

AULA

Urbana

N° 47

MAGAZÍN IDEP

Instituto para la investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico

" Si tu proyecto es a cinco años, siembra trigo. Si es a diez años, planta un árbol. Pero si es a cien años, educa a un pueblo".

J.J.López, S.J.

En tiempos de globalización¹

PENSAR EN LOS VALORES DE LA FAMILIA

En uno de mis escritos anteriores², sostuve cómo una perspectiva de valores hoy, significa una incidencia construida sobre las instituciones de socialización, en este entrecruce de caminos históricos, dándole respuesta a la época actual, y ante todo advirtiendo cómo los imaginarios culturales³ de poder y saber de la sociedad capitalista globalizada, construyen en el día a día, nuestras prácticas, intereses y performatean muchas de nuestras acciones.



he mostrado como ocho imaginarios culturales de poder-saber, siempre están ahí, no permitiendo el desarrollo de la apuesta por construir lo humano de estos tiempos desde las

prácticas sociales en las cuales construimos las representaciones que dan forma a los valores con los cuales operamos, así sean vistos como anti-valores. Ellos son:

- La verdad como esencia.
- El juicio dicotómico.
- Las cosmovisiones cerradas.
- La razón como único criterio de conocimiento.
- El contradictor como enemigo.
- La naturalización de la desigualdad y la exclusión.
- El ascenso social como meta de crecimiento.
- La patriarcalidad como ejercicio de control.

En cada uno de estos imaginarios se da la lucha valor-antivalor para orientar socialmente nuestras vidas. Por ello, en esta presentación busco desarrollar esta última -la de patriarcalidad- de tal manera que pueda derivar unas consecuencias para nuestras prácticas educativas en la esfera de los valores.

La posibilidad de tener un conjunto de valores articulados en una opción de vida como mirada a favor de la construcción social e individual posible para todas y todos nos dan la oportunidad de tener mejores criterios de decisión frente a las prácticas sociales en donde están presentes los valores.

A. Deconstruir la patriarcalidad⁴ como referente de relación

Uno de los lugares más reiterados de control al interior del núcleo familiar en sus diferentes versiones, son las relaciones patriarcales que se instauran y que construyen un sistema de valoración, que repetido al infinito, construyen un sistema social, con control patriarcal, así sea bajo el ejercicio del gobierno o poder femenino. es famoso el estudio del sociólogo francés Pierre Bourdieu⁵, quien mos-

Por Marco Raúl Mejía J
Ponente en el XX Congreso Interamericano de Educación Católica CIEC
Santiago de Chile - Enero de 2004
marcoral@hotmail.com

En este sentido, los valores no se resuelven enunciando principios abstractos, ya que se construyen desde las prácticas instauradas en la cultura, y en muchos casos convertidos en modelos de acción cotidiana que se realizan en el día a día de las instituciones de socialización.

He reconocido un valor máximo y orientador de los otros y es la vida, vida digna y plena para todos y todas,

En este número

3 Cátedra de pedagogía, Bogotá una gran escuela

8 Sumapaz, historia viva

16 Práctica de campo: El maestro como facilitador

19 "Matemáticas hasta en la sopa"

21 Entérese: eventos, foros y celebraciones

24 La Ciudad vista desde su arquitectura



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

AULA
Urbana

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

Bogotá, D.C., Colombia, N° 47
Mayo - Junio de 2004

DIRECTOR (E)
Alejandro Avanz

COMITE EDITORIAL
Mireya Leudo Arenas
Edgar Torres
Ruth Amencia Cortés
Harold Sarmiento
Jorge Vargas

EDITOR
Henry Salazar
hsalazar@idep.edu.co

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

IMPRESION
Prensa Moderna 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
Tel.: 324 12 68 - PBX 324 1000 Ext: 9007
Fax: 324 1267
Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co

Bogotá sin indiferencia

Retos y Perspectivas

PAPEL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS EN LA CIUDAD EDUCADORA/FORMADORA

Hace varios años, escribíamos en la revista Paideia¹ una reflexión acerca de la "Escuela Virtual y en particular sobre la recomposición de los roles que para el maestro", la maestra implicaba la informática en el aula/en la escuela. Se concluía que en el horizonte de lo posible/probable, el maestro se convertiría en una prótesis de los ordenadores en ámbitos educativos carentes de trabajo vivo. Aún faltan tramos de tiempo y procesos que profundicen tendencias homogenizadoras, para que lo anterior ocurra. No obstante en lo esencial el planteamiento sigue siendo válido.

Una variante más actual de aquella visión, que a manera de alternativa, se propone sectorialmente, consiste en concebir/construir y apropiar la ciudad como espacio real enseñante, esto es que enseña/forma y hace fluir conocimientos, saberes, misterios, hábitos, temores y miedos, todos, de una enorme complejidad y variedad, apenas enunciables pero que en todo caso abarcan, el arte, la cultura, la civilidad, la marginalidad, el conflicto (en todas sus expresiones racionales e irracionales), los sueños, las esperas, las ansias y la desilusión, la impotencia y la tristeza. Una ciudad que, conjuga en todas sus rincones y recovecos lo sublime, lo bello y lo ruín.

Una ciudad en la que "somos", existimos, a través de senderos y vectores que expresan un transcurrir a veces caótico, a veces armónico, pero en uno y otro caso sinuoso e ininteligible. Tales grados de complejidad, irracionalidad y dificultad comportan un doble reto: por una parte descifrar las claves que nos permitan asir/asimilar y aprender de la ciudad y por otro apropiar/tomar: aprehender la abigarrada complejidad que ella comporta. Lo primero implica localizar los accesos a sus saberes y lo segundo recorrer los canales que permitan una tal apropiación de lo explícito e implícito mediante procesos y ejercitaciones de aprender/asumir/asir y comprender lo que su enseñabilidad potencialmente entraña. Allí, en ese doble reto reside el nuevo papel que los maestros, maestras habrán de asumir.

Ese novedoso rol del cual precisa la ciudad educadora exigirá a los maestros la toma de posturas y realización de prácticas que trasciendan las transferencias de saberes limitados para "competencias correctas" o aceptables (mínimos necesarios para la producción y la productividad), y por esa vía desentrañar la potencia de enseñabilidad de la ciudad. Una apropiación que es además y sobretodo una alternativa por



afirmar en la mente y en la acción que lo que "hay" lo que transcurre, lo que ocurre en la ciudad (incluso lo que pasa y ocurre sin visibilidad) son acontecimientos formadores y constituyentes de los individuos, los ciudadanos, los residentes y habitantes de la ciudad; de todos sin excepción. Allí reside el reto y la potencia expansiva de la ciudad educadora.

Plantearíamos el reto para los maestros y las maestras de desarrollar procesos pedagógicos que hagan posible una relación desde la escuela hacia la ciudad y de la ciudad hacia la escuela, con el ánimo de estimular el sentido ciudadano democrático en la cultura escolar; que permitan a los niños, niñas y jóvenes, involucrarse, reconocer, hacer parte de los espacios, entidades, lugares, de la ciudad, con la idea de habitarla y ser habitada y habitado por ella. Con el propósito de que los hombres, mujeres, visitantes, los reconozcan y a su vez sean contagiados por sus ritmos, voces, risas, juegos, preguntas y saberes, para así hacer de Bogotá una ciudad que aprende de ellos/as, les da un lugar y la importancia que se merecen. Como maestros y maestras trabajarían porque se transite por el respeto, la solidaridad, la valoración y el acogimiento; con miras a construir a Bogotá como territorio más humano, sin indiferencia.

¹ La Escuela virtual: recomposición en los valores del maestro. Henry E. Vargas. Paideia. N° 27, Nov. de 1998. Bogotá, D.C.

Ciudad y Educación

Cátedra de pedagogía, Bogotá una gran escuela



En el marco de Plan de Desarrollo 2004-2008 "Bogotá sin indiferencia" y del horizonte del Plan sectorial de Educación: La ciudad como escenario educativo y la escuela como escenario ciudadano, para que los niños, niñas y jóvenes logren más y mejor formación, se ha seleccionado como temática central, la de Ciudad y Educación, con lo cual la administración pretende fundamentar teóricamente el contenido del proyecto pedagógico para la ciudad.

Por Subsecretaría Académica
correo electrónico: aalvarez@sedbogota.edu.co

La cátedra de Pedagogía, Bogotá una gran escuela, se concibe como un encuentro de alto nivel académico en torno a la pedagogía. Es una modalidad de formación de maestros, en la cual se plantean temáticas que han de servir como marco teórico-conceptual para abordar situaciones y problemas de la escuela y de la localidad desde la perspectiva pedagógica.

Bogotá es un punto de encuentro de una gran diversidad de población y escenario propicio para develar y evidenciar lo que somos, cómo nos relacionamos y cuál es la estructura organizacional que subyace en ella, que determina nuestra formas de conocer.

Asumir la ciudad "como entorno, como agente y como contenido de la educación" se constituye en una oportunidad para que todos los sujetos lean su entorno y se aproximen a él de forma diferente. Implica la posibilidad de resignificar el contenido ciudadano, así como el compromiso de sus habitantes frente a él, y la decidida participación de todos y todas en la transformación de las dinámicas tanto de la ciudad como de las prácticas pedagógicas de sus instituciones educativas.

La cátedra tiene como finalidad crear espacios de diálogo y reflexión en tor-

no a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza. "El trabajo educativo que no alcanza a hacer la escuela lo desarrolla el ámbito espaciotemporal en la cual la sociedad se desenvuelve. Por ello, en países urbanizados como el nuestro, la ciudad determina la concepción de la vida y en ella educa a cada uno de los hombres y mujeres que la construyen y habitan y, lo que es más importante y significativo, en ese mismo movimiento les permite ser quienes la producen como su continente histórico-social".

En este sentido, las temáticas de la Cátedra se constituyen en el fundamento para que los grupos de maestros (as) piensen la escuela en lo urbano y elaboren propuestas pedagó-



gicas que den cuenta de la producción de conocimiento en el nuevo contexto que plantea la relación educación y ciudad. Por este motivo el IDEP, como miembro del comité interinstitucional y entidad convocante de la *Cátedra de pedagogía, Bogotá una gran escuela*, invita a maestros y maestras, directores docentes, supervisores del Distrito y a los ciudadanos en general a inscribirse en esta Cátedra en la Secretaría de Educación.



Alcaldía Mayor de Bogotá - Edificio Liévano

Cómo piensan los alumnos

Elaboraciones matemáticas suscitadas por un problema

Investigación adelantada en la Escuela Pedagógica Experimental durante el año 2003, en desarrollo del proyecto El modelaje matemático en estudiantes de educación básica, validación de los modelos y los procesos de matematización de la experiencia, financiado por el IDEP.



Por Janeth Malagón Mayorga, Germán Hernando Gallo y John Edgar Castro Montaña
Proyecto financiado por el IDEP
Convocatoria 01 de 2002¹

De las múltiples formas de pensamiento que exhiben los niños cuando se encuentran frente a problemas que les han planteado un reto, queremos centrar nuestra atención en las que se dan en los procesos de elaboración de patrones de solución a un problema. Anotemos que en el desarrollo de la investigación, también se avanzó en la exploración de cómo se identifican las familias de problemas. Esto es de problemas diferentes que pueden solucionarse a partir de los procesos hallados por un miembro de la familia y de los procesos de matematización que aparecen.

La transcripción que sigue corresponde a un momento de la clase, cuando los niños en grupos pequeños buscan la solución a un problema específico, que denominamos 'de los saludos'. En la dinámica que se ilustra existen observadores participantes, se trata de estudiantes de la U. Distrital, quienes en ese momento se desempeñaban como auxiliares de la investigación.

Las siguientes transcripciones fueron realizadas por dichos auxiliares:

En este trabajo la matemática no se ve como contenidos que deben memorizarse sino como una veta muy rica de posibilidades de realización y de rutas alternativas

EDAD PROMEDIO DE LOS ESTUDIANTES

13,5 años.

PROFESOR TITULAR E INVESTIGADOR

Jhon E. Castro.

ESTUDIANTES PRACTICAS DOCENTES

Liliana Cruz, Milena Fonseca y John Munar, estudiantes del programa de matemáticas educativas, de la licenciatura en educación de la Universidad Distrital.

INSTRUMENTO BASICO

Diario de campo y grabaciones de sesión de clase en el nivel 8J

Familia de problemas:

CONTEO, COMBINATORIA

Intenciones

- A partir del planteamiento de situaciones-problema evidenciar el proceso mediante el cual se establecen estrategias, regularidades y patrones característicos.
- Observar si los estudiantes construyen patrones a partir de las situaciones-problema.
- Evidenciar si los estudiantes establecen relaciones entre las diferentes situaciones (patrones).

PROBLEMA 1

Problema de los saludos: Se encuentran 17 personas en un mismo lugar, ¿cuántos saludos se dan?

EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS:

Mesa N° 1:

Participan Andrés, Linus, William y Javier - Nivel 10G (octavo grado)

En la mesa se entabló una discusión en relación al conteo de los saludos.

Linus- (Preguntándole al profesor) ¿un saludo vale por dos personas?"

Profesor Jhonn: - Un saludo emerge en tanto que existen dos personas.

Linus- ¡ah! entonces si se cuenta por uno, ya que cuando yo me saludo, por ejemplo, con Javier estamos haciendo lo mismo, entonces es 1 solo"

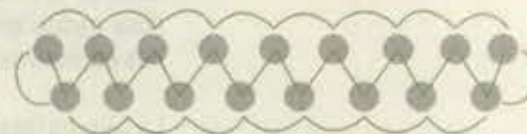
Luego de la aclaración del profesor, Andrés toma la iniciativa en la resolución del problema; empieza a trabajar, diciendo:

Andrés- Como son 17 personas entonces hay 16 saludos, - porque uno mismo no se saluda - entonces por cada persona hay 16 saludos,

Linus- La primera persona saluda a los otros 16 y como son 17 personas entonces es 17×16 , luego la respuesta es 272.

Javier hace la siguiente gráfica

- Corresponde a una persona y traza líneas correspondientes a los saludos que se dan las personas



Linus (interrumpe a Javier diciéndole). – *Así es muy difícil... ¡saben!, para diferenciar la personas, utilicemos números... ¡enumerémoslas!*"

– *La persona 1 se saluda con todos, es decir hasta con la persona 17, ahí van 16 saludos; ahora miremos la persona 2, como 2 y 1 ya se saludaron, la persona 2 se va a saludar desde la persona 3 hasta la 17, entonces siempre se le va restar 1 al número de saludos de la persona anterior, así."*

17 - 1 = 16	Saludos de la primera persona
16 - 1 = 15	Saludos de la 2ª persona
15 - 1 = 14	Saludos de la 3ª persona
14 - 1 = 13	Saludos de la 4ª persona
13 - 1 = 12	Saludos de la 5ª persona
12 - 1 = 11	Saludos de la 6ª persona
11 - 1 = 10	Saludos de la 7ª persona
10 - 1 = 9	Saludos de la 8ª persona
9 - 1 = 8	Saludos de la 9ª persona
8 - 1 = 7	Saludos de la 10ª persona
7 - 1 = 6	Saludos de la 11ª persona
6 - 1 = 5	Saludos de la 12ª persona
5 - 1 = 4	Saludos de la 13ª persona
4 - 1 = 3	Saludos de la 14ª persona
3 - 1 = 2	Saludos de la 15ª persona
2 - 1 = 1	Saludos de la 16ª persona
1 - 1 = 0	Saludos de la 17ª persona

Linus: "Luego sumamos los saludos de todas las personas y nos dio 136"

Entre las muchas observaciones que pueden hacerse, es interesante observar cómo "las flechas" ilustran un pensamiento interesante. Al señalarlo se está identificando un patrón.

Mesa N° 2:

Participan Javier, Daniel y Daniel P. Nivel 10 (octavo grado)

En un primer acercamiento a la solución del problema encontramos conjeturas como las siguientes.

- Se multiplica 17×17 ya que se encuentran todos en el mismo lugar.
- **Daniel P.** refuta este argumento diciendo que uno mismo no se saluda, entonces la respuesta es la de multiplicar $(17 \times 16) - 17$, donde son 17 personas que dan 16 saludos respectivamente menos 17 ya que uno no se saluda uno mismo.
- 17×16 ya que son 17 personas que dan 16 saludos cuando se encuentran.

Se pudo notar muy claramente que los estudiantes no comprendían, en primera instancia, que hay saludos que se repiten por

eso fue necesaria la intervención del observador quien les preguntó sobre la seguridad de su respuesta, los estudiantes tuvieron un momento de cuestionamiento y empezaron a comprobar sus teorías saludándose en donde intervenían solo tres o cuatro personas.

Tomaron como referencia la interacción entre ellos mismos, por ejemplo, se saludaron entre ellos de la siguiente forma:

- Daniel se saluda con Daniel P. y Javier, van dos saludos.
- Daniel P. se saluda con Javier, ya que con Daniel ya se saludaron, entonces es un saludo más.
- Javier ya se saluda con Daniel y Daniel P., no hay más saludos, en total son $2+1$.

Llegaron a otra conjetura: sí con 3 personas hay 3 saludos entonces con 17 personas hay 17 saludos, el observador les preguntó ¿con 4 personas cuántos saludos hay?. Los estudiantes respondieron que hay 4 saludos, el observador les dijo, saludémonos:

- John se saluda con Daniel P., Daniel y Javier, son tres saludos.
- Daniel P. se saluda con Daniel y Javier, son dos saludos más.
- Daniel se saluda con Javier, es un saludo más.

En conclusión son $3+2+1=6$ saludos.

Los estudiantes se quedan pensando y se dan cuenta de que esa conjetura no sirve, en ese momento se parte el grupo en dos, Daniel P. trabaja solo y Daniel trabaja con Javier.

Daniel P. – *cuando son 4 personas entonces se tiene que multiplicamos 4×3 y le restamos la suma de los saludos no existentes, en este caso corresponde a $1+2+3=6$, entonces en total tenemos $4 \times 3 = 12$ y como $12 - 6 = 6$, tenemos número de saludos dados.*

– Cuando son 17 personas se tiene $17 \times 16 = 272$ y $272 - (1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13+14+15+16) = 272 - 136 = 136$ que son los saludos que se dan.

Se pudo notar que en el grupo, en primera instancia, sus primeros acercamientos eran el de multiplicar 17×16 , 16×16 o 17×17 , pero se dieron cuenta en la interacción que estas propuestas no eran coherentes. Luego efectuaron los saludos para casos particulares de pocas personas como lo eran 3 o 4 personas preguntándose en cada caso ¿cuántos saludos hay. Finalmente utilizaron el modelo construido para aplicarlo al caso de 17 personas.

Para finalizar anotemos que en el desarrollo de cada actividad se presentan muchas alternativas y que un gran número de ellas se convierte en una posibilidad de solución. En este sentido, la matemática no se ve como un conjunto de contenidos que debe memorizarse, sino como una veta muy rica de posibilidades de realización y de rutas alternativas. Por otra parte, las búsquedas en grupo posibilitan el reconocimiento individual y el sentido de protagonista en cuanto cada grupo, por pequeño que sea se convierte en un colectivo que establece sus propias dinámicas, entre las cuales son de importancia los criterios que se construyen desde la matemática para juzgar si las propuestas que surgen son o no respuestas posibles al problema propuesto.

Linus
20
202



Los estudiantes buscan una solución a un problema específico por medio de la dinámica llamada "de los saludos", la que permite identificar diversas familias de problemas y patrones de solución a los mismos

1 "Apoyo y financiación de proyectos de innovación pedagógica e investigación en el aula que impacten en el área de matemáticas mediante la construcción del saber disciplinar en relación con los contextos culturales y los mundos posibles de los y las estudiantes de educación básica secundaria".

Cultura democrática escolar

Los jóvenes, mediadores de sus propios conflictos



Por **Alvaro Chanstre Avendaño**
Maestro investigador
IED León de Greiff, Ciudad Bolívar
Convocatoria IDEP 02 de 2002
Correo electrónico: achanstre@yahoo.com

Cuando alguna de las personas que trabajamos en el León de Greiff se encuentra con estudiantes egresados del colegio o con compañeros o compañeras que han trabajado allí, suele suceder que los comentarios que escuchamos están cargados de cariño y nostalgia al recordar, como estudiante, los momentos que se vivieron a lo largo de varios años, o como trabajador, el lugar en donde a pesar de las dificultades propias de la vida escolar, siempre ha habido momentos para discutir sobre el sentido social¹ de la escuela y sobre la forma más conveniente de abordar las problemáticas cotidianas que surgen en ella. Unos y otros resaltan y valoran la costumbre de respetar y dignificar a la persona no tanto por el rol que ella ha desempeñado en la institución

sino simplemente por el hecho de reconocerla como igual en cuanto a ser humano que es el(la) estudiante, el docente, la señora aseo, la rectora, el vigilante o la secretaria.

El presente escrito pretende, de manera sucinta, dar a conocer a la comunidad educativa del Distrito capital, a través del Magazín Aula Urbana, los proyectos, algunos innovadores² y otros que posiblemente no lo sean, que han tenido algún tipo de injerencia en el colegio durante los últimos años y la forma como estos se han convertido en objeto de una investigación. De igual manera se mencionarán los alcances y las dificultades del

Lograr que dos estudiantes en conflicto acepten ser escuchados por otros de sus compañeros, capacitados en Mediación de Conflictos, sin que se involucre en este proceso a directivos o docentes, significa cambiar muchísimas cosas de la forma como funciona la escuela

desarrollo de una investigación que está a punto de concluir y que describe la incidencia, en las aulas y desde las prácticas de los docentes -llamadas también rutas pedagógicas-, de los proyectos pedagógicos que se han propuesto mejorar las relaciones interpersonales y democratizar las costumbres entre los integrantes de la comunidad educativa.

Lo que ha sido denominado como ambiente o clima escolar hace referencia a las condiciones en que los seres humanos nos encontramos en una llamada comunidad educativa para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje. Este ambiente

que se ha construido en el León de Greiff es el resultado del trabajo de muchos docentes que de una u otra forma han aportado su grano de arena para hacer de esta escuela pública estatal un sitio donde, a pesar de las grandes dificultades contextuales, se desarrollan reflexiones y acciones que buscan la cualificación académica y el mejoramiento de las relaciones humanas.

Espacios de interacción comunicativa

El proyecto de Mediación de Conflictos³ es tal vez una de las propuestas que ha tenido mayor impacto en el colegio no sólo porque ha contribuido a disminuir los niveles de agresión entre los estudiantes sino porque ha generado una especie de desestructuración, un rompimiento de las prácticas tradicionales de resolución de conflictos. El hecho de que haya un pequeño salón al que entran voluntariamente dos estudiantes en conflicto para ser escuchados por otros estudiantes capacitados en Mediación de Conflictos, implica cambiar muchísimas cosas de la forma como funciona la escuela. En primer lugar, se ha requerido de cierta flexibilidad entre los docentes para que tanto las y los mediadores de conflictos como los estudiantes que tienen algún problema puedan acudir a la sala de mediación en los horarios de atención durante la jornada de clase. También ha exigido, por parte de los adultos, un cierto grado de discreción y respeto frente a este ejercicio en donde los estudiantes pueden resolver sus conflictos menores como peleas, agresiones verbales, insultos, deudas, chismes o celos sin la intervención de ninguno de los maestros, orientadoras o directivos docentes. Adicionalmente, y este ha sido tal vez el mayor logro del proyecto, ha propiciado una cultura institucional del diálogo como forma de encuentro e interacción entre pares.

En la IED León de Greiff, como en muchas instituciones educativas, se conformó, desde el año 2000, el comité de convivencia, no sólo para respon-

En el IED León de Greiff la creación del Comité de Convivencia ha sido una excelente oportunidad para abrir espacios al ejercicio de la democracia participativa en el colegio

der a la sugerencia del Consejo Distrital, sino además como una posibilidad coyuntural que permite ampliar los espacios para el ejercicio de la democracia participativa en el colegio. Esta posibilidad ha sido valiosa para el colegio porque ha permitido formalizar, durante unos minutos semanales, el encuentro de estudiantes, profesores(as), directivos docentes, ex-alumnos, madres de familia y amigos y amigas de algunas ONGs como FICONPAZ (Fundación Instituto para la construcción de la Paz) y Opción Colombia, para discutir sobre tareas y acciones que contribuyan a mejorar la convivencia cotidiana en el colegio.

Una de las mayores ganancias de este comité fue la discusión y promoción, durante dos años, de un manual de convivencia basado en unos mínimos acuerdos en donde casuísticamente se promovían valores como el respeto, el diálogo, la responsabilidad individual y social y fundamentalmente la norma de que toda falta cometida por un integrante de la comunidad debería resarcirse por medio de un trabajo que beneficiara a la misma. Aunque no se redactó un manual de mínimos y en la actualidad se aplica un manual más o menos extenso en cuanto a sus contenidos, la experiencia y la investigación nos mostraron que es posible organizar una institución a partir del cumplimiento de unas pocas pero fundamentales normas de convivencia.

Otras acciones pedagógicas

Los anteriores proyectos sumados a una serie de actividades como la creación de la cátedra León de Greiff, que durante algún tiempo promovió la invitación de especialistas de diferentes áreas del conocimiento quienes con sus conferencias cualificaban al grupo de docentes, así como la integración a una gran cantidad de actividades promovidas por la Defensoría del Pueblo y la participación de docentes de sociales y estudiantes en talleres, seminarios y encuentros relacionados con los Derechos Humanos, la tramitación de conflictos, la no vio-

lencia, las relaciones de género y la convivencia pacífica, han hecho parte de una concepción pedagógica que concibe la escuela como un lugar de vida y en donde contextualmente se debe privilegiar la formación humana sin que ello implique un detrimento de la calidad académica. Además se identifica con la idea de que las democracias son sistemas socio-políticos dinámicos y que la escuela debe cumplir un importante papel en la formación de cultura democrática, en la promoción de los principios de libertad, igualdad y fraternidad así como en la formación de ciudadanos que, desde la perspectiva clásica de este concepto, participen activamente en la defensa de los derechos y en el cumplimiento de sus deberes.

El proyecto de innovación-investigación

Consolidados los dos espacios de interacción comunicativa⁴ y respondiendo a la convocatoria pública N° 02 del 2002 del IDEP para financiar proyectos de innovación-investigación en el área de Ciencias sociales, conformamos, junto con las profesoras Marlén Cuestas y Mabel Rincón, un equipo para presentar el proyecto denominado "Espacios de interacción

comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana", investigación que se encuentra, al iniciar el año 2004, en su fase final y cuyos resultados serán ampliados en publicación conjunta con otras cuatro experiencias educativas financiadas por el IDEP, hacia mediados del presente año.

El primer reto que tuvimos como equipo de investigación fue el de articular a los proyectos de mediación y comité de convivencia un proyecto de área que tuviera implicaciones en las rutas pedagógicas transitadas por los maestros y maestras de sociales, puesto que el interés de IDEP se orientaba en dicho sentido. Adicionalmente, hay que señalar que de manera coyuntural se presentó una situación que hizo más complejo nuestro trabajo de innovación-investigación y tuvo que ver con la aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional (2002), de los nuevos lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales. Esto implicó movernos en varios sentidos: Por una parte, había que mantener y cualificar los proyectos de mediación de conflictos y el comité de convivencia. Por otra, se hizo indispensable reflexionar sobre las prácticas de los maestros del área de sociales dentro

de los salones, mientras se fortalecía el diálogo argumentativo y la participación de los estudiantes. Y por último, se presentaron fuertes discusiones alrededor de la adopción o no de los nuevos lineamientos curriculares y su articulación al proyecto financiado por el IDEP, los cuales fueron adecuados y promovidos con algunas reservas.

¹ La permanente pregunta por la función social que ha de cumplir esta institución educativa es retomada de la propuesta de escuela activa de John Dewey en donde se enfatiza en la necesidad de que se eduque a los estudiantes de manera contextual y reflexiva no sólo para el futuro sino además para el presente. IDEP, 1999, Biblioteca pedagógica de bolsillo, tomo 2.

² Si bien es cierto que no toda acción o intervención educativa tiene el carácter innovador y que definir las características de una innovación pedagógica resulta bastante controvertible, asumimos que "La innovación es significativa para el maestro que rompe con su propia experiencia y se inaugura como sujeto capaz de deseo, proyecto y cambio de sí mismo". TORRES, Edgar, 2000. Fantasmas y Utopías en VIII Foro Pedagógico Compensar, p.8.

³ La Mediación de conflictos es una propuesta que fue iniciada en la Institución Educativa Distrital León de Greiff a partir del año 1.997, luego de una capacitación del Ministerio de Justicia y del Derecho a docentes para que ellos formaran a los(as) estudiantes mediadores. El sentido de la mediación es que los estudiantes opten por una opción dialógica para resolver los problemas que surgen entre pares, sin la intervención de los adultos. Igualmente pretende que los estudiantes ganen autonomía al pactar acuerdos con su contraparte gracias a la intervención de otros estudiantes mediadores que son los promotores del diálogo y de la concertación. En definitiva la mediación busca que los conflictos entre estudiantes no generen mayores problemas, que el diálogo permita el reconocimiento del otro(a) y que en la tramitación de los conflictos no haya perdedores ni resentimientos.

⁴ Nuestra propuesta parte de considerar la sala de mediación de conflictos y el comité de convivencia como espacios de interacción comunicativa que permiten la formación en valores y en cultura democrática. Adicionalmente la investigación se preocupó por analizar y fortalecer las rutas pedagógicas de los(as) docentes que privilegian el diálogo, dentro de los salones de clase, como condición fundamental para la formación axiológica y académica.

Un primer balance

Pese a los obstáculos propios de cualquier investigación se puede señalar, hasta el momento, que este proyecto ha contribuido institucionalmente a:

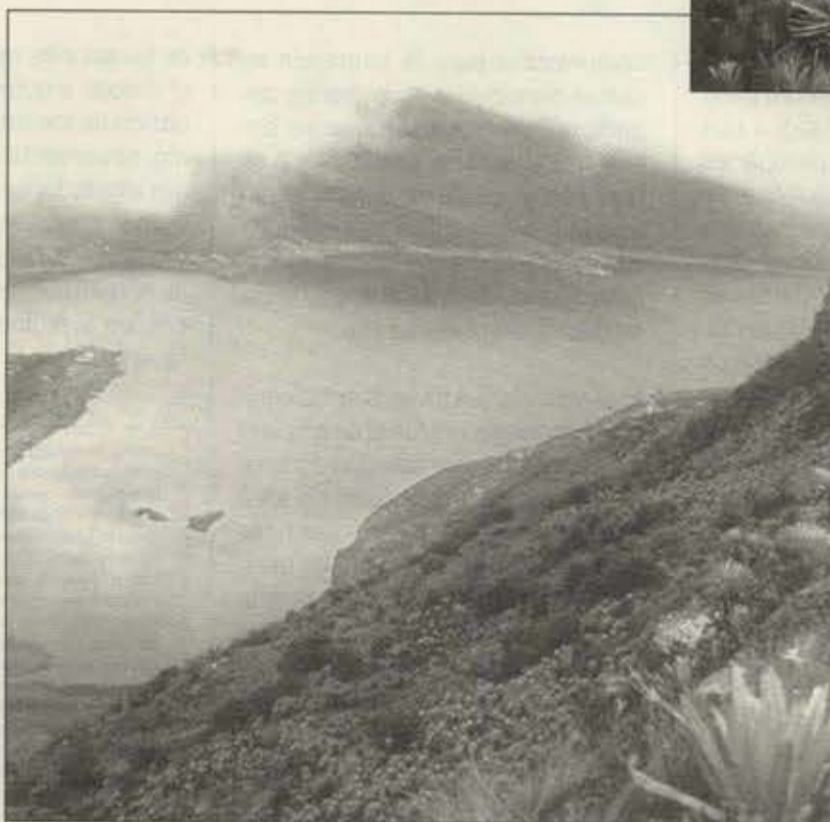
1. Permitir la sostenibilidad del proyecto de Mediación de conflictos entre los estudiantes y ampliar la acción del mismo a la jornada de la mañana a partir del 2004.
2. Fortalecer el Comité de convivencia como espacio en donde es posible la práctica del diálogo, la controversia, el respeto por la diferencia, el pluralismo y la toma de decisiones concertadas, orientadas hacia la prevalencia del bien común.
3. Fomentar la discusión académica, analizar las prácticas docentes desde diferentes enfoques pedagógicos y desarrollar acciones conjuntas entre los docentes del área de sociales.

4. Adelantar en la comunidad educativa reflexiones y actividades que hacen más agradable el ambiente escolar.

5. Adquirir recursos económicos que materializados en un televisor, un DVD, un VHS, dos grabadoras y otros insumos de papelería, han mejorado las condiciones de trabajo para los docentes y de aprendizaje para los estudiantes.

Invitamos a las maestras y maestros del Distrito Capital para que, en el momento en que sea publicado, lean el informe de este proyecto de innovación-investigación y nos hagan saber sus inquietudes, comentarios y sugerencias con el ánimo de cualificar nuestro trabajo en procura de mantener y mejorar el ambiente escolar en el León de Greiff.





Dos perspectivas de la laguna de Chisacá, lugar sobre el que efectuaron una tarea de reconocimiento, los estudiantes de "El Destino"

Sumapaz, historia viva

"Investigación en el aula desde la historia oral y el reconocimiento geográfico del Bajo Sumapaz: Aproximación a los movimientos sociales, la hacienda, los procesos de modernización y la vida cotidiana en la segunda mitad del siglo XX".

Por **Mary Luz Prieto Acosta**
Maestra investigadora
IED El Destino
Convocatoria IDEP 02 de 2002
correo electrónico: msanchez@colnodo.apc.org

Esta propuesta de investigación histórica e innovación pedagógica es financiada por el IDEP y con la asesoría de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, se desarrolla en la Institución Educativa Distrital El Destino; institución escolar ubicada en las estribaciones del sur de Bogotá entre las localidades 5 y 20, a la cual asisten estudiantes que en su mayoría -junto con sus familias-, provienen de la cabecera municipal de San Juan de Sumapaz y sus veredas aledañas. Es una población de carácter campesino.

Surgió de la necesidad de atender el interés de los estudiantes por conocer aspectos históricos de su región, motivación que no cuenta en los lineamientos curriculares promulgados por las instancias oficiales. El objetivo primordial del proyecto fue recuperar mediante la historia oral e investigación en el aula, algunos aspectos del Bajo Sumapaz en la segunda mitad del siglo XX, específicamente *los movimientos sociales, la hacienda, los procesos de modernización y la vida cotidiana*, que para este proyecto se constituyeron en objeto de investigación en el aula por parte de los estudiantes de los grados 6º, 7º, 8º y 9º.

En su devenir, estudiantes y docentes producen nuevo conocimiento histórico sobre su propio contexto y elaboran los temas que configuran el texto escolar. Desde esta perspectiva, el saber no lo tiene el texto o el maestro, sino que se construye colectivamente con los estudiantes y el aporte de sus familias.

Este tipo de trabajos permite la activa y permanente participación tanto de los estudiantes como del docente, ya que los involucra como pares en el proceso de investigación y construcción de conocimiento histórico

El proyecto fue desarrollado en doce fases dentro de las cuales pueden destacarse los siguientes procesos:

- El reconocimiento del espacio geográfico mediante salidas de campo hasta la zona del páramo de Sumapaz.
- La construcción por parte de cada uno de los estudiantes de su historia familiar desde sus bisabuelos en línea materna y paterna. Lo cual permitió identificar gran cantidad de información que conocen las familias de los estudiantes así como delimitar los objetos de estudio contemplados en el proyecto.
- La elaboración de narrativas por parte de los estudiantes a partir de algunas monografías producidas por habitantes de la región y del material aportado por las historias familiares.
- Creación de un archivo fotográfico que se conformó con el aporte de imágenes y documentos por parte de los estudiantes y sus familias
- Sistematización de la información extraída de los estudios históricos por parte de la asesora y la docente.
- Realización de entrevistas a bisabuelos y abuelos de los estudiantes que fueron registradas en audio y algunas en video.

- El proceso de transcripción y elaboración del texto narrativo y posterior extracción de información histórica de cada una de las entrevistas aplicadas que osciló entre 5 y 8 por equipo.

La investigación se realizó desde la historia oral, se optó por esta perspectiva, por cuanto ofreció una manera de producir conocimiento colectivo, en la que el medio geográfico y los actores de los procesos, se constituyeron en el eje central. Esta modalidad atiende las características de la comunidad educativa de la IED El Destino, que a pesar de estar bajo la jurisdicción del Distrito Capital, es una comunidad rural y semirural, con características históricas muy particulares en su constitución.

Así mismo la historia oral crea un tipo de texto diferente, dando lugar a una historia viva, puesto que quienes proporcionan la información son personas de carne y hueso, que tienen tras de sí una experiencia vital presente en sus palabras, diferente a los documentos manejados, generalmente en el aula, que muestran una historia estática. La historia oral produce narraciones en las que emerge la voz de aquellos que son ignorados por los textos de las editoriales.

De este proceso se deriva una historia vibrante y palpitante, pues se extrae del corazón humano en donde se deposita parte de la riqueza del sentir colectivo de hombres y mujeres humildes, abriendo caminos para que los estudiantes expresen sus inquietudes ante el pasado y el presente de su contexto.

Por otra parte, con la estrategia pedagógica utilizada en este proyecto -investigación en el aula- se ha posibilitado que el estudiante produzca nuevo conocimiento histórico sobre su región y este conocimiento se constituya en el "contenido" del material educativo que se trabaja en la institución; no solamente por quienes participan en el proyecto, sino que se ha convertido en fuente de consulta para los compañeros y en perspectiva, se espera que sea utilizado por sus coterráneos en las escuelas de la misma zona.

Este tipo de trabajos permite la activa y permanente participación tanto de los estudiantes como del docente, ya que los involucra como pares en el proceso de investigación y construcción de conocimiento histórico; lleva a que los jóvenes asuman la disciplina histórica como algo que tiene que ver con su realidad reconociéndose como sujetos históricos y brindando cercanía con los temas que se trabajan en las Ciencias Sociales.

El balance del trabajo realizado muestra uno de los resultados más importantes: los aprendizajes desarrollados respondieron significativamente a las necesidades concretas de la comunidad, tanto escolar como de la sociedad en su conjunto, puesto que se trabajaron problemáticas que tienen que ver con la realidad social, con la que a diario se enfrenta el estudiante en su entorno.

Se rescató el vínculo que existe entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación; recreación y producción de conocimiento histórico en una relación directa con la familia, el barrio, la ciudad y la región. Al volver la mirada sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, creemos que el uso de la historia oral, permiten la creación de nuevas fuentes, dando una visión diferente de la historia.

El uso de la entrevista permitió desarrollar empatía con las narraciones, se logró producir conocimiento nuevo sobre su propia región con la información obtenida de personas como ellos, gente común. Los testimonios fueron variados,

El objetivo primordial del proyecto fue recuperar mediante la historia oral e investigación en el aula, algunos aspectos del Bajo Sumapaz en la segunda mitad del siglo XX

pues se contó con la participación de gran cantidad de personas, tanto familiares de los estudiantes como vecinos y algunos líderes comunitarios reconocidos, lo cual sirvió para introducirlos en la metodología de trabajo del historiador.

De esta manera la información fue sistematizada de diferentes formas que permitieron el acercamiento y comprensión de los objetos de estudio así:

- Diseño por parte del grupo de asesoría y apoyo audiovisual, de un material multimedia producido a partir de la consulta y sistematización de las fuentes secundarias encontradas, a la cual tuvieron acceso todos los estudiantes dentro de las clases de informática y ciencias sociales, dispuesto como material de consulta para el desarrollo de talleres.
- Elaboración por cada uno de los grados de un balance de la información encontrada de cada uno de las temáticas trabajadas.
- La creación de un vídeo que muestra el trabajo realizado en la exploración geográfica y de conceptos previos.
- La elaboración por cada equipo de una cartilla que da cuenta del trabajo de investigación en el cual se incluyó la sistematización de toda la información obtenida sobre cada una de las temáticas.
- El diseño de dos productos de multimedia desarrollados por estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios con la colaboración del equipo de investigación, que permitió sintetizar la información histórica producida que se ha convertido en material didáctico para la institución

El material diseñado se ha constituido en un elemento de consulta para los demás compañeros y será utilizado en los siguientes años ya que la reconstrucción histórica de esta temática continuara con el fin de nutrir con mayor información los documentos producidos. Así mismo, se piensa incluir otras temáticas que puedan ser abordadas por los estudiantes mediante esta metodología.



Los jóvenes de la institución educativa aparecen realizando actividades culturales en el Bajo Sumapaz. Abajo, apreciamos las instalaciones de la cárcel Rojas Pinilla, localizada en la misma zona

Fotografías:
Institución Educativa
Distrital "El Destino"



La importancia de la educación musical en la escuela colombiana del siglo XX



Por Dora Carolina Rojas Rivera y Adriana López Arias
Licenciadas Pedagogía Musical - Universidad Pedagógica Nacional
correo electrónico: caminarmusica@hotmail.com

Para los pedagogos y educadores musicales colombianos, es reciente la necesidad de generar una mirada retrospectiva y analítica que permita entender y reflexionar el cómo se ha configurado la educación musical, los distintos factores que la han determinado, y los momentos que la ubican como una actividad con diferentes niveles de importancia dentro del sistema educativo.

En este sentido se hizo necesario plantear un panorama general a modo de mapa de navegación, que permitiera establecer unos momentos y regularidades dentro de la configuración de la educación musical, tomando en cuenta las relaciones entre los elementos históricos, sociales, políticos, pedagógicos y musicales. De esta forma, las principales relaciones que se lograron establecer, muestran que la educación musical colombiana del nivel "básica" en el siglo XX, se ha estructurado como un medio para el logro de tres objetivos:

Formación con valores religiosos y patrióticos

En el primer tercio del siglo XX, que comprende los años entre 1903 y 1930, se encontró que dentro de la organización escolar no existió la educación musical tal y como la entendemos ahora. Con relación al desarrollo de la música en la escuela, se halló principalmente la práctica del canto como la actividad que sirvió de medio para lograr la formación de los niños en valores religiosos, morales y cívicos; este fue el objetivo general que persiguió la educación formal de este tiempo.

Aunque no se puede afirmar que el canto haya sido la única la actividad musical en la escuela durante el primer tercio de siglo, es importante considerar que el desarrollo de lo instrumental y la conformación de grupos musicales se dio en casos particula-

res; ya que factores como la mínima existencia de profesores de música vinculados a la educación formal, los costos, requerimientos físicos y técnicos propios de este ejercicio, hicieron difícil desarrollar prácticas instrumentales de forma masiva o generalizada para la población escolar.

En general, la práctica del canto no presentó una estructura definida en los planes o *pensum* escolares en cuanto a objetivos, contenidos y metodología, puesto que su enfoque se centraba en enseñar a los niños los cantos patrióticos y religiosos de manera imitativa, tarea que era dirigida por los maestros y clérigos de la época, en diversos eventos, como la celebración de las fiestas patrias, los oficios religiosos, entre otros.

De esta forma el canto y la música, eran actividades que no tenían una estructura definida en la escuela formal, no contaba con los espacios y recursos propios para su desarrollo y los maestros, en general, no referían conocimientos suficientes para enseñarlas adecuadamente; con estas características, es posible afirmar que estas actividades, simplemente complementaban los objetivos de la educación de ese momento.

Formación integral basada en la vivencia y la sensorialidad

A partir de la década del treinta, la música empezó a tener una estructura conceptual dentro de la escuela, debido principalmente a la influencia ejercida por los postulados europeos de la *escuela nueva* y las iniciativas liberales que buscaban transformar la educación colombiana. A partir de las ideas de la *escuela nueva* y su apropiación dentro del contexto colombiano, la actividad musical en la escuela se situó como un elemento importante en el desarrollo de la sensorialidad y se le asignó una función más definida dentro del ámbito escolar; esta situación se organizó inicialmente desde las Escuelas Normales.

Así, se pasa de pensar y realizar la actividad musical como una experiencia imitativa y funcional, a una práctica vivencial propia del campo de la sensibilidad, la cual se debía preparar y fomentar más organizadamente en los niños. Como respuesta a esta necesidad, aparece en 1950 la propuesta de *Pedagogía y Didáctica Musical* de Luis Emilio Rivera, dirigida principalmente a normalistas y músicos-docentes, en la cual se planteó la metodología y los contenidos musicales para todos los grados de la escuela primaria. Esta iniciativa se convirtió en una obra

La actividad musical se ha establecido de manera gradual en el espacio de la educación formal colombiana a lo largo del siglo XX. Sin embargo, poco conocemos su historia. Su enseñanza, en especial, en la básica (primaria y secundaria), ha sido y continúa siendo una actividad que ocupa un lugar "desfavorable" en relación con otras áreas. Aún así ha tenido un desarrollo importante dentro de la escuela.

En el primer tercio del siglo XX el canto y la música eran actividades que no tenían una estructura definida en la escuela formal

influyente para la estructuración de la educación musical en las siguientes décadas.

Ahora bien, durante esta época (1930-1960), se dio la creación de academias y conservatorios, así como la consolidación de la radiodifusión y la industria discográfica; sin embargo, estos adelantos no se vieron reflejados en la educación formal en un primer plano, aunque se deduce que pudieron reforzar de alguna forma la importancia de la educación musical en la escuela, puesto que se empezaba a ver que la música se constituía como medio para estimular la cultura musical del pueblo.

Se observa entonces que el desarrollo de la música en la escuela en las décadas del 30 al 60 presentó cambios estructurales, se dio un cambio conceptual el cual le permitió lentamente ganar relevancia y principalmente recursos para su afianzamiento; esta situación se evidenció en la década del 60 con la experiencia de la Misión Pedagógica Alemana, la cual dio inicio a la consolidación de la educación musical con principios, objetivos, contenidos y metodología definidas, enmarcados tanto en la metodología Orff como en las políticas educativas de la planificación y de la instrumentalización de la enseñanza.

Entonces, la educación musical, al conformarse como una disciplina organizada e integrada al área de *educación estética y manual*, tuvo la necesidad de formar maestros para enseñarla en diferentes espacios educativos, principalmente, en la escuela formal. En este sentido, se inició en 1965 el proceso de apertura de carreras profesionales en pro de la formación de maestros de música (programas de Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad del Atlántico).

La influencia del desarrollo musical en la educación formal a partir de esta década fue más evidente, ya que la profesionalización de los músicos en las Universidades y la creación de Instituciones como COLCULTURA, fueron hechos que contribuyeron a legitimar el rol del maestro de música en los espacios educativos y a dar un mayor reconocimiento al componente cultural de la sociedad, lo que evidentemente revertiría a nivel educativo.

Formación integral en cuanto a lo cultural y lo estético

La década del 70, fue una época de cambios estructurales en la educación colombiana, producto del proceso de curricularización de la educación gestado en años anteriores y el desarrollo de políticas educativas en torno a lo que se denominó como tecnología educativa. La organización del sistema educativo y de sus componentes más mínimos (entre ellos el currículo escolar), generó la *renovación curricular*, proceso en el que la planeación y evaluación de la práctica educativa, permitía a la educación formal estar acorde con las nuevas demandas sociales, políticas, económicas y culturales que el país necesitaba para alcanzar el progreso y desarrollo. En este contexto, la educación musical dio un giro importante puesto que se integró

La década de los 70 generó la renovación curricular, proceso en que la planeación y evaluación de las prácticas educativas, permitieron a la educación formal estar acorde con las nuevas demandas del país

como asignatura al área de *educación estética*. En esta área, se entiende la música como parte del componente estético y cultural de la formación integral del ser humano con la misma relevancia que otras áreas del conocimiento.

Desde allí, la educación musical se estructuró más formalmente para promover el desarrollo de contenidos como la educación instrumental, así como la interacción con campos artísticos como la danza y el teatro. Esta etapa, se puede considerar como una expansión de la educación musical, debido a la convergencia de los hechos anteriores con el desarrollo que experimentaba el campo musical, en el cual ya se mostraba la preocupación y el interés de algunas instituciones musicales (como la Orquesta Sinfónica y la Filarmónica) por la cultura y la educación musical, hecho manifestado en la realización de conciertos didácticos dirigidos a escuelas y colegios, así como en la realización de cursos para maestros de música.

De igual manera, es importante anotar que en esta etapa, la formación musical se consideró también desde los espacios escolares formales como los bachilleratos musicales, el énfasis en artes de los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada), los CASD (Centros Administrativos de Servicios Docentes) y la experiencia del CEMDIZOB (Centros de Educación Media Diversificada para la Zona Oriental de Bogotá), los cuales aportaron importantes elementos conceptuales y humanos, en el desarrollo de la educación musical.

Para terminar, se hace importante reiterar que durante el siglo XX, la educación musical se desarrolló de acuerdo a factores como las condiciones sociales, los medios materiales y económicos, el nivel musical de los maestros, las políticas educativas nacionales e internacionales, los métodos y metodologías musicales, las corrientes pedagógicas, su relación con el campo musical; en fin, todos estos elementos se conformaron como un entramado, el cual se hace necesario seguir evidenciando a través de otros trabajos, que permitan incidir positivamente en su desarrollo y descubrir el rumbo de la educación musical en Colombia.



Salón de clases, década de los años 40 en Bogotá

* Este artículo se ha realizado con base en el trabajo de investigación *Historia de la Educación Musical: Panorama de las relaciones existentes entre educación, música y educación musical en el Siglo XX, en la educación formal básica (1903 - 1984)*. Este trabajo fue premiado con una mención de honor en el VI Premio Nacional de Educación Francisca Radtke, versión 2003.

viene de la página 1*

tró como en su país, a pesar de que las mujeres llegaron a muchos cargos de representación y en ocasiones se llegó a la paridad hombre-mujer numéricamente, sin embargo, en análisis, Bourdieu, muestra que esos cargos con rostro femenino, terminaron realizándose bajo forma patriarcal, haciendo que nuevamente el ganador fuera la patriarcalidad.

Por ello, una de las tareas centrales para el proceso educativo, va a ser reconocer sus prácticas patriarcales e instaurar una política de reconocimiento y trabajo permanente sobre los valores que se conforman desde esas prácticas, planteándose reconstruir imaginarios de lo masculino y lo femenino que transitan en nuestras subjetividades y ejercen su patriarcalidad en el aula, en las zonas deportivas y recreativas, es decir, en toda nuestra presencia humana sobre la sociedad y en la sociedad, así como en las interacciones cotidianas de otros espacios de socialización.

1. En la búsqueda patriarcal de lo masculino y lo femenino⁶

De forma curiosa la patriarcalidad, se ha ido construyendo y profundizando, en las dinámicas de cambio social, y uno de sus agentes principales son las instituciones de socialización, cumpliendo un rol bastante protagónico: escuela-familia, curiosamente éstas dos instituciones, se transforman y obedecen a nuevas concepciones, según prácticas modificadoras de la sociedad, en estos tiempos de globalización, estas dos instituciones de socialización van a vivir fuertes modificaciones, haciendo que las formas de paternidad, maternidad, lo masculino y lo femenino, sufran readequaciones a los cambiantes tiempos.

Esta situación nos coloca frente a un cambio en las formas y contenidos de las instituciones de socialización, muchas de ellas en transición, pero en lucha constante entre lo nuevo y lo viejo, dando forma a unas existencias de lo masculino y lo femenino,

En tiempos de globalización¹

PENSAR EN LOS VALORES DE LA FAMILIA

Los valores no se resuelven enunciando principios abstractos, ya que se construyen desde las prácticas instauradas en la cultura

que no tienen forma universal, y adquieren sentido con los imaginarios sociales que se construyen en la dinámica socio-histórica y cultural.

Pensar las formas de lo masculino y lo femenino a partir de la cultura y su desarrollo histórico, significa una mirada alternativa distinta a la que se considera biológicamente determinada, dada por un simple proceso evolutivo y que debe cumplir con esos roles prefigurados.

Mi apuesta en este escrito es por recuperar en la crisis y el cambio actual, los elementos dinámicos para construir una apuesta por transformar nuestros roles, de tal manera que nos posibiliten construir valores, para ser mejores humanos de este tiempo.

Observemos algunos de esos aspectos que siendo históricos se han naturalizado, y han entrado a los procesos

de socialización, como verdades y se reproducen construyendo la matriz patriarcal, que a través de prácticas cotidianas, repiten incesantemente esa forma de control en la sociedad.

2. la construcción de modelos y formas universales

Hemos conformado unos estereotipos que funcionan como modelos naturales en cuanto parecen asignados desde siempre, con los cuales nos representamos la existencia social y las formas de lo masculino y lo femenino, igualmente consideramos que esas formas, son comunes para todas y todos los hombres y mujeres. De igual manera presuponemos que son universales esas formas como se construyen el relacionamiento y la identidad. Las principales serían: de autoridad, de brindar protección o de expresar el afecto, perdiendo la riqueza y lo irrepetible de cada ser humano, y sobre esta base se construyen

también algunas de las discriminaciones sociales de nuestros tiempos.

3. La construcción patriarcal sobre la mujer

En ésta mirada, lo femenino es ligado a la naturaleza, por ello el tiempo es el de la permanencia, (siempre está ahí), con estas dos características su papel en la vida social, es la conservación de la vida, su espacio primordial es el doméstico, por ello cuida de la casa, y su mundo es de la puerta de casa hacia adentro, por ello su mundo privado-social, es la familia.

Para ella, por su relación con la naturaleza, el rol esencial único y universal que la define es la maternidad, por ello su capacidad reproductiva, su sexualidad, su cuerpo, va a estar en función del orden patriarcal, que controla y determina las formas de relación social y de control.⁷

En el terreno de lo afectivo, significa lo contrario del padre, y son los afectos expresados y manifestados como relación a su maternidad, es así, como representa: el amor por el hogar, el sacrificio por los suyos, mayor capacidad de sufrimiento, y la renuncia al placer sexual, por el amor a los hijos, acompañado de la escucha paciente.

4. La construcción patriarcal sobre la masculinidad

El hombre asociado al buen padre, encuentra en ser el proveedor de las necesidades materiales su rol tras-



cidental, por ello va a ser el encargado de aportar los recursos necesarios para la subsistencia.⁸

Ese aporte le da las características de control, fortaleza, don de mando y capacidad para ejecutarlo, personalidad fuerte y rígida, emociones que no se deben manifestar abiertamente, por ello debe poseer capacidades y valores sociales, que corresponden a su cultura masculina y viril, asumir los de la mujer síntoma de que algo equivocado pasa en él (no "natural") y significa pérdida de la virilidad que lo representa y lo reconoce.

Él, debe ser reconocido socialmente por la protección y responsabilidad con sus funciones de protector, y por su capacidad y competencia para cumplir los roles asignados. Por ello su espacio es el público, su tiempo es el de la imposición de la ley del padre, por él y a través de la mediación de su esposa, quien recibe una delegación del padre, quien con su rigidez y dureza, significa lo masculino, mientras la madre expresa el castigo de los afectos.

5. Se construye un sistema sexo-género bipolar y excluyente

Lo masculino y lo femenino comienza a ser representado a través de cualidades antinómicas, donde el uno es el contrario del otro, ser mujer, es el contrario de ser hombre y viceversa. Así la socialización genera y crea la constitución de esas diferencias, en donde el control social se establece desde las formas de lo masculino, como manera de control real que se dan en la sociedad. Por ello poseerlas va a tener el poder social, estableciéndose una forma de masculinidad hegemónica que no sólo controla, sino que establece las reglas del funciona-

miento del poder social, y salirse de él significa no tener poder⁹.

Esto explica que cuando las mujeres acceden al poder o al gobierno, deben asumir esas formas hegemónicas masculinas, para poder detentarlo y ejercerlo con el reconocimiento social que corresponde. Es así como se deben suprimir emociones, necesidades y sueños, posibilidades, estableciendo unos patrones de acción, que derivan de la manera como valoramos esas formas sociales de lo femenino. Por lo tanto en un hombre: cuidar de los otros, la receptividad, la empatía, la compasión, son consideradas como inconsistencias en el ejercicio del rol masculino.

6. Las ciencias humanas prolongarán la patriarcalidad

Curiosamente las ciencias sociales y humanas a lo largo del siglo XX se desarrollaron reforzando esos supuestos que mantenían esa visión bipolar de ser hombre o mujer y fue trasladado a la forma de ser padre o madre. En el psicoanálisis, el lugar simbólico del padre como ordenador de la sociedad¹⁰, por ello la función del padre es simbólica (Lacan), su papel es separar el hijo de la madre y de introducirlo en las normas culturales (patriarcado), por ello en la vulgarización del psicoanálisis, se sustenta que las dificultades emocionales de la madre garantizan la afectividad del niño.

Igualmente en la sicología, Parsons, siguiendo el modelo que se construye en la sociedad industrial de los EEUU, fundamenta el modelo de familia de la complementariedad: padre proveedor y madre, tareas domésticas. El padre es el líder, representa a la familia, y se propone una división sexual



del trabajo, en donde el padre se aleja de lo doméstico, para convertirse en un trabajador fabril.

También desde el pensamiento crítico, Horkheimer ve en la falta de bases de la autoridad patriarcal en la familia, una de las razones fundamentales para que los hijos busquen otra forma de autoridad vertical que sustituya el poder del padre, a través de su vinculación a formas autoritarias en la sociedad. Allí ve el origen de muchas de las vinculaciones a grupos fascistas y pandillas juveniles.

El proceso de globalización en marcha, en su contenido paradójico, (no puede ser leído sólo en términos de bueno-malo, o de afirmaciones que no contengan su negación, leer en arco iris con muchas gamas de matices), ha ido dejando ver contradicciones y filones que pueden ser desarrollados para empujar la construcción de otra forma de masculinidad y femineidad, colocando lo que algunos expertos han denominado, "géneros en transición" y otros "padres en transición"¹¹.

Esto ha generado también una amplia discusión hoy, sobre los nuevos lugares de las madres y padres en la escuela, desde las posiciones neo-conservadoras, que afirman que concedieron mucho de la socialización a la escuela y la hacen responsable de la pérdida de centralidad de la familia, como célula natural de la sociedad. Es así como en muchos lugares se han creado movimientos a

favor del regreso de las mujeres al hogar y la recuperación de la educación para los padres y la familia.

También hay versiones de quienes ven en la escuela, sólo a un proveedor del servicio educativo, perspectiva consumista. Se trata de un servicio que se rige mediante "vouchers" (bonos) y procesos de capacitación (pago por alumno atendido). Hay otras versiones que se haría largo enumerar y sustentar para las pretensiones de este escrito. En ellas estarían, las de los modernizadores, los comunitarios, los comunitaristas, los anti-escuela, los críticos, los de los movimientos sociales de la educación y otros. En esta disputa es muy importante reconocer múltiples posiciones para perfilar el tipo de trabajo que desarrollamos y no caer en la posición ingenua de creer que no tenemos posición¹².

8. Deconstruir patriarcalidad aprovechando los géneros en transición

Los cambios vividos en la cultura y la organización de la sociedad han generado dinámicas que debemos aprovechar para viabilizar esos cambios y construir valores y prácticas que nos conduzcan a enfrentar, en nuestros procesos educativos, las modificaciones de las representaciones de lo masculino y lo femenino, como parte de una estrategia por construir una nueva valoración de los géneros y los sexos en el mundo actual, y trabajar sobre los valores que la promueven.

Una de las tareas centrales del proceso educativo, será reconocer sus prácticas patriarcales e instaurar una política permanente sobre los valores que se conforman desde dichas prácticas



Algunos de los elementos que hacen visibles esas "transiciones", que nos pueden orientar y nosotros como educadores apoyar en su validación y desarrollo, como una forma de enfrentar la patriarcalidad, serían:

1. Modificaciones en los roles masculinos

El cambio del rol de la mujer en lo público, ha hecho que algunos hombres sufran una transformación, en lo afectivo y emotivo, considerando estos sentimientos como valores, y replanteándoles el ejercicio de la masculinidad. Masculinidad que hasta ahora era representada en la dureza que no le permitía manifestar sus sentimientos. Se dan entonces otros estilos de masculinidad, en donde el hombre asume cualidades andrógenas-femeninas de su rol "contrario".

Esto es muy visible, en la manera como se asume hoy la paternidad, con una mayor presencia real de cariño, ternura, y se comienzan a tomar como propios, esos comportamientos que la patriarcalidad había relegado a lo femenino, haciéndolo específico de ella. En muchas ocasiones y en diferentes países, se generan movimientos de los valores para quedarse con los hijos en casos de separación, lo que conduce hacia la construcción de dinámicas sociales con los hogares monoparentales con cabeza familiar masculina.

2. Modificaciones en los roles femeninos

La vinculación de la mujer al mundo del trabajo laboral, causado por una serie de aspectos del desarrollo de la sociedad tales como: ampliación de las necesidades humanas y la consecución económica para satisfacerlas, la feminización del trabajo en la globalización, para proveer de mayores ingresos al núcleo familiar, convirtió a la mujer en coproveedora cuando no en proveedora única, en cuanto aporta recursos económicos para el sustento de la familia.

Igualmente, este hecho hace que la mujer permanezca menos tiempo en el hogar, y tenga una mayor presencia en diversos espacios públicos de tipo cultural y político, que antes eran de ocupación exclusiva de los hombres lo que replantea su rol social únicamente en la maternidad, y la coloca frente a otros roles en la sociedad.

También el cambio en la percepción de la unión conyugal da pie a la posibilidad de romper el vínculo de pareja, en cuanto decide enfrentar algunas de las características patriarcales de esta relación. Esto trae consigo una transformación acelerada de la familia nuclear patriarcal, para conformar otros tipos de familia, encontrándose en muchos casos con hogares monoparentales con cabeza femenina, en donde la mujer se ve obligada a asumir papeles masculinos de proveer y acompañar a los hijos, dando forma a la independencia económica

y afectiva que le da autonomía y libertad como valores básicos.

3. Cruce de roles en los géneros que replantean masculinidad y feminidad

Así las cosas, nos encontramos no sólo en un intercambio de roles donde la mujer va a lo público y el hombre asume elementos de lo doméstico, se inicia por esta vía un cuestionamiento a la construcción clásica de lo masculino y lo femenino. Los hombres encontramos que debemos repensarnos, no podemos construir nuestra identidad, teniendo como fundamento y centro de ello el trabajo¹³.

Asumir que la veeduría se hace compartida (ser coproveedores), significa cambiar los modelos de autoridad que le generaba la figura del proveedor: ser la autoridad. Ahora ésta se construye desde la diferencia e identidades múltiples en un hogar, lo que le significa, construir la interacción de otra manera, mucho más centrados en el encuentro, el diálogo y la afectividad, y por lo tanto el abandono de la violencia física y simbólica como forma de control de los hijos, que representan la infancia y la juventud.

Se construye una relación de autoridad mucho más horizontal centrada en la negación y la concertación, en donde la autonomía comienza a ser construida en la relación madre/padre-hija/hijo, bajo otras premisas de relación: de autoridad, de confianza y de asumir el conflicto de decisiones diferentes, desde intereses variados, fruto de esas identidades diferenciadas; que no están dadas de antemano

no sino construidas desde los sujetos y sus particularidades, lo que lleva a un mundo familiar que se autoconstruye en forma permanente desde la diversidad de sus miembros. Igualmente la mujer, ha dejado de ser la mediadora de la autoridad masculina constituyendo una forma de autoridad propia.

4. La construcción de la infancia y las mujeres como sujetos de derechos

Niñas, niños y jóvenes aparecen en estos hogares como otros dialogantes, dando cuenta de unos sujetos que se construyen como tales en los cambios que generan. En ese reconocimiento se cambia al interior de la pareja, no sólo el modelo de autoridad, sino que cambia la interacción de ese mundo familiar, conduciendo a arreglos familiares más equitativos.

Aparece un/a niña/o y un/a joven, en donde sus necesidades son reconocidas socialmente y la satisfacción de ellas dialogada, produciéndose la posibilidad de la verbalización en familia de los cambios que acontecen en su corporeidad y subjetividad. Así se da juego a estos intercambios. Aparecen más explícitos los desacuerdos y las tensiones, que dan lugar a los conflictos bajo múltiples formas, así como su negociación y regulación, como parte del juego permanente del mundo familiar, lugar por donde se nos asoma con claridad el nuevo tipo de relaciones que hacen más visible el cambio.

Se construye en la socialización inmediata, como una norma: evitar el castigo físico y toda forma de violencia material y simbólica, se avanza

Pensar las formas de lo masculino y lo femenino a partir de la cultura y su desarrollo histórico, significa una mirada alternativa distinta a la que se considera biológicamente determinada por un simple proceso evolutivo, que deben cumplir con roles prefigurados

El cambio no se decreta, sino que se desarrolla en la cultura, en forma paradójica

en legislaciones en las cuales las formas de maltrato al interior de las relaciones familiares son castigadas haciéndose pública la manera de construir ese espacio privado. Las niñas, niños, jóvenes y la mujer, son protegidos por el derecho, contra algunas de las manifestaciones más violentas de la patriarcalidad.

5. Cambios en la paternidad y la maternidad

El gran cambio acontece cuando las diferentes subjetividades que concurren a la familia: padre, madre, hijos o hijas, son asumidas desde identidades diferentes. Se configura entonces una familia construida en el acuerdo de identidades diferentes que organizan la convivencia familiar, no ya desde el modelo de la complementariedad (cada uno cumpliendo los roles otorgados por la patriarcalidad) sino desde la individualidad de cada uno, para construir el proyecto común: a partir de los proyectos de vida, de cada una/o en su vida familiar, que además no se pierden, ni se disuelven al presentarse conflictos o situaciones en las cuales se termina la relación, su vida tiene múltiples proyectos, diferenciados con contenidos precisos.

Esta situación crea una informatización de las uniones, que se construyen como parte de un proyecto compartido, y dá origen a la pluralización de las formas de relaciones: libres, reconstruidas, superpuestas, etc¹⁴.

6. Redefinición de roles: generan ambigüedad y contradicción

El cambio no se decreta, sino que se desarrolla en la cultura, en forma paradójica. Aparece lo nuevo que niega las formas anteriores, pero se mantienen elementos de la división ancestral que reorganiza lo nuevo, colocándolo en transición, no determina

la configuración de lo nuevo, el patriarcado se desplaza, pero se niega a desaparecer.

Se mantiene una asimetría sexual de los roles afectivos, lo masculino tiende a controlar y fijar pautas. Esto hace que la desigualdad amorosa continúe, mostrando que la transición es una realidad, ya que a la vez que se rompe la patriarcalidad se avanza en la configuración de las nuevas formas de lo femenino y lo masculino de las relaciones y de las maneras de ser madre, hijo/a, padre.

Se dan elementos materiales concretos, desde los cuales es posible plantear que se comienza a romper el principio económico de la desigualdad entre los sexos. Sin embargo la discriminación cultural sigue existiendo, y en la misma esfera económica, hombres y mujeres que ocupan los mismos puestos de trabajo, éstas reciben menos remuneración. Es visible en la forma cultural, donde se oculta la manera como la sociedad desconoce la doble y hasta la triple jornada.

Aparecen las nuevas formas de lo femenino, que controlan lo doméstico,

haciendo sólo un pequeño desplazamiento de lo privado. Un ejemplo, muy común en el mundo educativo, es que la mayoría de los presentes en reuniones y citas disciplinarias, eventos culturales son las mujeres, porque "los hombres por estar trabajando no tienen tiempo", construyendo una idea de que la atención femenina a la escolaridad, sea la prolongación del rol doméstico.

Esta condición de transición en los roles masculino y femenino, significa enfrentarnos contradictoriamente a la aceptación del cambio, y por ello, como aspectos de esa dificultad, nos encontramos que a la vez que nos resistimos, somos incorporados o tergiversados; a la vez que mejoramos socialmente, en el enfrentamiento a

la patriarcalidad, recaemos en prácticas que parecieran no dejamos abandonar esa condición; y en esa lucha, vamos comprendiendo que el aprendizaje de una nueva masculinidad y feminidad, pasa por el desaprendizaje y reaprendizaje de prácticas y valores profundamente arraigados en nuestras subjetividades, como construcciones culturales profundas.

En esta lucha entendemos como muchas prácticas educativas tienen que ser transformadas, ya que implica salir de roles fijados en las interacciones cotidianas del proceso educativo, hacia una construcción de negociaciones permanentes, sin lugares fijos adonde ir, incertidumbres y búsquedas muy diferente al de la patriarcalidad plagado de certezas.

¹ Este escrito hace parte de la ponencia presentada por el autor durante el XX Congreso Interamericano de Educación Católica CIEC en Santiago de Chile. Enero 8 al 14 de 2004.
² La deconstrucción, una estrategia para cambiar en medio del cambio. Reconstruyendo la crítica en tiempos de globalización. Congreso mundial IAP, Cartagena, 1999. En esta perspectiva los desarrollos siguientes corresponden a mi tesis de doctorado sobre deconstrucción de la patriarcalidad.
³ Los imaginarios culturales son las representaciones que los grupos humanos hacen de su existencia (pasada, presente y futura), dándole un significado colectivo, y que en su vida cotidiana se expresa en concepciones, hábitos, prácticas y sentimientos.
⁴ Se dice que la consolidación del patriarcado, se dio en la antigüedad clásica 3000 a 5000 años a. de. c., cual fue plasmado en las legislaciones mesopotámica, griega y romana. Llegando por estas a los principios judeo-cristianos.
⁵ Bordoña P.: La dominación masculina. Anagrama. Barcelona, 2000.
⁶ En algunas de las discusiones, se plantea esta visión como excluyente de otras opciones de construcción de identidad sexual, fundadas en las parejas del mismo sexo u otras.
⁷ Taber S.: Figuras de la madre. Editorial feminismo. Madrid 1996.
⁸ Fuller N. y otros: Hombres e identidades de género. Investigaciones en América Latina CES. Universidad Nacional de Colombia, 2001. Pág. 362 y siguientes.
⁹ Freud S.: Tótem y tabú. Ed. Alianza 1975.
¹⁰ Kaufman M.: Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias de poder entre los hombres. En Arango L.G. Et al. Género e identidad. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1995. Pág. 131.
¹¹ Elias N.: La civilización de los padres y otros ensayos. Ed. Norma, 1998.
¹² Giroux, H.: "Pedagogía pública y política de la resistencia". En: Revista Opciones pedagógicas. Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas. No. 25. Año 2002. Páginas 24 a 28.
¹³ Henao, H.: "Un hombre en casa. La imagen del padre de hoy". En: Revista Nómadas #6. Universidad Central. Bogotá, 1997.
¹⁴ Cebotarev N.: De modelo patriarcal al modelo de familia de responsabilidad individual, una comparación de Canadá y Colombia. En IV conferencia Iberoamericana sobre Familia. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 1997.

Magazín

AULA Urbana

Informa a sus lectores que a partir de este número encontrarán el formulario de suscripción a esta publicación. Para el caso de las instituciones educativas el Rector debe diligenciar el formato, indicando el número de ejemplares que solicita y relacionando los nombres de los docentes destinatarios. Una vez diligenciado puede remitirlo por cualquiera de los siguientes medios:

Avenida el Dorado N° 66-63 tercer piso.
 IDEP área de Comunicación Educativa
 Teléfono: 3241 268
 E-mail: hsarmiento@idep.edu.co
 Fax: 324 1267

Entidad o Institución _____
 N° de ejemplares _____
 Destinatarios _____ Cargo (o área) _____

Dirección Institución _____
 Teléfono _____
 Fax _____
 E-mail _____

Práctica docente

El maestro como facilitador



Por **Liza Viviana Pulcino Santos**
Estudiante
Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
correo electrónico: lisansp@yahoo.com

Supé que debía ser una maestra cuando estaba en octavo, tenía 12 años e iba a cumplir 13. Y no fue que me hubiera dicho: -Debes ser una maestra-, sino que fue algo así como: Tengo que estudiar Filosofía o Historia. Sabía desde ya que esas actividades no tenían ningún sentido si no se hallaban ligadas al poder de la retórica. Tenía muy claro que la funcionalidad de ellas residía en ayudarle a responder las preguntas que las ciencias pueden responder por medio de su método, y no aquellas preguntas que sólo el conocimiento de sí mismo pueden satisfacer. Supé entonces que, encerradas en los libros, muchas personas no accederían a lo que en ese momento yo tenía por verdad, sentía que tenía la misión de contarles el por qué sus vidas eran lo que eran en la actualidad y sabía que aquello sólo se podía realizar desde un entendimiento histórico y desde una pregunta filosófica.

Contrario a lo que muchos novatos docentes llegan creyendo que, -todo va a ser amor y esplendor, cambiar el mundo y romper estructuras-, yo siempre tuve muy claro que sería muy difícil, porque veía los esfuerzos de mis maestros y porque sabía que

enseñarle a personas que tuvieran la edad que yo tenía en ese momento era realmente complejo, no nos interesaba nada que no estuviera directamente implicado con nuestras vidas, o con lo que pareciera sacarnos de cualquier estereotipo, estábamos buscándonos a nosotros mismos, lejos de la pertenencia, es decir, lejos de la uniformidad, pero no solos ni aislados. Sin embargo, sabía que buscábamos respuestas claras y contundentes. En medio de la confusión en que navegábamos necesitábamos un piso firme. A mí ese piso firme me lo brindó la Filosofía y el saber que las preguntas que yo tenía las habían hecho cientos de seres humanos desde el inicio de los tiempos. Por lo mismo, la dificultad que reconocí desde ese momento se convirtió en la solución: El maestro debe hacer que el conocimiento social de cualquier orden sea realmente útil a los estudiantes, de otra forma, no le servirá saber demasiado. Fue allí donde comprendí la complejidad de ser profesor, porque lograr ese momento de comunicación entre el conocimiento, lo que se in-

El ser maestra reside en creer en mí misma. Creer en el poder de mi palabra como la salida para configurar una nueva forma de percibir las relaciones humanas, como medio para lograr hacer del conocimiento una herramienta para la consolidación de una identidad auténtica, en la que los estudiantes puedan volver a creer y a crear.

terpreta a partir de él y cómo puede hacerse para que los demás lo entiendan y además lo consideren útil, implica el desarrollo de muchas capacidades. No es pararse al frente, con el tablero a las espaldas y hablar.

Bueno, yo ya sabía que quería transmitirle a las personas la validez del conocimiento construido a partir de la pregunta por lo humano, pero cómo. ¿Qué significa ser maestro? Me pregunté frente a las atropelladas experiencias de los que fueron mis maestros, porque desde allí pude percibir en algunos de sus rostros la agonía de la frustración. Esa imagen me produjo pánico y me prometí que por más lejana que estuviera de mis sueños con respecto a la docencia, no me rebatiría y seguiría tras la respuesta que tuviera la fórmula exacta del significado de ser docente.

Cuando entré a la universidad pensé que las clases de Pedagogía iban a brindarme esa respuesta pero fue un anhelo totalmente deshecho. Todo lo contrario, me atiborraron con más dudas y más preguntas. El profesor debe ser un científico social esa palabra científico, siempre me ha parecido tan dolorosa-. El profesor debe ser didáctico -¿Qué sentido tiene la didáctica cuando no existe un interés común?-. El profesor de Sociales debe saber Historia y Geografía. -De acuerdo, pero todo depende del sentido de ese saber, ¿o es lo mismo un geógrafo que un maestro de ciencias sociales? No son sólo las dificultades conceptuales las que debe afrontar

En medio de la confusión en que navegábamos necesitábamos un piso firme. A mí ese piso firme me lo brindó la Filosofía y el saber que las preguntas que yo tenía las habían hecho cientos de seres humanos desde el inicio de los tiempos

un estudiante que se convertirá en docente, existen también todas las cargas que el Estado nos arroja, el marco legal en el que debemos desenvolvemos, que de alguna forma nos obliga a asumir una correspondencia con las exigencias de un sistema en el que parece reinar la negación de nuestra esencia humana –que no sólo responde con una vinculación racional-, y en la cual, la invitación para transformarse en un producto que sirva además para el consumo, se realiza con una normalidad que sobrepasa el asombro; son cargas que se le han aplicado a la escuela. Así que si llegué a la universidad reconociendo algunas dificultades y pensando que allí hallaría la solución, al contrario, terminé con la certeza de que existían mayores dificultades y que todas ellas no describían la respuesta a mi interrogante: ¿Qué significa ser maestro?

La expectativa que tuve con las prácticas se vio revelada en el momento que subí la pendiente hacia el Lucero Alto, en el Centro Educativo Distrital donde debía desarrollarla, porque desde allí comprendí que el enfrentamiento que tendría con los estudiantes no se generaría solamente en las aulas, sino que implicaría un enfrentamiento con su contexto. Fue en ese momento en el que la definición de la profesión se me hizo más inaccesible y, ni mencionar la infinidad de sensaciones y de pensamientos que me atravesaron en el momento de ejercer finalmente mi misión: Ser maestra. Allí, pese a lo que la profesora que nos recibió nos había dicho: -Ustedes aquí son *como* las maestras-, me sentí simplemente como una estudiante, una muchachita que llega a hablar de poder, autoridad y democracia a otros jóvenes. Tal vez fue ese "*como*" el que me hizo sentir algo que en realidad no era. No, al principio no fui la maestra, no me consideraba revestida de ninguna autoridad y aunque eso me trajo muchas dificultades, a la vez me mostró una serie de conveniencias que son las que finalmente han ido deshaciendo la confusión con respecto a la pregunta por la profesión docente y las que fueron logrando en mí la idea de que *yo podría llegar a ser una maestra*.



El maestro es quien devela todos los "profundos análisis" que los intelectuales hacen allá, arriba, en su cúpula

Lograr ese momento de comunicación entre el conocimiento, lo que se interpreta a partir de él y cómo puede hacerse para que los demás lo entiendan y además lo consideren útil, implica el desarrollo de muchas capacidades

Por una parte se encuentra el hecho de descubrir que al mantener una relación cercana con los estudiantes, ellos encuentran en uno una figura confiable, allí y quizás solamente allí, reside la posibilidad de superar la brecha que se tiene entre el conocimiento teórico y el conocimiento cotidiano. Y esa autoridad tan pregonada, se consigue –quizás- a partir de la posibilidad que les presentamos de ver todos los conceptos, las producciones teóricas en función de la vida real, la que tienen que practicar en un medio que abusa de sus expectativas de creación, que le roba las posibilidades de ser realmente auténticos, un medio que les ha enseñado que la fuerza –fundamentada en lo que sea, porque finalmente no interesa- es lo único que les garantiza que no serán aplastados por el peso de la miseria que les rodea impasible. Cuando ya muchos han abandonado la posibilidad de creer en sí mismos, el maestro debe presentarles la otra mirada, el reverso de todas las verdades immaculadas en las que la misma escuela los ha suscrito, el maestro es quien devela todos los "profundos análisis" que los intelectuales hacen allá, arriba, en su cúpula, -desde donde sólo pueden mirar pero jamás nada es devuelto a la realidad, a la comunidad-. Comprendí que somos como Hermes, llevando los mensajes del Olimpo a los "mortales" y que sólo en nuestros mensajes reside la posibilidad de superar esta condición.

Sin embargo, dicha consideración tuvo que atravesar por una gran contradicción. Y es que al parecer eso sólo lo creía yo y algunas de mis compañeras. Porque si hay algo que ha truncado la resolución de mi interrogante con respecto al profesor, ha sido el verificar qué tan distantes están algunos de los profesores de la noción que en mí se había empezado a cimentar. Es allí donde los rostros de la desidia y las miradas predicen como jueces el fracaso – que llevan ya en sus corazones- en sus propios estudiantes.

Esta realidad de mediocridad, de carencia de vocación, es el muro con el que más fuerte me he estrellado y lo que en verdad hizo que me replantea la pregunta por el maestro. Cuando pensaba en las dificultades que tendría para ejercer mi cometido, siempre pensé que el peso estaría en los alumnos pero jamás consideré a los profesores mismos, seres que se han convertido en arcaicas máquinas de repetición y reproducción de un modelo alienante, al que han decidido pertenecer por la voz de un salario que en cambio de legitimar su condición "*divina*" -como lo refería anteriormente- los relega y los humilla, porque demuestra cómo han vendido la viabilidad de sembrar la semilla de la transformación, en la que muchos creyeron cuando fueron estudiantes. Creen ahora que esa condición de cambio sólo se considera en una edad rebelde y no como una necesidad, como una construcción que debe ser contestataria a las burlas que el poder "*predominante*" nos hace, como la contemplación más legítima que todos tenemos derecho a tener: a ser ciudadanos. Somos seres humanos y esa es la condición más igualitaria en la que se puede creer.

Fue un duro golpe. Pero sin duda me ayudó a delimitar lo que significará para mí la construcción de ser una maestra, porque no se trata de un concepto, de una noción o de una profesión en la que se trabaja con entes ajenos, como autómatas, sino que se labora para ayudar en la formación de seres humanos. He descubierto que la respuesta que tanto he buscado se encuentra en mí, en la confrontación que tengo con los muchachos en el colegio y es eso lo que haré el fundamento de mi vida. El ser maestra reside en creer en mí misma, en la opción que tomé hace ya 7 años. Creer en el poder de mi palabra como la salida para la configuración de una nueva forma de percibir las relaciones humanas más allá de la producción. Creer en el poder de mi palabra como la que pueda derrumbar toda esa imposibilidad de transgresión que como un virus invade el gremio más deslegitimado de la sociedad, como aquella que logre hacer del conocimiento una herramienta para la consolidación de una identidad auténtica, en la que los estudiantes puedan volver a creer y volver a crear.



Entrevista con Jouni Ensio Valijarvi

"En Finlandia, la educación es un servicio público"

El país escandinavo lidera todas las mediciones mundiales de calidad educativa. La capacitación docente y la idea de igualdad de oportunidades que toda la sociedad comparte son los pilares de un sistema tan exitoso.

Por Analía Roffo
Entrevista tomada del Semanario "El Clarín".
Buenos Aires, Argentina. COPYRIGHT. 2003.

Analía Roffo: A Finlandia todas las evaluaciones de calidad educativa le dan muy bien. Sin ir más lejos, la de la UNESCO y la OCDE del 2003 revela que los adolescentes de 15 años son los mejores del mundo en comprensión de textos, ciencia y matemática. ¿Cómo lo lograron?

Jouni Ensio Valijarvi: Es una alegría estar adelante. De los tres rubros, el mejor es siempre comprensión de textos. Las razones de estos logros son muchas, pero la más importante se asienta en los maestros y en su capacitación. En Finlandia, la profesión docente es muy popular. Cuando se presentan estudiantes para hacer la carrera, podemos elegir a los mejores. Son muchos los postulantes, pero sólo seleccionamos al 10%.

A.R.: ¿Es una carrera tan popular porque está bien paga?

J.E.V.: Tiene enorme prestigio. En la tradición finlandesa la profesión docente siempre fue muy valorada. En cuanto a los salarios, están en el promedio del resto de los países de la OCDE, no entre los más altos: entre 25 y 30 mil dólares al año. En Suiza ganan más o menos el doble. Pero lo cierto es que en Finlandia se hace una encuesta periódica para ver cómo evalúan los jóvenes las profesiones, y siempre los maestros están en el mismo nivel de prestigio que los profesores universitarios, los médicos y los abogados. Es que nuestros maestros también tienen formación universitaria y obtienen su grado luego de cursar cinco años. En definitiva, creo que tenemos mejores alumnos porque cuentan con maestros con muy buena capacitación universitaria que disfrutan del prestigio de su profesión.

A.R.: ¿Cómo trabajan esos maestros dentro del aula? ¿Con qué contenidos y con qué margen de libertad?

J.E.V.: En el tramo de los tres primeros años de escuela se concentran en la alfabetización y en la lectura, porque nos parece que la lectura es la habilidad básica para todas las demás. Luego viene matemática. El programa nacional de Finlandia da mucha libertad a los maestros y los contenidos han aumentado en los últimos 15 años considerablemente. Creemos que si los maestros tienen la posibilidad de planificar y seleccionar los contenidos, usarán sus conocimientos y se sentirán motivados para dar lo mejor. Sabemos, por algunos estudios internacionales, que los maestros finlandeses tienen objetivos más exigentes que los de Dinamarca, por ejemplo. O sea que piensan que sus alumnos pueden alcanzar niveles más altos.

A.R.: ¿Si se confía en ellos y se les pide más esfuerzo los chicos rinden más?

J.E.V.: Confianza en los chicos y libertad dentro del aula es una excelente ecuación. Y a eso súmele respeto: nuestros alumnos descuentan que sus maestros pueden realmente enseñar y saben muchas cosas.

A.R.: ¿Cuál es la cantidad promedio de alumnos por curso?

J.E.V.: En el nivel primario hay de 22 a 25 chicos por aula. Pero en el nivel secundario inferior —hablamos de séptimo a noveno grado en la escuela polivalente—, entre 18 y 19, según las materias.



A.R.: ¿Qué porcentaje del PBI se destina a educación?

J.E.V.: El 6%, lo usual en los países de la OCDE.

A.R.: En la década del 90, toda América latina reformó su educación. ¿Finlandia entró en un proceso parecido en esos años?

J.E.V.: Nuestra última reforma ocurrió en los años 70. En realidad, ya antes de la Segunda Guerra Mundial se discutía cómo debía ser una escuela polivalente (general, para todos) y la sociedad compartía certezas básicas acerca de la equidad, es decir, que todos los chicos debían tener las mismas oportunidades. En los 70 hubo decisiones políticas fuertes, acompañadas por un gran consenso social, para hacer cambios importantes en la enseñanza.

A.R.: ¿Por qué?

J.E.V.: Porque después de cuarto grado, a los diez años, los chicos debían decidir si iban a la escuela media o si continuaban la escuela de nivel inferior. Era el mismo sistema que tienen hoy en Alemania. Pero en Finlandia veíamos que eso no funcionaba. Es que somos un país pequeño y no podemos darnos el lujo de dejar a nadie afuera: hay que aprovechar todo el potencial que hay en los niños. Y los partidos políticos entendieron esto.

A.R.: ¿Las reformas que ustedes hicieron fueron motorizadas por el Banco Mundial, por ejemplo, como ocurrió en América latina?

J.E.V.: No. Dudo que el Banco Mundial sea eficaz en esos temas. Nuestra reforma fue muy nacional, en el sentido de que surgió de debates típicamente nuestros. Si alguien viene de afuera y dice lo que hay que hacer, las reformas no funcionan. Porque los padres no las aceptan si no creen en ellas.

A.R.: ¿Eso significa que aunque el gobierno cambie, las políticas educativas permanecen?

J.E.V.: Sí. La educación no varía según la política. Pero debo reconocer que en este momento el debate está más politizado, porque estamos discutiendo algún eventual sistema de tarifas en la universidad. Por ahora, toda la enseñanza es gratuita.

A.R.: ¿Y qué cree la gente sobre la posibilidad de arancelar la universidad?

J.E.V.: La gran mayoría de la gente cree que, aun en la educación superior, las posibilidades de acceso tienen que ser iguales para todos los estudiantes. Nuestra educación es casi totalmente pública. Hay pocas escuelas privadas, pero son financiadas principalmente por el Estado o con dinero público. En el pensamiento finlandés siempre ha sido claro que la educación es un servicio público y que el Estado debe garantizar que todas las personas tengan las mismas posibilidades para educarse.

A.R.: ¿Por qué están discutiendo entonces el arancelamiento?

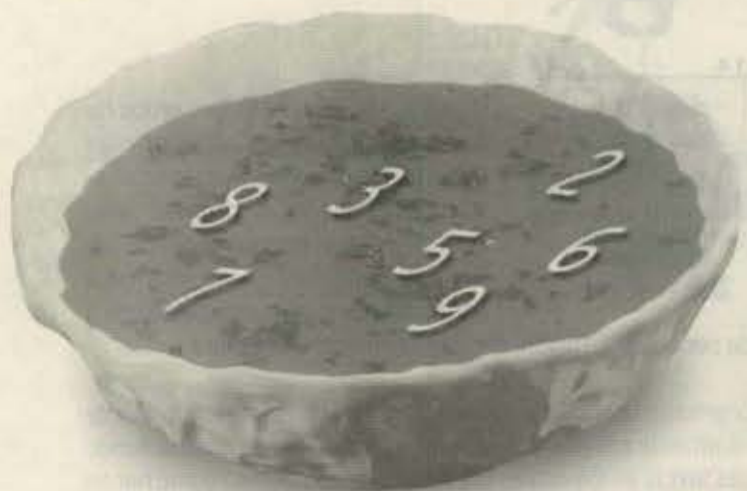
J.E.V.: Porque, al parecer, el tiempo que los jóvenes permanecen en la universidad es cada vez más prolongado. Comparado con otros países, cuando nuestros alumnos se reciben son muy grandes. Por eso la idea de arancelar para lograr más eficacia en la formación y en la entrada al mundo del trabajo. Pero insisto en que esto no es muy popular y no creo que se implemente.

A.R.: ¿La propuesta es del Estado o de algún partido político que no está en el gobierno ahora?

J.E.V.: Del Ministerio de Hacienda, que presiona mucho para bajar el nivel de los impuestos. El nivel impositivo de Finlandia es uno de los más altos de la Unión Europea.

A.R.: ¿Qué pasa cuando la economía avanza sobre la educación?

J.E.V.: Tradicionalmente nuestro Ministerio de Hacienda no decía nada sobre el tema. Porque hasta los 90, la financiación de la educación estaba en la legislación: determinada escuela, con determinado número de alumnos, recibía tanto dinero. Por eso, no habría que permitir que Hacienda incrementara su poder, especialmente cuando hablamos de igualdad de oportunidades y pedagogía.



Fórmulas prácticas para quererlas

"Matemáticas hasta en la sopa"

Siempre hay un punto de partida. Para la profesora Martha Cecilia la premisa fue establecer que las matemáticas están en todas partes, ésto la llevo a que los aprendientes adquirieran el hábito de asistir y participar activamente en espacios de divulgación y discusión que organizan las diferentes entidades, con excelentes resultados. Pero un último aspecto, tal vez el más importante, consistió en "formar personas" con actitudes positivas hacia el aprendizaje.

de plagio, podría decir que es similar a lo que siempre se ha conocido como matemáticas aplicadas).

Para poder encontrar estos contextos se hace necesario en primer lugar: "aprender a conocer", en otras palabras, desarrollar habilidades de pensamiento que permitan lograr altos niveles de conceptualización de tal forma que tanto el que aprende, como el que media entre él y el conocimiento, puedan identificar cuáles son los conocimientos previos que es necesario "tener claros" para poder acceder al aprendizaje de un tópico. En segundo lugar: "aprender a fijar metas de aprendizaje" que permitan emprender caminos que tengan principio y de algún modo "fin". En tercer lugar: "aprender a evaluar" mediante el uso

de estrategias metacognitivas que posibiliten saber ¿cómo es que uno aprende? ¿qué estrategias de aprendizaje son adecuadas para tal o cuál situación? ¿cómo hago mi trabajo? ... Se entiende la evaluación como un proceso que debe estar presente siempre y cuyo responsable no es solamente el mediador; debe quedar claro que la responsabilidad de la evaluación es compartida por todos. En cuarto lugar (no el último) "aprender a pensar matemáticamente", es decir, aprender a hacer matemáticas; éste aspecto es uno de los más difíciles debido a que si bien es cierto que hacer matemáticas o pensar matemáticamente se ha considerado siempre como una acción intelectual de las más fecundas que puede llegar a lograr el ser humano; aún persiste la idea ingenua de que esta es una actividad a la cual no es fácil acceder, esta afirmación no es del todo cierta, por ello el principal objetivo es mostrar a los *aprendientes* que ellos también pueden llegar a hacerlo.

Seis hábitos para hacer matemáticas

Para acercar a los estudiantes al "hacer matemáticas" hemos trabajado en el desarrollo de seis hábitos:

- **Entrar en contacto con las personas que hacen matemáticas**

La mayoría de los *aprendientes* ha adquirido el hábito de asistir y participar activamente en los espacios de divulgación que organizan las diferentes entidades. Es importante anotar que cuando se ha leído un texto o un artículo en una revista y luego se presenta la posibilidad de hablar directamente con el autor, y este nos cuenta la forma como hace su trabajo los horizontes se amplían.

Conocer la forma como los grandes autores hacen el trabajo, nos ha sido de gran utilidad. Al respecto expreso un agradecimiento especial al doctor Ricardo Berlanga Zubiaga, por la deferencia que tuvo para conmigo y mis *aprendientes* el día de la conferencia "Las matemáticas perejil de todas las salsas", al dedicar su tiempo a contestar nuestros interrogantes, escuchar pacientemente la forma como realizamos nuestro trabajo, pero sobre todo por esa gran capacidad de

Por Martha Cecilia Mosquera Urrutia
Maestra investigadora Universidad Distrital Francisco José de Caldas
IDEP Rafael Bernal Jiménez
correo electrónico: info@tangramz.web.com.co

¡No es una caricatura!... es la sensación que experimenté muchas veces cuando estudiaba y en más de una ocasión cuando "enseñaba". Desde muy pequeña he sentido un gran gusto por las matemáticas y por el estudio en general, al parecerme el área tan fácil y útil en mi vida cotidiana se me hacía imposible que no todos compartieran mi opinión.

Esa fue la principal razón por la cual ingresé a la universidad, ya que cobijaba el sueño de que allí aprendería a enseñar matemáticas y por fin tendría la oportunidad de presentarlas como algo muy sencillo, que si bien es cierto son muy rigurosas, con una buena disciplina y amor por el trabajo resultan muy fáciles de aprender.

Antes de graduarme, empecé a trabajar en un colegio con la suerte de que en el curso más grande tenía 16 estudiantes, allí tuve la oportunidad de poner en práctica los métodos de Platón, y ellos... aprendieron. Después el contexto cambió: no fue lo mismo cuando hice una licencia, donde había 43 niños de tercero de primaria. Luego en otro colegio, manejé cursos con un promedio de 50 *aprendientes* y luego a otro... por mucho tiempo tuve la sensación de haber cambiado los papeles, llegaba muy cumplida al salón con mi gran cuchara a "darle" los conocimientos a los niños y ellos a "no querer" comérselos.

Esta situación me llevó a buscar estrategias metodológicas que me permitieran acercar a mis *aprendientes* a las matemáticas; lo más triste es que aún hoy, hay muchas ocasiones en que me siento así...

La idea central de la experiencia consiste en lograr aprendizajes significativos a partir de la premisa de que las matemáticas están en todas partes, en esa forma se trata de resignificar el conocimiento matemático, buscando contextos en los cuales los conceptos adquieran sentido.
(Para los que piensan que se trata de algún tipo

La idea central de la experiencia consiste en lograr aprendizajes significativos a partir de la premisa de que las matemáticas están en todas partes

ponerse a nuestro nivel y hablar en nuestro lenguaje.

- **Aprender a hacer demostraciones**
Hilar argumentos y poner en orden las ideas, utilizando el lenguaje matemático para argumentar en forma clara y precisa los procedimientos...

No solo hacer las operaciones, ¡hacerlas con un propósito determinado! Encontrarles sentido y comprobar que están bien... y no solo con las operaciones, sino con los problemas y actividades en general; cuando diligenciamos las rúbricas para la evaluación nos preguntamos sobre la forma de demostrar aprendizajes, construimos sentido a los productos a elaborar y establecemos reglas y criterios para evaluarlos.

- **Contar a otros sobre nuestros descubrimientos**

Aún en éste tiempo, cuando los constructivistas sienten que han llegado al clímax de su teoría, hay muchos que piensan que no es posible construir conocimiento matemático (entre otras, porque se piensa en el conocimiento matemático como algo terminado, ¿qué hacer en matemáticas si ya todo está hecho?). Para demostrar aprendizajes cada *aprendiente* trabaja durante el período en la elaboración de un proyecto de aprendizaje, este proyecto se elabora a partir de los resultados que se obtienen de la consulta (¿o investigación?) y así resolver los interrogantes que se plantean en los encuentros o en las mismas clases.

Al finalizar cada período, un equipo de *aprendientes* organiza un seminario en el cual se exponen los avances obtenidos durante el período.

Con los estudiantes de la Universidad, se organiza al final de cada semestre el seminario de matemáticas aplicadas a la química, en el que cada equipo de trabajo explica de manera específica, cómo se aplica un concepto de matemáticas a la química.

Soy de las personas que considera que lo que forma es el ejemplo, por ello este año he participado en el XIV Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones y en el II Encuentro de Geometría de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Sergio Arboleda, "grupo Vialtopo", y en el VIII Foro Educativo Local, Localidad 12, para contarle a otros lo que en nuestras clases "descubrimos"

- **Aprender a encontrar contextos en los cuales los conceptos adquieren significado**

O aprender a transferir. Se entiende la transferencia como un fenómeno del pensamiento y aprendizaje humanos que busca adquirir conocimientos en un contexto para luego ponerlos en funcionamiento en otros, aplicando estrategias y predisposiciones al pensamiento en varios contextos, conectando áreas del conocimiento aparentemente diferentes viendo como una informa a la otra.

En ese orden de ideas he encontrado un gran apoyo en los textos de la colección "La Ciencia para todos" ya que para mí **aprender a transferir** es algo similar a "escribir de modo que los temas más complejos e inaccesibles puedan ser entendidos por jóvenes estudiantes y lectores sin formación científica" o "cambiar nuestra forma de pensar y observar todo lo que nos rodea" o "pensar una ciencia en nuestro idioma" y al ser estas las pretensiones de dicha colección creo que cualquier otro comentario sonaría a lugar común.

- **Aprender a jugar**

Para nosotros y nosotras ya es claro que no tiene ningún sentido jugar por jugar, sino que detrás de cada juego hay una intención clara de aprendizaje ya que "jugamos para aprender a pensar".

- **Aprender a leer con propósito**

Aprender a leer para obtener la información necesaria para aprender a pensar... seguir instrucciones, comprender un problema, acceder a la información que nos proporciona el contexto (académico o cotidiano), comprender el por qué

Un último aspecto, tal vez el más importante, consiste en "formar personas" con actitudes positivas hacia el aprendizaje



de las cosas, se constituyen en los retos más difíciles de afrontar más cuando nos encontramos en un contexto en el que los niños y las niñas no leen y si aún por obligación lo hacen, su comprensión es muy baja asociando de nuevo este problema a

los bajos niveles de conceptualización, en este caso sobre la lectura.

Confieso que he cometido muchos errores tratando de asumir el reto de "enseñar a leer", a mí particularmente me gusta la lectura y siempre pensé que haciendo leer a los estudiantes textos en los cuales los matemáticos cuentan como hacen matemáticas, lograría el objetivo de acercarlos a las matemáticas, pero resulta que leer matemáticas no es lo mismo que leer literatura, para ello hace falta haber conceptualizado sobre muchos aspectos en especial sobre el manejo del lenguaje y la notación de las matemáticas.

Me costó mucho trabajo, pero por fin comprendí que es más importante presentar a los *aprendientes* una gama de lecturas de tal manera que ellos y ellas tengan la posibilidad de escoger qué es lo que van a leer para cumplir con el propósito para el cual deben leer, para ello hemos aprendido a utilizar la matriz de cambio conceptual SQAT como instrumento de lectura.

Este año hemos elegido tres libros para leer: Las Matemáticas, perejil de todas las salsas, Mathema: el arte del conocimiento y Algebra en todas partes de la colección "La Ciencia Para Todos", porque en ellos los autores explican como han logrado "ver" las matemáticas en diferentes contextos y muestran de manera clara y sistemática como es cada aplicación. Un aspecto valioso en los tres libros lo constituye la investigación histórica sobre la forma como se han ido construyendo los conceptos y la solución a los problemas necesarios para comprender la naturaleza.

Algunos dirán que, ¿por qué tres libros y no uno, cuando hablo precisamente de las dificultades que presentan las y los *aprendientes* a la hora de "leer"? y la respuesta es sencilla. Para hacer nuestro trabajo de aprender a transferir es necesario aprender a leer con un propósito, es decir contextualizar una pregunta como tema de investigación y consultar varios autores para conocer diferentes perspectivas. Pero la lectura no debe quedarse allí, luego de leer hay que discutir, repensar, replantear, escribir y buscar... por eso no es raro que en nuestra clase de matemáticas "aprendamos a leer" o que escribamos ensayos, cuentos, adivinanzas...

No considero pertinente poner un estudiante a leer de manera específica tal o cual de estos tres libros ya que los tres son muy complejos (sobre todo para las y los estudiantes de educación básica y media) y exigen para su comprensión de altos niveles de conceptualización, las maestras y los maestros sí deben leerlos y analizarlos no solo de manera individual sino a nivel de equipos de trabajo, con el fin de redireccionar procesos y proporcionar el acompañamiento necesario al que lee, y así orientar la búsqueda de sentido y los conceptos que se desarrollan en cada capítulo (no interesa si se termina el curso y no los hemos agotado), un punto de partida interesante para el trabajo pedagógico puede ser el aporte que hacen los autores de *Las Matemáticas, perejil de todas las salsas*, acerca de la importancia de los conocimientos previos para comprender un concepto, como ese "gorrón" que aparece para ayudarnos a solucionar un problema (cap. I).

Sobre el "proceso metodológico" resulta muy productivo, hacer la lectura en voz alta e ir construyendo explicaciones e interrogantes junto con las y los *aprendientes*.

Tertulia mesa de trabajo por el derecho a la educación

10 años de reformas y contrarreformas

29 DE ABRIL: Reformas y contrarreformas en educación en América Latina
 MAYO 13: Reformas y contrarreformas en educación desde la escuela y el aula
 MAYO 27: El oficio del maestro en la reforma y contrarreforma
 JUNIO 3: Formas de evaluación en la reforma y contrarreforma
 JUNIO 17: La construcción de alternativas en tiempos de reforma y contrarreforma

Lugar: Sede cultural de la UNP (Calle 73 con cra. 15)

Hora: 6:00 p.m. Entrada Libre

Más información: mesa_educación@planetapaz.org
 afflorez@planetapaz.org

Un nuevo ritmo en Maloka ¡tic, tac, toc... tegue, tro, tu...! Muy pronto...

Porque todo lo que nos rodea es capaz de generar sonido, porque el cuerpo humano es el instrumento generador de sonidos más completo que existe, desde el mes de abril, usted puede vivir una experiencia única en Maloka, el la que el ritmo es el protagonista...

IX Foro Pedagógico Distrital. Educación artística y cultural: "Pedagogía de los Sentidos y la Sensibilidad Creadora"

A partir del 30 de abril y hasta el 30 de mayo se realizarán 20 foros locales organizados por las alcaldías locales y la SED. Tales eventos buscan realizar un diagnóstico sobre lo que hace cada localidad en educación artística formal, no formal e informal. Las relatorías de estos foros estarán a cargo de un equipo de investigación que hará el acompañamiento operativo y académico.

Igualmente los días 16 y 17 de junio se realizarán foros distritales sobre el mismo tema, eventos a los que han sido convocados la comunidad educativa del Distrito, familias, niños, niñas, jóvenes, artistas, gestores y maestros.

Mayor información: SED Subdirección de mejoramiento, José Medina
 324100 E-mail: jmedina@sedbogota.edu.co

Foro sobre Educación en Tecnología

El IED Almirante Padilla, lidera en la zona 5 el II Foro sobre Educación en Tecnología con la participación de entidades especializadas en este campo y la experiencia de colegios públicos y privados de la zona.

El evento tendrá lugar durante el 5 y 6 de Mayo.

Mayor información: John William Vasquez Mora
 Docente Area de Tecnología E informática - IED Almirante Padilla
 jova_15@latinmail.com



La Fundación COGNOX

Unidad Educativa para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje con el apoyo del IDEP, desarrolla actualmente una investigación denominada Rutas Pedagógicas de la producción en arte escénico con carácter interdisciplinario y/o de creación colectiva en colegios de Bogotá. Por tal motivo invitan a los profesores de arte escénico y a las instituciones educativas de la ciudad a que hagan parte de este proceso de investigación pedagógico-artístico.

Mayor información:

Fundación Cognox a los correos electrónicos: fundacioncognox@yahoo.es; info@fundacioncognox.org o al teléfono 3482731



India dona libros a niños colombianos

El Gobierno de la India donó 200 kits de literatura infantil en el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas que adelanta el Gobierno Nacional. Esta donación se destinará a dotar las diferentes bibliotecas públicas. Los libros y los CD's interactivos que hacen parte de la donación están escritos en español e incluyen "Una historia de la India para niños" que va desde la primera civilización en el Valle del Indo durante el año 2500 a. de c. hasta la independencia en 1947, pasando por los personajes y sucesos más importantes de este fascinante país.

La Biblioteca Nacional de Colombia cumplió 227 años

La Biblioteca Nacional de Colombia, cumplió 227 años de labor permanente, en el pasado mes de enero. Durante más de dos siglos ha prestando a investigadores y usuarios, el servicio de consulta de libros, periódicos y revistas. Hoy se puede acceder a más de 2'100.000 títulos. Cifra significativamente mayor a la que tenía cuando fue fundada en 1777 con cerca de 4.000 ejemplares procedentes de comunidades religiosas.

Su primera sede fue una casona ubicada en donde actualmente está el Palacio de San Carlos; luego se trasladó al Edificio de Las Aulas, situado en donde ahora funciona el Museo Colonial, y desde 1938 ocupa el edificio de la calle 24 con carrera 5.

Mayor información: Teléfono 3414029.
 Directora Biblioteca Nacional, Lina Espitaleta



Día de la Mujer

La Asociación Distrital de Educadores tiene programada una serie de actividades que comenzaron con la celebración del Día de la Mujer. Para mayo la entidad ha preparado un Cine Foro Español todos los martes del mes:

- MAYO 4 **Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto** de Agustín Díaz Yanes
- MAYO 11 **De qué se ríen las Mujeres** de Joaquín Oristrell
- MAYO 18 **El Pájaro de la Felicidad** de Pilar Miró
- MAYO 25 **Tu nombre envenena mis sueños** de Pilar Miró

Las proyecciones se harán en el Centro de la Universidad de Salamanca.
 Cra 5 #21-51. Tel: 3429361 - 6421101.

22 MAESTROS NAVEGANTES



TURISMO EN BOGOTÁ

DIRECCIÓN www.bogotaturismo.gov.co

Portal oficial de turismo en Bogotá que presenta información acerca de la ciudad, su historia, los principales atractivos, las costumbres de los bogotanos, sus centros de comercio y una amplia oferta de productos turísticos para los visitantes.



ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DIRECCIÓN <http://www.oei.es>

Portal de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

CONVENIO ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN <http://www.cab.int.co/>

Portal del Convenio Andrés Bello. Convenio que surgió en 1970 para dar paso a la integración de América Latina, que busca lograr la construcción de identidad en la región desde la perspectiva del capital humano que la compone.

TECNOLOGIA Y SOCIEDAD

DIRECCIÓN http://tecnologiaysociedad.uniandes.edu.co/index_old.html

Portal de trabajo del curso Tecnología y Sociedad ofrecido por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes. Este curso está abierto a estudiantes de todos los programas de pregrado de esta institución. Aquí encontrará toda la información sobre el curso y su desarrollo.

DESPENALIZACION DEL ABORTO

DIRECCIÓN <http://www.despenalizaciondelaborto.org.co/>

Si bien la problemática del aborto en Colombia no ha logrado ser analizada desde una visión laica del Estado, ni aún cuenta con el apoyo de un grupo amplio de tomadores/as de decisión que se comprometan con su despenalización, las organizaciones MESA POR LA SALUD Y LA VIDA DE LAS MUJERES, CORPORACIÓN SISMA MUJER y CATÓLICAS POR EL DERECHO A DECIDIR COLOMBIA, consideran prioritario continuar con los esfuerzos tendientes a crear una corriente a favor de la despenalización. Por ello, esta página busca generar un espacio de reflexión sobre la temática y que a la vez contribuya a afianzar un Estado democrático, pluralista e incluyente como aspira a ser el colombiano.

AL VERDE VIVO

DIRECCIÓN www.alverdevivo.org

La Fundación Al Verde Vivo es una ONG Ecologista cuya misión es desarrollar acciones y facilitar caminos que conduzcan a la implantación de un nuevo modelo de desarrollo económico sostenible en Colombia. Fundamenta su propósito en la Educación Ambiental Proactiva como mecanismo indispensable para la creación de una nueva civilización que conciba el desarrollo en equilibrio y armonía con la naturaleza.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA III

Un caso de recontextualización

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio

La idea de investigar los fundamentos del concepto de competencias en educación nació porque, inscritos como estamos en la educación, era inevitable toparse con el concepto. Pero este encuentro revela una diferencia entre la noción, tal como se maneja en educación y la categoría, tal como se maneja en el campo disciplinar. Esta investigación de Guillermo Bustamante Zamudio, no responde a la pregunta de cómo implementar la noción de competencia en la educación, sino que busca el por qué y cómo circula esa noción en los discursos que tienen que ver con la educación, que no es lo mismo. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Editores. 349 páginas.

¿De JOVENes?

Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela.

Autores: Manuel Escobar, Nydia Mendoza, Marién Cuestas y Gary Muriel.

Una de las miradas más difundidas sobre la juventud de nuestro país es la de sus problemáticas: la educación, los medios de comunicación y la misma investigación social enfatizan en el componente problemático de la juvenil. Desde esta mirada el asunto de lo joven se refiere a sus carencias y/o falta de adaptabilidad en un mundo preestablecido y al que no se le cuestiona profundamente. En Colombia existen agrupaciones juveniles que desde muy diversas ópticas reclaman una participación, en las que ellos y ellas mismas sean protagonistas del cambio social. Las organizaciones de ecologistas, constructores de paz, acción pastoras, deportistas, líderes de la educación sexual, objetores de conciencia, personeros estudiantiles, grupos culturales y/o políticos, son algunos ejemplos que los lectores encontrarán en los dos excelentes trabajos que se exponen en este libro, donde la juventud se hace visible desde las organizaciones sociales. Mas allá del encuentro emocional o de la posibilidad de compartir gustos o intereses propios de su edad. Y como dice, Marién Cuestas Cifuentes, una de sus autoras, "conocer las cosas de los jóvenes nos permite conocer nuestra sociedad." Circulo de lectura Alternativa Ltda. 305 páginas.

HUELLAS PEDAGÓGICAS

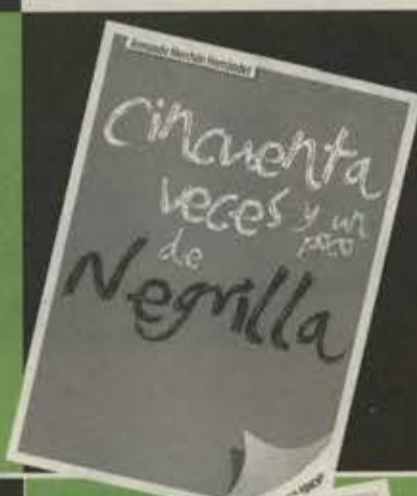
Damos la bienvenida a la Revista de las Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca, que recoge las huellas de educadores de educadores y las voces de los niños, niñas y jóvenes con los que comparten espacios, tiempos y sueños. En este primer número destacamos, "La practica pedagógica hace al maestro", y "tesoros pedagógicos". Departamento de Cundinamarca. Secretaria de Educación.

CINCUENTA VECES Y UN POCO DE NEGRILLA

Autor: Armando Merchán Hernández

El lector encontrará, en esta divertida novela, fragmentos resaltados con negrilla, los cuales le indicarán que debe acelerar su ritmo de lectura para experimentar la misma pasión que el escritor alcanzó al momento de redactar. Si lo desea, al desplazarse por la negrilla puede imaginar que está haciendo el amor literario y por qué no, obtener una especie de orgasmo lingüístico, pero tenga en cuenta que a la terminación de los fragmentos resaltados usted deberá volver a la normalidad, no sin antes, dibujar con sus labios una disimulada sonrisa de éxtasis.

En cualquier momento, usted se preguntará si los relatos son invenciones o experiencias reales del autor, quien se lanza con esta novela a los terrenos de la narrativa. Cincuenta veces y un poco más de negrilla es un divertido juego y como reclama su autor: "¡Por favor!, cuando llegue ese momento y tenga una respuesta (a si son invenciones o experiencias reales), comuníquese conmigo al teléfono 4036803 o a la dirección electrónica cincuentaveces@hotmail.com para que me saque de la duda".



CAMINANTES Y CAMINOS

Expedición pedagógica en Bogotá

Caminantes y caminos de la Expedición Pedagógica es un texto escrito por maestros y maestras expedicionarios que caminaron y aún caminan por las escuelas bogotanas. Texto escrito con esa escritura expedicionaria a la que hacen referencia Messina y Quiceno: en movimiento, en círculos abiertos que van desde lo general a lo particular y viceversa, alejándose del dualismo inducción-deducción; que presenta preguntas y las problematiza, que no busca respuestas concluyentes, que no pretende mostrar un diagnóstico de la escuela." Expedición Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Restrepo Barco, con el apoyo de Ford Foundation, Chile. 213 páginas.

24 BOGOTÁ, TAMBIÉN ES UNA AULA

La Ciudad vista desde su arquitectura

Las montañas de los Andes abren paso a una extensa llanura y en el oriente de ésta, contra los cerros, comienza a forjarse la historia de Bogotá. Una metrópoli que hoy se ha tomado gran parte de esa sabana. Cada ladrillo, ventanería y árbol de sus avenidas y construcciones son testimonio de las distintas etapas de su desarrollo.

Dos perspectivas del tradicional barrio de la Candelaria. A la derecha construcción colonial de finales de 1700 y a la izquierda casa colonial republicana de 1800



1800

El edificio Liévano, sede de la Alcaldía Mayor de Bogotá (izquierda) y el Palacio de San Francisco (derecha) son el reflejo de la romántica arquitectura francesa que existe en la ciudad



1900 - 1930



En barrios tradicionales como Teusaquillo y Chapinero se observan viviendas de estilo inglés, propias de los años 40 y 50 que fueron construidas por familias acaudaladas de la época que añoraban la arquitectura del viejo continente



1940 - 1950

Las facultades de Artes e Ingeniería, respectivamente, de la Universidad Nacional son fieles representantes del "racionalismo" que predominó en los años 40, década en la que se construyó gran parte de la Ciudad Universitaria



1960

El conjunto residencial Bavaria, hoy conocido como Centro Internacional, y el hotel Tequendama, son ejemplos representativos en Bogotá de un periodo importante para la construcción en concreto armado con obras de despliegue estructural que muestran el apogeo de la arquitectura internacional de la época moderna



siglo XXI

El edificio de Posgrados de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, enteramente fundido en concreto a la vista con cemento blanco y agregados de mármol y la recién inaugurada sede de la Cámara de Comercio de Bogotá, con sus imponentes fachadas de cristal, ubicada en Ciudad Salitre sirven de ejemplo de la arquitectura contemporánea

Fotografías:
Oscar Salazar
M.F.A.