

# Investigación e innovación educativa y pedagógica

Premio 2007

Autores varios



Colección  
Investigación e Innovación

..... I D E P .....  
.....



**INVESTIGACIÓN  
E  
INNOVACIÓN  
EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA**

**PREMIO 2007**

**IDEP**

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA  
Primer 2007

• Autores: I. QUESADA

ISBN: 978-9987-36-1688-3

Diseño de cubierta: A. B. ZEPEDA

• Secretaría de Educación de Bogotá, D. C.

Secretaría de Educación

Subsecretaría Académica

Directora de Evaluación

Subdirectora de Formación Docente

*BOGOTÁ, BOGOTÍN Y LA CIUDAD NUEVA*

*2007 y 2008*

*110 PÁGINAS*

*21.000 COP (IVA IVA 18.000)*

• **HEP**

Director General

Subdirector Académico

Subdirector Administrativo y Financiero

Supervisora Convención

Coordinadora Área de Comunicaciones

Profesional Subdirección Académica

Asesor

*117190 AV. BOGOTÍN 100 200*

*BOGOTÁ, D. C. 05017*

*TELÉFONO 311 21 11 11*

*FAX 311 21 11 11 11 11 11 11*

*BOGOTÍN 100 200 200 200*

*BOGOTÍN 100 200 200 200*

*BOGOTÍN 100 200 200 200*

Composición: I. QUESADA / A. B. ZEPEDA

Impresión: G. J. QUESADA

Esté informado la investigación "Investigación e Innovación Pedagógica" HEP

Nº 11 Bogotá No. 66.644 P. 1

Tel: 311 21 11 267 - 311 21 11 0001 ext. 9001 - 90002

Horario: 11h. - 5pm

www.hep.edu.co - hep@hep.edu.co

© 2007. Todos los derechos reservados por el autor.

ISBN 978-9987-36-1688-3



## **CONTENIDO**

---

Presentación ..... 7

### **CATEGORÍA 1**

*Premio a la investigación educativa y pedagógica*

El Aula Especial como generadora de proyectos de vida  
de niños y niñas con discapacidad cognitiva ..... 13

*Marcela Muñoz Castilla*

*Colegio Distrital Gustavo Restrepo*

Filosofía, pedagogía y enseñanza para el desarrollo  
del pensamiento. Imágenes, textos y formas para  
viajar por el conocimiento ..... 43

*Salomón Rodríguez Piñeros*

*Colegio Distrital Fernando Alznera Villegas*

Los procesos iniciales de lectura y escritura con adultos en un contexto intercultural . . . . .	67
<i>Jenny Guerrero Rieira</i>	
<i>Colegio Distrital La Amistad</i>	

**CATEGORÍA 2**

*Premio a la innovación educativa y pedagógica o experiencia pedagógica*

Carnaval Soloriental... Una apuesta por la vida. . . . .	95
<i>Tatiana Pedagógica Zona 4E</i>	
<i>Colegios de docentes</i>	
Otra escuela es posible: ¡la aventura de pensar! . . . . .	115
<i>Comunidad de bi-queda</i>	
<i>Colegio Distrital Incahuasi</i>	
Observo, toco, pregunto, experimento y aprendo ciencia divertida en la escuela primaria . . . . .	151
<i>Mariela Romancuz López</i>	
<i>Colegio Distrital La Aurora</i>	
Proyectos de aula: una alternativa para la innovación y la investigación pedagógica en la escuela . . . . .	169
<i>Coordinación del proyecto:</i>	
<i>Fanny Landrau z</i>	
<i>Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores</i>	
La astronomía, un nuevo espacio en la creación de ambientes de aprendizaje y convivencia . . . . .	187
<i>María Nelly Molano Melano</i>	
<i>Colegio Distrital Pando VI</i>	
Posibles cantines para el desarrollo de la dimensión comunicativa en el grado preescolar . . . . .	199
<i>Olga Lucia Pardo Aguirre</i>	
<i>Colegio Distrital Nuevo Horizonte</i>	
Resolución de problemas mediante la solución de ecuaciones en Básica Secundaria. . . . .	221
<i>Nidia Yela Caceres</i>	
<i>Colegio Distrital San Francisco de Asís</i>	



## **PRESENTACIÓN**

---

Las preguntas que se formulan maestras y maestros sobre su trabajo buscan conocer y transformar diversas realidades que obstaculizan los aprendizajes y la plenitud de los niños, las niñas y los jóvenes, con quienes conviven en la intimidad de los salones y en otros lugares que convierten en espacios educativos.

Con tenacidad e esperanza estos docentes crean investigaciones y procesos de cambio tan diversos en sus objetos y dimensiones como pueden ser la construcción de un concepto básico de alguna disciplina académica por un grupo de niñas y niños o la transformación completa del currículo y la vida de varios colegios. Sin embargo estas tareas poseen la misma dignidad en el pensamiento y la acción pedagógicos como objetos de investigación y transformación educativa.

Este *Proyecto de Investigación e Innovación Educativa* para docentes del sector oficial de Bogotá es posible gracias al Acuerdo Distrital 273 de 2007



del Concejo de Bogotá, que involucra para su realización a la Secretaría de Educación Distrital, SED, y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IIDEP. Con el Premio anualmente se reconocen los diez trabajos mejor evaluados, entre las dos modalidades (investigación e innovación), mediante su reconocimiento en ceremonia pública, un incentivo económico y la publicación de los textos, todo lo cual sitúa el origen de este libro.

El premio se entregó por primera vez el 29 de noviembre de 2007. Con éste se exalta el esfuerzo y los logros investigativos de las maestras y los maestros de hoy como sujetos críticos y creadores de nuevas y mejores realidades educativas y sociales. Casi todos los trabajos presentados atienden problemáticas pertinentes y sentidas, percibidas directamente en los trabajos educativos y elaborados con alguna perspectiva pedagógica, dando satisfacción al reconocimiento del liderazgo de maestras y maestros en la solución de problemas y en la innovación educativa y pedagógica, y confirmando que sin su participación no sería posible producir los cambios deseados.

De los 47 trabajos presentados, 91 pasaron a la fase de evaluación de los expertos, de los cuales 23 se ubicaron en la categoría de investigación y 68 en la categoría de experiencia pedagógica.

En cuanto a las temáticas generales, después de ordenar la totalidad de trabajos en razón de sus títulos o palabras clave, se repartieron en diez grupos: Los trabajos más numerosos se encontraron en Matemática y Geometría, Lenguaje y Literatura y proyectos de aula; en el grupo intermedio se distribuyeron los de Ciencias Sociales, Convivencia y Democracia y Ciencias Naturales y Educación Ambiental; y entre los de menos presencia estuvieron Arte y expresión estética, Emprendimiento, tecnologías y medios, y Educación física y deportes.

Para los jurados, las investigaciones en su mayoría tuvieron problemas de factura y conceptualización. En última instancia, el jurado del Premio tomó la decisión de premiar solamente tres de los trabajos en investigación, por considerar que los demás no lograron altos puntajes. Por el contrario, las experiencias de innovación estaban mejor apropiadas,

consolidadas, sistematizadas e incluso analizadas, razón por la cual fueron premiadas siete, haciendo justicia a su aporte y calidad. La premiación hace reconocimiento social de las capacidades de investigación e innovación de los docentes, visibilizar de los trabajos mejor evaluados y sus autores y publicando sus propuestas como una estrategia para socializar y difundir en la ciudad y en otras latitudes, sus saberes.

Los trabajos aquí publicados, indagan por las diferentes formas de ser niña, niño o joven. Describen estrategias pedagógicas que develan a través de los más vulnerables su dignidad y sus poderes para relacionarse con el mundo, aprender, superar dificultades y construir sus vidas. Abren nuevos caminos para internarse en los conocimientos y aprender a leer, pensar y crear con variados lenguajes. Llaman la atención sobre la diversidad cultural de los jóvenes pobladores de la ciudad, la necesidad de su reconocimiento étnico o grupal y de su singularidad como riqueza y vía pedagógica hacia cambios de actitud y búsqueda de identidades más abarcadoras en el esfuerzo educativo contra la exclusión. De manera semejante, señalan las posibilidades transversales del arte y la fiesta en la movilización de los más variados conocimientos y comunidades en una escuela que sabe poner sus aspectos formales en función de la autonomía creadora y la plenitud de los sujetos individuales y colectivos. Exaltan la soberanía del pensamiento como resiquista de cuidadosos procesos comunicativos que conducen hacia las principales conquistas culturales de los seres humanos. Enseñan la riqueza que guardan las cosas que nos rodean y cómo por su familiaridad pueden enseñarnos a pensar. Exhiben y relatan la recreación de la escuela como investigación, a través de las actividades de todos sus estamentos, como núcleo permanente de proyectos y de formación docente. O bien, cuentan cómo se constituye una comunidad en el aula en torno a un espacio de conocimiento. Enseñan el valor de la comunicación con los más pequeños y de qué manera pueden combinarse formas de representación, argumentación, uso de tecnologías y ejercicios de divulgación en la comprensión y solución de problemas matemáticos.

Aquí se presentan historias de ciencia, arte y experiencia en el mundo de la pedagogía. Historias de maestros que aman lo que hacen, reflexio-

nan e investigan para hacerlo mejor y lo cuentan para contagiar a otros de su pasión, del desprendimiento de lo rutinario y aburrido, de cómo se asumen riesgos y se supera el escepticismo. Son diez historias que hablan de otra educación.

Este libro es parte fundamental del Premio. Su valor está en que reúne diez experiencias de investigación y transformación de la escuela cuya actualidad no es efímera, puesto que están enganchadas al caballo del tiempo. Todas son jóvenes experiencias, casi infantiles proyectos, y su juventud no radica en las edades de sus participantes, algunos con canas, ni en los años de existencia, alguna supera la veintena. Su juventud es más bien su vitalidad, el optimismo y la calidad con que trabajan en presente continuo hacia un futuro mejor. Tampoco son jóvenes porque todas sean muy novedosas, algunas sí lo son, sino porque materializan sus ideales dignificando el trozo de la vida que trabajan y aman.

*Daniel Hernández Rodríguez*  
*Aesor IDFP*



## CATEGORÍA 1

---

# **PREMIO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA**

*Son investigaciones educativas y pedagógicas, cuyos resultados aporten al mejoramiento y la transformación de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes. Sus aportes en el conocimiento local, metodológico o teórico, se constituyen en un aporte en las relaciones o en las prácticas educativas y pedagógicas o en el currículo.*





## **EL AULA ESPECIAL COMO GENERADORA DE PROYECTOS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

---

**Marcela Muñoz Castilla\***

**Colegio Distrital Gustavo Restrepo  
Localidad Rafael Uribe**

---

\* Licenciada en Educación Especial y docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación y Orientación Curricular de la Fundación Universitaria Monseñorate. Maestra investigadora en proyectos de la Universidad Nacional - IODE.

*Por tófofo causó mi vida,  
me ayudó a soñar y a actuar por lo que deseo.*

Daniel Guzmán,  
13 años.

## Introducción

Esta investigación educativa busca desarrollar en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva una serie de prerrequisitos que son necesarios para la construcción y/o elaboración de un proyecto de vida. La estrategia pedagógica de carácter individual denominada *Portafolio*, permite el autorreconocimiento del aprendizaje obtenido por la experiencia a través de un proceso sistemático, activo y comprensivo, en el cual se potencian y evalúan el saber y las competencias adquiridas. El modelo pedagógico que lo identifica es el constructivismo, en cuanto a la concepción de persona y/o sujeto de aprendizaje, y el ecológico-contextual, en tanto reconoce a la persona como un ser dinámico y participativo como agente social, cultural interactuante y actuante. La metodología de trabajo se basa en el *taller*, entendido éste como un lugar de vínculos donde se desarrollan distintos estilos comunicativos y un lugar de producción social de objetos, hechos y acontecimientos.

Históricamente no se ha escrito mucho sobre el tema y dentro de las investigaciones más recientes está el informe de Pilar Samaniego de García (del Comité Español de Representantes de Minusválidos -CERMI-) sobre la investigación denominada *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica* (2006), cuyo informe concluye que no se observa una relación directa entre las recomendaciones que se plantean y las decisiones que se toman, entre la normativa y su cumplimiento, entre las políticas nacionales de cada país y las asignaciones presupuestales. La desigualdad y la pobreza prevalecen. La intravaloración que se hace de estas personas con respecto a lo que son o pueden llegar a hacer, pues hay una inmensa mayoría desprovista de voz y desnuda de poder.

Se asume la discapacidad como una situación circunscrita al plano individual y, por mucho, al familiar. Estas personas son consideradas como objetos de beneficencia y no como sujetos de derechos. La categorización no cabe, se es o no se es ciudadano; no obstante, la vivencia ha llevado a afirmar que son considerados como "ciudadanos de segunda categoría". De igual forma, la educación en derechos es el componente ausente en todos los sistemas. Es menester reconocer y apoyar a la familia como escenario privilegiado de socialización y transmisión de oportunidad de bienestar entre generaciones, y a las organizaciones educativas como espacios de aprendizaje democrático de participación y respeto. Avanzar hacia el camino de la decada por una educación inclusiva, con notoria prioridad presupuestaria, dotada de los recursos y apoyos necesarios en términos de pertinencia, cobertura, calidad y equidad con énfasis en la educación de los discapacitados cognitivamente, entre otros. Finalmente, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, expresados en sendos instrumentos internacionales y en el ordenamiento interno, no encuentra asidero en términos de implementación de planes y programas de nivel nacional en cada país latinoamericano.

La investigación describe que en Colombia se parte del reconocimiento de la persona con discapacidad como un ser bio psico social, de tal manera que se contemplan acciones de manera coordinada en los tres ejes, lo que significa integralidad de la atención. Esta integralidad considera, a través de todo el proceso, el proyecto de vida de la persona con discapacidad física, mental y emocional. Reconoce a la familia como fundamental para liderar la propuesta de su hijo(a) o un familiar, por lo que requiere información y soporte permanente. Reconoce que no es suficiente pertenecer a una familia; es importante su valoración como miembro de una comunidad. Sin embargo, el desarrollo de estas acciones está en manos de la Secretaría Distrital de Integración Social, es decir desde la salud. Existen el Consejo Local de Discapacidad y la Red de Apoyo Social (RAS); sin embargo, desde el ámbito educativo el informe no describe la política educativa del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para los discapacitados, a través del plan de desarrollo, cuyas acciones se han centrado más en la inclusión y cobertura de la demanda educativa.



Por lo tanto, hablar de proyecto de vida en personas con discapacidad cognitiva podría parecer un tema novedoso e irrealizable, aunque no del todo. Existen en el nivel nacional experiencias exitosas desde algunas instituciones privadas en Bogotá, Neiva, Cali y Medellín, todas ellas encaminadas a desarrollar competencias laborales que permitan ubicar en un trabajo a estas personas, como consolidación de su proyecto de vida. Sin embargo, el tema que nos ocupa debe abordarse desde la perspectiva de que la construcción de un proyecto de vida va más allá, en tanto empodera a estas personas desde lo personal, familiar, educativo, social, espiritual y laboral.

Ubicando al lector en mi experiencia de más de treinta años de trabajo, me he encontrado, por un lado, con que ser maestra de educación especial requiere de una infinita fe en lo que se hace, dejando de lado el imaginario de la labor como un apostolado y asumirse permanente en situación de incertidumbre con respecto al otro, ese otro que pareciera invisible ante los ojos de sus padres, sus maestros y, aun más, de la sociedad en general. Por otro lado, la realidad educativa de muchos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva, en la mayoría de los casos, se reduce a pocas experiencias gratificantes desde lo académico; por tanto, a limitadas experiencias positivas que contribuyan a su desarrollo como persona. Los currículos y planes de estudios tienden a no promover aprendizajes significativos y las metodologías se enmarcan dentro de la mecanización y la rutina y, además, prima el imaginario de que al trabajar con este tipo de población se requiere de un trato que los infantiliza, mediado éste por la lástima, y lo más grave aun, por la subvaloración que los proyecta con el fracaso siempre a su espalda y con una dependencia absoluta de los adultos cercanos, lo que no augura un futuro prometedor.

La realidad antes mencionada hizo que el motorcito de la incertidumbre, alimentado con la energía de la creatividad y el deseo por iniciar una nueva investigación, se encendió con enorme vitalidad. Inicié interactuando con mis estudiantes para saber cuáles eran sus planes hacia el futuro, o, por lo menos, si estos existían; día a día iba guardando sus secretos en mi diario de campo, agradeciendo al creador que compartieran sus temores, secretos, vivencias, sentimientos y ansiedades y

juntos fuimos construyendo un proyecto que pudiera responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo podré desarrollar en ellos motivación por el aprendizaje y hacerlos menos vulnerables? ¿Qué necesitan mis estudiantes para construir un proyecto de vida? ¿Cómo indagar en este sentido y materializar estas necesidades? ¿Qué estrategia pedagógica debo diseñar e implementar para lograr desarrollar las habilidades que respondan a dichas necesidades y que, de alguna forma, se convierta en un factor protector de riesgo de vulnerabilidad? La revisión teórica frente al tema me obligaba también a investigar este campo del saber pedagógico en referencia a la forma como se construye el proyecto de vida, no sólo en adolescentes, sino en aquellos con discapacidad cognitiva; allí surge el mayor limitante, pues desde lo investigativo, por lo menos en los niveles local y nacional, la información bibliográfica no fue encontrada.

## **Objetivos de la investigación**

Identificar en qué medida, hasta qué punto y en qué sentido la estrategia pedagógica denominada *portafolio* podía incidir en el desarrollo de una serie de prerrequisitos necesarios para la construcción y/o elaboración de los proyectos de vida de 20 niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de un aula especial.

Enriquecer la noción de proyecto de vida y sus elementos constituyentes, a través del seguimiento que se hiciera a cada uno de estos prerrequisitos, así como al diseño e implementación de dicha estrategia pedagógica, todo dentro del marco de la vulnerabilidad.

## **Marco referencial**

### **La discapacidad cognitiva y la vulnerabilidad**

El lenguaje ayuda a revelarnos, pero fundamentalmente nos ayuda a comprendernos y a participar en el mundo (Savater, 2002). Es así como se ve la historia y desde diferentes perspectivas el concepto de la discapacidad ha evolucionado junto con la humanidad, desde una visión

amnistía hasta la explicación científica y el reconocimiento del derecho, oscilando pendularmente del rechazo a la compasión, de la exclusión a la intervención médico-profesional, de la resignación al autorreconocimiento y respeto, de la normalización a la inclusión. Ni la evolución conceptual ni la reacción actitudinal se han superado por completo; consecuentemente, la discusión no se ha agotado.

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, empieza por la definición en un esfuerzo por homogenizar criterios y subrayar la influencia del entorno:

*El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser considerada o agravada por el entorno continuo o social (art. 1, 1997).*

Es muy común que nos perdamos entre clasificaciones y etiquetas, pero es imperativo recordar que una cosa es hablar de la magnitud y naturaleza o localización de una deficiencia, y otra muy diferente hablar de la persona. Se termina generalmente hablando de categorías, pero no de los sujetos, del abstracto y las definiciones, pero no de los actores. Robert Martín, defensor de la discapacidad cognitiva<sup>1</sup>, la definió con sencillez y candad:

*Yo soy una persona con discapacidad, pero la discapacidad no define quién soy yo, yo soy un esposo, un amigo, un empleado, un contribuyente, un miembro de un directorio.*

El Banco Mundial (2004) señala que la discapacidad es el resultado de la interacción entre personas con diferentes niveles de funcionamiento y un entorno que no toma en cuenta tales diferencias. Dicha de otra

---

1. Ciudadano neozelandés miembro del Consejo de Inclusión Internacional.

manera, las personas con discapacidad física, sensorial o intelectual suelen ser discapacitadas no debido a afecciones diagnósticas sino a causa de la exclusión de las oportunidades educativas, laborales y de los servicios públicos. Esta exclusión se traduce en pobreza y esta pobreza, en lo que constituye un círculo vicioso, aumenta la discapacidad, por cuanto aumenta la vulnerabilidad de las personas ante problemas como la desnutrición, las enfermedades y las condiciones de trabajo poco seguras.

Las personas con discapacidad forman un colectivo sistemáticamente vulnerado en sus derechos, no son una población hipotéticamente "vulnerable". Con frecuencia se afirma: "cada persona es un mundo y es única", lo que explica la *individualidad* de cada experiencia que, combinada con varios factores y actores, desemboca en vivencias matizadas positiva o negativamente. La discapacidad es una experiencia única e irrepetible, es una más de las expresiones de la *diversidad* en el universo, que no es sino la conjugación de individualidades y sus respectivas esferas.

La experiencia de discapacidad es única porque los antecedentes familiares y la vivencia misma de la persona están incluidos en percepciones y actitudes que varían de acuerdo con las interpretaciones culturales imbricadas en estadios espacio-temporales que inciden en la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

El acceso a los servicios y la calidad del trato están asociados a creencias culturales y, en consecuencia, las percepciones y actitudes propician experiencias de inclusión o discriminación, integración o exclusión, participación o reclusión, que evolucionan en el tiempo y suelen superponerse unas a otras en un devenir contradictorio; cuando en el discurso se habla de derechos y plena participación y en el accionar predomina un paradigma de rehabilitación que subvalora y humilla a la persona al considerarla como menesterosa, y que en casos extremos, la utiliza para obtener ganancias personales u organizacionales.

La integración se plantea también en este contexto como la demanda de atención especial en el sistema ordinario de educación en respuesta

a necesidades educativas especiales. La integración busca trascender la esfera escolar para introducirse en lo laboral y social, legitima deberes y derechos, reconoce principios de igualdad y el derecho a la diferencia, considera una "necesidad especial" como una situación excepcional a la que el entorno debe responder mediante adaptaciones y medios asistenciales precisos (Egea y Sarabia, 2014).

En el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), celebrada por la UNESCO, se va de la normalización a la *inclusión*, planteamiento que empieza dentro del sistema educativo y se extiende a las demás esferas sociales. Se habla de instituciones y organizaciones inclusivas que propicien la integración de las personas con discapacidad, cuyo nivel de participación se extienda paulatinamente, y que, por mérito propio, recuperen el espacio que les pertenece.

No obstante, en la realidad se suele negar a las personas con discapacidad cognitiva, especialmente, la oportunidad de una participación plena en las actividades del sistema sociocultural en el que viven, lo que se denomina *exclusión*.

Según el informe de la situación social de la población discapacitada en Latinoamérica, existe poca información estadística confiable sobre la niñez discapacitada que asiste a la escuela; no obstante, se asegura que los niños y niñas con discapacidad suelen estar excluidos del sistema educativo, lo que los hace más vulnerados en sus derechos. En Colombia sólo el 0,32% de la población estudiantil tiene algún tipo de discapacidad. Las cifras son similares en Argentina y en México.

*(Un estudiante tiene una necesidad educativa especial cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde a su edad, por causas internas, por dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.*

El concepto de *necesidad educativa especial* pone de lado el enfoque mecanicista y abre camino a un trabajo dinámico y constructivista, dentro del cual el aprendizaje auténtico se hace realidad de muchas formas y contextos como también en niveles diferentes (artísticas, céntricas, intuitivo, emotivo, etc.), lo que invita a crear nuevas formas y recursos para que se lleve a cabo.

Para Ausubel (1995), hay implicaciones importantes de este concepto en la enseñanza y específicamente en la visión curricular, ya que las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones romanes en las aulas.

Los individuos son considerados en un contexto determinado y su progreso sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. La respuesta educativa ofrecida por esta visión tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por ellos en sus clases. Se evalúan las realizaciones de los alumnos como base para la evaluación de los programas educativos.

## El proyecto de vida y la discapacidad cognitiva

La revisión bibliográfica en torno al proyecto de vida en personas con discapacidad cognitiva, se convertía en un vacío conceptual grande para mí, así que inicié identificando algunos elementos generales y fui, de acuerdo con la experiencia, ubicando algunos elementos constituyentes y característicos de un proyecto de vida.

Sovernigo (1998) afirma:

*en cierto sentido puede decirse que el hombre se hace, esto es, que al no se impone en la existencia ha de decidir qué hacer de sí mismo, de sus propias energías, de la propia vida*

Existe pues un proyecto que sostiene la vida: el yo actual que se proyecta hacia un yo ideal.

El primero representa el "yo que soy ahora", y con él la situación personal, una historia pasada, una serie de valores, sentimientos, expresiones, debilidades, acciones que conforman la experiencia, los acontecimientos, conquistas logradas y equivocaciones que han construido la personalidad del individuo.

El "yo ideal" representa lo que "quiero llegar a ser", el proyecto de vida que he elegido y que quiero construir. Las principales fuentes que nutren un proyecto de vida son las siguientes:

*Las expectativas de los demás.* En este sentido padres y maestros tienen los ojos puestos sobre nosotros y siembran determinadas esperanzas, las cuales, de alguna manera, nos ayudan a crecer: algo riesgoso en la medida en que el ideal surgido de satisfacer las esperanzas de los demás responde a lo que yo soy capaz de ejecutar.

Con relación a este aspecto, la experiencia me mostraba que, por un lado, las familias proyectan a los hijos, acompañándolos toda la vida, en algunos casos conformando un hogar sin medir lo que implica la crianza de los hijos y la convivencia en pareja, y en muy pocas familias expresaban expectativas en cuanto al desempeño en el futuro: los visualizaban ingresando a la universidad a estudiar carreras como medicina, ingenierías, etc.

Por último, la escuela los proyecta aprendiendo un oficio, el cual muchas veces no responde a las demandas del mercado laboral, lo que los lleva a terminar dependiendo económicamente de sus padres, por la poca competitividad y la escasa formación desde otros aspectos de la formación personal que podrían garantizar de alguna forma su ubicación en el trabajo: baja tolerancia al trabajo, a la frustración, poca perseverancia, etc.

*Lo que me espero de mí.* Las expectativas de los demás y lo que yo espero de mí, es lo que constituye ese "yo quisiera ser", que sentimos dentro de nosotros. En ocasiones este deseo es coherente con la realidad y se corresponde con lo que somos; en caso contrario, las expectativas se desbordan y caen en esperanzas muy pobres y desproporcionadas. En

el caso de los niños y niñas la mayor dificultad se centra aquí en la poca confianza en sí mismos y en lo que pueden llegar a ser o hacer; debido a que existe muy poco conocimiento de sí mismos, de sus virtudes, cualidades, debilidades, son incapaces de hablar de sí mismos, de identificar cómo actuarían en condiciones particulares y, lo más grave, no saben autocontrolarse y regularse; por lo tanto, la expresión de emociones o sentimientos se sucede en momentos o situaciones que se salen de sus manos, y resultan duramente juzgados o sancionados, además de que pueden llegar a lastimar a alguien sin proponérselo directamente.

*Los ideales y temores en relación con los demás.* Los sentimientos negativos con respecto a sí mismo, más o menos proyectados hacia los demás, forman un ideal de sí, pobre y negativo. Superar esta situación requiere una capacidad de comprensión del valor personal muy fuerte, algo muy escaso en los niños y niñas con discapacidad cognitiva mientras manifiestan sentimientos tan negativos frente a sus potencialidades.

*Los modelos sociales.* El contexto dentro del cual se vive ejerce una forma de presión social. Las evidencias muestran que los niños y niñas y sus familias viven en ambientes de gran pobreza, violencia, desempleo, agresión, y muy poco deseo de superación personal; los modelos que reciben se corresponden con prácticas de violencia, prostitución, pandillas, tribus urbanas, delincuencia, etc.

El proyecto de vida se refiere también a aquellas metas a corto, mediano o largo plazo que se van consolidando, pero de alguna manera el corto y mediano plazo se condicionan por el largo plazo. En los niños y niñas con discapacidad cognitiva este tipo de proyecciones se dificulta en la medida en que la simple memoria a corto plazo presenta alteraciones que afectan la construcción de metas en cualquiera de los dos sentidos. La concreción de acciones, que implica actividades que se entrelazan unas con otras de manera comprensiva, constituye una de las habilidades poco promovidas dentro del trabajo pedagógico, en coordinación también con la familia. Suelen no terminar lo que inician y renuncian al primer obstáculo, lo que los hace poco constantes y perseverantes. La importancia del trabajo, en este sentido, se convirtió, dentro de la estrategia pedagógica diseñada, en una constante que les permitiera identificar



secuencias, actuar ante el fracaso, buscando soluciones y, sobre todo, la culminación de tareas de manera motivadora y creativa.

La aparición de un posible proyecto de vida es algo identificable y con implicaciones crecientes entre los 10 y 12 años, aproximadamente, pero la tendencia generalizada y con implicaciones riesgosas, para el caso de la discapacidad cognitiva, es que la edad cronológica y la edad mental difieren sustancialmente. Los aportes de Gardner (1990) han demostrado que esta brecha puede deberse más a la carencia de experiencias y situaciones de deprivación social, emocional, familiar, cultural, que a la misma discapacidad.

Hay dos tipos de condiciones que se consideraron indispensables para la construcción de un proyecto de vida. Unas de tipo psicológico experiencial, sin las cuales es casi imposible hablar de proyectos de vida. Y otras de orden valorativo, que son una especie de dispositivos sin los cuales el proyecto de vida es sólo un conjunto de enunciados sin mayor incidencia o concreción de ninguna especie en la vida individual.

*Condiciones de tipo psicológico-experiencial:* a continuación se presenta una enumeración comentada de aquellas que han podido diferenciarse, que estarían en la base de la "implementación" de un proyecto de vida individual. Entre unas y otras suele haber una estrecha relación e incluso pueden hacerse un poco inciertos los límites entre ellas.

*Un físico auto-conocimiento* que le permita a la persona identificar en sí misma recursos con los cuales cuenta para poder establecer metas y alcanzarlas; hablamos, por lo tanto, de fortalezas o debilidades favorables o desfavorables. De igual forma, ciertos propósitos que adopta como propios lo son verdaderamente, y no imposiciones grupales o sociales frente a los cuales no se tiene casi conciencia (por ejemplo, la influencia de la familia o los medios de comunicación).

La primera posibilidad de auto-identificación se refiere al propio cuerpo. Estas se refieren a sentirse uno mismo, a determinadas habilidades físicas, a ciertas cualidades estéticas, al lugar que se ocupa en un espacio, al conocimiento desde lo corpóreo. Esto es lo que permite la identificación

de rasgos de uno mismo, aceptarlos y valorarlos. Conlleva también a hablar de uno mismo, de las propias experiencias para analizarlas, propiciando con ello la expresión de emociones; implica también darse la posibilidad de conocer las propias reacciones para aprender a manejarlas y, en el sentido de la relación con otros, es la posibilidad de que conozcan nuestros gustos, o al contrario.

*Cierto grado de autoestima:* Es aquella confianza en sí misma que le permite a la persona creer en sus propias capacidades, en que puede ser luchadora en la consecución de objetivos, que sus anhelos y deseos son legítimos y su esfuerzo pueden verse retribuidos. Se insiste aquí en que la población con discapacidad cognitiva suele evidenciar rasgos de gran inseguridad, como resultado de una escasa satisfacción consigo mismo y de una experiencia social que lo señala más por lo que "no sabe o no puede hacer" que lo que "sí sabe o puede". Aquí es importante mencionar que aquellas personas que se ubican laboralmente, generalmente son duramente juzgadas por sus familias y docentes por cuanto no logran permanecer en sus trabajos, pero la respuesta puede estar en que cómo logran hacerlo, si el mayor problema radica en que no se los prepara para mantener su autoestima alta.

*Una mínima experiencia consciente y positiva con procesos de planificación personal,* que le permita ver que una sucesión sistemática de actos o decisiones le garantizarán efectivamente alcanzar determinadas metas, sin depender del azar, o totalmente de las decisiones o actuaciones de las otras personas que están a su alrededor (familiares, maestros, amigos, etc.). Esto está relacionado con cierta conciencia de la relación entre el pasado, presente y futuro que en los niños y niñas con discapacidad cognitiva suele ser muy borrosa, afectada por algunos problemas al nivel de la percepción, atención y memoria, unidos a la poca delegación de responsabilidades que obligan al cumplimiento de ciertas metas, en el hogar o en la escuela.

*Un cierto grado de independencia y autonomía individual,* que lleva a la aceptación de que cada persona tiene una vida individual y propia y diferente a la de sus padres, hermanos, amigos y familiares, aunque íntimamente asociada con la de todos ellos; que cada una de las decisiones que tome

diariamente marca su destino y el de los otros. La dependencia y la falta de autonomía para el caso de la población con discapacidad cognitiva son evidentes, de hecho, en la mayoría de las circunstancias cotidianas suelen depender únicamente de los adultos cercanos para la toma de decisiones. La poca confianza que los adultos tienen en ellos hace que este requisito se convierta de manera inadecuada en factor de riesgo y no en factor protector de vulnerabilidad social y educativa.

*El sentido de la vida como orientación básica.* La pregunta por el sentido es una empresa personal que requiere todo de sí para que no sea infructuosa. No tiene edad, tal vez se vea afectada en su formulación dependiendo del momento, las circunstancias, el sentimiento sobre sí mismo que se tenga: ¿qué hago en este mundo? ¿Qué sentido tiene todo esto que he hecho? ¿Qué he hecho con mi vida?

*La constancia con el compromiso con lo anhelado:* de cierto modo, este es el resultante de varias de las condiciones antes presentadas, o una de las consecuencias de las anteriores. Un proyecto de vida que no se lleva a la práctica, ni mucho menos involucra y compromete a la persona, llevará inevitablemente al fracaso.

*Condiciones de tipo valorativo.* El proyecto de vida se cimienta en una base axiológica que hace referencia a valores constituidos dentro de un sistema propio, que marca la diferencia entre uno y otro. Es decir, el proyecto de vida es único e irrepetible y su base está constituida por un sistema axiológico. Por lo tanto, el proyecto de vida es la interiorización y afianzamiento de los valores dentro de un orden que genera actitudes y comportamientos con razón de ser. Dos son los valores que aparecen con mayor nitidez:

*La libertad y la responsabilidad.* Se ha afirmado que sólo quien se compromete con su proyecto de vida puede llegar a culminarlo, pero esto es también un acto de responsabilidad, que implica, además, todas las actuaciones, con el fin de poder dar cuenta de lo que hace o deja de hacer. La responsabilidad no es algo que aparece de un momento a otro, sino que es algo que se desarrolla y se fortalece, es un proceso exigente que debe iniciarse desde temprana edad. Para la población referida en

esta investigación, el desarrollo y fortalecimiento de la responsabilidad tanto desde la familia como desde la escuela, se convierte en el discurso cotidiano, con muy pocas evidencias en la realidad. Los niños, niñas y jóvenes no suelen asumir con responsabilidad la consecuencia de sus actos, en la mayoría de los casos suelen moverse en la impulsividad.

En cuanto a la capacidad de elegir o querer, como forma de entender la libertad, para el caso que nos ocupa, hablamos de libertad en cuanto a tener conciencia de las carencias, las ataduras, los apegos y los bloqueos que los seres humanos tenemos por algo o alguien, y sobre lo cual usualmente gira el sentido de nuestra existencia. Surgen, pues, cuestionamientos que dan respuesta a este sentido de la libertad en cuanto logro responder interrogantes como: ¿qué hago?, ¿por qué lo hago?, ¿cómo lo hago?, y ¿con quién lo hago?

## **El diseño y construcción metodológica de la investigación**

### **Tipo de estudio**

Desde su inicio el estudio se planteó como de tipo exploratorio, ya que la categoría central del trabajo "proyecto de vida" estaba por construirse o enriquecerse, y, por consiguiente, su seguimiento y valoración eran un elemento por determinar durante el proceso de investigación. De otra parte, la estrategia pedagógica denominada "portafolios" requería unas adaptaciones y diseño particulares de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva. Este carácter exploratorio permitía realizar adecuaciones y ajustes a la intervención pedagógica, teniendo en cuenta no sólo las limitaciones y rasgos de la población con discapacidad cognitiva, sino también las características y condiciones derivadas del seguimiento a los proyectos de vida.

El proceso de seguimiento o comparación intrasujetos y el rasgo comprensivo-interpretativo y no explicativo impuesto por la naturaleza de la investigación hicieron de este estudio un trabajo eminentemente cualitativo. Por lo tanto, el estudio estuvo centrado en el "estudio de

casos”, en el que cada niño, niña o joven, fue considerado en sí mismo y como unidad de análisis.

Bronley (1986) afirma que el estudio de casos es un término usado especialmente en las ciencias sociales y del comportamiento para referirse a la descripción o análisis de una entidad particular (objeto, persona, familia, grupo, organización, evento, estado, etc.). Estas entidades presentan una determinada ubicación espacio-temporal a la luz de la cual deben ser estudiadas. Su fin es comprender una persona o situación para saber cómo y por qué se comporta de una manera determinada en una situación particular.

El análisis intrasujetos, es decir, el análisis de cada caso considerado en sí mismo, se realizó a partir de una evaluación inicial y un seguimiento individual a cada uno de los alumnos que participaron en el proceso; sin embargo, las categorías de análisis fueron las mismas y el marco de referencia permitió hacer una interpretación general de la experiencia en cuanto a la posibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva y vulnerabilidad educativa y social, de desarrollar los prerrequisitos necesarios para la construcción de sus proyectos de vida, sin perder la individualidad y singularidad de cada uno de ellos, de manera especial en el sentido pedagógico.

De otra parte, desde el punto de vista metodológico, la diversidad de cuadros clínicos que presentaban los niños contemplados por la categoría discapacidad cognitiva, junto con el reducido número de estudiantes que conformaban el grupo, hacía del todo poco aconsejable hacer una comparación de tipo intersujetos. La comparación de cada sujeto consigo mismo permitía, de alguna forma, controlar la influencia proveniente de la diversidad de cuadros clínicos, y la diferencia de edad y sexo, entre otros.

## **Escenario y participantes**

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo, ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe que atiende una población aproximada de 3.900 estudiantes desde el grado

0 hasta el grado 11; cuenta también con aulas de educación especial en las dos jornadas y en dos de sus series. Los grados escolares para esta población se inician en la etapa preescolar, continúan con una etapa escolar y finalizan con el desarrollo de competencias laborales. Las edades de atención a esta población oscilan entre los 5 y los 21 años aproximadamente. La institución cuenta también con el programa de integración al aula regular.

La población objeto de estudio se ubica en la fase II del proceso escolar en el grado 4<sup>o</sup>, en la serie C, en la jornada de la tarde. El grupo estaba conformado por 6 mujeres y 14 hombres en edades que oscilaban entre los 12 y los 15 años; jóvenes con discapacidad cognitiva educable y dos de ellos presentan problemas asociados: rasgos autistas y sicóticos.

Con relación a la historia escolar de estos niños, niñas y jóvenes que tomaron parte del proceso, 2 de ellos ingresaron directamente a educación especial desde pequeños y continuaban allí; los 18 restantes, han estado entre 1 y 4 años en educación regular en otros centros educativos, en procesos de integración escolar y han sido reubicados nuevamente en educación especial porque no lograron superar los niveles de primaria.

El nivel socioeconómico de sus familias es bajo por los ingresos que reportan, y la ubicación de las viviendas. Las edades de los padres oscilan entre los 30 y 72 años; su nivel educativo no supera el 4<sup>o</sup>. de primaria, sólo en 1 caso se reporta formación de nivel universitario.

## **Desarrollo de la Investigación**

*Fase I.* Se realizó la revisión teórica en torno a las categorías Proyecto de vida y Vulnerabilidad. Conformación del grupo de alumnas y la identificación de actividades que permitieran definir sus posibles proyectos de vida y primeros hallazgos. En esta fase se determinó orientar el trabajo metodológico en el estudio de casos.

*Fase II.* En esta fase se hizo la detección de los prerrequisitos o condiciones necesarias para la construcción del proyecto de vida. Por la

orientación exploratoria del estudio, fue posible realizar el que tal vez constituye el ajuste más importante de carácter metodológico de este proceso, ya que la exploración inicial dio cuenta de que en estos niños y niñas no existía lo que podríamos llamar aún un proyecto de vida, sino apenas esbozos de algunos prerrequisitos para su construcción y adopción. Esto no se tenía previsto y, por lo tanto, obligó a reformular lo que se había programado para el seguimiento de los proyectos de vida, a medida que se implementara la estrategia pedagógica portafolio. Al otro, se tendrían en cuenta una serie de condiciones o prerrequisitos que debían ser tratados como unidades, que si bien guardan alguna relación entre sí, es necesario tratarlos como unidades independientes, con un seguimiento y análisis individuales para cada niño, niña o joven.

Esta nueva variación, tanto desde lo metodológico como desde lo conceptual, obligó a la investigadora a centrar de manera minuciosa la atención en cada caso particular sobre las diversas formas y fuentes de información, ya que estas podían aparecer en lugares y momentos menos esperados en la medida en que se tenía que analizar las distintas expresiones y manifestaciones de la vida interna de cada uno de los participantes en el estudio.

La aparición de una nueva categoría (la de los prerrequisitos previos a los proyectos de vida) se generó por el rasgo exploratorio del estudio y, por otro lado, permitió también avanzar en cada caso en el seguimiento de estas condiciones, especialmente en la segunda mitad del proceso de investigación, ya que elementos como el autoconocimiento y autoestima asumen formas y expresiones propias en cada caso, en cada historia de vida, es decir, en cada niño, niña o joven.

*Fase III. Diseño, adaptaciones e implementación de la estrategia pedagógica individual Portafolio.*

Portafolio se diseñó como una estrategia pedagógica de carácter individual dentro de un modelo pedagógico abierto a la concepción de "persona" y/o sujeto de aprendizaje, atendiendo sus procesos de aprendizaje e invitando al docente a revisar y reflexionar permanentemente sobre su papel dentro de este proceso. Tiene un enfoque constructivista, ya que

asume al estudiante como ser activo, anticipador, transformador y en evolución de su propia experiencia de vida. De otra parte, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja, vincula el modelo pedagógico desarrollista propuesto por Dewey, en el cual cada persona accede de una manera progresiva y secuencial a la etapa de desarrollo intelectual que se corresponda con sus necesidades y condiciones. De allí que el ambiente pedagógico que se vivencia contribuye al desarrollo de las estructuras mentales del estudiante. Finalmente, reconoce a la persona como ser dinámico y participativo en diferentes contextos, por lo que la metodología de trabajo se centra en reconocer el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en entornos y escenarios diversos y significativos, con el fin de verlos como seres integrales y devolverles su papel como agentes sociales, culturales, interactuantes y actuantes (teoría ecológica-contextual).

Portafolio, como estrategia pedagógica de carácter individual, centra sus actividades en el taller. Se nutre a través de una serie de acciones, de las cuales empezará describiendo el *maletín portafolio*, como herramienta que recoge los insumos y productos que resultan del trabajo en todas las actividades que se desarrollan con los estudiantes.

Este maletín tiene forma de folleto y a cada compartimiento se le asigna una identificación particular, a saber: *Este soy yo*, allí se guarda un ejercicio que le permite al estudiante escribir sobre sí mismo, se complementa con una fotografía actual. *Lo que desearía ser en un momento*, este ejercicio de expresión gráfica, habla de sus expectativas hacia el futuro. *Mi álbum de fotografías* recopila no sólo fotografías significativas de la vivencia familiar y de su vida, sino de aquellas que se desarrollan en el escenario educativo (salidas pedagógicas y otras experiencias); *Mi diario de vida* es una cartilla diseñada para que el estudiante revele su vida desde el nacimiento hasta la etapa de vida en la cual se encuentra. Esta experiencia se apoya en un anecdotario familiar, donde las familias escriben eventos y situaciones relacionadas con sus hijos y que además circula de manera rotativa, semanalmente, por cada grupo familiar. Este anecdotario indaga, además, en las expectativas de los padres sobre el proyecto de vida de sus hijos e hijas; *Otras cosas sobre mí*. Usualmente existen elementos como tarjetas, cartas, etiquetas, postales, credenciales,



entre otras, que de alguna forma están diciendo algo sobre los estudiantes y sus gustos o preferencias, y que cobran un significado importante en sus vidas, por el carácter de intimidad que guardan. *Mis ocultos* es una carpeta con dos tipos de formatos para la planificación, organización y evaluación de metas a corto y mediano plazo, las cuales se evalúan en las tutorías individuales o colectivas, de las cuales se hablará más adelante; *El arte oculto* es la expresión gráfica (orientado por el profesor de pintura) de la forma como los alumnos y alumnas se visualizan; *Me proyecto final* es la presentación escrita del proyecto final, por intereses que cada estudiante desarrolla como meta a mediano plazo, experiencia que está apoyada por el grupo familiar, resultado del taller Descubriendo Talentos; *El diario de tertulias pedagógicas* recoge las producciones literarias individuales y grupales que son el resultado de conversatorios sobre un tema elegido por el grupo; *Las bolsas de TÉ*, bolsitas en tela que guardan productos que corresponden a las experiencias que se suscitan en los talleres de “caja de té”, del cual hablaré a continuación:

## Taller: La caja de TÉ

Representado en una caja de madera, decorada especialmente para despertar el interés y provocar la curiosidad. Dentro hay 10 elementos en tela, que simulan bolsas de té, cada una identificada con un nombre, cuyo tema se desarrolla a partir de una reflexión, un juego, una historia, un ejercicio, etc. Trabajar en caja de TÉ, convoca a los estudiantes a mostrar valores, expresar emociones y sentimientos, hablar de sus experiencias para comprenderlas y resignificarlas, en tanto los sinsabores, las frustraciones, los anhelos, las esperanzas, las alegrías, los sueños, entre otros, fluyen en un proceso que lleva al grupo a revisarse y valorarse desde las individualidades y las diferencias para lograr con ellos: “Curar el alma”. A manera de síntesis de la experiencia, a cada estudiante se le entrega una bolsa en tela, que contiene un ejercicio práctico que recoge la experiencia del taller, bolsa que se guarda en el maletín Portafolio. Los temas se han identificado así: amarTÉ, mirarTÉ, ayudarTÉ, comunicarTÉ, abrazarTÉ, protegerTÉ, llevarTÉ, colaborarTÉ, valorarTÉ y animarTÉ.

## Taller: Baúl de cuentos

Esta herramienta está representada en un baúl de madera, dentro del cual hay una serie de bolsas de colores que contienen objetos, imágenes, íteres, y otros elementos, diferentes al libro tradicional, que son guardados celosamente por un candado mágico, que al ser abierto impregna el ambiente con la fantasía de los cuentos. La dinámica de trabajo consiste en que la docente saca una de las bolsas y va narrando un cuento, cuya historia no tiene desenlace para que sean los estudiantes quienes lo continúen y a través del trabajo colectivo le asignen un fin. Estas historias han surgido de la cotidianidad y del conocimiento de sus historias de vida, buscando con ellas que sean significativas y cobren sentido, lo que estimula la interlocución, la expresión de opiniones, juicios de valor, análisis y reflexión sobre sí mismos, sobre lo propio, además de promover la creatividad y la inventiva.

Cabe precisar que estos talleres se desarrollan con la afluencia del aula de clase, los estudiantes se sientan alrededor de una mesa, especialmente decorada según el tema a tratar, estimulando así no sólo la creatividad de la docente, sino estimulando el factor "sorpresa" que cada taller debe provocar en el estudiante.

## Las tertulias pedagógicas

Se diseñaron metodológicamente para desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que potencien, en los estudiantes, su participación en una conversación escuchando, opinando, solicitando, cediendo o renunciando al turno, complementando una idea o apoyándola alrededor de un tema dado, que es acordado por el grupo. El conversatorio implica, además, la preparación del tema con anticipación y confluye con la creación de un poema, acróstico, rima, estrofa, trabalenguas, adivinanza, trova, etc., estimulando con ello la expresión verbal y escrita. La entrega de la "Luz" forma parte importante en el desarrollo de las tertulias, ya que se constituye en el ritual de la sensibilización y de contacto con el "otro".

## Tutorías

Esta forma de acompañamiento pedagógico a los estudiantes se desarrolla de manera individual o colectiva, dependiendo del proceso que se quiera revisar, ajustar y/o evaluar. El objetivo de estas tutorías es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas. La clarificación de valores es la integración de la triple visión del hombre que piensa, desea y opta.

*La tutoría individual* invita al niño, niña o joven a la reflexión individual con una tutora (en este caso, la docente investigadora), quien establece un diálogo personal que implica, por parte del niño o niña, la revisión interior de sus formas de convivencia, de acciones de trabajo con el grupo, el cumplimiento de los acuerdos, la identificación de sus propios valores, como dispositivos para las acciones. En esta tutoría se busca también que los niños y niñas identifiquen y potencien actitudes de liderazgo, por ejemplo, y que también analicen las consecuencias de sus actos e identifiquen sus propias responsabilidades.

Los alumnos se inscriben de manera voluntaria a la tutoría, y en caso de no hacerlo, ya que se constituye en un proceso, la docente estimula y propicia la inscripción.

*Las tutorías colectivas* buscan crear los espacios de reflexión, análisis y evaluación de acciones y actividades programadas de manera grupal; por lo tanto, el estudiante hace un reporte de los compromisos asumidos con el grupo y éste a la vez lo evalúa y retroalimenta. Es el espacio donde se permite ser mirado por los otros, y responder con acciones responsables a los requerimientos de las metas programadas y ejecutadas en un nivel colectivo.

## Taller: Descubriendo talentos

La identificación de "talentos", a partir de estrategias como *el teatro, la pintura, el Karaoke* y *el proyecto final por intereses*, se constituyó en su conjunto en una oportunidad para potenciar talentos y abrir las ventanas

de la creatividad, a través de cada pincelada que daba vida suelta a la imaginación y a los sueños con la pintura, comprender y expresar a través del teatro en la personificación de un personaje, cuán indescriptible es desprenderse del cuerpo para hacer vibrar el alma; de otra parte, el karaoke abrió caminos de esperanza entre la emoción de interpretar una canción aflorando sentimientos y la realidad de la vida como una canción perenne.

Finalmente, la consolidación de un proyecto final por intereses muestra, desde la dimensión matriz, sin desconocer las otras dimensiones, un proyecto final que cada niño imagina, define, diseña, ejecuta, socializa y sustenta ante la comunidad educativa, como una forma de responder al proceso de pensar hacia el futuro y volver acción de manera concreta y como resultado de un "proceso", una aproximación a un posible proyecto de vida desde muchas de las dimensiones que lo constituyen como ser integral.

## Resultados

A continuación se presentarán los resultados encontrados en los alumnos con respecto al desarrollo de los prerrequisitos del proyecto de vida, y en cuanto a la estrategia pedagógica portafolio.

En cuanto al *autoconocimiento*, se evidenciaron avances significativos en 10 de los 20 estudiantes: 6 obtuvieron progresos sobresalientes; 3, avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Las evidencias muestran que los niños y niñas que obtuvieron puntajes altos responden a las actividades de grupo con cierto nivel de control y tolerancia a la individualidad y a la diferencia de los ritmos de trabajo de sus compañeros.

Por otro lado, el autoconocimiento, se constituye en un factor protector de riesgo de vulnerabilidad social y educativa, en cuanto a que modificó creencias e imaginarios en docentes y en familias con respecto a la poca capacidad de estos niños y niñas de expresar sentimientos o emociones en forma responsable. El mejoramiento en el desempeño en las áreas académicas puede considerarse como un efecto del fortalecimiento del autoconocimiento.

Con respecto al desarrollo de la *autoestima*, 9 de los niños y niñas mostraron cambios significativos; 4, progresos sobresalientes; 7, avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Se evidenciaron mayores avances en el aseo y arreglo personal, como en el mantenimiento del cuidado de su ropa y materiales de trabajo. Los padres reportaron cambios positivos en el cuidado y arreglo de su habitación y otros espacios que se comparten con miembros de la familia, al igual que un esmero evidente en el arreglo personal. Puede afirmarse que en escenarios donde estos niños son reconocidos, como fue el caso de la socialización de los proyectos y cierre de la experiencia, los alumnos en su totalidad mostraron seguridad y motivación en la presentación de sus proyectos finales, lo que permite confirmar la importancia de propiciar este tipo de experiencias donde puedan ser reconocidos y valorados.

En cuanto al prerrequisito relacionado con la *independencia y autonomía*, 6 de los alumnos mostraron avances sobresalientes; 5 de ellos, avances significativos; 7, avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. Puede afirmarse que 11 de los niños y niñas, al finalizar el proceso, mostraban menos dependencia de los adultos, por cuanto respondieron positivamente en la toma de decisiones, cumplimiento de metas a corto y mediano plazos. Los 9 restantes muestran aún dependencia de la docente o de los miembros de sus familias en la toma de decisiones y/o la ejecución de ciertas acciones, en donde actúan más por preferencia de los demás que por motivos propios. En 19 de los 20 casos, las evidencias muestran que pueden hacer juicios de valor en el desempeño propio y en el de los demás, en mayor o menor grado, según la actividad y las oportunidades que se les dieron.

En *responsabilidad*, dos mostraron avances sobresalientes, 7, avances significativos, 5, avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. El asumir las consecuencias de sus actos es un indicador de desempeño que tiene grandes altibajos en la mayoría de los alumnos. Muestran serios inconvenientes para reconocer su implicación en los hechos, mediados un poco por las experiencias negativas vividas en la familia y en la escuela regular, con respecto a la sanción o al castigo. En este sentido, el trabajo con la familia es una recomendación importante para

la continuidad del proceso. Finalmente, el diseño, ejecución y presentación de un proyecto final de teatro, pintura, o por interés, se considera un indicador importante de responsabilidad ante el cumplimiento de un meta trazada.

Con respecto al último prerrequisito *expectativas con actuaciones concretas*, 4 mostraron avances sobresalientes; 7, avances significativos; 5, avances apenas aceptables, y 3 no mostraron progreso. En el proceso inicial del proyecto, los niños, niñas y jóvenes mostraron muchas dificultades en el cumplimiento de metas individuales, y se necesitó el acompañamiento permanente de la docente investigadora; sin embargo, a medida que se iba desarrollando el proceso y se obtenía éxito en el desarrollo de las actividades y se sentía mayor seguridad, esto cambió. La planeación de actividades y el desempeño en colectivo que implicaba el cumplimiento de ciertas responsabilidades, sin las cuales era imposible continuar con el proceso de desarrollo de la actividad, llevaron a los estudiantes a ser cuidadosos en el cumplimiento de secuencias que se encadenaban unas con otras, permitiendo el aprendizaje organizado de actividades de manera secuencial y progresiva. El exitoso desempeño de los estudiantes en actividades colectivas y aun las individuales modificó, en el grupo de docentes, la concepción con respecto a que poseen poca autonomía, independencia y perseverancia en la consecución de metas, factores de riesgo que impiden que se les den mayores oportunidades de actuación en el escenario educativo.

Los alumnos identificaron y definieron un proyecto final de acuerdo con su interés en 16 de los casos. Algunos lo hicieron con el apoyo de sus familias y otros sin solicitarlo, como una forma de demostrarse a ellos mismos que podían hacerlo de manera independiente y autónoma. En dos casos no contaron con el apoyo de sus familias y la docente asumió este acompañamiento, ante la negativa de los niños de hacerlo solos.

Con respecto a los 2 estudiantes que en la mayoría de los casos no mostraron cambios notables, presentaban discapacidad cognitiva asociada con rasgos autistas y sicóticos, la pertinencia y eficacia de portafolio se evidenció, ya que si fueran comparados con niños con las mismas características, se detectarían diferencias importantes.

Aunque los problemas de expresión verbal o escrita, en el caso de la niña con rasgos autistas, la ubican en una posición desventajosa con respecto a sus compañeros, se hicieron evidentes los siguientes cambios en su comportamiento: hizo contacto físico y trabajo en grupo, asumió algunas responsabilidades delegadas por los compañeros, incluyó dentro de sus rutinas la adecuación y organización del espacio físico para los talleres y trabajó activamente en teatro y pintura. Por su parte, el niño con rasgos sicóticos mostró cambios en la interacción con sus compañeros, la cual era generalmente agresiva al comienzo de la experiencia. Disminuyó de igual forma la impulsividad y se mostró más cooperativo, sobre todo en teatro y pintura, donde logró hacer su autorretrato y pintar un cuadro.

En cuanto a Portafolio, los hallazgos encontrados fueron los siguientes:

En cuanto al enfoque pedagógico, Portafolio promueve los aprendizajes de manera significativa en los estudiantes, facilita la construcción de conocimientos a partir de las propias experiencias e intereses. El trabajo colectivo, promovido en los talleres de Portafolio, mejoró las relaciones interpersonales y se evidencia mayor disposición para resolver conflictos de manera dialogada.

De igual forma, el modelo asumido en las tutorías y en el desarrollo de los talleres se convierte en un factor protector que mejora las condiciones de bienestar personal, ya que los estudiantes muestran mayor participación cooperativa y colaborativa entre ellos y tienden a actuar de manera consecuente con la expresión de necesidades. En cuatro de los casos se observó el interés por mantener la motivación de sus compañeros en la consecución de metas a mediano y a largo plazo.

La oportunidad que se da a los niños, niñas y jóvenes a través de la metodología de portafolios, que posibilita la indagación, planeación, el diseño, y la ejecución de un proyecto final, de acuerdo con las motivaciones e intereses de los estudiantes, para volverlo acción y sustentarlo ante la comunidad educativa, demuestra el efecto positivo de portafolios en cuanto al desarrollo de las condiciones o prerrequisitos y la posible consolidación en el futuro de un proyecto de vida.

Como estrategia pedagógica que involucra en el trabajo a la familia, contribuye a modificar concepciones en cuanto a la incapacidad para desarrollar acciones y actividades y llevarlas a feliz término.

Los productos o insumos que se guardan en el maletín Portafolio constituyen en su conjunto una experiencia de vida y por tanto permiten la resignificación de la misma y dan cuenta de los procesos vividos.

La metodología que caracteriza a Baúl de Cuentos y Caja de Té, mantiene en los niños y niñas niveles de alta motivación y expectativa ante la "sorpresa" que pueden contener y las herramientas, en su conjunto, son dispositivos que despiertan la creatividad y la imaginación, promueven la interlocución, la expresión espontánea de sentimientos y vivencias y la reconstrucción positiva de las mismas. Sin embargo, es un proceso que requiere continuidad, alta motivación por parte de la docente, ya que la participación no se da para todos los casos, como pudiera esperarse; además se requieren esfuerzos importantes por parte de la docente para interpretar y entender algunas formas de expresión de sentires y emociones, en niños y niñas cuyos problemas de lenguaje dificultan la comprensión de lo que desean expresar.

El efecto de portafolio puede considerarse también desde la perspectiva de que centra su acción en la persona y los cambios identificados en los niños en mayor o menor grado así lo demuestran. De igual forma, se convierte en un dispositivo que modifica las condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad cognitiva y confirma la postura de que la educación para la vida contribuye a la adquisición de conocimientos de manera significativa y funcional, estructurando aprendizajes diferentes a los estrictamente cognitivos.

Los testimonios (videos y grabaciones) de los niños y niñas permiten afirmar que los estudiantes consideran que Portafolio les da la oportunidad de trabajar en el aula de clase y fuera de ella de manera diferente a la acostumbrada, expresan sentirse motivados y menos presionados ante la frustración y el fracaso en áreas como matemáticas y comunicación.



En la actualidad, año 2008, el proyecto se sigue desarrollando con la vinculación de dos grados más de educación especial, para un total de 45 estudiantes y dos docentes comprometidas y convencidas del efecto positivo de Portafolio, situación que está abriendo caminos de esperanza en un posicionamiento de la investigación dentro de la institución.

Con respecto al grupo que participó en la experiencia, 5 de los 20 estudiantes se desvincularon de la institución, por cuanto quisieron buscar otras alternativas académicas y laborales y se han mantenido en ello. 2 de ellos culminaron la primaria en instituciones que ofrecen la validación a través de ciclos semestralizados, en educación para adultos y, paralelo a esto, tomaron una capacitación en convenio con el SENA en mantenimiento de computadores y redes e Internet, actividad en la cual uno de ellos se desempeña actualmente. Otros 2 finalizaron la primaria en colegios privados. Los cuatro obtuvieron mención y reconocimiento al esfuerzo personal. De igual manera, 3 de ellos actualmente cursan 7° grado de educación media en horarios no convencionales y trabajan durante la semana.

## **Conclusiones**

La estrategia pedagógica de carácter individual definida como Portafolio emerge a partir de la reflexión de la práctica educativa y se fundamenta en la concepción de comprender y entender a los niños y niñas con discapacidad cognitiva como personas activas, a las que se les reconoce en la acción de aprender, de acuerdo con su desarrollo intelectual, sus necesidades, intereses y condiciones, con el propósito de que establezcan nexos significativos con sus familias, amigos, maestros y maestras y compañeros en diversos ambientes de aprendizaje.

El docente, por su parte, se convierte en un dinamizador de procesos que acompaña conjugando la acción de enseñar con el reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, en coherencia con las políticas públicas de inclusión y de reconocimiento de la diversidad.

De igual forma se hace evidente la aparición de una variada gama de habilidades, poco reconocidas en el trabajo en educación especial, lo

que muestra un panorama más alentador que provee de nuevas formas de trabajo alrededor del aprendizaje y hace una invitación importante para reformular las prácticas existentes.

Las tutorías estimulan el proceso de revisión personal y colectiva no sólo de los participantes en el proceso, sino también en el maestro, quien debe revisar permanentemente los cambios en sus estudiantes, lo que lo acerca más a ellos, estableciendo una relación maestro(a) - alumno(a) más cercana, que facilita la confianza, algo que se trabaja poco en la pedagogía con estas personas.

La implementación de la estrategia como modelo pedagógico de intervención se constituye en sí misma como un factor protector de riesgo de vulnerabilidad social y educativa y hace un aporte importante a la educación especial, por cuanto esta forma de trabajo combina distintas acciones entre las que están presentes las dinámicas grupales, los espacios reflexivos e interactivos muy específicos, los talleres literarios, las actividades artísticas, las salidas pedagógicas, así como un proceso innovador en el sentido de que el docente hace un "acompañamiento" en el desarrollo de proyectos personales concretos y la acción igualmente de revisar lo percibido, vivido o aprendido le permite al niño o la niña pensarse y constituirse permanentemente.

## **Bibliografía**

- Arango Alzate, O. (2000). *Discernimiento y proyecto de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de Teología Colección Fe y Universidad.
- Bromley, D. B. (1986). *The case study method in Psychology and related disciplines*. New York: John Wiley & Sons.
- Comper, R. (1998). *La inteligencia emocional*. Bogotá: Norma.
- Hórez, R. (1994). *Modelos pedagógicos y enseñanza de la ciencia*. Bogotá: Mac Graw Hill.

- García, D. (1997). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.
- Gómez, J. (2002). *La construcción de conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de investigaciones y Desarrollo Científico.
- Martínez, Bona. (1996). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. México: Trillas.
- Molina García, S. (1990). *Procesos cognitivos y de aprendizaje en niños con deficiencia cognitiva*. Méjico. Trillas.
- Molina García, S. (1990). *Deficiencia mental, aspectos socioculturales u educativos*. Madrid: Aljibe.
- Muñoz Castañeda, M. y otros. (2006). *No somos vulnerables. Escucha y acción en situación de vulnerabilidad*. Bogotá: IDEU. Unidad Editorial. UNINCCA.
- Samaniego de García, Pilar. (2006). *Aproximaciones a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Ferrus.
- Sovernigo, G. (1998). *Proyecto de vida, en busca de mi identidad*. Madrid: Sociedad Educación Ateras.
- Thomas, A. (2001). *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. Alexandria, Virginia, EEUU: Asociación para la Supervisión y Desarrollo de Programas de Estudio.

## **FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO**

---

**Imágenes, textos y formas  
para viajar por el conocimiento**

**Salomón Rodríguez Piñeros\***

**Colegio Distrital  
Fernando Mazuera Villegas  
Localidad Bosa**

---

\* Docente en Ciencias Sociales y Filosofía. Educador en educación básica, media y universitaria. Investigador en las áreas de pedagogía, filosofía y adaptación de los medios de comunicación en el aula.

*Se busca motivar la lectura, incentivar la búsqueda del conocimiento, comprender e interpretar la realidad para transformarla entorno donde se vive y se vive.*

Salomón Rodríguez Piñeros

## Introducción

En el ejercicio de la docencia, día a día el maestro se ve interrogado por la especificidad y sentido de lo que enseña. En ese cuestionamiento busca hacer de su clase el mejor espacio para desarrollar el pensamiento en sus estudiantes, proceso que obtiene logros y también fracasos. En este ir y venir, la experiencia es la mejor aliada, ella permea el quehacer con el sentido de la práctica; es así como el diario del maestro cobra importancia al plasmar una labor y también una historia de vida. El siguiente escrito corresponde a un texto que se comparte con los estudiantes para motivar la escritura desde la producción del maestro y también se constituye en un acercamiento previo para la asignatura que se enseña.

Desde la misma época del colegio, observé en una maestra una extraña forma de ver la vida, desde una materia que permitía analizar, conocer, valorar y en ocasiones hasta especular. Hablábamos de la vida, de la construcción del conocimiento que ha permitido el hombre, de la conducta humana desde la psicología, de la construcción y dimensión humana con la antropología; en fin, eran tantas cosas, que me permitieron adquirir un gusto muy grande por la filosofía y, en general, por las ciencias sociales. Esta maestra, que compartió parte de mi vida, me dio la motivación para seguir una carrera desde esta línea. Hoy me doy cuenta de que estudié lo que más me gusta y que hago del trabajo algo más que eso, una pasión por compartir con otros lo que sé, y lo más importante, aprender tanto con mis estudiantes, pues cada día, cada clase, es una lección para mi vida.

Ningún año es igual a otro, todos son una aventura que siempre trae sorpresas, desilusiones y alegrías; así también es la vida. Por eso y por

mucho más es que la filosofía es lo que más me gusta. Me permite reconocermé a mí mismo, a los demás, y a los que no están, pues aunque la vida tiene un lapso terrenal, el conocimiento que otros dejan sigue presente en ella, ahí es donde los vivos los traemos a la memoria. Con estas palabras quiero transmitirles a ustedes la pasión que puede traer el conocimiento, oportunidad a la que nos acerca cada día una palabra extraña hace algún tiempo, pero familiar ahora, de eso estoy seguro. La filosofía.

Todo es permitido para llegar a la verdad, desde la misma duda de Descartes, hasta los modelos más complejas de la teoría crítica habermasiana. Permíten que esta materia sea nuestra motivación, pues la verdad siempre nos va a inquietar. Esa asignatura, que no es exclusiva y propia de intelectuales superdotados, por el contrario, está al acceso de todos, pues son la vida y el conocimiento las dos perspectivas de estudio que allí confluyen.

A mis maestros, desde la profesora que me enseñó a leer, hasta quienes orientaron mi vida universitaria, hoy les reconozco más que nunca su labor, porque hago lo mismo que ellos. Hoy, desde el otro lado del pupitre, ratifico aquella frase de Ovens Tier que dice: La buena educación de la juventud es la prenda más segura de la felicidad de un Estado. Soy un convencido de que la educación es la mejor herramienta para que el ser humano se defienda, para que construya un país diferente, un país que como Colombia necesita salir de la barbarie, de una guerra sin sentido que nos toca a todos.

Esta es la gran invitación, somos forjadores de patria y de sueños, de sueños que se tejen y se construyen con el día a día. Somos como la gran urdimbre que con cada hilo, con cada nudo, hace resistencia para sobrellevar las dificultades que se nos puedan presentar, pero en ese tejido vivimos para ser felices con la alegría de otros y la nuestra.

A mis estudiantes: gracias por compartir la vida, una oportunidad de encontrar respuestas y dudas en el recorrido que nos permite la filosofía.

## **Problema**

¿Por qué la filosofía es considerada una asignatura sin aplicación y sin sentido práctico para los jóvenes de hoy? ¿Cómo orientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde esta asignatura de manera significativa?

## **Objetivo general**

Diseñar estrategias lúdico-pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico, desde el uso de materiales que buscan dinamizar los procesos que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje, generando investigación desde el aula con el quehacer cotidiano.

## **Objetivos específicos**

Sustentar de manera teórica y didáctica el uso de herramientas y materiales que permiten el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de décimo y undécimo desde la asignatura de filosofía.

Reflexionar pedagógicamente sobre la inserción de los medios audiovisuales en el ámbito escolar, como apoyo para mejorar los ambientes de aprendizaje y optimizar el uso racional y didáctico de los equipos en la enseñanza de la filosofía.

## **La enseñanza del pensamiento filosófico desde la problemática**

La filosofía tiene componentes de análisis que para los jóvenes suelen ser abstractos y complejos. Los niveles de comprensión requieren dominios específicos que no todos los estudiantes poseen. Desde esta perspectiva, se genera en el estudiante desmotivación en los procesos de lectura y escritura, también poca receptividad en la consulta y aprehensión de conceptos. Estos últimos son claves para las pruebas de Estado y, en general, para los análisis del nivel superior que se requieren en la asignatura.

Al encontrar este panorama, se viene adelantado desde hace 8 años, en diferentes instituciones, el uso de herramientas didácticas para la enseñanza de la filosofía; de la misma manera, se vienen diseñando estrategias metodológicas para motivar el desarrollo del pensamiento. En sus inicios, la propuesta contaba con un plan lector muy reducido: de 4 textos de trabajo, se ha pasado a diez libros por grado. De unas guías temáticas, se pasó, actualmente, a un portafolio por grado con guías didácticas estructuradas desde la visión de la educación personalizada. A la propuesta también se unen películas y fotomontajes temáticos que se convierten en dinamizadores de los procesos. La última anexión al proyecto la constituyen los guiones de radio que, desde "La Radioteca", en Internet, se bajan para ser utilizados en clase.

La propuesta ha adquirido matices muy interesantes, los mismos estudiantes vienen diseñando estrategias. Cada vez se fortalece el proyecto, la experiencia se convierte en un canal de perfeccionamiento. La percepción de otras instituciones y de los mismos colegas constituye parte de la motivación para la presentación de esta propuesta de trabajo; de la misma manera, la visión de los mismos estudiantes. Los resultados en las pruebas de Estado son la mejor demostración de la calidad de la propuesta en el uso de materiales.

## **La necesidad de la innovación en la enseñanza de la filosofía**

La filosofía ha tenido el estigma de ser una asignatura árida y difícil de comprender. El solo hecho de generar un recorrido por la historia genera en los estudiantes cierta apatía y desánimo. La propuesta que se sustenta en este proyecto busca básicamente todo lo contrario de las primeras apreciaciones expuestas. Cada eje temático debe estar encaminado a desarrollar una relación con la realidad, con algunos de los imaginarios en los que los jóvenes están inmersos.

Hoy más que nunca se hace necesario implementar la tecnología en la educación. No se puede proyectar una educación de calidad cuando se la relega de tantos adelantos y posibilidades que nos permiten los



medios de comunicación. Estos están en todas partes, en la casa, en el aeropuerto, en la calle, en los bancos, pero la escuela, aparentemente, quisiera desconocerlos; no están los equipos, no hay quien los maneje o en ocasiones no se les da el uso que ellos requieren. Solo el maestro, en su dinámica diaria, es el que pide a gritos nuevas formas de enseñar. Los jóvenes cada vez son más dispersos y se involucran menos en los procesos académicos. Es por eso que una mirada desde y hacia las nuevas tecnologías permite la mediación entre la motivación de los estudiantes y la misma academia.

Los medios son el lenguaje de la juventud, la generación de nuestros estudiantes, desde el mismo momento de nacer, está marcada por la gran influencia que tienen los medios en sus procesos sociales y de aprendizaje. A pesar de esto, la escuela hace caso omiso a la inserción de estas tecnologías y otros ambientes de aprendizaje. En la implementación de los medios de comunicación hay dos perspectivas de inserción: una de ellas es el uso excesivo y sin mediación alguna, acto conocido como audiovisualización escolar. La otra manera, simplemente se suscribe para llenar un espacio de horario o clase específica; en algunos casos el material no es pertinente y el maestro no lo conoce. Ninguna de estas formas corresponde a la verdadera intención de lo que significa pedagogía del lenguaje audiovisual. De lo que se trata, entonces, es de un proceso donde se debe involucrar primero al maestro; la concientización como mediadores es clave. Se debe partir de una experiencia de alfabetización audiovisual donde se conciba el uso de estas tecnologías como elementos motivadores de aprendizaje. Es entonces donde los documentales de geografía, de medio ambiente o de recorridos históricos, cobran importancia para mejorar los ambientes de trabajo. Los audiovisuales tienen la capacidad de sintetizar, de volver sencillo aquello que parece complejo y de materializar conceptos que pueden ser confusos desde los discursos tradicionales.

En ningún momento se busca reemplazar al maestro; por el contrario, puede convertirse en una ayuda útil de educación activa y participativa. Elementos como el cineforo, análisis de roles, el afiche publicitario, los esquemas actanciales son buenas maneras pedagógicas de abordar el video después de su proyección.

Los medios de comunicación hacen del ambiente educativo “una dinámica atractiva”, son parte fundamental de la vida de los niños y niñas de nuestras escuelas. Desde esta perspectiva, este proyecto busca generar conciencia para entender la importancia de esta inserción tecnológica en el aula, como recurso didáctico formativo.

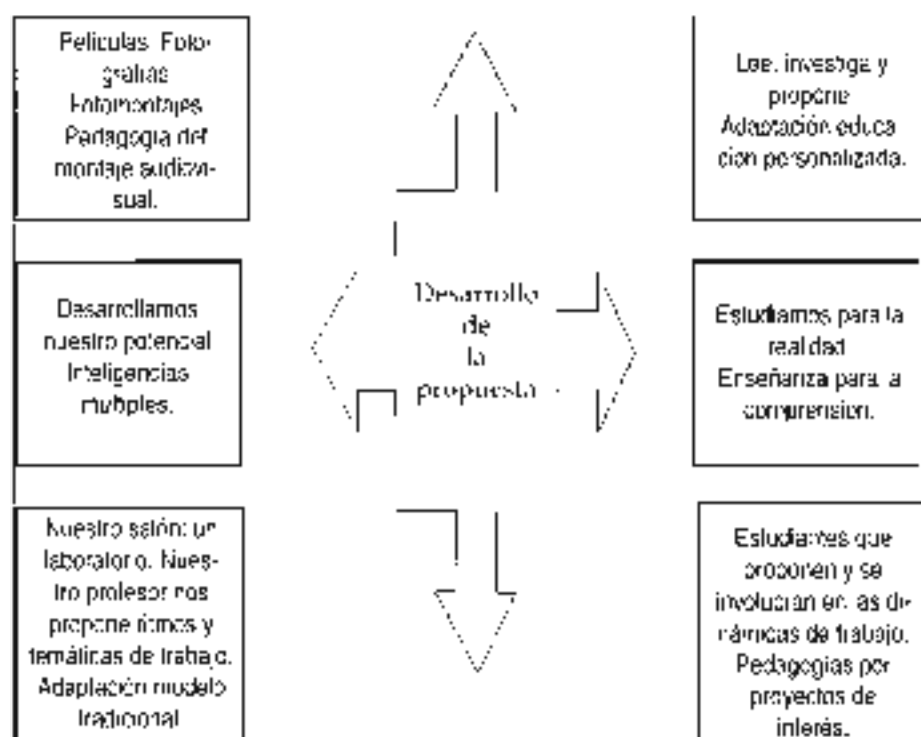
Además de la tecnología, se hace necesario que la creatividad sea parte del anclaje en el proyecto. A esta estrategia se suma la lectura de imagen fija y el uso racional y didáctico de los guiones de radio. Como se puede percibir, el proyecto no se suscribe solo a una estrategia, constituye el resultado y la interacción de distintas dinámicas de trabajo que se han venido implementando, teorizando y perfeccionando con un alto sentido pedagógico. Cada práctica, cada ejercicio, tiene un sentido y una intencionalidad que permite acceder a la filosofía u otras de manera didáctica.

## La metodología de portafolio, una experiencia sustentada en la autonomía

En el desarrollo de la propuesta aparece la educación personalizada, fundamentada en el desarrollo de la autonomía, donde el estudiante autogestiona su proceso con la orientación y la pauta de su maestro. Se puede decir que cada estudiante construye su propia memoria de la asignatura durante el año. Las guías del portafolio son simplemente el punto de partida para el desarrollo del pensamiento filosófico. En una carpeta o archivo de trabajo se van recopilando las guías, los talleres desarrollados, los trabajos de clase y las evaluaciones calificadas y corregidas; esto permite el uso racional y productivo de tantas fotocopias que se trabajan en clase. El portafolio, desde la orientación personalizada, constituye un material de consulta y ayuda para el estudiante en su vida académica futura.



La propuesta se basa en 6 formas de trabajo, con un sustento teórico que se aplica y se ejecuta en las pruebas de campo que se deben evaluar, corregir y adaptar. Esto permite que cada eje de la propuesta se perfeccione cada vez que se lleva a la práctica, enriqueciendo la estrategia con aportes de los estudiantes y la misma investigación acción que desarrolla el docente en su trabajo diario.



La metodología que se utiliza en la enseñanza de la filosofía de los grados 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup> tiene un fundamento en particular. Está basada en la propuesta de Educación Personalizada de Víctor García Hoz, un pedagogo que plantea los criterios básicos para desarrollar una propuesta de enseñanza activa, desde la orientación de un maestro y la autogestión del estudiante; como se puede ver, no es un sistema sacado de los cabellos, por el contrario, es muy fácil adaptarse a él.

Se proponen varias dinámicas en el proceso escolar. Se busca hacer una interacción entre tres modelos de trabajo pedagógico: por una parte, la propuesta personalizada (autogestión y autoaprendizaje orientado por un tutor), la educación magistral (el docente como orientador de los procesos; allí el orientador propone, relaciona, sintetiza desde el mismo conocimiento de las temáticas y del grupo); la tercera es la enseñanza desde la pedagogía audiovisual (interacción de los medios audiovisuales con las distintas temáticas propuestas, constituye el refuerzo que se fundamenta desde la imagen, como motivación y como profundización).

La estructura del trabajo es la siguiente: 1- Sinopsis de los ejes problemáticos básicos que se deben abordar en el curso; es allí donde aparecen las guías que el profesor previamente ha desarrollado. Constituyen el resultado de la experiencia y la caracterización que se tiene de los grupos a los cuales se aplican los talleres. 2- Las clases magistrales no desaparecen, sólo que se convierten en los momentos donde el profesor requiere la disertación y fundamentación; es el espacio donde se aclaran las dudas y donde los planteamientos que necesitan síntesis y la correlación se orientan desde el discurso pedagógico. 3- La puesta en común y el abordaje argumentativo que desarrollan los estudiantes se constituye en un momento fundamental; es allí donde se evidencia el progreso y el desarrollo del pensamiento filosófico desde los protagonistas de la propuesta: "estudiantes".

Esta es la fundamentación del trabajo pedagógico, la oportunidad para enriquecer el conocimiento y la vida misma, que se pone en articulación con el área donde se ha venido implementando "la filosofía". Esto no significa que otras áreas puedan hacer uso de ella; por el contrario, es de fácil adaptación para la enseñanza de las humanidades, las ciencias sociales, la economía y, en general, las áreas del conocimiento donde se busque el desarrollo del pensamiento y la autonomía, es decir, todas.

## **Pensamiento filosófico: una manera y estilo particular de conocer**

Porque una sociedad sin una actitud filosófica es un ciclo estéril que solo sirve para producir o repetir los círculos de conflictos y desesperanzas que afectan a las masas humanas, entre ellas la nuestra...

A lo largo de la historia de la humanidad el hombre se ha interrogado sobre sí mismo y la realidad de sus circunstancias. Desde el *australopithecus*, hasta el hombre de hoy, cuestiones como la muerte, la guerra, la vida, han sido interrogantes a los que el ser humano les ha dado gran relevancia; en el peor de los casos: no les ha podido encontrar respuesta.

¿Por qué estoy aquí? ¿Cuál será mi futuro? ¿Qué le depara a este país, víctima de la guerra y la incertidumbre? Son preguntas que todos nos hemos hecho. Esto indica que desde hace algún tiempo hemos estado haciendo filosofía y posiblemente no nos habíamos dado cuenta. Desde el niño que pregunta para qué sirve un destornillador, hasta el cuestionamiento más estructurado sobre una teoría científica, constituyen formas de pensamiento, formas de hacer filosofía. Te has visto a un espejo y te has preguntado sobre tu razón de ser; sí, verdad. Aunque la imagen no es real, es el punto de partida para interrogarte, pues sobre lo no real y lo real se construye eso que llamamos filosofía.

Desde la filosofía se inicia un recorrido fantástico, desde la razón, desde los sentidos y la misma vida. Es una oportunidad para viajar desde el conocimiento y entender nuestra razón de ser y la de otros seres...

Vivimos una época de rapidez, todo tiende a ser virtual y esta misma tecnología nos ha quitado espacios para pensar. Esa capacidad de *asombro*, esa filosofía de la sospecha de lo que nos habla Lyotard, caía vez desarticula al hombre desde su más íntima razón de ser. "lo humano". Son entonces los sentimientos, la misma posibilidad dialéctica que se debe vivir con quienes se comparte la vida, son algunos de los dilemas que enfrenta el hombre de hoy. La vida personal pierde el espacio, los *Robby Sire* son más importantes. Horas y horas la familia colombiana

se retiene alrededor de estas tramas pasionales y de conflicto; en fin, allí se ve en últimas nuestra propia realidad. Seres humanos con dificultades para convivir, un facilismo abrupto, y aunque mayores de edad sus protagonistas, menores para entender la vida desde una posición crítica y argumentada; allí evidenciamos entonces la minoría de edad. Es tan fácil caer en la mediocridad y el facilismo (el ser menor de edad desde la perspectiva kantiana). Por eso quizás es que nos gustan este tipo de programas. Constituyen una radiografía de nuestras falencias, una mirada que niega el país de la guerra, de las contradicciones y los absurdos. Pues de todo ocurre aquí, el país de riquezas y de envidiable posición geográfica, donde los niños se mueren de hambre, el país de la gran riqueza y patrimonios culturales, donde quienes más las admiran son los extranjeros, y como si fuera poco, el país de creatividad y potencial humano que termina en las filas de la guerra, pues otros espacios se han cerrado.

Esta sociedad que nos toca, que nos abraza y nos rechaza, viene sufriendo un fenómeno muy particular, niega a sus individuos al sumirse en la intolerancia que a lo largo de la historia le ha tocado enfrentar con los conflictos.

Un país que vive en medio de la guerra, pero que, de igual forma, tiene modelos políticos, educativos y económicos que marchan por otro lado; ellos no son nuestros, son imposiciones o acomodaciones que creemos pueden ser efectivos en un contexto como el nuestro, muy particular. Estamos llenos de modelos exógenos, de una identidad híbrida; resultado de todo aquello que llega de afuera y que, como tal, es bien recibido. Este es precisamente uno de los puntos neurálgicos sobre los cuales, como latinoamericanos, cimentamos nuestra verdadera "autenticidad", el dilema y la reflexión está aquí. .

La sociedad está llamada a tomar otras posiciones y miradas, ya no desde la actitud contemplativa, sino propositiva y transformadora:

*He aquí, pues, por qué filosofar: Porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en la vida, y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe*

*la alienación, la pérdida de lo que se cree conseguido u la elección entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra. En verdad, ¿cómo no filosofar? (Lyotard, 1996).*

Existe entonces una razón, que va paradójicamente tocando extremos, desde la existencia del individuo, desde su conocimiento propio, hasta las estructuras sociales sobre las que el ser se desarrolla. Está en el tiempo y en el espacio para transformar, para vivir, para sentir y para morir. Han traído filósofos y filosofías de otras partes, ha entendido otras realidades, pero ahora está aquí y está confrontado para mimiscribirse en la propia. Este es precisamente uno de los aspectos más interesantes; pues muchos de los problemas que, desde la filosofía, el hombre contemporáneo ha reflexionado, los tiene ahora para resolver sus propios paradigmas, sus propios miedos y limitaciones.

En este caso, de la mano de la filosofía, nos detenemos a pensar nuestra propia razón de ser como filósofos y como individuos con el deseo de filosofar. Podemos entender que, en medio de nuestro deseo, es imposible dejar de hacerlo, la pregunta entonces estaría enmarcada en un sentido contrario: no sería el ¿por qué?, sino el ¿cómo no filosofar? No hay otro remedio para el hombre, más que pensar y pensar, más aun como latinoamericanos, pues cada vez se hace más estrecha la distancia entre el conocimiento y el acceso a él. Es una de las bondades de nuestra sociedad virtual, no podríamos recargarnos exclusivamente para desestimarla, cuando gran parte de lo que somos lo hemos adquirido por medio de ella. Hasta nuestra propia mezcla de identidades.

Es nuestra invitación simplemente a darle el papel que se merece a la filosofía; si ha perdido terreno y trascendencia no es en sí por su razón de ser, sino por el desconocimiento que hay de ella misma. La filosofía está entonces en todo y en todos. Es precisamente uno de los cuestionamientos que deben debatirse en cada clase. Este ejercicio de pensamiento busca hacer conexión entre las diferentes áreas del conocimiento y la estrecha relación que existe entre ellas y la filosofía; recordemos que es la madre de todas las ciencias y toda rama del saber está atravesada por la filosofía.

## Problemáticas de la propuesta

El proyecto *Filosofía, pedagogía y enseñanza para el desarrollo del pensamiento* constituye una alternativa didáctica-pedagógica para orientar la asignatura, resultado de la experiencia y la investigación que desde el aula se ha venido trabajando y perfeccionando. El proceso se inició hace más de 8 años, con resultados muy favorables en los desempeños y apreciaciones de estudiantes, ex alumnos y colegas que han sido partícipes de la estrategia implementada.

Se menciona un subtítulo en el proyecto: *Imágenes, textos y formas para jugar por el conocimiento*. Esta es la línea de acción que sustenta la práctica desarrollada; la imagen constituye un referente de gran importancia en el diseño de los talleres y las formas de expresar pensamiento filosófico; es así como un filósofo puede ser representado en un fotomontaje de recortes e imágenes que pueden sustentar las diferentes concepciones del personaje. Los caligramas, por otro lado, son formas creativas de presentar un texto, la forma del caligrama y la estructura es parte de la creatividad, un toque personal que cada estudiante le da a su trabajo. Para conocer más sobre caligramas se puede buscar en Internet la propuesta de Guillaume Apollinaire, quien creó esta manera diferente de hacer arte, poesía desde textos innovadores.



Nathalia Pulido - 16-02



Otra manera de enseñar de manera significativa lo constituye el uso de la pedagogía audiovisual. Los estudiantes viven con los medios y es aquí donde se puede interactuar: la imagen para enseñar a pensar. Un comercial de televisión, un guión, un segmento televisivo, un cortometraje, una película, son excelentes recursos para llevar al aula de clase.

No se busca, con la propuesta, que los estudiantes aprendan exclusivamente historia de la filosofía desde conceptos y fechas mecanizadas; se trata de que puedan participar asiduamente de una experiencia filosófica: es decir, que puedan filosofar desde problemas cotidianos, dilemas morales y éticos que son de gran interés para los jóvenes. Todos estamos en condiciones de filosofar y los adultos podemos colaborar con ellos para que puedan hacerlo de un modo frecuente, brindándoles un espacio apropiado, ayudándolos a expresar con coherencia y fundamentación; permitiéndoles abrirse a los planteamientos de sus pares y a descubrir modos para poner a prueba esos argumentos y análisis superiores propios de la adolescencia.

La experiencia responde a diferentes interrogantes que en el transcurso del proyecto se han venido desarrollando. El proceso continúa, es cambiante y dinámico; desde la perspectiva pedagógica nada está terminado, por el contrario, en este quehacer se explora y se investiga continuamente. Las preguntas que responde la propuesta están enfocadas básicamente en los siguientes cuestionamientos.

¿Dónde?	¿Cómo?	¿Cuándo?	¿A quien?	¿Por qué?
Mejorar ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento.	Con el uso creativo y didáctico de herramientas y estrategias basadas en educación personalizada y pedagogía audiovisual.	En cada aula, en cada espacio que permite el desarrollo del pensamiento. (Proceso que lleva 8 años).	Estudiantes de grados décimo y undécimo de varias instituciones. (Esto puede adaptarse a otras áreas y grados).	Se hace necesario desarrollar el pensamiento filosófico de manera práctica, arena y creativa.

## Propuesta de trabajo en pedagogía audiovisual

### Implicación textual en pedagogía audiovisual

#### Propuesta para

- Crear mejores ambientes de aprendizaje
- Formar audiencia-espectadores críticos para una era audiovisual.
- Acceder a otros lenguajes alternativos para la escuela.
- Facilitar procesos de comprensión y abstracción del pensamiento filosófico.
- Interactuar con la tecnología en la escuela desde los medios.
- Hacer lectura crítica de lenguajes -desde imagen fija y en movimiento

### Multitextualidad

Además de nuestros lenguajes cotidianos hay otros modelos textuales.

Televisión

Cine

Vídeo

Imagen  
Fija  
Dinámica

Guiónes  
de radio

Caligramas

El uso racional y pedagógico de los medios de comunicación se convierte en una herramienta poderosa en los procesos de aprendizaje. Esta tecnología hace parte de la realidad y la escuela no puede quedarse relegada con respecto a este valioso recurso.

Pedagogía audiovisual

Educación creativa para desarrollar el pensamiento.

## **Importancia de la inserción de la pedagogía audiovisual en la escuela**

Estas constituyen algunas de las razones por las cuales es importante el apoyo audiovisual en el desarrollo del pensamiento filosófico y otras áreas.

- El estudiante de hoy está continuamente en contacto con las imágenes, podemos decir que se convierte en un espectador compulsivo de iconos y medios.
- La importancia ideológica muestra una realidad social, los medios son una radiografía de los contextos donde se desarrollan; tal es el caso de las telenovelas y los noticieros.
- El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
- Los mismos fenómenos democráticos han insertado los medios como elementos de propagación ideológica.
- La comunicación e información visual están en todas partes y en todas las áreas del conocimiento.
- Educar a los alumnos en los medios servirá para que hagan frente a las exigencias del futuro.
- El mundo se mueve y se informa por medio de las imágenes, el reto de la escuela de hoy es no dejar a sus alumnos analfabetos en estas lecturas, analfabetos en lecturas convencionales y no convencionales.
- Es muy importante encontrar sentido a otros códigos, que si bien están ahí, no tienen receptividad en algunos sectores. Por ejemplo: el cine está ahí, pero muchos docentes y alumnos no han encontrado la estrecha relación entre el séptimo arte y la vida misma.

## Momentos para la planeación del audiovisual

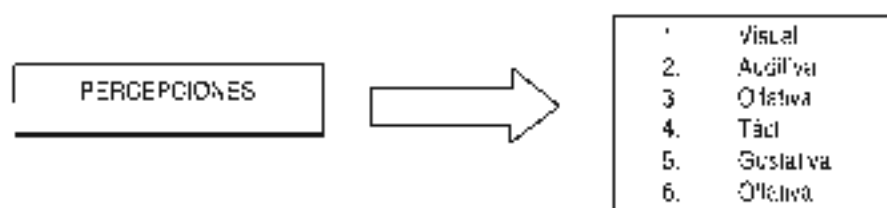
<p>A N T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El material seleccionado debe ser de interés, motivador, con lenguaje claro y relacionado con el tema a complementar</li> <li>• Previamente presente la ficha técnica a sus estudiantes</li> <li>• Motive: interés con datos curiosos de la película (en clases anteriores a la presentación)</li> <li>• Hacer un análisis global de hechos y personajes</li> <li>• Si hay estudiantes que ya vieron el video, motiveles para hacer el análisis posterior. Ellos pueden dirigir el cineforo</li> <li>• Comente toda la temática posible que relacionará con el video.</li> <li>• El material seleccionado debe ser revisado con anterioridad.</li> <li>• Se debe escoger una técnica de trabajo y planear las actividades</li> <li>• Previamente verificar elementos necesarios: VHS, TV, DVD, todo en buen estado</li> <li>• Es muy adecuado llevar segmentos de poca duración: cortometrajes, comerciales de televisión o segmentos que el mismo docente selecciona.</li> </ul>
<p>D U R A N T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se ausente del lugar de presentación, permanezca con el grupo, esto permite mayor concentración y manejo de curso</li> <li>• Establezca las indicaciones de atención y silencio durante la actividad. De ellas depende un buen aprovechamiento.</li> <li>• Detecte los momentos de interés, de expectativa y relacionados al momento de aplicación de la técnica</li> <li>• En caso de desconcierto: suspenda la película y aclare las dudas (siempre y cuando sea necesario)</li> </ul>
<p>D E S P U E S</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclare las dudas presentadas</li> <li>• Si prepara un taller, preséntelo a los estudiantes y sea el coordinador de la actividad.</li> <li>• En caso de debate, usted o un estudiante experto pueden ser el moderador.</li> <li>• Puede complementar el trabajo con una lectura relacionada; es un buen ejercicio para desarrollar competencias comunicativas.</li> <li>• Preguntas al azar, un crucígrama, un crucigramas, una sopa de letras con palabras relacionadas con la película, un debate, pueden ser buenas estrategias de aplicación.</li> </ul>

## **Películas de apoyo para relación temática filosófica**

	<b>Audiovisuales</b>
<b>Segmentaciones</b>	<b>Cineforos</b>
<b>Esquemas actanciales</b>	<b>Relación filosófica</b>
<b>Preguntas tipo ICFES</b>	

El desarrollo de las percepciones en lo audiovisual es una oportunidad para que se amplíe el universo cognitivo, es una manera de incentivar los procesos mentales y todo el potencial que los seres humanos tienen, pero que, en muchos casos, se queda dormido por falta de motivación y herramientas que permitan su pleno desarrollo.

Cuando a los niños y a las niñas en la educación temprana se les estimulan las percepciones, se educan seres para la autoeducación, para el autodomínio. Las percepciones son las siguientes:



Son muchas las técnicas para el desarrollo de las percepciones, este libro ocupará su atención en los medios de comunicación, los recursos que desde la multimedialidad permitirán este fin, enseñar a ver, a pensar, a oír...

Contribuir al desarrollo de la percepción implica partir de una experiencia que involucre los sentidos. Éstos, a su vez, responden ante el objeto o la experiencia dada, podemos decir que la percepción permite que el individuo incremente su potencial para:

### **Transformar - expresar - apreciar**

---








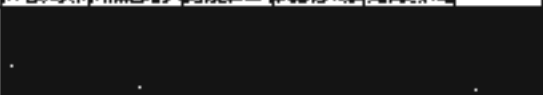
#### **Incentivar los procesos de percepción en la educación**

Al educar a las nuevas generaciones para los medios de comunicación, se está formando un individuo para ver, oír, etc. Paralelamente, el estudiante está incorporando procesos mentales más complejos y avanzados que responden a procesos de enseñanza activa y dinámica.

Tanto los contenidos como el uso de los medios deben ser pretexto para desarrollar el pensamiento en los estudiantes; muchos contenidos se olvidan pero los procesos mentales permiten acceder a nuevos conocimientos de manera más rápida y motivada.

Estos son los núcleos en los procesos de comprensión. En la medida en que más técnicas y ejercicios complementarios se apliquen, mayor es la posibilidad de retención y desarrollo del pensamiento.

Estas son, entonces, algunas de las razones por las cuales la escuela debe incluir dentro de sus procesos una educación audiovisual

Niveles <b>1</b>						Escuchar
<b>2</b>						Ver
<b>3</b>						Escuchar-ver
<b>4</b>						Escuchar-ver-leer
<b>5</b>						Escuchar-ver-leer-escribir
<b>6</b>						Escuchar-ver-leer-escribir-hacer

Según la tabla, los niveles de comprensión están estrechamente relacionados con la estrategia utilizada; esto significa que entre más creatividad y recursos se utilizan para desarrollar las percepciones, mayores resultados se obtienen en el desarrollo del pensamiento de cualquier asignatura donde se aplique la técnica.

La imagen fija, el uso de guiones y la fotografía significativa son algunas de las herramientas más importantes reconocer que la imagen genera argumento y discurso en el estudiante, cuando se crea un momento en el que hay sentido y esta apreciación es la que se termina plasmando en el momento de la sustentación. Las imágenes pueden ser recortes de revista, fotografías de todo tipo o simplemente referentes que se bajan de Internet.

<b>Modelo de una de las 40 técnicas de trabajo</b>		
<b>Jugando al cine mudo</b>		
<b>Propósito</b>	Desarrollar la percepción visual en los estudiantes, concebir el recurso sonoro en un segundo momento metodológico	
<b>Edad</b>	6-15 años	
<b>Áreas de aplicación</b>	Español, comunicación, ciencias sociales, biología, educación en valores, filología, etc.	
<b>Competencias</b>	Comunicativa	Lógica-analítica
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de argumento</li> <li>• Creatividad en la elaboración textual</li> <li>• Destreza para comunicar el mensaje desde la oralidad y/o producción escrita.</li> </ul>	Establecer relaciones entre la imagen y la percepción personal.
<b>Descripción</b>	<p>Una vez escogido el segmento o el video seleccionado, se hace un comentario sobre la importancia que tiene la imagen. Se aclara que la imagen como la nos permite acceder a ideas y mensajes.</p> <p>Se muestran las imágenes pero sin sonido, posteriormente se hace el debate sobre lo que se entendió, las ideas que se captaron con el ejercicio. La actividad consiste en describir a partir de lo observado y complementar después con los dos elementos: imagen y sonido. Al terminar la segunda actividad, se complementa el cineforo.</p> <p>Es muy conveniente resaltar el valor de la imagen, pero de igual forma el papel como emisor que juega el sonido en los medios audiovisuales. Para el elemento a análisis, se profundiza el tema de estudio.</p> <p>La técnica del cine mudo es muy ideal para desarrollar la creatividad y la imaginación entre los espectadores, es poner en juego la percepción visual para el análisis de un tema.</p>	



## **Materiales para uso didáctico en el desarrollo del pensamiento**

Como parte de los materiales de trabajo se cuenta con un compendio de fichas que se denomina el Dominó Filosófico. Cuenta con 30 de ellas que se van uniendo de acuerdo con la concepción y el filósofo respectivo; también se relacionan por cronología o simplemente por conceptos. Este modelo de material se aplica para trabajar la modernidad y sus implicaciones en el pensamiento de los siglos XVI y XVIII. En torno a la caída de Constantinopla en 1453 y al descubrimiento de América de 1492, también se retoma el fenómeno cultural renacentista.

Además del Dominó Filosófico, se pueden trabajar adaptaciones para lotería, concéptrese, diccionario filosófico, escaleras y todos aquellos recursos que generen pensamiento desde el juego y la creatividad.

## **Resultados obtenidos de la propuesta**

Se ha compartido la propuesta con otras instituciones y la receptividad es muy positiva por las técnicas de trabajo que se pueden aplicar en la enseñanza de la filosofía. La estructura del portafolio es una estrategia para el diseño de las clases y los talleres que desarrollan los estudiantes.

Desde los foros interinstitucionales de la localidad, se han trabajado temas de interés, la participación de los jóvenes es masiva, permitiendo que la filosofía se convierta en centro de debate y discusión para los asistentes. Se han realizado 6 foros con asistencia masiva y participación activa de expertos y estudiantes.

Mejoramiento sustancial de los resultados en las pruebas de Estado (CFES); en los colegios de implementación de la propuesta, los resultados han estado siempre sobre la media nacional. El proceso permite que todas las evaluaciones escritas se conviertan en preparación para el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, hasta

el punto de que los mismos estudiantes formularan, desde la estructura ICIES, cuestionamientos de las temáticas trabajadas en clase.

La experiencia de la propuesta se ha compartido como práctica exitosa al nivel de la localidad y fuera de ella. Hay una continua reflexión del trabajo que permite elementos de mejora y proyección. En este momento se cuenta con 41 técnicas de aplicación para la pedagogía audiovisual y dos portafolios de trabajo (guías estructuradas de trabajo para grados décimo y undécimo)

## **Bibliografía**

Lyotard, J. (1989). *Por qué filosofar*. Barcelona: Paidós.



## **LOS PROCESOS INICIALES DE LECTURA Y ESCRITURA CON ADULTOS EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL**

---

**Javier Guerrero Rivera\***  
**Colegio Distrital La Amistad**  
**Localidad Bosa**

---

\* Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Lingüística Hispánica de Instituto Caro y Cuervo y Asociado DIB-CID en Lenguaje y Educación. Investigador, participante en congresos nacionales e internacionales sobre pedagogía de la lengua materna, lingüística y comunicación.

*Cinco siglos después, los descendientes de ambrosianos e incas no acaban de saber quiénes son*

Gabriel García Márquez

## Introducción

En Colombia apenas se comienza a tomar en serio el debate en torno a la educación intercultural, no obstante toda la legislación que se ha emitido desde, incluso, la década de los años 70 y actualmente toda la derivada de la Constitución Política de 1991 en la que, en su artículo 7<sup>o</sup>, se garantiza el reconocimiento, la protección y el respeto de la diversidad étnica y cultural de Colombia<sup>1</sup>.

Al hablar de los temas de multiculturalidad y de enseñanza intercultural en Colombia, estos no se pueden circunscribir únicamente al tema indígena y a las regiones como escenarios donde con mayor ahínco debe hacerse, sino que deben ampliarse a geografías distintas, como es el caso de Bogotá. Tampoco la problemática debe afrontarse porque sea una moda que se imponga desde fuera y se reproduzca a través de los medios masivos, sino porque esa es la condición conatural y propia del país y de la ciudad; tampoco puede entenderse esta condición de la interculturalidad desde las perspectivas de una cultura mayoritaria y hegemónica colombiana y mucho menos europea o norteamericana, o desde las apreciaciones subjetivas de teóricos de la cultura o de los actores que encarnan la oficialidad o el *status quo*; o desde conceptos utilitaristas o mercantilistas que ven en la diversidad étnica y cultural indígenas, afrodescendientes, rom, gitanos y raizales del archipiélago; y sus manifestaciones propias (lenguas, visiones de mundo, conocimientos, sensibilidad y, en general, en sus prácticas e interacciones culturales), fuentes que producen en serie bienes y servicios que generen un gran

---

1. Legislación sobre el asunto: decreto 88 de 1976, decreto 1142 de 1978, resolución 3454 de 1994, decreto 1190 de 1990, decreto 1227 de 1987, etc., y a partir de la década de los años 80 la CPN de 1991, la ley 115 de 1994 y miles de decretos reglamentarios.

aporte económico. Así, la educación intercultural no puede entenderse como un asunto que compete únicamente a las minorías –desde la visión de las mayorías– sino como un problema de la sociedad colombiana en general. En esta perspectiva, es oportuno y consecuente el debate, y la escuela debe accionar otros marcos conceptuales, metodologías y estrategias distintas para hacerla realidad.

La Bogotá de hoy es fundamentalmente el producto de los diferentes desplazamientos que ha sufrido el país a lo largo de los últimos sesenta años<sup>2</sup>. Buena parte de las personas desplazadas han llegado a la ciudad a ocuparse como mano de obra barata, a comercializar de manera informal productos autóctonos y de consumo básicos, a prestar el servicio doméstico, entre otros. Se sienten discriminados, rechazados y excluidos por la mera condición de ser indígenas, negros o mestizos campesinos de las distintas provincias y regiones del país excluidas por el centralismo político y administrativo, y por la mirada de lo que en el imaginario colectivo se entiende como “la capital”. En esta ciudad, las nuevas generaciones no saben de diversidad; todos entran en una masa sin forma y anónima, pero la peor situación es que para aquellos que se creen ciudadanos, todo lo que esté fuera de sus límites y de su mirada no existe; además, el sistema educativo colombiano asume que estas problemáticas (el mestizaje, lo indígena, lo afro y lo raizal) son historia pasada<sup>3</sup>, muerta y, si acaso, noticia mediática y de espectáculo.

Precisamente los medios se han convertido, en los últimos tiempos, en un factor decisivo frente a cómo sienten, piensan y actúan los sujetos.

2. Me refiero a los desplazamientos producidos por la violencia partidista nacionalista luego del 9 de abril de 1948 con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán; a los generados a partir de los años 60 con la entrada a guerra fría, y a los que han ocurrido desde los años 90 como consecuencia del conflicto entre fuerzas estatales, paramilitares, guerrilla y narcotráfico.

3. Los textos escolares dan cuenta de esto cuando, por ejemplo, el magister enseña reproduciendo el currículo acerca de que, para el caso de Bogotá y el altipiano andoboyacense, lo indígena (los muisca) existió, ya no vive; lo afro tuvo presencia en Colombia por la esclavitud; y lo raizal o gitano ni se nombra. Todo se trata de un pasado histórico o simplemente “se se contó”.

es así como se han creado en el imaginario colectivo estigmas frente a lo diferente, a lo que no pertenece a la cultura dominante: por ello es común oír decir a los niños, jóvenes y adultos ciudadanos, pertenecientes a la cultura hegemónica, notas discriminatorias acerca de lo diferente, como “no sea indio”, “trabaja como negro”, “bien campero usted” (o campesino, compechano)”, que generan inequidad e intolerancia en el aula y, en consecuencia, resentimiento, agresión, angustia e incluso humillación, que desembocan en desmotivación para volver y permanecer en la escuela.

Bogotá, como muchas otras ciudades, es una ciudad llena de paradojas; así como da oportunidades también las quita. El desplazamiento y migración en búsqueda de nuevas oportunidades de empleo, estudio y supervivencia, es decir, en búsqueda del ‘sueño bogotano’, han convertido a la ciudad en escenario por excelencia de interculturalidad: personas mestizas provenientes de todas las regiones del país, afrodescendientes, gitanos e indígenas. Para esta pluralidad, la ciudad no tiene políticas educativas ni culturales por lo que, al contrario de ser incluyente, se torna indolente, más que pensar en las diferencias de los pueblos y culturas que la habitan, en aunar esfuerzos por el rescate y fortalecimiento identitario y convertir sus problemáticas específicas en políticas, homogeniza y contribuye a la aculturación e imposición de modelos culturales ajenos. Es en este sentido que hay que pensar, para la ciudad de Bogotá, una escuela distinta a la actual, que atienda a su compleja población. Si el gobierno no tiene claras estas políticas, le corresponde al docente, en concordancia con su función social, su ética profesional y en la medida de sus posibilidades, proponer el trabajo para el aula, para la diversidad del alumnado con que se topará a lo largo del desempeño de su profesión.

## **Problema**

Estas circunstancias exigen pensar la problemática de una manera amplia desde las condiciones generales de la ciudad y desde el contexto específico del aula. En primer lugar, de forma general, vale la pena reflexionar acerca de aspectos como: ¿qué hace el sistema educativo para atender a este tipo de población heterogénea de que se viene hablando?. ¿se esta

capacitando a los actuales maestros para que afronten la situación?, ¿se les ha proporcionado, en el transcurrir de su formación, por parte de la universidad y del Estado, conceptos teóricos, modelos pedagógicos y herramientas didácticas para entender el quehacer en el aula cuando se encuentran con situaciones interculturales?, ¿el sistema educativo dominante ha proporcionado recursos y maneras para que el docente adopte actitudes distintas cuando se trata de ambientes en los que su aula de clase lo aboca a la situación de la diversidad étnica, cultural y lingüística?

Ahora, en segundo lugar, una vez reconocido el problema general, saltan a la vista inquietudes que atañen al aula real, alrededor de ¿cómo hacer realidad una didáctica, por ejemplo, para desarrollar los procesos de lectura y escritura?, ¿cómo a través de estos procesos se puede reconocer la diversidad sociocultural y hablar de una perspectiva de educación intercultural? La especificidad y heterogeneidad del grupo con el cual se trabajó, implicó pensar en una labor puntual alrededor de la lectura y la escritura iniciales para el ciclo 2° (primaria elemental para adultos). En esta dirección, el imperativo fue inquirir sobre *¿cómo desarrollar procesos, interacciones y estrategias que permitieran -en este contexto intercultural- acercar a los jóvenes y adultos a la lectura y a la escritura de manera equitativa, y en los cuales se reconocían las experiencias de vida, las diferencias socioculturales, étnicas y regionales, las edades, actitudes y, por lo mismo, los distintos ritmos de apropiación del conocimiento?*

## Hipótesis

La hipótesis fundamental que orientó el proyecto fue: El proceso de aculturación de los pueblos o personas (mestizos campesinos, raizales, afrodescendientes, indígenas y demás) que por distintas razones se desplazan hacia Bogotá<sup>4</sup> se acentúa al llegar a la ciudad. Hasta el punto

4 En Colombia tanto el desplazamiento forzoso como el voluntario se pueden considerar, al fin y al cabo, forzados o presionados bien por los factores propios de la guerra (amenazas de muerte, asesinatos o masacres) o por las condiciones sociales (pobreza, miseria, abandono estatal y ausencia de oportunidades).



de acelerar la pérdida de factores identitarios, dado que la ciudad se les convierte en un espacio artificial, extraño y perjudicial para interactuar. En consecuencia, en este terreno heterogéneo e intercultural, los procesos de lectura y escritura deben estar centrados en las expectativas y condiciones específicas de los miembros del grupo, desde sus horizontes: sin que esto constituya una dispersión en tantos currículos como personas haya, que al contrario de integrar marginarían a los estudiantes con fuertes diferencias socioculturales. Así, los procesos superarían una tarea más equitativa y funcional, y superarían la instrumentalización de los mismos para la presentación de pruebas, la transcripción de conceptos, las formalidades de la escritura o la memorización a ultranza.

## Objetivos

### General

- Desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura como 'procesos iniciales' en un espacio intercultural, con adultos, que permitan, por un lado, acceder al conocimiento según sus particularidades y ritmos, y, por el otro, reflexionar en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local, para propiciar actitudes abiertas, de confianza y críticas desde un proyecto de lectoescritura integral e interdisciplinario.

### Específicos

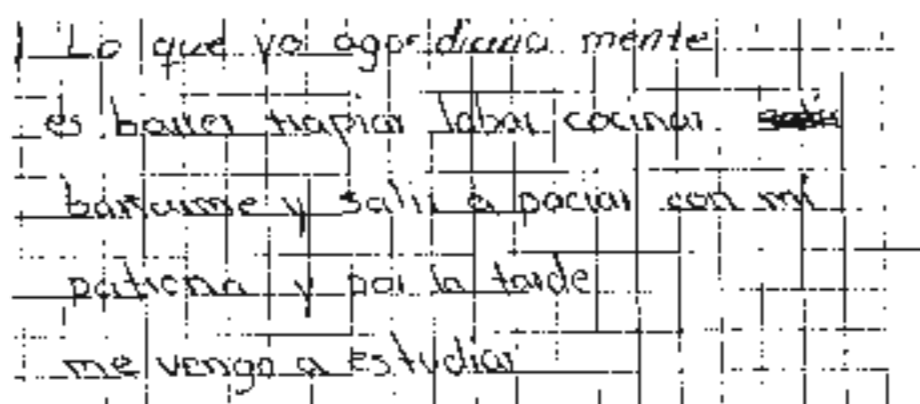
- Implementar metodologías y estrategias mediante el desarrollo de la oralidad, que faciliten iniciar y consolidar los procesos de lectura y escritura con adultos, en un escenario intercultural.
- Encontrar en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales, en las costumbres de las regiones y en las experiencias y visiones propias de cada estudiante pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al código convencional.
- Encauzar el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos constructores de confianza, autonomía, identidad y de pensamiento, que conlleven al empoderamiento de la palabra para la creación y la asunción de lo humano, y no como la maternización

de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo metriz y viso-espacial.

## Población implicada: conocer al sujeto

La experiencia se desarrolló con el ciclo II (primaria para adultos), en la Institución Educativa Distrital La Amistad, Jornada Nocturna, durante el año 2014. El grupo estaba conformado por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 56 años, con las siguientes características demográficas: 4 indígenas Waunaan, del Chocó, quienes hablaban muy poco castellano, llegados el último año y desplazados por la violencia paramilitar; 2 indígenas paeces que llevaban en la ciudad 14 años, desplazados voluntariamente, no hablan su lengua *nasa ywa'e* ni se reconocen a sí mismos como indígenas sino como campesinos de Piendamó, Cauca; 2 afrodescendientes: un pescador de Buenaventura y un hijo de un reinsertado de la guerrilla del ELN, proveniente del Urabá antioqueño; 1 ex paramilitar del Meta; 2 desplazados por la violencia, del Putumayo; 10 estudiantes provenían de Boyacá, 2 de Tolima y 3 de la Costa Atlántica; en sus regiones se empleaban como agricultores y jornaleros; el resto de estudiantes eran de Bogotá, descendientes de padres de las regiones del país. En principio, el grupo contó con 40 estudiantes, pero al finalizar el año la deserción alcanzó el 40% por distintas razones, fundamentalmente por desempleo e imposibilidad económica, consecución de empleos temporales y cambio de domicilio.

Todos abandonaron sus lugares de origen, sus tareas y costumbres para asumir en la ciudad oficios como: vendedores ambulantes de dulces y golosinas, frutas y verduras, puestos de comida preparada, mercado en general; *coterus* (descargue y cargue de camiones con productos perecederos) en las centrales de Abastos y Paloquemao, y otras actividades como mecánica, mensajería y empleadas domésticas, etc. Esta descripción demográfica ejemplifica la gran diversidad cultural presente en una sola aula de clases, posibilidades de trabajo, las diversas maneras de ver el mundo que hay en ellos y la heterogeneidad de posibilidades de enseñanza-aprendizaje.



Los integrantes del grupo eran jóvenes y adultos que, luego de haber desertado del sistema inicial de escolaridad, regresaban después de largos períodos a reiniciar sus estudios. Como se ve, buena parte se había desplazado por causa de los problemas sociales y políticos de antaño y actuales por los que atraviesa el país, se habían desplazado de las zonas rurales a las grandes ciudades, especialmente a la capital de la república. El grupo de los más jóvenes abandonó la escuela durante los dos o tres últimos años por problemas laborales, familiares y sociales como el pandillismo o el mismo desplazamiento dentro de la ciudad; la otra parte de estudiantes estaba integrada por mayores de edad, padres de familia, trabajadores informales, empleadas domésticas y desempleados, que llevaban fuera del sistema entre 10 y 40 años.

En este contexto de heterogeneidad, factores como la diversidad sociocultural, la edad para estar en la escuela inicial y la condición económica evidencian la segregación, marginación y exclusión que se viven en nuestro país y que están signadas en cada individuo, con lo que se convierten, para el caso, en un factor que produce vergüenza, angustia e inseguridad al hablar o interactuar con sus pares y con otras personas. Esta situación estimuló la preocupación por el qué hacer específico del aula y originó inquietudes acerca de aspectos como: *¿bajo qué conceptos e ideas de educación se puede entender el proceso educativo con el grupo?*, *¿bajo qué perspectivas de lenguaje y de cultura se puede enseñar a leer y a escribir*

5 Para otros casos se refleja en las distintas violencias que golpean al país.

en este contexto multicultural?, ¿qué metodologías y estrategias pedagógicas son pertinentes para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje significativo y justo para esta población diversa y con acostumbradas diferencias en edad, cultura, costumbres, experiencias y ritmos de aprendizaje?, ¿qué actitudes desde el maestro, como orientador, son apropiadas para generar en los estudiantes condiciones favorables para el aprendizaje?

## Ideas acerca de la lengua y del conocimiento en general

Pensar un poco que las personas adultas y jóvenes presentes allí tenían una vida puramente referencial era un factor importante, dado que su capacidad para asimilar conceptos nuevos y además extraños a su realidad sería algo muy difícil y desmotivante para ellos. En este sentido, obsesionarse por las formalidades, la memoria y el transmisionismo conceptual no redundaría en nada; se trataba entonces, luego de conocerlos, de transportarlos –al menos imaginariamente– mediante la narratividad a su hábitat natural, a su región de procedencia, a la de los abuelos –si era bogotano–, al campo y más tarde a su cotidianidad en la ciudad. Con esto, se construyó un mundo común para todos desde las particularidades de vida de cada uno; se pensó, entonces, en estimular la sensibilidad, las emociones, la solidaridad más que lo académico. Estas experiencias, por supuesto, eran y son el insumo para gozar en la construcción de conocimiento con sentido. Su historia de vida social, en su región y en la ciudad, fueron el marco referencial para hacer del regreso a la escuela un retorno agradable y significativo, y no una pesada e incómoda carga sujeta a formalismos y academicismos. Sus experiencias previa y actual tenían explicación e importancia.

Diariamente yo diariamente  
me levanto a las 4 AM de la mañana  
y me echo un Luchoso y luego me  
visto y me voy al trabajo y luego  
salgo a las 2 de la tarde y luego  
me voy para la casa a hacer tareas  
y luego me voy a estudiar.

Acción del lenguaje: el ejercicio en el aula permitió revisar y replantear las concepciones clásicas frente al lenguaje y su pedagogía, así como al papel y actitud del docente. Para ello se asumió que el lenguaje no solo es el instrumento para comunicar, sino que éste determina la propia existencia de los sujetos en la medida en que con el lenguaje el individuo se *fuera*, por el lenguaje es, crea realidad; el lenguaje está en la esencia humana y en todo su accionar. El lenguaje es el que le permite interactuar en todas sus prácticas sociales y culturales: con él se actúa sobre el mundo y sobre los de su misma especie; se les da sentido. Está presente desde las relaciones más primarias (establecer contacto, cotidianidad) hasta las más complejas como la ciencia y el arte. Con el lenguaje el ser humano se apropia del mundo y lo transforma, construye conocimiento, canaliza la experiencia, interactúa, crea mundos posibles.

... los días de ... *Historia - Contrastes* ... 207 ... 11 de CA. 8:55 pm  
... de ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...  
... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ... *Historia* ...

El proyecto buscó, pues, centrarse en el lenguaje como esencia humana que le permite –al estudiante o a cualquier ser humano– representar, abstraer y, sobre todo, interactuar y recrear; es decir, existir. Aquí las relaciones entre lenguaje, pensamiento, cultura y conocimiento retoman toda la vigencia y el sentido. No se buscó capacitar a los estudiantes para que presentaran pruebas o dieran cuenta de ejercicios mecánicos, sino para aprender a pensar, analizar, interpretar y comprender lo que hacen en el aula, en la casa, en su vida normal, lo que sucede en su medio, lo que da la ‘otra escuela’, la de la vida, la de los medios de comunicación, la cotidianidad.

En consecuencia, los textos que ilustran la experiencia no son objeto de análisis formal ni estructural (macroestructuras, microestructuras, cohesión, conectores, letra, ortografía, etc.), sino que se toman para observar la manera como se plasma la oralidad y la experiencia, desde las cuales se inician procedimientos más formales en torno a la escritura.

Acercas de las actitudes: para esta experiencia se tomó el concepto sociolingüístico de *actitudes sociolingüísticas* (Rubin, 1974; Segura, 2002), que consiste simple y llanamente en observar, describir e interpretar la posición de un grupo de hablantes frente al uso de su lengua materna, generalmente inmersa en un contexto lingüístico más amplio, hegemónico y poderoso políticamente. La lengua minoritaria, casi siempre discriminada, se fortalecerá dependiendo de la valoración que hagan sus hablantes, del cariño, uso e identificación que sientan por ella. Así que si es estimada negativamente, su pervivencia no será lejana; por el contrario, si es estimada o evaluada positivamente, se consolidará para las futuras generaciones. Es un concepto que permite observar la vitalidad de una lengua, su trascendencia en los hablantes que la vivencian y su proyección en los que la hablarán.

Este concepto se proyectó en el grupo de la experiencia para: 1) generar conciencia, conocimiento y reconocimiento propio y de la diversidad cultural; 2) en esta medida, fundar ideas positivas y favorables en torno a esas diferencias para entender puntos de vista y particularidades del otro, empatía, motivación, deseo de aprender y conocer sobre el otro; 3) eliminar las marcas mentales negativas que se acentúan con los medios a través de la telenovelas, la música, los chistes y demás productos mediáticos, acerca de lo campesino, lo indígena, lo afrodescendiente, la procedencia regional y lo que esto arrastra (vestido, comica, dialecto, etc.) y afecta actitudinal y mentalmente a unos y otros, y 4) con esto, se quiso generar actitudes como el orgullo, el respeto, la tolerancia, la identidad con lo propio y el prestigio y reconocimiento de su particularidad para superar aspectos como la vergüenza que se siente al hablar o al participar, la marginalización que esto ocasiona e incluso la condición de víctima que en algunos casos se asume.

Yo siempre quisiera estudiar pero  
no pude porque no me dieron la  
oportunidad de hacerlo hoy lo hago  
porque me siento mal ser una per-  
sona inoperante... estoy preocupado  
porque siento no ser capaz de  
continuar les pido el favor me  
tengan paciencia gracias

Mostrar actitudes diferentes en los estudiantes frente a las estigmatizaciones en el grupo permite generar confianza, acercamiento, solidaridad y superación de la timidez y la pena que se les ha impuesto desde pequeños cuando a través de distintos mecanismos se les ha ridiculizado por su condición, su diferencia y, mucho más cuando se trata de personas que 'no juegan de local' sino que vienen de otras partes y encuentran el caos, la velocidad y el anonimato de la ciudad, la indiferencia e insolidaridad, el complejo de superioridad que produce el centralismo y el hecho de ser la capital. Se levanta la autoestima. Obsérvense en el texto las sensaciones que experimentan. Recuérdese que todos los textos escritos que se presentan en este trabajo son posteriores al proceso de narración oral, llevado a cabo durante varias semanas y meses anteriores, cuyo propósito fue estimular la apropiación de la palabra y crear confianza en sí mismo y en los demás.

## Metodología

La metodología empleada para este ejercicio investigativo y pedagógico se centró en lo cualitativo en la medida en que se iban registrando e interpretando las distintas producciones (narraciones orales, textos, etc.) creadas por los estudiantes, como indicio para observar el avance en los procesos de lectura y escritura; desde ese análisis e interpretación se producían nuevas posibilidades de trabajo es decir que toda la

producción de los estudiantes dio cuenta del avance en la capacidad para interpretar y producir textos verbales y no verbales (estas últimas en menor proporción). Se tuvieron en cuenta la *investigación acción* y la *etnografía*. La *investigación acción* porque fue el quehacer cotidiano del salón, el sustrato real para proponer e implementar metodologías, estrategias y desplegar teorías que permitieran un trabajo más apropiado y acorde con el grupo, en el que tanto el docente como el estudiante construían conocimiento, para socializarlo, reflexionarlo, evaluarlo y proyectarlo para transformar su realidad y darle sentido en sus proyectos y experiencias de vida. Así mismo, se apeló al método *etnográfico* como mecanismo para observar, describir e interpretar las condiciones, contextos y circunstancias de los protagonistas de los procesos: comunidades, instituciones, escuela, aula, estudiantes, maestros y todos sus procesos en los que cotidianamente están involucrados. Desde este punto de vista se buscó dilucidar e inferir las motivaciones, valores, imaginarios, intereses y un sinnúmero de relaciones y funciones ocultas, pero, sobre todo, aprender de los estudiantes, de sus interacciones y de su condición para pensar el trabajo pedagógico en el aula.

## Procedimiento y estrategias

Una vez delimitado el campo teórico (y metodológico) en el que se asumió una concepción particular sobre el lenguaje, la lectura y su enseñanza a adultos en contextos multiculturales, se procedió, a partir del trabajo etnográfico y la acción en el aula, a diseñar aspectos didácticos. Siguiendo la condición natural de que el hombre (desde la filogénesis u ontogénesis) primero oye, luego habla, enseguida lee y, finalmente, escribe, la estrategia fundamental consistió en el desarrollo de la oralidad y desde ésta generar interacciones, confianza y seguridad como preámbulo para desarrollar los procesos de lectoescritura convencionales.

Un trabajo previo y fundamental consistió en propiciar un ambiente de confianza. El grupo mostró un grado de timidez altísimo como consecuencia de los prejuicios sociales que se generan del hecho de no 'saber leer o escribir' total o parcialmente a su edad, y por la ausencia prolongada de la escuela en la que 'volver a comenzar' se convierte en un desafío por superar (el tiempo, sentirse incapaz, ignorante, juzgado, etc.).



1 yo antes de venir al colegio sentía  
miedo pena de que mis compañeros  
se burlaran de mí Pero entonces  
sentía ganas de progresar y eso se  
no me importaba la pena

Recuperación oral de la historia de vida: Un factor importante para el trabajo era conocer quiénes eran los involucrados, de donde provenían, cómo estaba conformado su núcleo familiar, qué hacían en su cotidianidad; tiempo de estancia en la ciudad, por qué decidieron volver a la escuela, cuáles eran sus necesidades, intereses y gustos, cuáles eran sus aspiraciones y proyecciones, cómo aprenderían, etc.: es decir, qué habían aprendido en la escuela de la vida y en la vida de la escuela. Muchos de estos aspectos de conocimiento no se hicieron públicos dadas las condiciones particulares como ser reinsertado, desmovilizado o desplazado forzosamente. La intención era lograr que los estudiantes hablaran para apropiarse del nuevo escenario. Recuperar su historia de vida fue el gran trabajo que condujo al conocimiento y acercamiento a cada estudiante y, en general, al grupo para visualizar su valor, su propio reconocimiento sin sentir pena y, por el contrario, sentir autuestima por lo que ha sido y por lo que es; fue una aproximación afable al grupo para crear un alto grado de confianza y de seguridad en sí mismo. En el texto está la historia de un afrocolombiano pescador.

Inserción de la cotidianidad en el aula: para cada uno de estos momentos previos (oír, hablar, leer y escribir), se propusieron distintas estrategias acordes con las circunstancias personales, del aula, institucionales, locales, regionales, de su procedencia, y nacionales. La incorporación de los aspectos cotidianos comunes del contexto inmediato como: 1) el regreso a la escuela, la presentación, hechos noticiosos, eventos de la institución; los aspectos particulares de la región de origen, características generales como el clima, cultivos, costumbres, fiestas, comida y folclor; 2) la llegada

historias de mis amigos...

Ami me apegado ~~amb~~ a ser un chico de  
 bicezaba para pamiñi' ~~amb~~ a ser estuve en  
 esta rica pero para una mefe me bien  
 que d'pamos por ya para contar la cemi de  
 dev'amos pasar por de tudav'os pueritos  
 porje no teniamos per miso pa ~~amb~~ a ser el  
 Pueblo para m'os...

a la ciudad, sus percepciones iniciales y actuales, y su quehacer en ella, entre otros, fueron ejercicios que tenían la intencionalidad de partir de los hechos y aspectos socioculturales universales y diferentes para generar igualdad, equilibrar las relaciones para que ningún miembro del grupo se sintiera 'diferente' y marginado. Esto desembocó en descripciones y reflexiones sobre las diferencias étnicas y socioculturales del país, la tolerancia, el respeto y algo fundamental como es la búsqueda de identidad, de reconocer quiénes somos culturalmente. Se trató de integrar la cotidianidad al espacio del aula para darle un estatus 'académico', bajo premisas de la búsqueda y construcción del conocimiento y de hacer significativas las experiencias y la permanencia en el aula. En todos los casos, los aspectos regionales como las costumbres, predominaron para interactuar con los pares y para acercarse al conocimiento.

La relación de lo local con lo universal y la integridad del conocimiento, la apropiación y el hecho de hacer visible lo propio, personal y regional, representado en las costumbres (folclor, vestido, comida, leyendas, dichos, rhytes, coplas, retablas, dialecto o lengua propia) fue un pretexto para desplegar su relación con el conocimiento universal: a la par como se leían o narraban leyendas regionales se leían páginas de *El natural no tiene quien le escriba* de García Márquez, de *El Principito* de De Saint-Exupéry o de las fábulas de Pombu. Un trabajo como este implicaba –no obstante la fragmentación por áreas del conocimiento y la orientación por docentes distintos– observar que el conocimiento y el mundo son UNO, universales; por lo tanto, era prudente establecer relaciones con la geografía para ubicar en el mapamundi, por ejemplo, el itinerario de *El Principito*, o en el mapa de Colombia la población de Aracataca, donde

ració Cabo; con las ciencias sociales y naturales para entender que en cada región de donde venían se cultivan productos distintos o iguales porque en nuestro país tenemos todos los pisos térmicos.

Fue, además, la oportunidad para hablar y entender de diferencias étnicas y culturales, sociales; para poner en práctica muchos valores que desaparecen en nuestra sociedad no porque sea otra época sino porque nuestra sociedad se está acostumbrando a ser facilista, ventajosa, desmemoriada y superficial.

El trabajo colectivo: el trabajo colectivo fue una estrategia fundamental porque mediante él se fortalecieron las relaciones entre personas con distintas costumbres, dialectos, edades, allí se gestaron deseos de conocer al otro, de saber sobre lo que no posee, pero que al final forma parte de nuestra colombianidad. Narrar, leer o escribir colectivamente fue una estrategia importante dado que se ganó confianza, libertad y confidencialidad entre los integrantes del grupo; esto contribuyó, además, a borrar las diferencias en el conocimiento y a reconocer la capacidad de aprendizaje de cada uno; asimismo, aquellos que tienen alguna competencia mayor en cualquiera de las habilidades (oír, narrar, leer o escribir), se convirtieron en orientadores de sus pares, ya no bajo la lupa de la crítica, la burla y la marginación sino con actitudes de ayuda mutua y cooperación. Cualquiera de los procesos implicados (oír, narrar, leer o escribir) acogidos colectivamente son, además, la oportunidad para la risa, para la lúdica, para hacer comentarios y hacer del encuentro en el aula algo más agradable y tolerable.

La narración y lectura en voz alta: tratándose de sujetos que estuvieron en el sistema tradicional de educación, retienen acentuadamente los condicionamientos del sistema y las ideas acerca de ser maestro como individuo distante, omnipresente y todopoderoso, poseedor del conocimiento y de las verdades inobjetables; en este sentido, en cada actividad es substancial la coparticipación del docente porque ello favorece las relaciones horizontales y atables que conducen a tener una visión distinta de su rol y de acercar al estudiante a la construcción de conocimiento significativo. Contarles y leerles historias, leyendas, cuentos o cualquier otro tipo de narración, en voz alta, fue un aspecto

t fundamental para atraer el interés del estudiante y encantarle; es un ejercicio semiactuado y modulado por parte del docente. Se recurre a la risa, al juego, a la sensibilidad del niño arrullado por los cuentos, lecturas y las historias de cuna; se rescata ese niño que aún vive en cada adulto para que crezca en él la sensibilidad y el interés por entender que, una vez conocido el código básico de la escritura, es a través de este ejercicio que se avanza y consolida.

Los momentos de lectura y narración estuvieron centrados en varias actividades: 1) lectura y recordación oral de la publicidad radial, televisiva y, por último, impresa (revistas y periódicos); 2) narración, lectura y comentarios acerca de eventos noticiosos o de la cotidianidad personal, local o nacional; 3) narración y lectura de leyendas, fábulas, cuentos o novelas. Las dos primeras estrategias están relacionadas con el sentido práctico y básico de la vida de los estudiantes; es una concepción referencialista; la segunda, se distancia de su cotidianidad aunque evoque la realidad, por tratarse de ficción, se dejó para momentos en los que ya había avanzado el curso en aspectos como la autoestima, la confianza, el sentido de comunicar y algunos aspectos teóricos porque, para muchos de ellos, leer ficción es mucho importante y útil, es engañoso; no obstante, esta percepción cambió al final, dado que se entendió que a través de la literatura se goza, se aprende de la vida y de otras culturas, pues ella da criterios para comprender la realidad, permite la imaginación y la creatividad y, por supuesto, su mayor preocupación, con ella se aprende a hablar, leer y escribir.

El proceso de escritura: para ellos, estos dos procesos tienen la marca de la tradición: leer y escribir son procesos mecánicos y repetitivos que nada o muy poco tienen que ver con su realidad: son actividades absolutamente abstraídas de la realidad y relacionadas con aspectos meramente matematizados; comúnmente se les oía decir que lo que deseaban hacer en la clase de Castellano eran dictados, planas, leer en voz alta y otras actividades desprovistas de sentido; de este modo, estos procesos para el grupo han perdido la intención de comunicar sentidos a los demás, de relacionarse con la cultura y el quehacer permanente de los individuos y, más aun, de su fricción, imaginación, y creación.

El proceso de escritura fue una acción posterior al de la lectura; siempre estuvo precedido por actividades de narración oral. Este proceso dista bastante del proceso empleado para niños porque con ellos se puede trabajar, por ejemplo, desde el método desarrollado por Emilia Ferrero y Ana Leberosky, que muestra que el niño inaugura estos procesos convencionales transitando mágicamente por niveles y momentos en los que desarrolla de forma natural la comprensión de la escritura alfabética.

Para el caso, este proceso mágico no se pudo desarrollar del mismo modo su edad, su desarrollo cognitivo, la experiencia de vida y la vida escolar previa, hacen que sus procesos mentales sean diferentes a los de los niños; todos los estudiantes tenían un nivel de escritura; ninguno alcanzaba, para entonces, un nivel apropiado en la medida en que apenas construían enunciados cortos; había conciencia de tener debilidades en cuanto al uso de conectores léxicos, signos de puntuación, fragmentación por párrafos; su escritura es básicamente referencial e instrumental, así como su capacidad para narrar oralmente, dado que su experiencia de vida está ligada fundamentalmente a las necesidades básicas y de supervivencia.

Para el desarrollo y afianzamiento de la escritura se recurrió a algunos ejercicios técnicos, sobre todo haciendo conciencia de que así como la oralidad implica un receptor que oye, la escritura, uno que lee. Y en cualquiera de los dos es importante que al hablar o escribir el mensaje sea claro y evite las interferencias para que sea comprendido por el oyente o lector. Estos ejercicios obedecían, como se infiere, a una idea más de funcionalidad y pragmática que a requerimientos de tipo abstracto y descontextualizado. No se podía jugar a la magia que se usa cuando se trata de niños. La escritura siempre estuvo ligada al proceso de lectura individual o colectiva, puesto que era a través de la observación del código escrito que se producían inquietudes del por qué un texto o palabra se escribía de esa manera, cuál era su funcionalidad e importancia al hacerlo. Esto generaba disposición para orientar actividades más académicas y técnicas que implicaban explicaciones y ejercicios por parte del docente.

Inmiscuirse en lo que dice o escribe el otro, salvo algunas excepciones, todos los estudiantes compartían sus experiencias y vivencias públicamente, quienes no lo hacían argüían "problemas de seguridad personal". Esto era natural tratándose de las actividades orales de descripción, narración u opinión; cuando se inician las producciones escritas de cualquier tipo de texto siempre se compartió con el grupo la creación; ésta era leída por el propio autor y en algunas ocasiones por cualquier estudiante. En el segundo caso, era la oportunidad para escuchar comentarios como: "no se entiende lo que escribe" y generar discusión y explicación respecto de aspectos formales de la escritura.

Al final de la experiencia, fin de año, se trabajó mucho acerca del folclore colombiano, centrándose en coplas de las regiones, dichos, leyendas, mitos y algunas costumbres. Siempre se vio mucho interés y risa, que mostraban el agrado por escuchar a los otros y disfrutar con ellos las diferentes expresiones leídas o narradas por sus pares; y la motivación y el interés se acrecientan porque se disfruta del trabajo, se ríe candidamente de la vida y de los riesgos de tomar la palabra, de actuar en ella.

El proceso final permitió concluir que: 1) un trabajo como este implementa metodologías y estrategias que permiten adelantar la escritura y la lectura iniciales para adultos, en un espacio intercultural que, de suyo, implica diferencias de visión de mundo, procesos, actitudes, experiencias de vida y expectativas; 2) se desarrolla la oralidad que poseen los estudiantes, producto de su propia experiencia, como elemento fundamental y comatural para iniciar o consolidar la lectura y la escritura; 3) se encuentra en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales y en general en la diversidad cultural del país, presente en el aula de clase (indígenas, negros, mestizos, ciudadanos, campesinos, jóvenes, adultos, hombres y mujeres), los mejores pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al código convencional; 4) se valoriza y amplía el sentido de oralidad, entendiendo que ésta es, como la escritura, memoria cultural y que la relación entre las dos no debe ser de oposición sino de complementariedad; 5) se encauza el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos de pensamiento y no como la matematización de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo motriz y viso espacial; y, 6) se construyen espacios de confianza y seguridad

que permitan el desarrollo adecuado del proyecto y la autonomía de los estudiantes.

El trabajo encuentra sus dificultades, como siempre, en la escasez de recursos tanto de la institución como de los estudiantes, la estrechez del tiempo, la deserción alta, característica en las instituciones nocturnas; no obstante, todo ello permitió cerrar brechas establecidas tradicionalmente entre la docencia y la investigación, entre la teoría y la práctica con el propósito de construir y replantear permanentemente y de manera conjunta el actuar en el aula de clase y, de esta manera, convertir el escenario escolar en un teatro vivo y con sentido.

## **Interpretación de la experiencia**

Haber pensado un trabajo desde una perspectiva intercultural, a más de todas las dificultades halladas y lo incompleto que pudo ser, fue una excelente oportunidad para pensar la escuela más allá de las propuestas estatales que homogenizan, estandarizan y minimizan la complejidad cultural del país y de la ciudad. Fue un ejercicio para aprender a la par con los estudiantes, porque exigió la planificación constante, la búsqueda de fuentes conceptuales, pedagógicas y metodológicas que fueran amplias para entender y crear un escenario que no segregara sino que, por el contrario, buscara la equidad entre los pares y sobrepusiera las diferencias étnicas, culturales, regionales y de edad como esencia para el respeto, la convivencia y la solidaridad. Por ende, la interculturalidad fue la razón y el escenario para aprender lo posible de todos y entre todos.

Este acercamiento intercultural facilitó la comunicación entre los estudiantes y el docente. El trabajo entenció el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad como un factor que incluye y transforma la comunicación entre los actores del aula de clases, se supera la comunicación marcada por las relaciones de poder que ostenta el docente mediante su condición y estatus (poseedor del conocimiento), porque se entiende que el conocimiento nace de todos, de las cosas cotidianas y cercanas a cada uno; las relaciones se horizontalizan, la actitud del

maestro se hace cercana, los estudiantes no son extraños entre sí ni con el maestro sino *padres*.

Haber trabajado la lectura y la escritura mediante aspectos de la cultura regional, negra o indígena fue una muy buena oportunidad para recuperar saberes ancestrales, costumbres de los abuelos y de su propia esencia, dejada en aquellos lugares de donde provenía cada uno; igualmente, fue la oportunidad para hacer explícitas las experiencias propias y las experiencias colectivas de sus comunidades (fiestas y costumbres) que desembocaron en procesos distintos de comunicación y de relación en el grupo. Entraron en juego subjetividades e intersubjetividades que delinearon un tejido distinto y equilibrado de interacción social y comunicativa; comunicar no es hablar y oír, sino comprender.

El trabajo colectivo fue una manera permanente para el desarrollo de actividades. Desde esta condición, se es maestro del otro y se aprende mutuamente porque no hay la presión del examen, de la definición memorística de conceptos, la obsesión por la formalidad de la escritura, no obstante la importancia de saber comunicarse con los otros a través de este medio. Se supera la idea estatista y reduccionista de entender la lengua únicamente como instrumento de comunicación y no como manifestación del pensamiento y de la cultura, que construye subjetividades e intersubjetividades; que es a través de ella (el discurso) como el individuo es en el mundo, construye y les da sentido a sus experiencias tácticas y mentales.

Se enseñó desde la vida y para la vida. Desde el contexto vivo y actual de la subjetividad del individuo y desde la intersubjetividad del colectivo, pensando en la proyección de lo aprendido, no en el sentido utilitarista de que todo debe servir para las acciones y la aplicación cotidianas, sino para la comprensión de las cosas y los fenómenos, y para el desarrollo de sus capacidades mentales e intelectuales. Por esto, además de aprender a escribir una carta para su familiar que dejó en la región, también tiene la posibilidad de escribirle a la Patasola o al Coronel de García Márquez, acerca de sus actitudes y de los problemas acentuados hoy día en la ciudad, como se puede apreciar en el texto, en el que además se observa siendo final de año va el proceso de consolidación de la escritura, la



posibilidad de fantasear y de relacionar la ficción de la obra literaria, leída en voz alta, con la realidad. Tiene la oportunidad no solamente de ampliar su conocimiento a través de los sinónimos y antónimos, sino también de soñar e imaginar la igualdad y las paradojas; de crear aquellos mundos posibles que otorga la ficción.

El debate suscitado de las lecturas y del contraste con su realidad o la realidad del país hizo que los estudiantes problematizaran y argumentaran acerca de los fenómenos sociales y culturales, en actitud consensuada, autónoma y responsable. De esta manera, se avanza hacia la proposición de situaciones para la transformación de la realidad y se comparten experiencias y conocimientos que enriquecen el proceso educativo de estudiantes y docente; se anima el sentido de identidad, se motiva el interés por la escuela porque él se siente protagonista de su propio avance.

La vivencia fue una buena y bonita experiencia para comprender y reconocer que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, y que Bogotá y el aula de clase son un reflejo de esa diversidad; en este sentido, se generaron procesos que condujeron a reconocer la identidad personal, local y nacional que visibiliza lo afrodescendiente, lo indígena, lo mestizo y las demás expresiones étnicas y culturales de nuestra geografía. Este principio de encuentro con la identidad propia, local y nacional, produjo conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar, acercarse y construir conocimiento y experiencias académicas significativas.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

En esta época de desplazamientos y de convivencia de las diferencias, se imponen retos a la capacitación docente: ésta debe reflexionar y, por lo tanto, actuar tanto en los docentes en formación (estudiantes de licenciaturas) como en los docentes en ejercicio; debe hacerse no porque se trate de una discusión que ha tomado fuerza dada la 'visibilización' –aunque mal– que los medios masivos han hecho del asunto, sino porque es una condición auténtica de nuestro país, en general, y de las grandes ciudades, en particular. Ahora bien, ¿cómo qué capacitar a los docentes? Por un lado, sobre las condiciones y el pensamiento universal que ha

Bogotá DC      nov - 8 - 004

Estimado:  
Coronel.

Lamento mucho la pérdida de su Hijo  
Agustín mi sentido pésame para usted y  
su familia.

Espero que Dios les de muchas fuerzas para  
salir adelante. Se que es duro para lo  
reportaran.

Coronel me he enterado que se an enterado  
que se encuentran herfermas unidades  
dos espero que se recuperen pronto posible.

Coronel cuanto lo siento mucho  
saber que no a podido recuperar  
su pensión si gusta yo le pueda  
ayudar tenga un amigo que es abogado.  
y le pueda ayudar.

Asi usted puede obtener su pensión.  
me despido de usted y espero  
tener noticias suyas pronto.

Atenta mente.

Aura Marina Carrizo B.

generado en la actualidad nuevas mentalidades y sensibilidades; sobre valores como la tolerancia, reconocimiento y valoración de la diferencia y; por el otro, sobre conceptos, metodologías, didácticas y actitudes frente a lo que podría ser la 'educación intercultural'.

Así, pues, tanto futuros maestros como aquellos que están en el sistema ejerciendo recientemente o desde hace tiempos, tienen nuevos retos en el aula, dado que en ninguna universidad colombiana, salvo en los últimos tiempos cuando se crearon licenciaturas en Educación en zonas de influencia indígena, en sus perfiles NO figuraban espacios académicos que reflexionaran en torno a la educación intercultural. Para el caso de Bogotá, la cuestión es mucho más árida en razón a que es la capital de la república, y el centralismo que ha caracterizado a nuestro país, ha generado imaginarios en todas las generaciones, como que lo indígena es cuestión del 'pasado prehistórico'; que lo afrodescendiente fue un episodio producto de la esclavitud y que la población que hoy existe en Colombia está inscrita al Departamento del Chocó, que lo mismo no existe (ni se menciona); y que nosotros somos 'blancos' (a pesar de nuestra procedencia regional definida por nuestro fenotipo derivado de los indígenas o de la población de donde proceden nuestros padres o abuelos, por las costumbres o, incluso, por nuestros apellidos). Por esta, el debate debe profundizarse en torno a paradigmas y marcos conceptuales, metodologías y estrategias educativas en escenarios, donde el docente encontrará grandes diferencias socioculturales y, por lo tanto, de visiones de mundo, ritmos y maneras de aprender, construir y acceder al conocimiento.

De manera especial, esta experiencia pone en la discusión factores como la transversalidad, aspectos teóricos y conceptuales acerca de la pedagogía de la lengua y la pedagogía intercultural, la educación para adultos, y las metodologías e instrumentos que implica el quehacer en el aula. Urge que el docente tome conciencia frente a las desigualdades culturales y económicas y las relaciones que tal situación genera; a la comprensión de la interculturalidad vista más allá de lo que legisla el Estado o de los discursos teóricos de moda, o de los conceptos mediante los cuales se entiende la problemática como la suma o estática de

personas de distintos grupos étnicos. La interculturalidad es, entonces, más bien un asunto de todos y para todos.

Hay que entender la interculturalidad como una condición inherente a las relaciones de los pueblos a través de la historia (cada época con sus peculiaridades); hay que desarraigar las relaciones que acentuaban las diferencias para justificar la exclusión e incluso la liquidación y exterminio del otro, del pueblo dominado; aquí, se piensa como una condición propia de la humanidad en la que las diferencias son esenciales para convivir en tolerancia y respeto; hay que asumir una actitud distinta frente a la diversidad que resigne las relaciones entre personas y pueblos, y la propia comprensión del fenómeno. La experiencia contribuyó a que los jóvenes y adultos que participaron se apropiaran, en alguna medida, de ese sentido de convivencia y comunicación.

Este trabajo emprendido con adultos es una experiencia que, seguramente, tiene mucha más importancia en niños y jóvenes, dadas su condición de sujetos en formación y la consolidación de su personalidad frente a la presión social, la afección producida por el grupo social, la moda, los consumos y los medios masivos.

Se debe pensar, finalmente, en un futuro maestro que comprenda que su trabajo, en esta época de ruptura de fronteras y localismos, es eminentemente intercultural porque no encontrará jamás aquellas comunidades o pueblos homogéneos ni en sus estructuras mentales ni en sus condiciones socioculturales. Las prácticas educativas y el ejercicio propiamente de la docencia ya no son el escenario para confirmar el dominio de una disciplina, ni para seguir sumisamente la tradición educativa anquilosada y los lineamientos curriculares oficiales hechos por teóricos subsumidos en los conceptos de moda y la tecnología disciplinar, sino que son el escenario para construir desde la realidad, y con ayuda de las teorías, la nueva pedagogía y las nuevas teorías, allende las alucinaciones y elucubraciones teóricas sustradas del aula real.

Una manera verdadera de contribuir a la calidad de la educación, es reconocer la heterogeneidad que hay en el aula de clase y pensar el trabajo pedagógico desde esta perspectiva; tener clara conciencia de una

educación intercultural que no desligue el conocimiento de la realidad y que dirija su sentido al ser, al individuo como agente activo, pensante, capaz de transformar de mejor manera su realidad desde lo que lo anima, facilita y orienta la escuela. Es decir, que cada maestro estaría aportando a la calidad educativa si piensa que su trabajo bene como meta última orientar a que sus estudiantes accedan al conocimiento, lo actúen y lo proyecten en la vida para ser ellos mismos. Hay que pensar en "Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desafiado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar [...]". (García Márquez, 1994:7).

## **Bibliografía**

- Bustamante Z., G. & Jurado, E. (Comp.) (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, E. & Bustamante Z., G. (Comp.) (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Márquez, G. (1994). *Colombia, al filo de la oportunidad*. Informe conjunto. Bogotá: M.E.N.
- Ramírez P., L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminario.
- Rubín, J. (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Siguas, S., M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alanza.



## CATEGORÍA 2

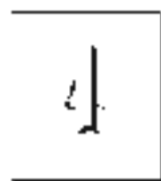
---

# **PREMIO A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA O EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

*Son proyectos o propuestas de mejoramiento, solución de problemas o dificultades, cambios, transformación o novedad en aspectos, situaciones o problemas de la vida educativa o académica (aula, áreas, currículo, proyectos, etc.) realizados por docentes y directivos docentes.*



ESPÍTLA



## **CARNAVAL SOLORIENTAL... UNA APUESTA POR LA VIDA**

---

**Tertulia Pedagógica Zona 4E**

**Ángela de Castro**

**Fanny Landínez**

**Gloria Lili Linares**

**Mary Luz Escobar**

**Rosa Isabel Camelo**

**Stella Pardo**

**Visilación Acosta**



## **Introducción**

Fiesta, color, alegría, música, máscara, disfraz, encuentro, comparsa, calle... son palabras que nos remiten a una fiesta particular: el carnaval. Y aunque algunas de estas palabras no están –y no deberían estar– por fuera de la cotidianeidad de la escuela, otras, por el contrario, nos muestran las particularidades del carnaval, que lo convierten en un campo de infinitas posibilidades cuando entra a las aulas.

Lo primero que el carnaval moviliza en la escuela es la vida. El carnaval invita al arte, a la imaginación, al movimiento, al conocimiento, a la construcción y materialización de sueños. Trabajar durante el año escolar alrededor de un tema que se plasmará en un espectáculo callejero implica un cambio en la dinámica de la escuela. Parte de la invitación a flexibilizar los tiempos, las relaciones, los espacios, las áreas y ¡ojalá todos esos elementos rigurosos y aburridos que a veces vuelven tan árido el trabajo escolar.

Materializar la propuesta del carnaval solo ha sido posible por el trabajo de innumerables maestros y maestras –algunos ya solo están en nuestra memoria– que de manera anónima y desinteresada han aportado sus esfuerzos y saberes. Al entusiasmo de una legión de niñas, niños y jóvenes que durante estos años han alegrado nuestras calles con sus bailes, muñeceras y tocados. A padres y madres de familia, abuelos, abuelas, tíos y sobrinos que pacientemente han acompañado el trabajo. Y a los incondicionales amigos y amigas que hemos tenido la suerte de encontrar en el camino.

## **Experiencia pedagógica demostrativa**

El Carnaval Solariental, dirigido y realizado por el colectivo Tertulia Pedagógica Zona 4E, es un proyecto pedagógico cultural que se realiza en instituciones educativas de la parte alta de las localidades de Usme y de San Cristóbal, anteriormente conocida como Zona 4E. Ha podido realizarse durante veintidós años, reflejándose en su trayectoria muchos de los cambios que afectan tanto a la escuela como al entorno, es decir, con las lógicas altibajos que implica un trabajo de esta naturaleza.

Tiene su antecedente en un carnaval realizado en la escuela El Quindío en el año 1986, que tuvo como propósito realizar una actividad lúdica en las calles del barrio y hacer un ejercicio de uso del color, con niñas y niños, mediante la elaboración de máscaras y disfraces para el 31 de octubre. Al mismo tiempo, en otras escuelas del sector surgieron proyectos que eran el resultado de ejercicios individuales que indagaban en aspectos específicos como la lectura, la escritura, las matemáticas y el arte, entre otros, o que eran el resultado de acuerdos entre maestros interesados en pensar propuestas para sus instituciones.

Estos proyectos fueron recogidos el 3 de junio de 1987 en la Primera Asamblea Pedagógica con el fin de diseñar un proyecto pedagógico para la zona, encontrando que el carnaval podría integrar varios elementos. El grupo organizador citó a la Segunda Asamblea Pedagógica Zonal para presentar la idea y comenzar a preparar el primer carnaval zonal. Se conformó, también, el Comité Pedagógico Zonal con representantes de cada una de las escuelas de la jornada de la mañana, ya que fue muy difícil encontrar tiempos comunes para trabajar con los docentes de la jornada de la tarde.

A cargo de este comité quedó la realización de la Asamblea Infantil, la Asamblea Pedagógica y la Evaluación Institucional Zonal. La Asamblea Infantil fue un espacio pensado para que niñas y niños representantes de las diferentes escuelas de la zona se reunieran durante una jornada para analizar, discutir y trabajar sobre un tema acordado por ellos en talleres de aula. Algunos temas fueron: las tareas, la amistad, la paz.

La Asamblea Pedagógica tenía una intención parecida y en ella los docentes planteaban y discutían problemas de carácter pedagógico y laboral; generalmente comenzaba con la exposición de una persona experta en el tema a tratar, se continuaba con mesas de trabajo y se terminaba con una plenaria.

La Evaluación Institucional Zonal se hacía al final del año y tenía como fin evaluar los aspectos institucionales que debe contemplar toda evaluación, más aquellos que, en el momento, se consideraban más importantes y/o problemáticos.

El ánimo con que muchos educadores acogieron la invitación de la Federación Colombiana de Educadores para construir un gran movimiento pedagógico abonó el terreno para la materialización de estos proyectos, que fueron desapareciendo como consecuencia de la reglamentación de la ley 715, el cambio de maestros y la dificultad para conseguir recursos. Solo sobrevivió el carnaval.

El 31 de octubre de 1987 se llevó a cabo el primer Carnaval Soloriental, nombrado así en reconocimiento al dios protector de nuestros antepasados miticos y como un llamado simbólico al sol a calentar la parte alta del suroriente bogotano, llamada por algunos "cielo roto". Finalmente, el carnaval no fue asumido por todas las escuelas y por esta razón se desprendió del Comité Pedagógico el colectivo de maestros Tertulia Pedagógica Zona 4E, que desde entonces ha estado al frente de la realización del proyecto. El trabajo del carnaval requiere una preparación extraescolar a veces tan exigente que no todos los docentes están en capacidad de asumirla, siendo ésta una de las dificultades para el crecimiento del grupo gestor y del mismo carnaval.

El carnaval fue pensado como una contrapropuesta cultural al *Halloween*, determinado por el convencimiento de que somos capaces de construir nuestros propios relatos, ya sean estos literarios, pictóricos, corporales o de cualquier otro género. La repetición de imágenes de gatos orizados, calabazas alumbradas, murciélagos y brujas montadas en escobas en los acostumbrados colores naranja y negro que suelen usarse como decoración, incluso en escuelas y colegios, no son considerados elementos configuradores de nuestra cultura o actos de creatividad artística; la elaboración de estas figuras no va más allá del esfuerzo que implica la copia de un modelo que, aunque parezca simple, sí puede tener una alta carga simbólica en el imaginario popular.

Para la época en que se comenzó el trabajo, los conocimientos que el grupo tenía sobre la construcción histórica del carnaval como fiesta popular eran casi nulos, y programarlo para octubre, un mes que nada tiene que ver con la cuaresma, no fue problema aún para maestros procedentes de la región Caribe. La mayor parte de los referentes y elementos desde donde se comenzó a construir el carnaval fue tomada de experiencias

personales, de información periodística y bibliográfica y de supuestos sobre lo que podría ser un carnaval. Al comienzo el trabajo fue muy intuitivo, pero pronto se develó la naturaleza de esta fiesta caracterizada por la riqueza de posibilidades que brindaría a la escuela.

Otro elemento fundamental del carnaval fue la educación artística, considerada por no pocos la "cenicienta" de las áreas. Fue retomada desde teorías de la creatividad y desde la seguridad de que el arte, además de su función sensibilizadora y expresiva, tiene una relación directa con el conocimiento, es decir, con el desarrollo del pensamiento artístico. Se trabajó sobre los principios que los maestros habían construido a partir de sus prácticas de aula y de las reflexiones que el grupo consideró que debían orientar la práctica artística y que presentamos hoy con los cambios encontrados durante estos años de trabajo:

## **Entender el arte como un lenguaje que tiene mucho que decirnos sobre el mundo**

Situar la educación artística en el mismo nivel de importancia de áreas como las matemáticas y el lenguaje. Resaltar estudios e investigaciones sobre el papel del arte en el crecimiento humano y sobre teorías del desarrollo de la creatividad. Reconocer la función imaginativa, expresiva y sensibilizadora del arte. Asumir el trabajo artístico como un acto de conocimiento o de formación del pensamiento artístico. Asumir la práctica artística como un proceso, no solo como un resultado. Valorar el trabajo individual de niñas, niños y jóvenes sobre la copia de modelos. Indagar sobre la situación de la educación artística en diferentes niveles educativos, especialmente en primaria. Definir y respetar los horarios asignados en el horario escolar. Tratar de garantizar materiales suficientes y de buena calidad. Desterrar los llamados textos de educación artística. Relacionar la mayor parte del trabajo con el tema general y orientarlo al enriquecimiento de la imagen del carnaval. Anteceder todo trabajo con una sensibilización que concite la imaginación y la fantasía. Reconocer que existe un vacío en educación musical con el fin de encontrar soluciones. Reconocer que la creatividad se desarrolla en campos como la ciencia y la vida cotidiana. Ayudar a enriquecer valoraciones

estéticas independientemente de patrones estandarizados. Enseñar a valorar tanto el trabajo propio como el de los demás.

Anteriormente la Zona 4E se extendía desde el kilómetro 4, en la Vía a Villavicencio, hasta el kilómetro 16. A partir de 1998 y debido a una nueva zonalización, algunas escuelas pasaron a formar parte de la localidad de Usme. Aunque no todas mantuvieron su participación en el carnaval, es importante recordar sus nombres, ya que el esfuerzo y la responsabilidad de maestras, maestros y estudiantes fueron y han sido la condición fundamental, aun en los momentos más críticos del trabajo. Son: El Boquerón, Los Soches, Las Violetas, Nueva Esperanza, Provincia de Québec, antes llamada La Flora, Juan Rey, La Belleza, Nueva Delhi, Chiguaza, Ciudad de Londres, Los Libertadores, San Luis, El Quindío y El Consuelo. Eventualmente han participado comparsas de otros colegios como Juana Escobar, Los Alpes y el Cooperativo Altamira.

El territorio donde se sitúan estas escuelas se caracteriza por haber sido poblado a partir de una gran migración de familias campesinas que aprovecharon la parcelación y el loteo -muchas veces ilegal- de las antiguas haciendas y por el incremento poblacional acelerado de los últimos treinta años. Ya fuera porque buscaban mejorar su condición de vida o porque huían de zonas asoladas por la violencia política, estos nuevos habitantes asumieron con fortaleza las adversidades de entonces como la falta de carreteras y transporte, la falta de acueducto, la falta de escuelas, los fuertes vientos y el intenso frío. Como compensación, reconocen los más viejos, la vida era segura, no había ladrones y la gente estaba dispuesta a unirse a los trabajos comunitarios que se orientaban especialmente al mejoramiento de infraestructuras y adecuación de servicios públicos.

La parte artística, festiva o -como se suele denominar- cultural se limitaba a la realización de bazares, reinados y fiestas, generalmente destinadas a recaudar dinero para alguna obra o rigida casi siempre por las Juntas de Acción Comunal, que también se encargaban de impulsar los infaltables campeonatos de m. en fútbol; eventualmente se llevaban a cabo celebraciones religiosas.

A comienzos de los años 80 aparecieron de manera autónoma organizaciones comunitarias desligadas de las conocidas filiaciones partidistas y el hacer y el concepto de lo cultural empezaron a pensarse de otra manera. Pero una buena parte de este accionar se materializaba en la realización de eventos y como estos también se multiplicaban, fue necesario mirar el problema de la financiación y de la articulación que les permitiera a estas organizaciones liderar proyectos culturales con intenciones y miradas similares, de manera que pudieran identificarse como componentes de un proyecto común. Se conformó, entonces, la Red de Eventos Culturales de la Localidad de San Cristóbal, a la que, desde su inicio, pertenece el Carnaval Soloriental.

Esta tiene como objetivos generar espacios de reflexión y conceptualización del quehacer cultural de la localidad; profundizar en el conocimiento e incidencia de las políticas culturales locales y nacionales; propiciar la evaluación y sistematización de cada uno de los eventos; promover y difundir los bienes culturales y las producciones artísticas de la localidad; desarrollar jornadas de formación con el fin de mejorar la calidad de la producción técnica y logística de los eventos; mantener una oferta anual de eventos artísticos y culturales locales que garanticen la formación de públicos; fortalecer el sentido de pertenencia local, creando espacios de convivencia y de construcción de identidad local; y, gestionar ante la Alcaldía Local apoyo económico para cada uno de los eventos que conforman la red.

## Pedagogía y currículo

El Carnaval Soloriental se gesta y se desarrolla durante muchos años en la escuela primaria. Parte de una propuesta muy interesante que fue acogida por casi todas de las escuelas que comenzaron el proyecto. La invitación fue a construir anualmente la parte del currículo correspondiente a los contenidos alrededor de un tema central. Esto implicaba, y lo sigue siendo, un cambio en el modo de concebir la organización escolar: los maestros no pueden usar los mismos materiales o temarios del año anterior, es necesario diseñar diligentes talleres y estrategias metodológicas, remitirse a fuentes bibliográficas especializadas en el tema, programar visitas a lugares donde se pueda ampliar la información,

profundizar en el estudio de teorías pedagógicas y buscar capacitación y formación, especialmente en aspectos prácticos y teóricos.

El trabajo de montaje de las comparsas, la elaboración de máscaras y muñecones y el desplazamiento de niños en la calle, por ejemplo, requiere aprendizajes que no son propios del quehacer de los maestros. Significa, también, que hay implicado un llamado a que otros aprendizajes e intereses vayan jugando al tiempo como parte de las responsabilidades de los maestros en la formación de niñas, niños y jóvenes: la búsqueda de la singularidad, el papel de lo individual, la construcción de lo colectivo, lo lúdico, lo significativo y lo simbólico, el espacio y los objetos, la contemporaneidad y otros aspectos propuestos para mirar desde lo cultural.

La forma como se elige el tema ha cambiado y tiene que ver especialmente con la implementación de la secundaria y la estructuración de los PEI. La exploración de cada tema aporta, además, una cantidad de información alterna que no se tenía prevista y provee a la vez a los maestros de datos adicionales para entender el contexto social y cultural de sus estudiantes.

Inicialmente se destinaba un tiempo para la realización de talleres, charlas y otras actividades que permitían a estudiantes y maestros definir temáticas posibles que eran llevadas a las reuniones del grupo organizador, donde, finalmente, se escogía la que mejor argumentación presentaba. Durante los primeros años de la apertura de la secundaria se vio la necesidad de que el tema quedara definido antes de comenzar el año con el fin de permitir la planeación. Con el tiempo, se consideró más importante poner el énfasis en el tema mismo, de manera que el carnaval se convirtiera en un acto de reflexión sobre la situación del país, del mundo y de nosotros mismos.

El currículo, que se va amanzado durante el año, tiene como punto de partida un plan general sobre el tema, que se estructura institucionalmente y se socializa en reuniones del grupo organizador. El temario inicial debe ir enriqueciéndose con los procesos que se generan a su alrededor, por los diálogos que se propician entre las áreas, por la interdisciplinariedad

artística, por los aportes individuales y las socializaciones interinstitucionales. Preparar un mismo currículo para todos los grados remite a la necesidad de contemplar niveles de complejidad del tema. Implica, también, privilegiar el desarrollo de otro tipo de procesos sobre el aprendizaje de contenidos y quienes así lo entienden no encuentran problema en desplazar o desestructurar contenidos considerados indispensables en los currículos tradicionales.

La propuesta no resulta tan viable cuando se asumen los grados de secundaria en los que la parcelación de las áreas va acompañada de la presencia de diferentes maestros para cada una de ellas, lo que requiere otro tipo de negociación entre los tiempos, las áreas y los maestros.

La construcción del currículo también depende del tema. De la misma manera como se han manipulado temas que fluyen de manera casi automática como en el caso de "universo, los animales y el mar" (por citar solo algunos), de los que no solo se encuentra cantidad de información en pinturas, películas, videos, libros y revistas, sino que plantean múltiples posibilidades de exploración de la imagen y la fantasía con la consecuente posibilidad de profundización o creación de un personaje individual para el carnaval. ha habido temas muy difíciles de planear, ya sea porque son temas desescolarizados, como la fiesta o los juguetes, o porque no quieren trabajarse desde la mirada que se ha presentado como única, como en el caso de la historia de Colombia.

El trabajo de algunos temas también ha dejado al descubierto otros problemas a los que no se les había prestado atención, como ocurrió con el tema de los juguetes. La escogencia de este tema no tenía nada que ver con el juguete pedagógico, porque de ser así se habría conseguido muchísima bibliografía. La exploración estaba encaminada a conocer el tipo de juguetes que tenían los niños, las relaciones que establecían con sus pares o con los adultos, las frustraciones, el papel de la escuela frente a los intereses cercanos de los niños, los sueños, los imaginarios y las preferencias. El estado tanto de la situación como de los juguetes, evidenciado durante el trabajo, fue crítico. Independiente de quienes afirman que en las cosas sencillas está la satisfacción personal y que, además del animismo que permite a los niños convertir una escuela en



el caballo blanco de Bolívar y que el medio está lleno de recursos para que ellos se provean sus propios juguetes, los niños sí quieren tener una bicicleta, un x-box, unos patines o una muñeca que camina.

La construcción de un currículo que, además de un producto conceptual o teórico, tenga un producto material, requiere otros requisitos para su realización. Además de los mencionados al comienzo, es necesario citar dos: materiales de trabajo que por lo general no existen en las escuelas y tiempos extraescolares que deben destinar los maestros tanto para la gestión como para la elaboración de insumos para el carnaval.

Como cualquier proyecto, el carnaval tiene necesidades específicas: material bibliográfico especializado en el tema, material para el trabajo de talleres y elaboración de máscaras, tocados y muñecones (telas, papeles, algodón, vinilos, pinceles, colores, entre otros); material audiovisual (películas, videos, discos compactos), equipos de sonido, DVD, televisores, cámaras de fotografía y videograbadoras, y otros materiales que tienen que ver particularmente con las estrategias metodológicas construidas para el desarrollo del proyecto. Para el evento final se requieren papayeras y clarimías, sonido, transporte para los estudiantes, refrigerios, y registros fotográficos y de videos. Con la obligatoriedad que implican los planes de contingencia, las exigencias para la realización de estos eventos han aumentado y una buena parte de los recursos debe destinarse a diversos pagos estipulados por la ley, lo que merma considerablemente el recurso disponible.

La dificultad para mantener estrategias de financiación o para conseguir estos recursos incide en el cumplimiento de los planes institucionales al no poder cumplir con las actividades, los talleres y las responsabilidades planeadas en cada institución. Otro factor que incide en que el trabajo no puede resolverse de manera óptima es el tiempo dedicado a la gestión, ya que esto puede sobrepasar el destinado a la planeación del currículo.

Como ilustración a lo expuesto sobre la construcción del currículo, se presenta el plan de temas iniciales y las áreas que resultaron involucra-

das en el desarrollo del Decimotercer Carnaval Solorientado, que tuvo como tema el mar.

## **Temario inicial**

- Formación de la tierra, representaciones gráficas en el globo terráqueo, océanos y continentes, primeras formas de vida.
- El ambiente
- Los cordados
- Rayas y tiburones
- Peces con esqueleto óseo
- Caballito de mar
- Los moluscos
- El calamar y el pulpo
- La estrella de mar
- La zona crepuscular
- Nadadores de la oscuridad
- El fondo oceánico
- Primeras exploraciones
- Medios de navegación
- Exploraciones y travesías
- Recursos marinos
- Flora marina
- Contaminación
- Jacques Cousteau
- Green Peace

*Áreas priorizadas:* Lenguaje, Educación Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Esto no quiere decir que el trabajo del carnaval excluya las otras áreas reglamentarias, pero sí implica una negociación con ellas, especialmente en lo relativo al tiempo; la intención no es forzar integración con áreas desde las que sea muy difícil abordar el tema.

*Lenguaje:* Desarrollo del proyecto individual para el carnaval: construcción de un personaje, estudio detallado de un animal o de un tema marino, entre otros.

**Personajes:** caracterización a partir del trabajo de ciencias; recreación mediante creación literaria: historias o aventuras del personaje, poesías y coplas.

## **Socialización mediante juego teatral, títeres, coreografías y canciones**

Literatura para trabajar en la casa y en la clase. Cuentos y libros: *La Sirenita, Sumbá, El Marino, Los viajes de Gulliver, Las Muchachas Atrevidas, Puntos y líneas, El perro y el mar, Moby Dick, La isla del tesoro, Robinson Crusoe, Relato de un naufrago, Mariposa en tierra* y otros. Algunas de estas narraciones han sido llevadas al cine y se consiguen en video.

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: para el desarrollo de estos temas se contó con un gran apoyo bibliográfico y con una excelente producción de videos.

Educación Artística: trabajo de las diferentes disciplinas de forma interdisciplinaria. Dibujos orientados a caracterizar los personajes marinos para el carnaval. Exposición de reproducciones de pinturas y acuarelas. Pinturas sobre temas marinos. Representaciones corporales sobre el personaje o animal escogido. Pinturas para la elaboración del mural colectivo. Modelado en greda y plastilina: animales, personajes y maquetas. Diseño de soles, máscaras, tocados y muñecones. Juego teatral: socialización de historias y personajes, montajes colectivos. Danzas: rutinas de las costas Pacífica y Caribe, coreografías y montaje de comparsas. Música: apreciación musical.

La presentación de esta estructura comprende también, los criterios que orientan las áreas, la organización de actividades y talleres, las salidas pedagógicas, la bibliografía y los recursos necesarios. Las propuestas generales de trabajo son producto de las discusiones y aprietes de los maestros del colectivo IP Zona 4E, ya sea como ideas individuales o como opiniones recogidas en sus instituciones.

El trabajo de áreas no es homogéneo para todos los años porque depende básicamente del tema. Sin embargo, siempre son territorio privilegiado las áreas del lenguaje –lectura, argumentación, música, cine, video, graffiti- y de educación artística –dibujo, pintura, modelado, diseño, teatro, danza, música. Debido a la orientación del tema en los últimos años, el área de sociales ha sido de vital importancia.

## Elementos culturales en el Carnaval Solariental

En el primer bosquejo general del Carnaval Solariental se identifican los elementos de lo pedagógico y lo cultural que quieren ser diferenciados con el desarrollo del proyecto. A continuación se hace un acercamiento al por qué lo cultural se particulariza en el proyecto.

A pesar de que siempre se habla de cultura en espacios escolares y en contextos educativos, no se termina de definir a qué aspectos se refiere, de qué se debe ocupar, cómo se relaciona con lo pedagógico y cómo con lo educativo.

El campo de la cultura es demasiado amplio, pero está referido a las relaciones que construyen los seres humanos entre ellos, con otros seres, con el espacio, con los objetos físicos o conceptuales. Son muchos aspectos de los que no se ocupa lo pedagógico, pero sí la educación, aunque no siempre lo haga explícito. En todos los ambientes en que nos movemos hombres y mujeres hay intenciones educativas que, traducidas a otra mirada, son construcciones culturales; el problema es qué tanto conocemos sus gramáticas o qué tanto podemos construir las.

La cultura tiene otras funciones todavía más complejas. Construye los referentes de identidad imaginarios, objetivos o simbólicos que le confieren a un colectivo una razón de ser socialmente, en tanto grupo que necesita coexistir con otros grupos, con los que se identifica en haber construido sus referentes, pero con los que se diferencia en haberlos construido de manera distinta, evidenciado tanto en los encuentros como en los choques culturales entre los pueblos. Esta actividad se realiza en ámbitos que llamamos educativos, unos más formales o reconocidos

que otros: el clan, la familia, la escuela, la gallada, el parche, la secta, los medios de comunicación.

Las fronteras entre lo educativo y lo cultural no siempre resultan fáciles de reconocer. ¿A uno le corresponde el cómo y al otro el producto?, o ¿cada uno tiene su cómo y su producto? ¿Es a través de los actos educativos, conscientes o no, como se construye la cultura? ¿O es la cultura la que determina como se educa a un individuo para ser reconocido como otro del grupo? ¿Cómo se realiza y desde donde, este dar y tomar?

Estas preguntas están muy referidas a lo educativo en general y, de este campo tan amplio, la escuela es apenas una pequeña parte —entendiendo la escuela como lo llamado educación formal. La cultura atravesó la totalidad educativa y, vista así, se puede empezar a deslindar algunos conceptos que permitan continuar la mirada sobre el carnaval. Digamos que la escuela, amarrada a lo demás por lo cultural, pertenece a lo educativo pero se dedica a lo pedagógico.

Y esto, lo pedagógico, es usado como la estrategia que va a permitir proponer los elementos de la cultura que se quieren mirar. La solución, indudablemente, es arbitraria y aparentemente facilista porque parte de la siguiente premisa: se puede identificar lo pedagógico porque pertenece a lo cotidiano en la práctica de los maestros, está en los currículos, existe como forma institucional o metodológica; es tema diario de discusión y motivo de conversación informal. Y es en estas discusiones y en estas conversaciones donde aparecen las preocupaciones de las que no se ocupa de manera profunda y metódica la pedagogía, pero que sí pueden ser abordadas desde categorías culturales y es en esta categorización donde lo arbitrario de esta escogencia desaparece.

Aparecen, entonces, otras dimensiones. Lo singular. Lo individual y lo colectivo. Lo lúdico. Lo significativo y lo simbólico. El espacio y los objetos. La contemporaneidad.

Desde el primer carnaval, algunos de estos aspectos han estado presentes. El planteamiento fue presentado desde lo que se denominó lo antropológico y comprendía dos aspectos: lo lúdico y lo cultural. El

primero remitía al hombre y el segundo a la comunidad; el hombre y la comunidad se ubicaban como interdependientes.

- Lúdico-Hombre
- Antropológico
- Cultural-Comunidad

Estos elementos fueron transformándose durante el trabajo hasta definir lo cultural como la instancia desde la que se podía mirar los aspectos no trabajados por lo pedagógico.

La búsqueda de la singularidad, el papel de lo individual, la construcción de lo colectivo, lo lúdico, lo significativo y lo simbólico, el espacio y los objetos, la contemporaneidad y otros aspectos propuestos para mirar desde lo cultural.

## **Lo individual y lo colectivo**

La búsqueda de la singularidad, que en el carnaval se asume desde lo individual, es un proceso que dura toda la vida. Lo que se pretende a través del trabajo de arte y lenguaje, especialmente, es que cada participante haga un ejercicio de búsqueda o reconocimiento de su singularidad. Se plantea más en el plano de lo interno, de la reflexión, de la sensación, de la intuición y del reconocimiento de posibilidades, intereses y diferencias personales.

La comparsa, por ejemplo, exige un criterio de uniformidad que algunos podrían considerar contrario a lo singular. El tener que pensar la responsabilidad que implica cumplir una tarea en un grupo, ya sea como personaje, actor o integrante, y definir la forma de materializarlo, es un acto de decisión individual. Pero es una decisión que tiene como condición unirse a otras decisiones; no es solo para sí mismo. Es una parte fundamental en la construcción de un proyecto común. Es la construcción de lo social, tejida por mucho más que la suma de muchas singularidades. El carnaval es un bien común construido con muchos aportes individuales, y enriquecido desde la diversidad lograda en el trabajo de la singularidad.

## **Lo lúdico**

En el ambiente escolar lo lúdico ha estado muy ligado al juego en sí mismo o al aprender jugando. El carnaval está impregnado de lo lúdico. Sin embargo, con el trabajo del carnaval se quieren tocar dimensiones más profundas de lo lúdico, más referidas al placer de la realización o participación en actividades que no necesariamente tienen que ver con el juego, que están más cerca de satisfacciones personales, de actos vitales, de decisiones voluntarias como el sencillo gusto o placer con el que se sueña y materializa un proyecto. Pero, paradójicamente, las fiestas populares, que deberían suponer un goce para espectadores y organizadores, empiezan a tornarse otra cosa para estos últimos, como consecuencia de la excesiva reglamentación que en Bogotá rige para este tipo de eventos, situación que han podido vivenciar los miembros de la Red de Eventos de la Localidad y que se ha puesto al descubierto en reuniones del grupo. El goce del trabajo con el que nacieron los proyectos podría cambiar su naturaleza si la excesiva normatividad termina asfixiando la frescura con la que se asumían en los primeros años.

## **Lo significativo y lo simbólico**

El que el carnaval se haya mantenido como un proyecto sustentado más en factores afectivos que en posibilidades reales lo convierte en acto significativo. Y, desde su inicio, se habló de la importancia de nutrir el sentido que tenían los diferentes elementos en el trabajo cotidiano de los niños, especialmente cuando los currículos, bastante desarticulados, no podían ligarse a situaciones cercanas o a intereses más profundos. Lo simbólico es algo todavía más indefinido y es posible que con el tiempo pueda mirarse en las imágenes o en otras manifestaciones que van identificando la naturaleza del carnaval.

La imagen, estrategia fundamental en las batallas culturales, es considerada fuente de construcción cuando es producto del accionar individual y colectivo de las comunidades y cuando su función es expresar y significar la realidad circundante. En el carnaval la imagen está plasmada como acto de creación en el trabajo de expresión artística de estudiantes

y maestros, como recuerdo fotográfico de un instante en un espacio físico que es la calle o como movimiento atrapado en un video.

## **El espacio y los objetos**

La realización del carnaval como acto colectivo ha permitido un manejo de los espacios y objetos menos rígido del que suele acostumbrarse. Además, la búsqueda de la prolongación del espacio social de la escuela al de la calle tiene la intención de buscar otros escenarios donde se confronte lo colectivo.

La calle es la tarima. Un inmenso escenario en el que convergen a un mismo tiempo diversas interpretaciones que durante veinte años nos han hablado de temas tan disímiles como el mar, los juguetes, quinientos años de resistencia o personajes del ayer bogotano.

Pero la calle es también el lugar donde se evidencian situaciones ligadas a la creciente inseguridad del sector: adolescentes como niños que entran al desfile a romper los tocados y muñecos, adultas que arrebatan los refrigerios a los pequeños o que se enfrentan a los maestros que tratan de defenderlos y perros callejeros que se ponen nerviosos al paso del desfile.

Los objetos que se utilizan en el carnaval, como las máscaras, los tocados y los muñecos, tienen la connotación de lo construido por y para todos; en esta medida, no son productos comerciales o propagandísticos. Son considerados creaciones cuando hay más elementos que la mera elaboración manual, cuando son expresiones de un proceso. Son motivo también de crítica, ya que algunos docentes, no participantes del proyecto, consideran que representan un desperdicio o un gasto excesivo para "un solo día". Es entendible que en comunidades donde las carencias están al orden del día y donde la educación con lápiz y cuaderno es la más conocida, no se comprenda la dimensión de un trabajo tan hermoso y tan rico en posibilidades como es el carnaval. Por eso hay que recordar que como metáfora o como ilusión la hesta es una invitación a la abundancia.



## **El evento final**

El carnaval tiene dos tiempos. El primero corresponde al trabajo escolar. El segundo es la puesta en escena, que puede ser el 31 de octubre o un día cercano a este. Desde las 7 de la mañana, estudiantes y maestros se preparan en sus colegios para el encuentro, se visten de colores y se maquillan, alistan los muñecones y las banderas. Hacia las 9:30 comienzan a llegar al parque del barrio Los Pinos los buses que traen a los niños pequeños o que vienen de las escuelas lejanas y al son de la música de las **papayeras** se baila durante casi una hora. El colorido de los trajes se mezcla con los muñecones que, bamboleantes, se recortan contra el cielo, abarcando el espacio del encuentro. Es el momento preciso para apreciar cada comparsa, si se es un espectador que se sitúa fuera del lugar donde se baila.

Hacia las 10:30 a.m. comienza la organización de las comparsas para dar inicio al desfile que se desplaza hacia el barrio Canadá, al cual se llega después de subir una empinada calle donde buena parte de la organización literalmente se desbarata. En la única calle plana de este barrio se hace una parada con el fin de que las comparsas muestren las coreografías que han trabajado y que deben visibilizar las problemáticas planteadas en el currículo o plan de contenidos. Una nueva parada se hace en el barrio Los Libertadores.

Finalmente se llega al barrio Nueva Delhi, donde se aprovecha la tarima y el paradero que se encuentran al frente del colegio para llevar a cabo el baile colectivo y la quema del Sol del Carnaval.

Aquí, los muñecones, comparseros y compañeros del Sol del Carnaval en su viaje de despedida son parte fundamental de la fiesta. Ocupan un espacio más alto que el de los danzantes y son movlizados por estudiantes y maestros como animadores de la fiesta.

La tarima es solo un lugar. En el orden de lo significativo es secundaria. No hay programación ni presentaciones. Hay papayeras y chirimías que tienen como función no dejar parar el carnaval. La quema del sol, ritual

central del carnaval, es fin y comienzo. Es tristeza para unos y alegría para otros, pero es siempre la esperanza de un nuevo carnaval

La idea de quemar el sol surgió en el quinto carnaval. Desde entonces se busca que el diseño interprete el tema de cada año: el rey sol para el universo, quinientos ringletes para los quinientos años, un girasol para las plantas, la cáscara de la piña para los alimentos.

## Temas del Carnaval

- 1987. Mitos y leyendas indígenas y campesinas e historias locales
- 1988. Tema libre
- 1989. Cuentos infantiles colombianos y universales
- 1990. Carnaval de carnavales
- 1991. Personajes del Bogotá de ayer
- 1992. Los últimos quinientos años de nuestra historia
- 1993. Los inventos
- 1994. Los animales
- 1995. El universo
- 1996. Los juguetes
- 1997. La fiesta
- 1998. Las plantas
- 1999. El mar
- 2000. Historias de Colombia
- 2001. Nuestros recursos naturales
- 2002. La ciudad
- 2003. El mundo
- 2004. Los alimentos
- 2005. Sueños, amores y temores de niñas, niños y jóvenes
- 2006. El agua
- 2007. Mi localidad
- 2008. América desde el sur



## **OTRA ESCUELA ES POSIBLE: ¡LA AVENTURA DE PENSAR!**

---

**Colegio Distrital Jackeline  
Comunidad de búsqueda  
Localidad Kennedy**

**Sonia Milena Díaz Acosta, Luz Elena Barrios Merchán  
María Milena Pineda Tavera, Adriana Roza Sánchez  
Claudia Yamile Flórez Beltrán, María Isabel Fonseca  
Ivonne Cecilia Cabrera Rodríguez, Diana Pilar Higuera González  
Cleofe Herclia Gutiérrez Ríos, Clara Stella Ruiz de Mahecha  
María Alejandra Bolívar Cuadrado, Luis Jesús Blanco Alarcón  
Clara Inés Aldana Jáuregui, Clara del Carmen Pardo Ovalle  
Ofelia Velasco Acosta, María Jenith Bustacara Gómez  
Jaime Hernán Paredes Villalobos, Gladys Alirio Morales de Pardo  
Olga Lucía Forfán Gutiérrez, Viviana Antonia Peña Vargas**

**Janeth Rojas Peña, Alejo Reina Rojas  
Alicia Romero Hernández, Luz Miryam Sánchez Morales  
Herminda Maldonado de Gordillo, Luz Marina Castellanos Aparicio  
Mery Inés Bernal Pasichana, María Erisilda Rodríguez  
Odry Esperanza Millar Montañez, Eulogio Muñoz Realpe  
Virgelina Parlela Toledo, Mónica Montenegro Mendivelso  
Myriam Delfina Cely Sabogal, Serafin Rodríguez Santos  
Cristina Pardo Ballesteros, Claribeth Chamorro Mosquera**

Hola:

Me llamo Jackeline. Vivo en un barrio que tiene mi mismo nombre, de estratos uno y dos, ubicado en la localidad de Kennedy, entre Timiza y el Socorro, al sur de Bogotá, Colombia. Físicamente me encuentro en estado lamentable. Literalmente me encuentro destartalada. Tengo columnas rotas. Requiero nuevos salones. Necesito con urgencia un cambio extremo. No tengo lujos materiales, pero vivo limpia, bien arreglada y mi presentación es agradable. Mi vida, ahora, transcurre en la alegría, cotidianidad, gritos, juegos, peleas, aventuras que suceden en la convivencia con novecientos hermosos, zulos, afectuosos y expresivos niños y niñas que conmigo viven, cinco horas diarias de lunes a viernes. Sus edades oscilan entre cuatro y doce años; algunos, muy pocos, llegan a tener hasta diez y seis; otros, también pocos, tienen dificultades, son niños y niñas especiales, son los que más queremos. Pero antes no era así. Más bien me aburría. Los niños y las niñas poco pensaban, repelían los discursos que se aprendían de memoria, no eran críticos, ni creativos, ni cuidadosos.

En los últimos seis años he sufrido cambios de verdad interesantes. No sé si estoy creciendo, volviéndome joven, sensual, atractiva, inspiradora o enloqueciendo. Mi cabeza da vueltas. Pienso mucho, tanto tiemblo, adoro y enfrento las dificultades. Me siento intranquila, pero feliz; angustiada, pero también dichosa. ¿Sí ven? Estoy hecha un conflicto conmigo misma. Tengo amigos y amigas que quieren a toda costa apoyar mi cambio. Me proponen aventuras! También enemigos que quieren acabar mi autonomía, exactamente fusionarme, pero el gusto por la

aventura me mantiene. Grandes hombres de la historia han sido estu-  
pendos aventureros: Robin Hood, Simón Bolívar, Sócrates, Kant, Freud,  
Marx, Zuleta, Nietzsche, Einstein y muchos otros. Ellos también son mis  
amigos. ¡Mis mejores amigos! Hoy los jóvenes siguen siendo igualmente  
rebeldes, entonces ¿por qué no invitarlos a entrar en una aventura? Mis  
amigos me propusieron una que llamaron Comunidad de Búsqueda,  
que no es una emoción vacía como un reinado de belleza, o las drogas,  
o el alcohol, sino que ofrece, en reemplazo de esas emociones, un mejor  
conocimiento, un desarrollo intelectual que conduce a que las personas  
logren pensar por sí mismas y actúen respetándose. Yo acepté. ¡Y qué  
maravilla! ¿Ha sido una aventura en la búsqueda del sentido?

Jackeline con frecuencia se planteaba y sigue concibiendo estas asten-  
tes y otros similares. Su cerebro, desde la llegada de aquel caballero  
de plateados rizos, se había mostrado siempre dispuesto a debates y  
agudezas, y para experimentar un placer pingüino, pero inmenso—que  
estaba pagando muy caro: había perdido su tranquilidad—, se entregaba  
a tales cuestiones. Se interrogaba a sí misma, a sus amigos, al barrio en  
cuyo vivía, a los niños y niñas, pero las respuestas que encontraba aun  
más la aturdían. Sentía angustia y soledad, pero también felicidad y  
liberación. Y no podía ser de otro modo. Pues lo que hacía Jackeline era  
pensar. ¡Pensar soberanamente!

Hace ya bastante tiempo, Alejandra, sus amigas y amigos, que también  
lo eran de Jackeline, junto con aquel caballero de blanca cabellera, de  
veras se interesaron por lo que le estaba pasando a Jackeline. No pensa-  
ban más que en elaborar y ejecutar propuestas que pudieran ayudarla,  
aliviarla, transformarla. Claro que a veces se sumían en una profunda  
desesperanza porque sabían que algunos amigos habían ya intentado  
aliviar sus dolencias, pero no lo habían logrado, tal vez porque no ha-  
bían unidos esfuerzos —pensaban—. Pero no aguantaron la situación y  
se rebelaron. ¡Ya tenemos suficiente! ¡No permitiremos que la situación  
siga así por más tiempo! —habían dicho.

—No podemos pretender que el tentadiño nos vaya a llegar del exterior, no  
se trata de estándares, ni de evaluaciones masivas, ni de competencias  
—había dicho Alejandra con su suave voz, dulce y seductora. No pode-

mos especular que con solo ungüentos la enfermedad se vaya a curar. Pensamos que con solo implementar los nuevos términos y cambiar los formatos de los boletines, incluyendo hasta la forma de evaluar, con letra o con número, bastaría para que haya cambios fructíferos que lograrían la tan arhelada transformación de Jackeline.

Así habló Alejandra en aquel tiempo, y todos quedaron pensosamente impresionados al ver aquella bella e inteligente joven en estado de rebelión. Pues no era su estado natural. No era parte de su modo habitual de ser.

–Lo que necesitamos es promover, construir y habilitar espacios de libre discusión, crítica y debate como la manera de iniciar el proceso de búsqueda para transformar la vida de Jackeline y su Proyecto Educativo.  
–había dicho Seratín, el caballero de cabellos canos. ¿No creen ustedes que este es el camino?– había preguntado.

–Vivimos en una sociedad embrutecedora, jerárquica, competitiva y violenta– agregó con tono firme en aquel entonces Eulogio, gran cristiano, maestro sosegado, nada vanidoso, estipendio aventurero. La escuela en ella educa al individuo contradictoriamente –continuó afirmando. Por un lado, para que sea competitivo, defienda su nueva marca de automóvil y su éxito; por el otro, para que aprenda a ser ciudadano, a vivir en convivencia, a trabajar en equipo, sea colaborador.

Mónica –sensible y esbelta niña que ama a Jackeline con amor incondicional– ahora recuerda que el deseo ardiente de Alejandra y sus compañeros de aventura, expresado en tridos esos debates, se tradujo en aquella historia de Aura, y en muchas otras, que aliviaban las dolencias de Jackeline, trayéndoie intenso gozo cuando los niños la leían y discutían sobre ella. La fantasía afirmó sus derechos inmediatamente:

“Todos los niños tienen un muñeco. Yo también tengo uno. ¿Tú tienes un muñeco? Si tú tienes un muñeco, ¿por qué no lo traes la próxima vez? Así podremos hablar todos juntos y habrá el doble de personas en el salón” –dice Aura–, una de las niñas, más imaginaria que real que convive conmigo y los demás niños, niñas y adultos –recuerda Jackeline.

La imaginación se aviva en todos los presentes. Clara Stella –apasionada amiga de Jackeline, enamorada de la Comunidad de Búsqueda– había permanecido callada, aunque esta no es su condición usual, refresca la memoria y dice: La aseveración de Aura –protagonista de la lectura *Mi muñeca*– ha llevado a algunos niños a interrogarse por la diferencia que existe entre un muñeco y una persona. “¿Qué es lo que tienen las personas que no tienen los muñecos?” –han preguntado. Algunos niños dicen que las personas están vivas y los muñecos no. Otros, que las personas pueden pensar y los muñecos no. Algunos más sostienen que aquellas tienen sentimientos y estos no. ¿No es acaso enseñar a preguntar deliberadamente una de las claves del proceso de cura y mejoría de Jackeline? Interrogaba Clara Stella con insistencia ¿No es acaso el *quid* de la Comunidad de Búsqueda?

En ese momento interviene Gladys –espíritu experto en el mundo, hábil humorista, que declara sin ambages que tiene un amante: ¡Jackeline!, pero esta vez seriamente, dice Aura es la historia de una niña de 5 años y su muñeca Bombón y los acontecimientos que suceden en la casa y en el colegio Jackeline donde ella asiste. A partir de la relación que ella establece con su muñeca y de la interacción de las dos con sus demás compañeros y con los adultos invitan a los niños a pensar en torno a algunas nociones básicas para la comprensión de su mundo: realidad, verdad, reglas, persona, egoísmo, amistad, modelos estéticos, respeto a la diferencia, etc. A través de ellos los niños van aprendiendo a hacer preguntas, a pedir, dar razones, valorarlas, dar pruebas, hacer definiciones, y, desde luego, construyen sentido para su mundo. No hay duda. ¡Esa es la Comunidad de Búsqueda! ¡Así a ¡viamos a Jackeline! ¿Qué tal? ¡Inspirada he estado! ¿No les parece?

Como ven, –piensa Jackeline–, los niños y niñas y los adultos que conmigo habitan, viven cotidianamente una verdadera aventura del pensamiento. Ellos gozan y disfrutan el placer y la angustia de pensar, de desear y de expresarse por sí mismos. Continuamente están corriendo el riesgo de la búsqueda. ¡De la búsqueda del sentido! Ello me proporciona deleite enorme. Realmente soy su amante para todos, como en buena dice Gladys. Acaso amante ¿no es lo que nos apasiona? ¿Nos inspira? ¿Lo que ocupa nuestros pensamientos antes de dormirnos? ¿Y también lo



que a veces no nos deja dormir? ¿Pero ello no será asimismo la causa de mis tribulaciones?

Es por lo anterior —dice Alejandra, ahora con aquella tranquilidad, gentileza y amabilidad que hace tan grata su compañía, mientras acaricia suavemente su negra cabellera—, que es valioso dar a conocer la propuesta con la cual obtuvimos el segundo premio en la categoría Innovación Pedagógica, y que ha confortado, y ¡de qué manera!, a Jacqueline. La propuesta —prosigue—, es, como has dicho, precisamente la Comunidad de Búsqueda. Ella presenta tres características fundamentales que la hacen gestora de verdaderos cambios educativos. El carácter institucional, la transformación de las relaciones en el ambiente escolar y el desarrollo del pensamiento como su principal objetivo. Esos son los ejes que hacen que la propuesta genere los frutos que como institución hemos tenido y por ende el reconocimiento en el nivel del Distrito.

¡Claro! —la interrumpe Herminda, maestra positiva y gallarda, que sabe que el resultado de las cosas depende de sí misma—. El carácter institucional es la base sólida de nuestra propuesta, porque siendo el Colegio Jacqueline una institución pública que a pesar de ser regida por parámetros organizativos nacionales mantuvo su independencia al no fusionarse, lucha liderada por nuestro rector, Serafín Rodríguez, y así, como institución autónoma, pudo gestar internamente, involucrando las dos jornadas, los niveles de Preescolar y Primaria y la totalidad de los docentes, un cambio que no solo favorece a un pequeño porcentaje de su población educativa sino que involucra a la totalidad de sus estudiantes. Este cambio —sostiene— ha nacido de un espacio, el Consejo Académico conjunto, que se reúne una vez al mes, cuatro horas, al cual pertenecemos los docentes de ambas jornadas, el rector, el coordinador, las orientadoras, administrativos, padres de familia, alumnos y sectores cercanos a la institución donde hemos logrado, mediante el debate, explorar, aclarar, conocer e interiorizar conceptos, criterios, actitudes y un lenguaje común en torno a la Comunidad de Búsqueda.

Pero hay que tener en cuenta —interpela suavemente Odrý, tierna y armoniosa niña que se siente responsable por algo más que por su propio trabajo— que el reto no solo ha sido conocer en qué consiste la Comu-

nidad de Búscueda, sino en dejarnos, como integrantes de la misma, atecer por ella, transformar por ella, sintiendo que los cambios deben iniciarse en nosotros mismos, para que luego puedan trascender en el ambiente escolar y es aquí donde la segunda característica toma fuerza, ¿no les parece?

Viviana –excelente y querida ríñá, cuya belleza se refleja en sus ojos, entrada a su corazón, donde reside el amor, no le olvidemos, recuerda Jacqueline– los escuchaba con mucha atención. No se aguantó las ganas de intervenir en tan interesante conversación. Esto fue lo que dijo:

— Cuando todos los integrantes de la comunidad educativa empezamos a tomar conciencia de la transformación de nuestro pensamiento, reconocimos que no hay verdades acabadas sino acuerdos alcanzados después de debates y demostraciones, que luego pueden ser recreadas en el entorno educativo. Nuestras relaciones empezaron a transformarse, ya no hay un absoluto dueño de la verdad y el saber sino que todos, por medio de la indagación conjunta, podemos redescubrir los conceptos, teorías y acuerdos de convivencia. Cuando somos capaces de reconocer al otro como un sujeto capaz de construir su conocimiento a través del cuestionamiento sobre un hecho, una lectura, una imagen, podemos gestar en ellos un verdadero desarrollo del pensamiento, que es la tercera característica de la propuesta. ¿No les parece que eso es lo que ha sucedido y que es también lo que agita a Jacqueline en lo más profundo de su existencia?

— ¡Claro! En esta aventura –interviene Eulogio, conmovido– los niños, jóvenes y adultos que se atrevieron a conocerla han demostrado gusto, admiración y placer por ella. Y, ¿por qué? Porque compartieron lecturas creativas, llamativas y motivadoras, como *Mi mamá*, *Clara* y *Sofía*, que permiten explorar diferentes campos y situaciones de la vida escolar y familiar donde los atractivos personajes son imaginariamente los docentes en su papel de niños y niñas que curiosen el mundo, sus vidas, sus relaciones, más no los docentes.

## Historia

La aventura comenzó en el año 2002 -recuerda con entusiasmo Jackeline.

"A la pequeña y bella Jackeline, una clara y soleada tarde, a sus puertas llegé un galante, inteligente, humano, apasionado, alegre y elocuente caballero de plateados rizos. Mil ideas, nociones, conceptos y propuestas y hasta pensamientos locos en su cabeza traía. ¡Qué sorpresa! ¡Qué agradable encuentro! ¡Oh!... flechazo, esto fue... ¡amor a primera vista!". -cuenta Luz Myriam, hermosa, amorosa y lúcida maestra que valora el esfuerzo, la dificultad, la superación y busca permanentemente elevar su nivel de claridad.

"Laboraban allí más de dos docenas de bellas, simpáticas, trabajadoras, amigables, sensuales y sufridas damas; además de unos cuantos guapos y notables señores. ¿Fue del cielo que cayó? ¿O fue el diablo que lo atrapó?... lo cierto es que fue un regalo, digo... el mejor premio otorgado a tan sufrido grupo. Con intenciones claras de ayudarles a los demás, y de luchar arduosamente por los derechos de los niños y las niñas, prontamente fue acogido, apreciado y apoyado por toda la comunidad" -sostiene emocionada esa musa de la palabra al recordar lo que ha pasado.

Así, con gran entusiasmo pero también distancia crítica, comenzó la propuesta de transformación del Proyecto Educativo y de la vida institucional en el colegio, promovida por la nueva dirección, que había asumido en el año 2002 -evoca Mery, cariñosa mujer con exquisito gusto por las cosas bien hechas. El debate pedagógico y la búsqueda emprendida en los Consejos Académicos conjuntos de la jornada de la mañana y de la tarde, llevó a explorar características de la escuela que tenemos y de la política educativa de los gobiernos Nacional y Distrital, de ese entonces, y a proponer alternativas.

Lo más interesante -comenta Ana Patricia, excelente criatura con especial sensibilidad para aceptar que se equivocó y aprender de ello la lección- es que cuando ya todos nos sentíamos hastiados de conocerlo,

viene la Comunidad de Búsqueda a rescatarnos, a llevarnos nuevamente a ser niños. Cuestionamos el mundo, el universo, con avidez de conocimiento cuando ya nos sentíamos adormilados, y pensábamos que nos las sabíamos todas y no necesitábamos aprender más; pero viene el debate, el cuestionar temas y nos hace sentir nuevamente el apetito por conocer, preguntar, buscar, investigar.

Por supuesto, se identificó la realidad de la escuela a transformar –asevera Claudia, amada, amante de los niños, bien dotada, sin temor a vivir, nunca es parte del problema. Se reconoció –agrega– que la escuela actual no desarrolla el pensamiento; por el contrario, lo prohíbe, impone el conocimiento como un deber, los procesos de lectura y escritura no son fuente ni de pensamiento, ni de conocimiento, ni de desarrollo de la argumentación ni de la comunicación con sentido, y, aleja, de este modo, al estudiante de una verdadera relación con el arte, la literatura, el conocimiento y el pensamiento vividos como una fiesta. Y a mi manera de ver, este es tal vez el mayor de los frutos de nuestra propuesta.

¡Claro! –afirma Virgelina, divertida y garbosa moza, con la más dulce expresión–: hay que tener en cuenta que todos esos hallazgos se lograron en un proceso. Recuerdo que en 2002 se identificó que en la escuela actual se aprende que lo aburrido, necesario y útil es la clase, y, lo rico, inútil e innecesario es el recreo. Quedamos vacunados de este modo contra el arte, el trabajo creador y el pensamiento. Se encontró que con el currículo actual no se puede promover el pensamiento, el conocimiento, ni el arte, ni la literatura, ni enseñar a desear bien. Había que cambiar los fines, el contenido y darle sentido a la vida en la escuela. Así surgió la idea de la relación entre pensamiento y afectividad, pasión, deseo. Si estos no se cambiaban, no se transformaba la escuela. Y desde luego, esto es parte de la cosecha de nuestro trabajo. ¿No les parece?

¡Naturalmente!, nuestro cuento es todo un proceso, Virgelina tiene razón –interviene Ivonne, dulce y agraciada dama que tiene claro que la adversidad es la mejor de las maestras. Por ejemplo, en 2003 se empezaron a trabajar Las Aventuras de Pensamiento, herramientas de la Comunidad de Búsqueda construidas en el colegio como alternativa a la pedagogía tradicional en la escuela y como forma de enriquecer la

propuesta Merani. Ahí reconocimos que la Comunidad de Búsqueda es el proceso de transformación de los fines, el contenido y la vida de la escuela actual.

Sin embargo, no fue sino hasta 2004 que se logró estructurar el proyecto *La Aventura de Pensar por Sí Mismo* —interpele Adriana, exploradora sutil y comprometida, que se propone un conocimiento inscrito en la búsqueda permanente y cumple la palabra—. Agregó: se continuó trabajando en el desarrollo de la Comunidad de Búsqueda. En ese año reconocimos que la habilidad para pensar, para expresar los sentimientos y afectos, para ser cuidadosos de sí mismos y de los demás está en la Comunidad de Búsqueda y en los instrumentos y procesos de pensamiento, afectivos y expresivos, no está en la red ni en la calculadora. Y, por supuesto, es otro logro de nuestro proceso de indagación.

Naturalmente —asevera tajantemente Luz Marina, maestra especial, aparentemente frágil pero suficientemente fuerte para soportar el peso del mundo—, todo ha sido un proceso difícil, en el que, muchas veces, algunos nos hemos sentido perdidos como aquí todos lo reconocemos. Eso no impidió que en 2005 se confirmara desarrollando el PEI en torno a la Comunidad de Búsqueda, colocándola en relación crítica con los retos del plan educativo *Bogotá una gran escuela*. Recuerdo que estos se tradujeron en la Comunidad de Búsqueda como: *centro, pensar por sí mismo como el sustento y las relaciones vida/curriculo/pensamiento*. Soy de las que tengo la íntima convicción de que, como resultado de todo este trabajo, Cristian Camilo Rubiano O., estudiante de 5° del colegio, ocupe el primer lugar en los niveles distrital y nacional como el mejor estudiante de primaria del país, y que en las pruebas SABER, el colegio se colocó por encima del promedio nacional y de Bogotá y superó el nivel esperado en calidad propuesto por el MEN.

Una de las cosas que más gusta a Jackeline es la poesía. Ella nos cuenta lo que los poetas al respecto han expresado:

Luis —deportista, coplero, aventurero de primaria, buen educador y buena gente, responsable y rígido— así lo canta: “Comunidad de Búsqueda / Estrategia muy importante / De una u otra manera / La hemos

sacado adelante. "Merani, tangram y letras/ Casi todo se trabaja,/ Pero la Comunidad de Búsqueda/ Eso no tiene rebaja. Colegio de los merces/ Con horario de emergencia,/ Actualizados en todo/ Trabajamos con paciencia. Participamos segundo/ En ferias y convenciones,/ Pues hemos ganado premios/ Y otras grandes bendiciones. Obtenemos buenos resultados/ Al nivel local, distrital./ Y ganamos "niño porrito"/ Al nivel también nacional."

¿Cierto!, el proceso ya ha sido conocido fuera del colegio –sustituye Soma Milera, espigada buscadora en el preescolar, niña que siempre hace parte de la solución y no del problema. Yo misma debuté con gran emoción en el FORO-FERIA Innovaciones pedagógicas Kennedy 2006. Allí se presentaron las claves de la Comunidad de Búsqueda a partir de dos textos narrativos que se han construido con base en las vivencias y experiencias de los niños(as). *Alí mañera*, de la cual hablaré más adelante porque fue mi experiencia la que se presentó, y *Clara* –historia de una niña de 6 años, que a pesar de sus problemas de autoestima, es capaz de hacer preguntas interesantes. Igualmente se mostró la experiencia *Pensamiento matemático y uso del Tangram*, una herramienta para desarrollar el pensamiento espacial. Se continuaron desarrollando las experiencias *Leer para pensar* y *Pensar para escribir* y el programa *Letras* para los cursos de Transición, Primero y Segundo. ¿Ver? El proceso es bastante complejo.

El proceso, además de difícil y complejo, tampoco es lineal, tiene también sus marchas hacia atrás, no es un progreso continuo, es en zigzag, eso hay que tenerlo muy en cuenta –manifiesta Luz Elena, tierna y encantadora exploradora con los más pequeños, quienes la consideran perfecta, según ellos nada debe cambiar en su manera de ser. Yo misma anduve un tiempo como sin hacer mucho de Comunidad de Búsqueda ni de aventuras, hasta que en 2007 publicamos nuestro primer libro de lectura con las aventuras. Nos llega el libro, esto nos entusiasma, lo comparto con los niños, se realizaron muchas lecturas de interés para los pequeños y me incliné por la del muñeco de la palabra, porque creo que si logramos un pequeño aprendizaje como es el de saber escuchar, eso es valioso para nuestras futuras comunidades, aplicado en todo

nuestro conocimiento y en todo lo que hagamos en nuestro devenir como docentes y personas

## **Resistencias**

El cambio no fue instantáneo, no puede serlo – sostiene Diana, maestra bonita, divertida, buena pinta, buena clase, buen baile–, se necesita el tiempo y el espacio de un debate con las nuevas ideas y con las propias. Como es natural en todo proceso de cambio real, se presentaron conflictos, resistencias a la transformación en nuestro quehacer pedagógico, pero poco a poco las estructuras de pensamiento se fueron transformando y se fue llegando a consensos en medio del respeto a la diferencia. Indudablemente, ello es un gran aporte de la Comunidad de Búsqueda. ¿No les parece?

Es el caso de Claudia. Ella misma cuenta con goce y cierta ironía: «El director Seralín llegó con la estrategia pedagógica Comunidad de Búsqueda y poco a poco nos fue induciendo en ella. Yo fui –sostiene– una de las que más se opuso, creo, por miedo y no saber cómo hacerla; así, pues, no la realicé por mucho tiempo, como mis compañeras, aunque todas dijéramos que sí. Cuando me tocó practicarla –aunque aquí a nadie se obliga, pero sí se le convence, se le seduce con argumentos, aclara– nunca me imaginé que fuera a ser tan enriquecedora en mi quehacer pedagógico y que a los niños les fuera a gustar tanto. Me gusta tanto que, además de las lecturas que el director nos daba, también la pude aplicar en diferentes áreas del conocimiento, teniendo como resultado la motivación mía y la de mis alumnos, pues lograba la atención de ellos en poco tiempo, los invitaba a realizar preguntas sobre determinado tema de la clase y de allí se desprendían una gran cantidad de cuestionamientos que ellos hacían también, sañan preguntas locas que nos llevaban al debate donde todos participábamos y es así como podíamos crear nuestro pensamiento crítico y analítico, que es uno de nuestros objetivos en la Comunidad de Búsqueda»

Los versos, la poesía, las coplas, han servido para expresar algunos obstáculos que se han presentado en el proceso de transformación –se acuerda Jacqueline, Abeia, coplera, maestra de primaria, poseedora de

una especial sensibilidad para ver el bosque en su totalidad, quien llegó a Jackeline cuando el proceso ya estaba en marcha, así lo plasmó: "Al comienzo fue difícil / emprender este proyecto / no todos comprometidos / buscábamos algún pretexto. Empezamos con ensayos / relatos y discusiones / debatiendo en los consejos / y sacando conclusiones.

"¡Ay!, otra vez Serafín y sus aventuras, se escuchaba decir a las profesoras –nos refiere Luz Elena con su habitual ternura. Sí, ¡qué pereza!, replicaban las otras, y, de esa forma, otras cuantas compañeras nos sumábamos a la rebeldía. –Repetíamos: ¡qué pereza!, otra vez Serafín con su Comunidad de Búsqueda y sus aventuras. Lo que no sabíamos era que tendría un final feliz, y que, seguramente, él escuchaba aquellos comentarios pero no hacía caso y continuaba con su aventura de convencernos y trabajar en la Comunidad de Búsqueda, despacito pero seguro.

Nos llevaba las primeras lecturas –continuaba contándonos–, e insistía en que las leyéramos y las entendiéramos, y se programaba Comunidad de Búsqueda en casi todos los consejos académicos. Recuerdo que haciendo una de las primeras comunidades, cuando nos regalaban sonrisas de verdad o galletas sonrisa, no entendía nada; otra, enredando la madeja de lana, y bien enredada que sí estaba; o, cuando dibujamos lo que significaba nuestro nombre y el de mi muñeca; en fin, muchas otras, y creo que allí fue donde empezó a llamarme la atención y empecé a ver el lado positivo de las aventuras, tanto para mi labor educativa como para mi vida personal, porque le encontré sentido. Leí los documentos con más cuidado y fue cuando pensé: voy a empezar a realizar la práctica de Comunidad de Búsqueda con los niños en el aula. Busqué en casa un peluche, lo bautizamos con los niños, le dimos el nombre del "muñeco de la palabra", y realizamos la primera comunidad con nuestro elefante suave y peludo. Todos lo tocábamos, lo olíamos, lo observábamos y empezamos el juego con él, y al año siguiente en el trastero, cuando nos desahararon las aulas de preescolar, se nos perdió.

Glady, con cierta picardía en su sonrisa, trae a la memoria. El 18 de enero del año 2014, cuando llegué al Jackeline, estaba empezando la comunidad de búsqueda. Puede observar una inconformidad por parte



de algunos profesores, se escuchaban palabras como: no queremos más muñeco, toda la jornada de Consejo Académico se va en esto y no hay tiempo para solucionar problemas que realmente nos interesan; en el aula no se lleva a cabo porque los alumnos no saben formular preguntas, etc. Sin embargo, la respuesta del director era una sonrisa y nos decía "intentémoslo" y seguía con su insistencia y todas las reuniones eran con Comunidad de Búsqueda, relacionadas con las lecturas y así fuimos metiéndonos poco a poco. Muchas veces se iba toda una jornada debatiendo una sola pregunta, seleccionada de las lecturas de la Comunidad de Búsqueda.

No comprendía –prosigue Gladys– adónde íbamos con esto, cómo se hacía en el aula, a qué horas adelantábamos contenidos; se me hacía difícil meterme en el cuento con mis alumnos, estaba preocupada, temerosa.

La verdad –reconoce María Milena, la de piel canela, ojos negros, caminar seductor, ademanes delicados y sutiles– era que veníamos de una metodología totalmente diferente donde la profesora era la que preguntaba, respondía y el alumno atendía. Mientras más callados estaban, más atendían y entendían, pensábamos. Pero al tomar parte de esta nueva metodología, comprendimos que este proyecto era una estrategia para que los alumnos se inquietaran, preguntaran y debatieran. Es decir, dejaron de ser agentes pasivos y hacerlos partícipes del proceso para construir los conceptos.

Jaime –el coordinador, el más paciente de los seres humanos que Jackeline haya conocido–, escucha, comprende y responde con gran amabilidad. Desde los Consejos Académicos fuimos conociendo las Aventuras de *Mi muñeca*, con *Aura y Boutón*, de *Clara*, de *Sofía*. Me parecieron escritos muy sencillos, con lenguaje cotidiano entendible. Por comentarios de las compañeras, me dio la impresión de que a los adultos no parecía serles interesantes y pensé que posiblemente a los niños no les resultarían atractivos. Los docentes mostraron poco interés en conocer las aventuras, las problematizaciones les parecían demasiado detalladas, porque al buscar explicar las razones del uso de los términos, conceptos, expresiones o ideas en los escritos, los niños no serían tan tímidos.

Uno de los trabajos de María leonith –vivaaz, divertida y grata orientadora que reconoce que es buena pero puede mejorar– es principalmente con los padres. Al respecto refiere: He tenido muchas experiencias con padres, pero desde que conocí a aquel hombre de mente desbordante e inquietudes abiertas, se me propuso cambiar mi estilo y vivir una aventura de manera diferente. Al comienzo sentí miedo, miedo al cambio y me dije: "seré capaz... si me acompañaran"; pero este caballero lleno de misterio me lee el pensamiento, me toma de la mano y está presente para ayudarme en todo... ¿Será así con todas?...

En el caso de los docentes primiparos que llegan y encuentran el proceso en marcha, suceden cosas como el caso de Ofelia –sensible y airoso hermosura dispuesta a enfrentar los desafíos uno a uno, refundida entre mis cachivaches, sentada al borde de un ataque, me veo confundida entre fotocopias, teorías pedagógicas, agendas, pensamientos históricos, artísticos, expresivos... Necesito respirar... Siento que la cartilla de la comunidad de búsqueda me persigue entre sueños, me atrapa y me quiere asfixiar. Me río como tonto... Porque mi espíritu revivió la sensación del reto, de no ser inferior a la prueba, que es en serio que la hazaña ya empezó, que lo peor ya pasó... pero mis compañeros van a mil y yo...vengo de la era del hielo.

O, como afirma Janeth –graciosa joven que parece tener claro qué es lo que nos hace sentir que la vida tiene motivación y sentido:

Todo comenzó un 5 de marzo. Para mí era un día muy feliz, pues hacía dos meses me encontraba sin trabajo, y llego a esa pequeña escuela escondida en un barrio de la Localidad de Kennedy. Mis expectativas como docente y persona eran muy grandes. La primera persona que me recibió fue Cristina, con una sonrisa me dice: la estaban esperando con mucha ansiedad y acaba de llegar al paraíso. Mi corazón se llena de alegría y crecen las expectativas de trabajar y dar lo mejor de mí.

Después conozco al príncipe del paraíso, una persona muy, pero muy sabia, quien, con mucho orgullo, me presentó la escuela Jackeline. Cada frase y cada palabra que él expresaba de su proyecto motivaban, y se llenaba de orgullo contando todos los obstáculos y triunfos que todos

los personajes de este paraíso habían obtenido. Bueno, después de que ese gran personaje de esta historia me dice: ¡bienvenida!, ahí empieza mi aventura con la Comunidad de Búsqueda.

Y bien, dice María –tan alegre y regañona, según los niños, quien no posterga la posibilidad de disfrutar hoy pensando que quizás podamos hacerlo mañana–, desde el ingreso a la institución, lo que más me ha llamado la atención ha sido el proceso que se ha dado respecto a la “Comunidad de Búsqueda. Bueno, para comenzar me hice la pregunta sobre lo que sugerías a misma terminología: de cuál comunidad y a qué hacía referencia. No ha sido fácil la apropiación que conlleva. Especialmente porque es todo un reto que implica la experiencia de una nueva forma de pedagogía, un reto basado en la indagación, en el análisis, en el debate, en la interpretación, en la argumentación, en la formulación de propuestas, todo dentro de un ámbito democrático y de vivencia de valores, un reto que rompe con la pedagogía tradicional bancaria, preocupada tan solo por la adquisición de datos memorísticos carentes de significación.

Ahora el turno es para Lucía –apreciada y agradable chiquilla que con su gracia contribuye a alegrar a Jackeline, que no se siente menos que las demás– quien con soltura comenta: De la Comunidad de Búsqueda he escuchado hablar desde el primer día y en todas las tornadas pedagógicas. De los logros he observado, con este proyecto, el interés por la lectura y el gusto que le encuentran junto con el placer de crear escritos, por medio de relatos, ensayos, versos... Lo que he observado en los alumnos, maestros y rector, es admirable, la habilidad de los relatos de don Serafín y sus inspirados docentes.

## **¿Cambio?**

Los docentes buscaban situarse –trae a la memoria Jackeline, con moderada ensoñación y recóndita agitación–, tomar posición en un debate que no se proponía encontrar una verdad preexistente a la búsqueda. Debataban con todas sus experiencias, sus temores, sus angustias, sus dramas, sus deseos y sus fantasmas.

-Clara Inés -sincera, estricta, inquieta, inquisitiva e inteligente exploradora, especializada en física, docente de primaria- declara: Cuando nuestra rutina diaria es cambiada por el motivo que sea, el desconcierto es total. Nos sentimos desequilibrados, desubicados y perdidos. Nos preguntamos muchas cosas que no podemos responder. Es una sensación de angustia que aflora en todo nuestro actuar. Esto implica comenzar procesos, desaprender muchas cosas y aprender otras. Volver al equilibrio significa esfuerzo, trabajo arduo y tenaz.

-Lucidamente -Marta Isabel, divertida, chistosa, cortés y amable maestra- toma la palabra y opina: Las sensaciones que se experimentan nos llevan a sentir que nos están hablando en un idioma desconocido, que implica esforzarse al máximo para comprender. Pero esas sensaciones despiertan en nosotros aptitudes que creíamos no tener, a explorar posibilidades que no habíamos contemplado en anteriores ocasiones.

Mientras esta amena conversación seguía su curso, la mente de Jacqueline volaba: Pero el debate -pensaba- no generaba soamente duelo, angustia, temor. Era necesariamente, también, sentimiento de liberación, de nuevo nacimiento, de autoafirmación. Se proponían una relación humana inquietante, compleja, perdible, que estimulara su capacidad de luchar y los obligara a cambiar. Se comprometían, poco a poco, con el proyecto común al cual aportaban desde su proyecto personal, y este era progresivamente la afirmación y uso creativo de sus propias posibilidades.

- El desconcierto que se vive -replica Clara del Carmen, cariñosa, gentil, comprensiva, buena, amable, inteligente y regañona docente- va aumentando a medida que nos apropiamos, lentamente, de las nuevas situaciones, el desequilibrio se va convirtiendo en equilibrio, seguridad ante lo nuevo. Se va descubriendo, además, que lo que creíamos nuevo, no lo es tanto, que en poca o gran medida este tipo de procesos se han realizado en algún momento, pero tal vez no en forma sistemática, organizada y concienzuda.

Esto implica –continúa narrando Jaime como si estuviera haciendo una de sus buenas explicaciones– reorganizar la “rutina”, hacerla más palpable, optimizando recursos humanos y en general todos aquellos que nos permitan que la nueva situación sea parte de nuestro quehacer, sin que ello implique un revoleón, un rompimiento total con lo anterior, volver a comenzar de cero.

A Soría Milena –la espigada– el proceso de cambio la transformó así: Pasó el tiempo y por cada nivel se realizaría una Comunidad de Búsqueda muy especial, y yo, como por un reto, acepté realizar la nuestra, la filmaron en acción y ¡oh, sorpresa!, cuando al pasar de los días me vi en un video, en un preforo en el Colegio La Chucua, me emocioné y me di cuenta de que era una experiencia significativa en mi vida. De ahí en adelante la comunidad de búsqueda no es un reto, ya es algo propio y de mi proceso educativo, y observé con ella que ningún tema me queda grande.

Quienes a una morada llegan siempre terminan metiéndose en el proceso de cambio –recuerda Jacqueline con cierta suficiencia. Ellos también participan en la transformación de la vida individual y colectiva, ellos igualmente se meten en ese trabajo creativo, difícil, capaz de situar al individuo a la altura de las conquistas de la humanidad, ellos, de igual forma, combinan el entusiasmo y la crítica. La considera como una meta que vale la pena proponerse.

–Es el caso de Cécile –alma buena, amable, generosa, considerada–, que sin rodeos reconoce: Desde que llegué a la institución hace cuatro años, el PEI del colegio me sorprendió positivamente, era raro encontrar una propuesta como la que aquí había, fue un impacto positivo en mi quehacer como docente. No entendía lo que se planteaba y lo que se buscaba con dicha propuesta. Pero poco a poco y tímidamente fui acercándome a la fuente. Serafín Rodríguez, en cuyas explicaciones y conocimientos he encontrado una luz que va solucionando mis dudas. Ha sido un proceso lento pero firme.

También es el caso de Gladys: Empecé –nos cuenta con sencillez– a llevar esta estrategia al aula con mis alumnos de preescolar, pero no se daban

las cosas, pues los niños no preguntaban, no hablaban, no opinaban, volvía a lo mismo y yo era la que preguntaba y ellos a duras penas me contestaban. Entonces los alejé de las lecturas y empecé a tomarlo por otro lado. Me dije: estos niños están en la edad de la pregunta, pero de su cotidianidad, "experiencias significativas". Profe, por qué tal cosa, por qué la otra. Entonces les dije: qué tal si tratamos de resolver todas estas preguntas entre todos. Y ahí sí todos querían hablar.

- Cada vez estoy más convencido de que estar en esta escuela es para algo muy bueno -nos relata enternecida Janeth-, estoy cautivada con cada historia, con el muñeco de la palabra, el cual ya llegó a mi salón por un mensajero del amor a mis pequeños angelitos. Ya lo bautizaron Sol; y todos los días interactúa con nosotros; tiene una piuma -bolita de tul, aclara- muy tierna donde, por turnos, lo dejamos descansar cuando termina la jornada.

## Niños y niñas

Hablar de los niños y las niñas es lo más apasionante para Jackeline. A ella la cautiva que la Comunidad de Búsqueda promueva y ofrezca al estudiante múltiples posibilidades de pensamiento, vida e ideal. Se pone radiante cuando los docentes les exigen a los estudiantes que estén a la altura de sus posibilidades. Pero, sobre todo, es dichosa cuando indagan por las condiciones de realización de las facultades de los estudiantes y por la configuración de sus dificultades.

- ¡Notorio es! -relata Ajeja, amorosa, querendona y a veces regañona, dicen los chiquillos-, se dan poco a poco cambios de actitud en los niños, siguen las normas de convivencia, respetan los turnos para hablar, dejan su timidez o su forma de ser introvertida. Lo importante es la constancia en el proceso, el escucharlos, el abrir ese espacio en la jornada, el traer la novedad al aula.

-Yo me he sentido muy bien -cuenta Cristian Muelón, de un curso 5º- porque he trabajado con mis compañeros y mis profesoras, me he sentido como si estuviera en la casa. La Comunidad de Búsqueda me

enseñó a mí y a mis compañeros a leer, a escribir bien, a dedicarles tiempo a las tareas y a las clases.

–Recuerdo –comenta Ivonne con plácida voz– que con la lectura *Mi muñeca* los niños (as) expresaron tantas vivencias que me dio la impresión de que nunca nadie les había tocado el tema de sus muñecos, pues se despertaron la creatividad, el sentimiento de amor, la dulzura, la protección y hasta la tristeza, porque describieron que a algunos niños (as) nunca les habían regalado una muñeca. He aprendido –prosigue– que en la medida en que el niño aprende a comunicarse oralmente y luego pasa a escribir sus propios pensamientos, se va apropiando de su lengua familiar.

– ¡Claro! –interrumpe Aleja, un tanto arrebatada. La propuesta es sencilla pero muy significativa en la vida de cada uno de los estudiantes, porque para este fin los docentes partimos de lecturas sencillas donde la pregunta se vuelve todo un juego, vivencia, manifestación espontánea de sentimientos y estados de ánimo. Esta búsqueda nunca termina en una actividad, sino que, al contrario, se va propagando en cada tema de aprendizaje y se despierta el deseo del niño por querer conocer, aprender, explorar, y para ello emplea toda su capacidad y pensamiento.

–Un padre de familia –nos cuenta ahora María Jenith– (en uno de los talleres de padres discutíamos acerca de la lectura y las bondades de la comunidad de búsqueda en cada uno de sus hijos), se levantó, pidió la palabra y dijo: “yo no pude lograr que a mi hijo mayor le gustara la lectura y él, que estudia aquí, todo lo quiere leer y contarme a uno el análisis de lo que ha leído, incluso lleva libritos y nos muestra lo que está leyendo, y qué de ahí le gusta y qué no

–¡Claro! –replica Aleja, esta vez tranquilamente–, recuerdo que los padres, al formular las preguntas, van identificando muchas de las fortalezas de sus hijos. Un padre dijo: mi hijo todo lo cuestiona, y de todo lo novedoso quiere opinar y llegar a conclusiones que satisfagan su curiosidad. Otro padre afirma satisfecho: ¡a mi hijo ahora le gusta ver las noticias y discutir las diferentes posiciones de lo que allí estén

presentando; nos pregunta qué opinamos sobre lo sucedido y él también opina:

Hans Hernández –pícoso y curioso estudiante de otro curso 5º– permanecía en silencio y muy atento a la conversación. Levanta la mano, pide la palabra y dice: Me parece que la Comunidad de Búsqueda es excelente porque uno aprende muchas cosas como leer, escribir, utilizar la mente. Nosotros trabajamos mucho la Comunidad en el salón y es excelente que todos los años hagamos esto en el colegio Inceline.

Los comentarios de Hans dispararon la imaginación de Laura Méndez, hermosa e inteligente niña, también de 5º. Nunca olvidaremos –dijo– el muñeco de la palabra, un oso un poco viejo, con el cual mis compañeros y yo nos divertíamos mucho. Otra cosa que nunca olvidaremos son los espectaculares debates. ¡Qué bonitos tiempos!

Pero en ese momento se atraviesa Lady Gutiérrez –fierna y afectuosa niña, también del curso 5º–, con el siguiente comentario: Las Comunidades de Búsqueda son divertidas, aprendí muchísimo, trabajábamos en equipo. Lo que más recuerdo fue un tema que trabajamos en el curso cuarto, fue muy interesante, cogíamos el muñeco de la palabra, hacíamos preguntas, nos divertíamos.

Al entrevistar un día una alumna de 5A –nos cuenta Clara Stella–, aseguró que siempre la mamá la comparaba con la hermana mayor, que siempre había sobresalido en el estudio, y que ella nunca había izado bandera, pero desde que habíamos empezado con la Comunidad de Búsqueda en todas las materias había mejorado y llegó a izar bandera: de hecho, a la mamá le causó tanta felicidad que le dio en regalo, un diario rosado con llavecita que la llenó de felicidad.

Algún día, hace muy poco tiempo, quise experimentar una Comunidad de Búsqueda, donde yo fuera quien la guiara –nos cuenta Cristina, la secretaria académica, maravillosa, inteligente, capaz y agraciada joven. Fue mi conejito de indias... Iván Andrés, mi hijo de 5 años. La lectura fue *Ama y Bombón*; me pidió que se la leyera dos veces, como para explorar un poco más la información, su carita me expresaba dudas, luego me



sorprendió preguntándome: ¿para qué los muñecos tienen nombre, si uno los llama y ellos no van? Ellos no se mueven, ¡yo sí! Y argumentó que los muñecos no necesitan nombre porque no están vivos. Me dejó muda, además llena de preguntas, pero no sobre la lectura, sino sobre cuál será su concepto de vida, cuánto hay en él que yo no conozco, cuánto podré aprender de él y qué necesita él saber de mí.

La poesía de Ferrnania, sensible a la cotidianidad de la vida de Jackeline así lo indica: Es la comunidad de búsqueda/ que mediante el cuestionamiento/ incrementa el pensamiento/ y hace que sus estudiantes/ encuentren verdades ocultas.

## **Consejos Académicos**

Los Consejos Académicos son otra herramienta para el desarrollo de la Comunidad de Búsqueda –refiere Jackeline. ¿Cuál es el impacto de la Comunidad de Búsqueda en ellos? –se pregunta.

–Vamos –dice gentilmente Clara del Carmen. El director de la institución, con su gran habilidad motivadora, induce a sus maestros para que lean, se cuestionen y participen en el debate que cada mes los espera en el aula acogedora, con las voces ingenuas, temblorosas y desafiantes de los maestros que, día a día, van logrando seguridad para debatir y expresar sus pensamientos y argumentos, generando jornadas de reflexión que se van extendiendo a las prácticas pedagógicas como parte inherente de la labor diaria del docente de Jackeline.

–Aun más –sostiene María Milena con disimulo–. Los consejos académicos son espacios de formación, profundización, donde el debate despierta la transformación y la participación del pensamiento docente; es realmente la estrategia para fomentar y promover la lectura y la escritura en los docentes, ya que ellos, en su praxis, carecen de hábitos lectores y de escritura, tal vez porque nuestro sistema privilegió la oralidad, desvirtuando la tarea fundamental del verdadero maestro como gestor de cambio.

–Si no se lee –interviene Clara Stella–, no se tienen criterios para argumentar, corriendo con el riesgo de dejar en otros las decisiones, lo que implica hacer lo que otros piensan. Las jornadas pedagógicas del Centro Educativo Jackeline se convierten en un reto académico donde, con maestría y astucia, el señor rector induce a sus maestros en el arte de encontrarse a sí mismos a través de lecturas de reconocidos filósofos y pedagogos como Estanislao Zuleta y Miguel de Zubiria, quienes son los que iluminan el sendero de la innovación pedagógica.

–Se motiva al maestro para que libere su pensamiento a través de la oralidad –prosigue Clara del Carmen–; después de que el maestro coja confianza en su expresión oral, se le invita para que plasme por escrito, logrando expresar pensamientos coherentes y variados que enriquecen el trabajo en equipo.

–En el Centro Educativo Jackeline –reafirma con vigor Clara Inés– se ha logrado el reconocimiento de los maestros como personas esenciales del cambio; expresar los pensamientos de una manera argumentada, interactuando con el pensamiento del otro, reevaluando, alianzando y profundizando el pensamiento de sí mismo, potenciando habilidades intelectuales como aprender a preguntar y a escuchar al otro, premisa para lograr una convivencia armónica.

## **Papá y mamá**

A Jackeline la enamora que en la construcción de un ambiente de convivencia basado en la confianza, el respeto a la diferencia y la responsabilidad, el colegio y la familia compartan responsabilidades. La entusiasman los debates en que los padres comprenden gradualmente en qué consiste la formación de la personalidad del niño y de la niña, y reconocen paulatinamente cómo la actitud de ellos, la forma cómo se resuelven los conflictos familiares, el afecto puesto en las relaciones, explican la personalidad de los muchachos y favorecen o limitan la formación valorativa, las actitudes, y la realización y organización del deseo. ¿Y de los padres qué? Interrogó a Myriam Cely –fonoaudióloga con funciones de orientación en la jornada de la tarde del colegio Jackeline–.

–Esta era una de las preguntas –responde Meriam– que nos hacíamos en la Comunidad de Búsqueda que todos trabajamos en el colegio. ¿Y qué pasa en las casas de los chicos con los padres? Era la cuestión que casi nunca faltaba. Entonces surge, producto de la búsqueda en los consejos de maestros, un taller como requisito para la matrícula: *El papel de la familia: como un diálogo en un ambiente de confianza, respeto y responsabilidad*, texto que se encuentra en el manual de convivencia. Y de este modo se vinculan aun más los padres a la comunidad de búsqueda.

– ¡Cierto! –interviene María Jemth, orientadora de la jornada de la mañana–, esta aventura la repetimos muchas veces con todos los padres, se efectuó por grados tanto en la mañana como en la tarde. La forma como se realiza rompe con la manera tradicional como se desarrolla un taller de padres, donde el organizador es el que planea y tiene todo el manejo del tema. Pero esta estrategia –continúa contándonos– es de total innovación. Desde un comienzo se motiva y se promueve la participación de los padres. El taller se realiza como todas las Comunidades de Búsqueda, así: 1° Se da inicio a la lectura *El papel de la familia...* –lectura efectuada por un padre de familia. 2° Al finalizar la lectura, se les solicita a los padres que piensen una pregunta sobre lo que más les llamó la atención de la misma o sobre lo que les planteó dudas; se sugirió que fueran preguntas abiertas que permitieran la reflexión; al comienzo, se notó temor para proponer las preguntas, pero se ayudaba a los padres a construir las preguntas y así ganaban confianza y empezaron a plantear muchas interrogaciones.

–Los padres –interviene María Isabel– formularon preguntas como: ¿Cómo mejorar los hábitos de estudio en nuestros hijos? ¿Cómo cautivar el gusto por la lectura en los padres? ¿Cómo mejorar las relaciones de convivencia en los niños? ¿Cómo hacer que los niños se interesen más por el estudio que por el juego? ¿Qué hacen los entes administrativos como el Ministerio y la Secretaría de Educación por los avances en las metodologías de la enseñanza para que todo lo que ustedes hacen en esta institución no se quede solo acá? ¿Cuándo los niños pasan a otro colegio, qué? ¿Cuál es la forma adecuada de criar a los hijos? ¿Qué es un adulto desparatado? ¿Por qué una infancia demasiado feliz, con

pocas frustraciones, hace muy difícil ser adulto? ¿Cómo debe ser una educación adecuada?

—María Isabel tiene razón —agrega Mónica. Estas fueron algunas de las muchas preguntas que salieron a lo largo de las Comunidades de Búsqueda que dirigieron las orientadoras y otros docentes, y que se discutieron con los padres para tratar de llegar a conclusiones que, ellos mismos analizaban, eran carencias en las pautas de formación y de hábitos a los cuales ellos no les daban importancia; tal vez algo que ayudó mucho a esas conclusiones fue la mirada detenida que hicimos al *Depluge attitudes desobéis de los padres*. Leímos cada uno de los 10 enunciados y cada uno quería argumentar si lo entendía desde su misma cotidianidad, y cómo lo podía poner en práctica con su pareja, con sus hijos, y hasta algunos padres anotaban nosotros, que tenemos que dejar los niños en la otra jornada con una persona que nos los cuida, tendremos que comentar con ella todo lo que aprendimos en este taller para mejorar la confianza, el respeto y la responsabilidad.

—Aplicar esta estrategia pedagógica —comenta María Jerich— fue más sencillo de lo que parecía y a la vez más productivo: el organizador del taller debe coordinar y motivar a la participación. El tema se desarrolla conjuntamente con los padres, ellos realizan aportes muy valiosos, pues su vivencia cotidiana les da grandes herramientas para participar, se comparte mucho y se aclaran dudas, se comparten anécdotas. Mi acompañante realizó aportes vivenciales con ejemplos prácticos que hicieron reír, pero que crearon grandes inquietudes; quisiera ser como él, tener la respuesta adecuada para cada ocasión, sin dudar ni titubear. Me falta mucho, pero seguiré muy junta a él, y seguiré muchos de sus consejos para, al menos, alcanzar un cuarto de su gran elocuencia. Como reflexión, podemos decir: esta estrategia permite mayores posibilidades de participación a los padres de familia, y, a la vez, les enseña a ser respetuosos con los otros, respetando las diferentes formas de pensar.

—Desde luego —anota ahora Myriam Cely—. Es importante registrar que, desde las funciones que yo desempeñé en la institución, de *familiólogo*, y otras de *orientación*, no se logra llegar a la interioridad de los padres como por medio de esta forma de taller. En esto, cada uno de

éilas da una mirada a sus necesidades y puede reflexionar frente a sus errores sin sentirse presionado o de alguna u otra manera juzgado, como cuando uno aborda un problema con un solo padre, una sola familia; incluso con un estudiante. La intervención de diferentes actores en las diferentes problemáticas hace que se enriquezcan las posibilidades de solución y no que la orientadora tenga la verdad absoluta o la solución a esa problemática.

## **La búsqueda**

La Comunidad de Búsqueda es la aventura de pensar por sí mismos! ¡Es enseñar para provocar un aprendizaje mediado por el pensamiento! —piensa Jackeline—. Para una pedagogía basada en la certeza —sigue cavilando como si estuviera ensimismada—, las respuestas correctas están en los libros, se aprenden de memoria pero no implican pensar. Por el contrario, la Comunidad de Búsqueda es otro modo de aprender, es aprender como proceso deliberado de indagación, conjeturas, hipótesis, de hacer síntesis mediadas por el análisis y el debate; en ese proceso un factor importante es lo que se enseña, pero no solo es eso. Es provocar el gusto por la lectura y la escritura mediante la exploración del libro como un tesoro, como un secreto, como un amigo, como una aventura.

¡Indudable! —arguye Alejandra, excitada—. Se trata de que los alumnos y el profesor exploren, aclaren e investiguen juntos, mediados por los textos. Que busquen, entre todos, razones, justificaciones, fundamentos provisionales. Que los niños y las niñas aprendan a preguntar deliberadamente para abrir el gusto por el pensamiento, por el conocimiento, por la lectura y la escritura, para cuestionarse si este es el mejor de los mundos posibles, o si este es el mundo en que quieren vivir, o cómo pueden hacer para construir un mundo mejor.

—¡Evidente! —enfatisa ahora Adriana, con su templada voz—. Este proceso se muestra cuando los miembros de la comunidad educativa, partiendo de una situación significativa para la institución, para el grupo, para una persona, destacando de ella los pasajes sugerentes con el fin de formular preguntas abiertas que profundicen acerca del tema, permitiendo categorizar y seleccionar las preguntas de acuerdo con el interés

del grupo, desarrollando la capacidad de selección, de significación del tema en cuestión.

–Lo anterior – inquiere ahora Clara Inés, con su franqueza habitual– lleva al grupo a debatir sobre la pregunta seleccionada, propiciando momentos en que se socializan los saberes, las inquietudes, se aclaran dudas, se complementan ideas y se enriquecen las relaciones de grupo, llevándonos, entonces, a explicar, explorar, cuestionar lo debatido en el grupo; a socializar, a escuchar opiniones contrarias, permitiendo el respeto por el otro. Finalmente, se encuentran modos diferentes de razonar, examinando y cuestionando supuestos para llegar a ampliar el horizonte que se presenta, antes del proceso, en el proceso y después del proceso.

–La Comunidad de Búsqueda representa, entonces –manifiesta Jaime, con su autorizada voz de coordinador académico– ese punto de partida donde se reescribe y se vivencia a diario el quehacer pedagógico de la institución. Se evidencia un proceso pedagógico continuo, representativo, con identidad.

–Amante de esta aventura –proclama Eulogio, con ese delirio propio de los enamorados para los cuales no hay nada más bello en el mundo que el objeto de su amor–, puedo afirmar que es la mejor estrategia para utilizar en el proceso de enseñanza, donde los participantes, sean niños (as), jóvenes y adultos, comparten, debaten y aprenden en un gran momento y, como diría la canción, es más bonita si no miramos el tiempo en el reloj, momento que sólo se puede vivir en la Comunidad de Búsqueda, en lecturas como: *La tarea de español*, *Clara dejó sus medales en casa*, *Bombón* y muchas más.

Los poetas expresan la búsqueda en la forma que a mi más me gusta –suele decir Jackeline.

En efecto, Alicia –inspirada, así lo dice, Comunidad de búsqueda/ la aventura de pensar/ estrategia innovadora/ para poder avanzar. El rector don Serafín/ escribiendo aventuras/ para hacer pensar al niño/ aprendiendo correcciones. Invita que los docentes/ enseñemos a pensar/

ser grandes lectores/escribtores/ es la meta a alcanzar: Comunidad de búsqueda/ es la mejor solución/ ocho pasos en la clase/ y avanzamos un millón.

Iguámente, Herminia –congrata expresión– entona: Adelante, siempre adelante./ que la búsqueda no termina./ seguiremos anhelantes/ pues la pregunta sí ilumina. Sus lecturas inquietantes/ despiertan en sus lectores/ gran interés e importantes/ deseos de ser escritores.

Del mismo modo, Luis: Comunidad de Búsqueda/ Estrategia muy importante/ De una u otra manera./ La hemos sacado adelante. La clave en esta estrategia/ Es una pregunta abierta./ Para cuando sea el debate/ Todo el mundo se divierte. Se divierte participando/ En aportar soluciones./ Creándose nuevamente/ Muchas nuevas situaciones.

Iguámente, Virgelina se inspira en un acróstico:

*Cómo se busca:*

*Organización de una situación significativa*

*Muchos pasos, resultados y sugerentes*

*Unidos en pensar, formulamos una pregunta sugerida por el texto*

*Notificamos, enumeramos, seleccionamos una pregunta*

*Imaginamos, debatimos sobre la pregunta*

*Deseo de indagar, de explorar y cuestionar sobre la pregunta*

*Afirmamos, clasificamos, explicamos, razonamos, evaluamos y cuestionamos, afirmaciones ocellas*

*Durante todo el tiempo continuamos la búsqueda y seguimos la aventura*

¡La pregunta es una búsqueda en marcha! –agrega Odry, con asombro–, es el inicio y el centro de la búsqueda, es la clave para despertar el deseo de conocer y para desencadenar el pensamiento. Abre el mundo. Muchas preguntas no son preguntas auténticas: no preguntan nada o preguntan algo específico o la respuesta está implícita, mientras que la Comunidad de Búsqueda privilegia las preguntas abiertas.

¿Cómo ha influido entonces esa aventura de pensar por sí mismos en el crecimiento tanto afectivo como intelectual de los niños? –se interroga Viviana delicadamente. Nos hemos propuesto –responde– tener alumnos críticos, creativos, analíticos, investigativos, afectivamente plenos, responsables, sociables, autónomos, tiernos, amorosos, respetuosos de los demás; en fin, con valores que les permitan desenvolverse y aportar a la sociedad su experiencia de vida escolar, reflejada con sus actos. Así, el reto que hemos venido asumiendo, se hace realidad cuando comenzamos a brindarles las primeras experiencias de construcción de conocimiento a partir de la pregunta. Ella es reto para el docente y el niño o niña que frente a un tema novedoso, interesante, cotidiano y reflexivo, le invita a buscar la manera de formularla y tratar de responderla o que otra persona le aporte a ello, sin cerrar el tema definitivamente. Por eso, una buena pregunta es la puerta al reto del conocimiento, del suspenso y el debate.

–Siendo la Comunidad de Búsqueda un método para aprender –entulza Ana Patricia, con cierta pretensión–, como proceso deliberado de indagación, nos lleva a ser más cuidadosos y observadores en nuestras conversaciones, en los juicios y conceptos que emitimos; aprendemos, por ende, a utilizar las herramientas básicas del pensamiento y debate en la solución de problemas en cualquier campo, o sencillamente en situaciones cotidianas que ameritan un enfoque para encontrar una posible solución; y al tener múltiples posibilidades de pensamiento y de respuesta, comienzan a mejorar las relaciones en el ámbito social y familiar encontrando una convivencia más agradable, que mejore la calidad de vida, donde todos seamos más razonables, reflexivos y tolerantes frente a nuestros actos y decisiones. En la medida en que los niños y niñas se preguntan, y desarrollan el gusto por el conocimiento,



ver que no están solos, que sus compañeros y profesores los secundan en la gran aventura de buscar, indagar, conocer y comparar conceptos frente a otros; no les da temor a equivocarse, ni a lanzar sus juicios, pues nadie tiene la verdad, sino que todos aportan preguntas e ideas para la construcción de un mundo mejor.

Y la poetisa –Alicia– percibe el papel de la pregunta de este modo: Los niños en las preguntas/ en su afán de formular/ para razones y aciertos/ en los que tienen que dar. El deseo de preguntar/ es causa del sentimiento/ por conocer la verdad/ hagamos experimento.

O, los padres que han participado

### **Comunidad de Búsqueda**

*En esta comunidad valores encontraréis  
y descubriréis en ella el deseo de triunfar  
el anhelo de servir, compartir, dialogar y tolerar  
a través del pensamiento, la vida y el alma.*

*Si tienes una pregunta, su respuesta encontrarás  
disfrutarás, vivirás, jugarás, cantarás y aprenderás,  
compartirás tus sueños, tus anhelos y emociones  
y perfumarás la vida con muchas satisfacciones.*

*En el rostro de los niños verás la felicidad,  
el respeto y el amor donde quiera llevarán.  
Serán personas valiosas que en la vida triunfarán,  
gracias a las enseñanzas en busca de la verdad.*

Autora:

Luz Mireya Pérez Arce, Madre de familia

Los niños(as) en las actividades construyen Comunidad de Búsqueda –sostiene Luz Marina cariñosamente–, y agrega: conforman un grupo que debate sobre algo que sus miembros sienten que es importante. Se dan buenas razones unos a otros, se preparan para repetir sus conceptos o cambiar sus puntos de vista, y se disponen a construir los unos sobre las ideas de los otros. La búsqueda es más colaborativa que competitiva. Se exploran con los niños las numerosas posibilidades del texto narrativo. En él, los procesos mentales son explícitos: inferir, concluir, aseruir, soñar, imaginar y muchos otros. Un problema es algo enmarañado y son los conceptos los que posibilitan aclarar, explorar y recrearlo.

La comunidad de búsqueda, como propuesta pedagógica en nuestra institución –menciona Ivonne amistosamente–, me ha dado una nueva visión en mi quehacer pedagógico, porque a través de actividades tan sencillas como el muñeco de la palabra voy conociendo el interés con que cada niño habla sobre las cosas que lo rodean y que hacen parte de su mundo. Es muy satisfactorio cuando el niño empieza a aprender y a preguntar. Cuando esto sucede, hasta el más pasivo y callado se empieza a escuchar porque comienza a expresar su pensamiento, sus pequeñas ideas, que hacen pensar a sus compañeritos, y así arranca el debate entre ellos mismos. Esta experiencia la he vivido con niños de 1º y 2º grado, cuando las lecturas van de acuerdo con su edad e interés.

–Creo –dice Viviana, pensativamente– que la Comunidad de Búsqueda es flexible a todo campo del conocimiento científico, social o cotidiano. En experiencias con los más pequeños de Transición, a la Comunidad de Búsqueda se integran fácilmente actividades lúdicas que los lleven poco a poco en los pasos de esta estrategia (usar el muñeco de la palabra, tratar de formular preguntas y, de igual forma, aportar ideas acerca de la temática a discutir; sin embargo, sorprenden sus opiniones y, sobre todo, el respeto por la diferencia. Casi pareciera que no se escuchan y que lo que importa es participar.

No se trata de llegar a respuestas definitivas –sostiene, de manera realista, Mery, tan alegre, cariñosa y con exquisito gusto por las cosas bien hechas–, pero sí a resultados en términos de despertar el deseo

de conocer a través de las preguntas, clarificar y explorar modos de razonar, examinar y cuestionar supuestos, explorar el lenguaje que usamos, descubrir la verdad, reflexionando sobre el significado de las palabras y, por medio de la observación y la experimentación, prever consecuencias posibles, ser autocorrectivos. Igualmente, se busca obtener resultados como un escrito, un cuento, una narración, una poesía o una obra de teatro.

—Dada su condición innovadora —enfatisa María con franqueza— es realmente importante el compromiso institucional que con ella se tiene, y se hace indispensable seguir las estrategias claramente expuestas en su argumento de Comunidad de Indagación. Me parece de suma importancia el concepto que sobre el proceso lector—escritor propone el proyecto: la relación lector—texto y las hipótesis que surgen alrededor del mismo.

## ¿Y cómo se hace?

Jackeline estaba muy emocionada por los grandes cambios que le estaban ocurriendo en su espíritu, pero tenía una preocupación: muchas instituciones, tal vez, pudieran sentirse como ella —pensaba. Entonces decidió entrevistar a varios docentes para que narraran cómo llevaban a cabo la estrategia que le ha ocasionado tanta satisfacción. Organizó un cuestionario y realizó una conversación.

—Dime, Alejandra hermosa, y perdona el tono íntimo, pero es que también he aprendido a quererte: ¿Cuándo aplicas la Comunidad de Búsqueda?

—Cuando quiero motivar el gusto por conocer —atino a decir, un tanto sorprendida, mientras sacaba fuerzas para continuar—, cuando deseo sacar conclusiones, desarrollar un tema, discutir cómo construir un poema, debatir sobre el ambiente de confianza y respeto, enseñar a compartir y a comprender al otro o a sí mismo, o solucionar una situación de convivencia. En todos esos casos se puede desatar una exploración con los estudiantes. Desde luego, faltarían muchas más situaciones o momentos

donde se podría aplicar la Comunidad de Búsqueda, porque, en gran medida, ella depende del nivel de apropiación de la estrategia para descubrir la inmensa gama de su aplicación. Y es, precisamente –continúa–, al pensar en mi trabajo de docente de primaria, en el que debo dar clases en todas las áreas, cuando veo en la comunidad de búsqueda la herramienta perfecta para desarrollar el pensamiento como estructura no fragmentada, sino como un todo que integra nociones, conceptos, proposiciones que me aseguran un verdadero conocimiento.

–Y tú, tierna criatura, ¿cómo inicias la aplicación de la estrategia?

Ahora la sorprendida fue Odry. Pero ella, con inmensa dulzura, contestó: Una de las grandes ventajas es que para poder aplicarla debo, inicialmente, desarrollar la habilidad de escuchar y hablar respetando al otro. Para eso es necesario enseñar a utilizar el muñeco de la palabra –un muñeco de peluche o similar que los niños o yo llevamos al salón, aclara. El alumno solo interviene cuando lo tiene en sus manos, y cuando otro compañero lo tiene, escucha atentamente la opinión. Luego le puedo presentar al grupo una lectura realizada por mí o por los alumnos, o una película o una imagen o narrar una situación real para que luego piensen en la parte que les haya llamado la atención y desde ahí pensar una pregunta. La característica principal de la pregunta es que no se pueda contestar con sí o no, o que la respuesta esté explícitamente en lo leído, escuchado o visto, sino que sea abierta.

–Bueno. Y usted, señor Eulogio, ¿qué hace después con tantas preguntas?, inquirió Jackeline, con un turno que sé o le conocemos frente a este caba jero.

–Las escribo en el tablero, enumerándolas –responde Eulogio– y coloco al frente el nombre del niño que la formuló. Luego propicio en el grupo una votación para definir con cuál pregunta se dará inicio a la discusión. Las demás preguntas estarán en turno para ser reseltas en el grupo o solo quedarán planteadas y haciendo buella en el pensamiento de los alumnos.

¡Ajá! Querida Clara Inés, tú, ¿cómo logras dirigir la discusión para que las posibles conclusiones sean respuesta al objetivo de la actividad?

—Al ir escuchando las intervenciones de los alumnos —responde Clara—, voy haciendo preguntas que encaucen la discusión, o que retengan el pensamiento del grupo o que aclaren una opinión, pero es de anotar que si la discusión toma otro rumbo al objetivo planteado, pero responde al interés del grupo, es necesario respetarlo y sacar el mayor provecho de la misma.

—Ahora, dime, apreciada Luz Marina, ¿cómo haces para que las comunidades de búsqueda desarrollen el pensamiento, si las preguntas pueden ser más para desarrollar contenidos?

—Contamos con un libro —añade Luz Marina— que recopila unas lecturas de situaciones cotidianas que suceden en la casa o en el colegio con su respectiva problematización, donde, poco a poco, se desafía a los alumnos a utilizar herramientas como: ¿por qué?, pedir y dar razones, si... entonces, qué pasaría si..., descubrir supuestos, semejanzas, diferencias, partes y todo, realidad, relaciones, hechos, ficción, qué significa.

—Pero, Alejandra, dime nuevamente, ¿cuál es la actitud de tus alumnos después de realizar Una Comunidad de Búsqueda?

Es múltiple y variada —contesta Alejandra—: Expresión de alegría por ser escuchados, deseo de investigar lo no resuelto, satisfacción de haber sido reconocida su opinión, felicidad por lograr aclarar una duda o una errónea creencia. Todo ello me hace sentir que voy por buen camino y más aun cuando Julián Blanco, alumno de segundo grado, sacando de clase me coge la mano y me dice: Profe Alejandra, ¡hoy sí aprendí algo!

## Epílogo

Este enfoque nuevo, esta posibilidad de construir una alternativa para la escuela actual, le permite a Jackeline decir como Fausto:

*¡Aunque esta noche, tierra, permaneciste firme,  
Y ahora remacas de nuevo a mi alrededor,  
Y abientas otra vez en mí  
la aspiración de luchar sin descanso  
por una altísima existencia.*



## **OBSERVO, TOCO, PREGUNTO, EXPERIMENTO Y APRENDO CIENCIA DIVERTIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA**

---

**Marisol Roncancio López\***

**Colegio Distrital La Aurora  
Localidad Usme**

- \* Recibió la Licenciatura en Física y un diplomado en Educación Ambiental en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y participó en el programa "Fortalecimiento del sistema de capacitación docente de profesores de Ciencias Naturales y Meteorológicas" en la Universidad Pedagógica de Bogotá, Colombia.



## **Introducción**

En Colombia, la enseñanza de las ciencias naturales en los primeros grados de educación básica está orientada generalmente por profesores formados en licenciaturas de educación infantil, primaria, o normalistas, los cuales no han tenido acceso a la formación disciplinar en ciencias naturales.

Estos profesores tienen la responsabilidad de orientar todas las áreas desde la formación que recibieron en la universidad, aunque existan vacíos conceptuales en algunas, especialmente ciencias naturales y matemáticas, pero con plena disposición para hacerlo de la mejor manera.

En el año 2014, tuve la oportunidad de viajar a Japón para conocer el sistema educativo de este país, específicamente lo referente a la enseñanza de las ciencias naturales, pues son justamente los japoneses quienes ocupan los primeros lugares en esta área en las pruebas internacionales.

Después de comparar el sistema educativo japonés y el sistema educativo colombiano, surgió la pregunta de la presente investigación:

*¿Cómo enseñar ciencias naturales en las escuelas colombianas, utilizando elementos que los niños manejan cotidianamente, para desarrollar pensamiento científico desde los primeros años, y de esta manera fortalecer las competencias básicas?*

El problema, entonces, está centrado en la reflexión permanente sobre la forma más pertinente de presentar de manera divertida las ciencias naturales a los niños de primaria, asegurando procesos de aprendizaje significativo y desarrollo de competencias científicas.

## Objetivos de la Investigación

### Objetivo general

- Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en niños de educación básica primaria, reconociendo la experimentación como elemento esencial en el mismo, haciendo uso de materiales cotidianos de fácil acceso, para potenciar el desarrollo del pensamiento científico en los niños y las niñas.

### Objetivos específicos

- Desarrollar prácticas sencillas de laboratorio para comprender de manera clara algunos conceptos básicos de las ciencias naturales.
- Fomentar el espíritu científico en los niños y las niñas por medio de grupos de investigación.
- Participar en eventos institucionales e interinstitucionales, mostrando los resultados de las investigaciones de los niños y las niñas.
- Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas propias para mejorar los procesos de enseñanza.
- Identificar las experiencias de laboratorio como una herramienta importante en el desarrollo de las temáticas.
- Fortalecer habilidades de observación, registro de datos, análisis, investigación y argumentación en niños de primaria.
- Fomentar el cuidado y la conservación de los recursos naturales.

## Marco conceptual

### Componente pedagógico

En la Institución Educativa Distrital La Aurora, se ha implementado el modelo *Iniciación para la comprensión*, como herramienta metodológica y pedagógica para el desarrollo de los procesos escolares.

Dicho modelo propende por la comprensión y empoderamiento de distintos elementos teóricos y prácticos que permiten a los estudiantes desarrollar competencias básicas y adquirir herramientas que les sirvan en su vida cotidiana.

En el modelo de enseñanza para la comprensión, se sugieren cuatro aspectos básicos para cualquier clase, unidad o actividad educativa, que son las metas de comprensión, los tópicos generadores, los desempeños de comprensión y la valoración continua.

La enseñanza para la comprensión se fundamenta en la necesidad de fomentar en el trabajo de aula la comprensión.

## **Ideas en enseñanza para la comprensión**

- *Temas generativos:* los estudiantes muestran interés por algunas temáticas, los tópicos generativos deben responder a esos intereses de los estudiantes y a los intereses del profesor.
- *Metas de comprensión:* es importante definir qué queremos lograr con nuestros estudiantes, durante el periodo y durante el año; estos alcances se expresan en términos de metas de comprensión.
- *Desempeños de comprensión:* para que los estudiantes logren alcanzar las metas de comprensión, es necesario orientarlos con actividades pertinentes que fortalezcan ese conjunto de actividades intencionadas y significativas que se denomina desempeños de comprensión.
- *Valoración continua:* durante el proceso, es muy importante reconocer los alcances individuales del estudiante, es necesaria una evaluación más flexible, que permita determinar qué ha comprendido el estudiante; por esta razón, el proceso de evaluación debe ser permanente.

En la institución, se proponen tres fases para el seguimiento de los desempeños de comprensión:

- *Fase exploratoria:* se realiza un diagnóstico frente al tema a explorar y una serie de actividades preliminares con el fin de enganchar al

estudiante con el tema que se va a desarrollar, generalmente en la clase de ciencias naturales. El punto de partida de las temáticas es una experiencia de laboratorio en la cual todos los niños y niñas aportan los materiales necesarios; estos materiales son de uso cotidiano y son muy fáciles de conseguir en la casa. Además, las experiencias de laboratorio son cuidadosamente elegidas para lograr los objetivos de manera satisfactoria.

- *Fase de investigación grupal*, con ayuda del profesor y de distintas fuentes de información, los estudiantes comienzan su proceso de construcción conceptual, a partir de actividades prácticas y teóricas que los lleven a comprender el tema del tópico generativo.
- *Fase de producto de síntesis*: a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica los estudiantes preparan un trabajo en el cual demuestran los niveles de comprensión alcanzados, por medio de diferentes técnicas, entre las cuales se encuentran: elaboración de maquetas, libros, carteleras, trabajos prácticos. Esta fase es muy importante porque los niños demuestran las habilidades desarrolladas frente a la unidad didáctica.

*En un mundo cada vez más complejo, cambiante y desafiante, resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarios que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación, siempre desde una postura crítica y ética frente a los hallazgos y enormes posibilidades que ofrece las ciencias... (Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, MEN, Colombia).*

La formación en ciencias busca contribuir a la formación de personas reflexivas, con capacidad de asombro, capaces de observar y analizar lo que ocurre para buscar soluciones efectivas a situaciones que se les presenten, con posibilidad de autoquestionarse, de compartir con otros sus ideas, pero también de escuchar con respeto las de los demás; es necesario identificar el trabajo en equipo como herramienta fundamental en la construcción y comprensión de los conceptos científicos.

## Metodología de la investigación

El trabajo ha sido desarrollado pensando en mejorar las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de las ciencias naturales para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los niños y las niñas.

En el año 2000 realice una primera prueba en la Institución Educativa Distrital Ienerife, denominada *Ingenemos con nuestra caja de Pandora*. Esta propuesta estuvo orientada a la construcción de un salón de juegos interactivos para la enseñanza de la física desde el preescolar hasta quinto grado de educación básica primaria, compuesta por un conjunto de 37 juegos, subdivididos en distintas temáticas de la física: ondas (luz y sonido), péndulos, tensión superficial y otras fuerzas. Para desarrollar el trabajo fue necesario recurrir a museos ya existentes tales como Maloka y el Museo de la Ciencia y el Juego de la Universidad Nacional de Colombia. El proyecto se incluyó en la expedición pedagógica del año 2000.

Los niños visitaban el salón al menos una vez a la semana, junto con sus profesoras. De esta manera, se demostró que es posible enseñar física desde los primeros años en forma divertida y amena; también fue posible invitar a otras instituciones educativas de la localidad (Usme) a conocer e interactuar con el trabajo.

Debido al interés que tengo por comprender cómo aprenden los niños de primaria ciencias naturales y cómo esos aprendizajes desarrollan competencias científicas, he participado en distintos cursos de actualización y formación; uno de estos cursos fue *Mejoramiento del sistema de capacitación docente para profesores de ciencias naturales y matemáticas*, en la Universidad Pedagógica de Miyagi, Japón, gracias a una beca otorgada por el gobierno japonés y el MEN en el año 2004. Como producto de este curso obtuve un plan de implementación para ser desarrollado en mi institución educativa, el cual está centrado en tres puntos específicos:

- *Modelo hipótesis-experimentación*: los niños utilizan la experimentación como herramienta fundamental en el aprendizaje de las ciencias naturales, lo cual implica que participan activamente en

el proceso de construcción conceptual. En Japón, los niños utilizan todos aquellos materiales que les brinda el entorno para aprender ciencias naturales, pero además comparan con las teorías existentes. Las ciencias se aprenden con los sentidos.

- *Reconocimiento de la ecología local:* es importante conocer y reconocer el territorio en el cual está ubicada institución educativa; de esta manera, los estudiantes identifican problemáticas ambientales (sociales, naturales, políticas, económicas, culturales) para proponer alternativas de solución.
- *Interdisciplinariedad:* las ciencias naturales, como ciencias de la vida, permiten desarrollar proyectos de aula que se valgan de herramientas de otras disciplinas para su mayor comprensión.

En el desarrollo de los distintos trabajos, los estudiantes identifican los aportes que brindan los distintos aprendizajes que obtienen en la escuela.

En Colombia, generalmente, los profesores de preescolar y primaria tienen un cierto "temor" a experimentar con los niños, ya sea porque no saben cómo hacerlo o qué materiales utilizar, entre otras razones; sin embargo, la propuesta que he desarrollado a partir del año 2005 me ha permitido reconocer en las ciencias naturales una herramienta para formar seres humanos competentes, porque participar en un equipo de trabajo para experimentar y compartir ideas exige potenciar distintas habilidades, no solo cognitivas sino también de índole social, ético, estético, comunicativo que les permiten a los niños explicitar sus conocimientos y experiencias.

La experiencia de laboratorio con materiales que nos brinda el entorno le da al niño la posibilidad de manipular de manera tranquila en todo momento, es decir, aprende ciencias en un clima de confianza, además, también le da tranquilidad al profesor, pues, a veces, los profesores consideran que si llevan a los niños al laboratorio (en caso de que tengan acceso a él en sus instituciones), los niños se van a hacer daño o van a romper algún objeto y por esta razón mejor no realizan "prácticas de laboratorio".

La metodología consiste en partir de la experiencia para llegar al concepto, lo cual no quiere decir que todo el tiempo los niños estén realizando actividades experimentales sin control. A los niños se les presenta una experiencia, se dan pautas de trabajo que consisten en reflexionar acerca de unas preguntas iniciales (que se desarrollan antes de realizar la experiencia), luego la práctica y por último las conclusiones, que posteriormente contribuyen a la construcción conceptual a la cual se aspira llegar.

El desarrollo de cada experiencia se hace de la siguiente manera:

1. *Preguntas iniciales:* las cuales se responden de manera individual o colectiva, estas preguntas permiten evidenciar algunas ideas previas de los niños frente a las distintas situaciones que se les presentan.
2. *¿Cómo lo vamos a hacer?:* este ha sido uno de los elementos que ha variado con el paso del tiempo. Inicialmente, planteábamos los materiales, los niños los dibujaban y explicaban su utilidad, y se hacía referencia a las orientaciones generales de cómo desarrollar el trabajo experimental. Ahora, el trabajo está muy relacionado con las preguntas iniciales, se proporciona el espacio para compartir las respuestas con el equipo de trabajo, se organizan materiales y se da inicio a la actividad práctica después de la discusión de preguntas iniciales. Es la etapa del desarrollo de la experiencia en la que emplean más tiempo los niños.
3. *Preguntas finales y discusión:* al finalizar la práctica, los niños desarrollan una serie de preguntas que los orientan hacia el logro del propósito de la práctica, por ejemplo, con una práctica sencilla tal como probar y comparar distintos elementos de la cocina, se construyen conceptos acerca de las propiedades organoépticas de la materia, o a través de la construcción de un terrario se puede desarrollar toda la temática referente a los ecosistemas (relaciones de alimentos, individuos, poblaciones, comunidades, ecosistema, factores bióticos y abióticos)

4. *Investigación en fuentes bibliográficas:* después de desarrollar la experiencia, se hace una comparación con las teorías y conceptos teóricos aceptados. Los niños consignan en sus cuadernos conceptos básicos y, además, consultan constantemente libros, revistas, programas de televisión o Internet, lo cual les permite tener mayor apropiación de los temas a la hora de argumentar sus comprensiones ante los demás.

Es importante destacar que las prácticas experimentales no se desarrollan durante todas las clases, sino que una práctica puede ser aprovechada para la discusión durante muchas clases posteriores a la misma; además, hay algunas experiencias que se desarrollan durante todo el periodo y con ayuda de éstas se va haciendo la construcción teórica.

Al comparar el modelo educativo colombiano con el modelo educativo japonés, puedo afirmar que las diferencias son muy sencillas, pero a la vez sustanciales: en Japón, el profesor de primaria está formado en la disciplina y él se dedica a su área de formación; en Colombia, las facultades de educación en infancia o básica primaria y preescolar forman a los profesores de manera menos específica, es decir, no profundizan en una sola disciplina. Entonces, el profesor de preescolar y primaria debe enseñar todas las áreas de formación, aunque tenga vacíos conceptuales serios, y estos vacíos se presentan especialmente en las áreas de matemáticas y ciencias naturales; no existe trabajo en equipo, el maestro planea generalmente su trabajo de manera aislada, no comparte sus resultados, y de esta manera también son formados los niños y las niñas. En Japón, el trabajo en equipo es fundamental en todas las actividades que se desarrollan en la vida cotidiana.

Esta comparación no pretende determinar si un sistema educativo es mejor o peor que el otro, pero sí permite hacer una reflexión sobre las prácticas pedagógicas que generalmente se utilizan en la enseñanza de las ciencias en Colombia, incluso de otras áreas.

A partir de la propuesta desarrollada durante los últimos años, he podido participar en eventos en los cuales los resultados de los estudiantes



son protagonistas (eventos académicos, concursos, construcción de artículos, etc.).

El trabajo también me ha permitido involucrar a los niños y niñas en grupos de investigación, los cuales tienen como propósito vincularlos en procesos de investigación sobre temas de interés. Este proceso permite a los niños y niñas desarrollar habilidades de observación, registro de datos, análisis de datos, clasificación, y los convierte en personas más organizadas que asumen responsabilidades; también los invita a escribir sobre sus resultados.

### **Algunos ejemplos:**

#### *Actividad en clase:*

*Experiencia:* algunas propiedades de la materia.

*Grado:* cuarto de primaria.

*Acto de comprensión:* comprender qué son las propiedades organolépticas de la materia y su utilidad en la vida cotidiana.

*Materiales:* sal, azúcar, harina de trigo, leche en polvo, bicarbonato de sodio, arena, lupa.

#### *Antes de comenzar: (actividad individual)*

¿En tu casa para qué se utilizan **la sal** y **el azúcar**? Explica algunos usos que se dan a cada uno de ellos.

¿Cómo puedes diferenciar cada uno de los materiales que trajiste?

#### *Almos a la obra*

En grupos de cuatro integrantes, realizar las siguientes actividades. Cada uno comparte sus respuestas con los demás, y posteriormente escriben una conclusión que hayan obtenido como grupo sobre las preguntas iniciales; se elige un representante que presentará al resto de la clase la conclusión del grupo.

Observar con la lupa una pequeña muestra de cada uno de los materiales, dibujar y explicar las observaciones.

Completar el siguiente cuadro:

material	color	olor	sabor	textura	forma	dibujo
Sal						
Azúcar						
Harina de trigo						
Leche en polvo						
Bicarbonato de sodio						
Arena						

De acuerdo con los resultados obtenidos, explicar:

- Cuáles son las propiedades del azúcar
- Cuáles son las propiedades de la sal
- Cuáles son las propiedades de la harina de trigo
- Cuáles son las propiedades de la leche en polvo
- Cuáles son las propiedades del bicarbonato de sodio
- Cuáles son las propiedades de la arena

¿Cómo descubriste esas propiedades de cada material?

Posteriormente se hace una discusión general en la cual los niños presentan las conclusiones obtenidas en cada grupo; entonces, se les explica que estas propiedades que se identifican a través de los órganos de los sentidos se denominan propiedades organolépticas de la materia. Se les pide a los niños que diligencien con sus propias palabras en el cuaderno ¿qué son las propiedades organolépticas de la materia?

## Proyecto de síntesis

*Construcción de microecosistemas*

*Grado: cuarto de primaria*

*Materiales:* Un acuario rectangular (30 cm. X 15 cm. x 15 cm.), tierra negra, arena, piedritas, animales de jardín (lombrices de tierra, caracoles,

arañas, hormigas, maripositas, entre otros). Plantas pequeñas con raíz, cartulina, hojas blancas, colores.

#### *Antes a la obra*

Antes de construir el microecosistema, los niños y niñas desarrollan algunas clases en las cuales deben identificar algunas características de los animales y plantas del jardín, utilizar la observación directa y la representación gráfica (dibujos y recortes). En clase se desarrollan conversatorios sobre elementos que interesan a los niños sobre los animales.

Para construir el microecosistema, los niños y niñas llevan los materiales a la escuela y en una clase se orienta la construcción del mismo; también se elabora una cartilla para el registro diario de las observaciones que hacen los niños diariamente durante todo el periodo escolar.

En la cartilla se registra el número de animales y plantas que se pusieron allí, el primer día, en una tabla:

Individuo	Fecha	Alimento	Número de individuos

En la cartilla también se registran otros datos en forma de narración, y los niños cuentan sus observaciones.

Este trabajo permite comprender elementos de diferentes áreas tales como individuo, población, comunidad y ecosistema; elementos bióticos y abióticos de un ecosistema; natalidad y mortalidad (ciencias naturales); procesos narrativos, ortografía, párrafos (español); animales y plantas de jardín según la región en la que se encuentra la escuela

(sociales); pensamiento variacional (matemáticas), y elaboración de cartillas (artística).

Durante todo el periodo, los niños presentan semanalmente las observaciones de sus microecosistemas a los otros estudiantes y al finalizar el periodo exponen los resultados obtenidos durante todo el periodo escolar.

## Resultados obtenidos

A lo largo de los últimos tres años, he encontrado, con gran admiración, las enormes potencialidades de los niños para construir pensamiento científico dentro de la escuela, a partir de experiencias sencillas de laboratorio, en las cuales los principales materiales de trabajo son encontrados en la casa. Por medio de la propuesta pedagógica que he implementado a partir del año 2005, he obtenido resultados interesantes tales como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas que se evidencian a través de la argumentación, construcción de textos escritos (cuentos, cartillas, frisos); el uso creativo de los conocimientos adquiridos en su vida cotidiana, preguntas que van más allá de lo que aprenden en el aula, participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos, entre otros resultados generales.

### De manera específica:

*Resultados evidenciados en los estudiantes:* los niños y las niñas que participan en el trabajo "Observo, loco, pregunto, experimento y aprendo, ciencia divertida en la escuela primaria", desarrollan habilidades para argumentar oralmente y de manera escrita sus ideas, respeto por las ideas ajenas, creatividad en la presentación de sus resultados. Se hace necesario aprovechar diferentes tecnologías de la información para enriquecer sus propias ideas y argumentarlas.

Participan de la actividad experimental con responsabilidad, reconociendo el trabajo científico como una tarea interesante y divertida, pero entendiendo la seriedad que exige

**Curriculo:** los programas curriculares se revisan cada año y se ajustan de acuerdo con los logros obtenidos por los niños y las niñas, razón por la cual es un currículo flexible que, aunque tiene en cuenta los estándares nacionales de competencias científicas, se elabora pensando en los aspectos más pertinentes de nuestra escuela. Se reconocen los y las estudiantes como sujetos de aprendizaje.

**Reconocimiento institucional:** el trabajo es reconocido por las directivas y por otros docentes de la institución como una propuesta válida para ser implementada no solo en las clases de primaria sino también en la secundaria; por tal razón, a partir del año 2008, los profesores de la secundaria han estado dispuestos a reevaluar sus propias prácticas pedagógicas para implementar propuestas similares con sus estudiantes y, de esta manera, esperar mejores resultados.

**Reconocimiento extrainstitucional:** la propuesta se ha presentado en diferentes escenarios, lo cual ha permitido identificar debilidades y fortalezas de la misma, para mejorar las primeras y potenciar las segundas. He participado en escenarios de socialización con la propuesta misma, y también con los resultados evidenciados por los niños y niñas.

Algunos eventos han sido:

- Experiencia Infantil y Juvenil 2005 y 2007, con proyectos de investigación elaborados por los niños.
- Congreso Internacional de Pedagogía y Creatividad 2007, ponencia.
- Concurso a la Investigación e Innovación Pedagógica en el Distrito Capital 2007 (tercer puesto).
- Concurso Adopta una Estrella 2007, con el trabajo *Xué, el día del sol*, elaborado por los niños (trabajo publicado en [www.cercenemacion.org](http://www.cercenemacion.org), premiados con un telescopio para la institución), convocatoria realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia Español, la Real Academia de Física de España, la Real Academia de Matemáticas de España, entre otros.

- Para el año 2018, presentaré la propuesta en el V Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, a desarrollarse en Cuba del 17 al 21 de marzo.

## **Autoformación y cualificación**

En mi vida profesional ha sido muy importante el desarrollo de este trabajo, me ha permitido reflexionar constantemente sobre mis prácticas pedagógicas, me exige ser más cuidadosa en la planeación del trabajo, me permite identificar los talentos de mis estudiantes, he reconocido la importancia de permitir a otros docentes el conocimiento de mi trabajo para enriquecerme con sus propios conocimientos y compartir mi experiencia.

Ha sido un proceso de constante actualización, pues me exige revisar permanentemente documentos actualizados, asistir a programas de capacitación, asistir a eventos académicos (seminarios, congresos, programas de formación docente).

## **Conclusiones**

- En las escuelas colombianas se hace necesario incorporar prácticas pedagógicas que coadyuven en el fortalecimiento de competencias científicas en niños y niñas. De esta manera, desde la escuela, propenderemos por un futuro con mejor calidad de vida, por un país en el cual la ciencia y la tecnología vayan de la mano de la educación y, por ende, del desarrollo; por un país que brinde más y mejores oportunidades a sus habitantes; por una población que cuide sus recursos naturales y reconozca su territorio, que no pierda sus costumbres, que reconozca la importancia del otro en medio de la pluriculturalidad.
- Es importante reflexionar y revisar permanentemente las prácticas pedagógicas propias y permitir que otros opinen sobre las mismas para enriquecerlas.
- Es fundamental acercar a los niños y niñas al conocimiento científico a través de prácticas pedagógicas que los reconozcan

como protagonistas de su propio aprendizaje, que reconozcan y fortalezcan habilidades individuales que les permitan participar de manera equitativa en los procesos de aprendizaje, que les muestren la importancia del desarrollo científico como aporte para construir un país distinto, que desarrollen su creatividad, que propongan alternativas de solución a problemas locales y globales, propuestas encaminadas a formar hombres y mujeres críticos y analíticos de su propia realidad, capaces de utilizar la tecnología de la información de manera eficiente. Es importante incorporar prácticas que desarrollen en los niños habilidades para el trabajo en equipo y así contribuir en la construcción de una cultura de paz.

## **Bibliografía**

- Corda Gutiérrez, Hugo. (2000) *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Editora Cultural Internacional. (2002). *Jugando con la ciencia*. Buenos Aires: Editora Cultural Internacional.
- Florez, Raúl. (2001). *La imagen desdoblada de las ciencias naturales*. México: Ed. Limusa S.A
- Gispert, Carlos. Dir. ed. (2005). *Descubrir cómo es*. Barcelona: Grupo Océano. Ed. Océano.
- Llinás, Rodolfo (2000). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Ed. Tercer Mundo.
- MEN (2006) *Los estándares Básicos de Competencias en Ciencias y Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Secretaría de Educación del Distrito. (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá, una gran escuela*. Bogotá: SED.

## Artículos

Uribe, C. y otros. *Una experiencia de formación en competencias científicas*.

Sagan, C. *Ciencia y tecnología, avances y retrocesos*. <http://www.banuelos.org/trailes.html>

Elkana, Y. La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica.

En: *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología* Vol. 3 N.ºOrdre; 10-11. Bogotá.

Martín, M. *Enseñanza de las ciencias ¿para qué?* En línea en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(2), <http://www.saumavigo.es/revista/revista/revista/revista/acevedof6.htm>





## **PROYECTOS DE AULA: UNA ALTERNATIVA PARA LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA**

---

**Coordinación del proyecto:**

**Fanny Landínez**

**Colectivo de docentes**

**José Antonio Echevarría**

**Rector Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores\***

\* El Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores está ubicado al suroriente de la ciudad de Bogotá, en la Localidad Cuarta (San Cristóbal). La institución cuenta con dos sedes: la sede A en el barrio La Belleza y la sede B en el barrio Los Libertadores. Ambas sedes están ubicadas a una altura aproximada de 3.000 metros sobre el nivel del mar, con unas características climáticas de páramo.

## **Introducción**

A mediados de la década de los años ochenta, la escuela es observada e investigada por varios maestros que en ese momento están cursando en la universidad pública la licenciatura en preescolar, primaria y áreas especializadas como la química. La influencia directa de esta preparación, que tiene en la base elementos importantes, entre ellos una nueva forma de pensar la escuela, la niñez y el currículo, es lo que lleva a implementar transformaciones en algunos ejes de la vida escolar. Se organizaron las áreas en forma interdisciplinar y desde cada una se elaboró un proyecto, con énfasis en ciencia, arte y movimiento, caracterizado por el trabajo en grupo y la búsqueda de información en fuentes diferentes al texto. Los horarios se ajustaron para valorar las diferentes áreas de manera equilibrada y las áreas fueron planeadas desde una perspectiva interdisciplinar; se crearon múltiples centros de interés para atender las expectativas de los estudiantes, se abrieron espacios para los debates continuos y la reflexión de las experiencias, contando con la participación de los estudiantes en los Consejos de Maestros; la evaluación se diseñó para ser considerada como un proceso en el que no solo contaba la palabra del maestro sino también la del estudiante.

La innovación consiste en procurar que cada día la escuela se transforme en un laboratorio de experimentación e investigación rigurosa, que lleve a estudiantes y maestros a mantener vivo el interés por preguntar, indagar, auscultar y proponer en cualquier campo del saber, reafirmando con esto la confianza en sí mismos, la autonomía individual y colectiva, la participación propositiva en la vida académica, social y política del país.

## **La práctica de la innovación**

A través de los proyectos de aula que se desarrollan en el espacio académico, denominados *iniciación en procesos de investigación*, se pone en marcha la innovación. Estos proyectos se han socializado desde el año 1993 en Experiencia Juvenil, en los congresos programados por el IDEE, en los foros educativos distritales y en el programa Ondas DC.

Se han sistematizado algunos documentos, con gran emoción, recogiendo y narrando muchas de las vivencias escolares y dejando de lado los tropiezos encontrados en el camino, estos se pueden consultar:

- En la institución: *Mis primeras Letras* (1996), *El sentido de los proyectos en la escuela* (1998), *Formación de un pensamiento integral* (1999), *Una mirada estética a la belleza* (1999), *Movimiento mar y vida* (1999), *El lenguaje en la construcción de ambientes para la creatividad, la participación y la autonomía* (1995-2000), *Formación permanente de docentes* (2002).
- En el Centro de documentación IJDF: *Proyectos de aula una alternativa para que los docentes del CED La Belleza se fortalezcan en investigación pedagógica* (2001), *La investigación pedagógica como vía del conocimiento: una alternativa de formación para estudiantes y maestros del IED La Belleza Los Libertadores* (2005).
- En la UPN: *Vivencias de conocimiento en los aulas*, Revista Nudos y Nudos No. 10, 2001; *El trabajo en equipo de docentes del CED La Belleza*, Revista Nudos y Nudos No. 11, 2001.
- En la CEPE: *Formación de un pensamiento matemático*, en el IV encuentro de maestros y comunicación de experiencias (2004); *La investigación como elemento transformador en la escuela*, Red de Ciencias (2006); *Las intervenciones: una alternativa para la enseñanza en la básica primaria*.
- En el CIUP Programa Ondas D.C 2006, 2007: *Descubramos juntos los misterios del mundo animal*, *El campo va a la ciudad*, *Exploramos el jibón*, *Combatamos el abuso infantil*, *Plantas medicinales*, *La gran muralla China*, *Estudio preliminar de un transecto de la quebrada La Chiguaza en el barrio La Belleza*, *¿Por qué no es conveniente un embarazo a temprana edad?*, *Explorando mi localidad*, *Sireno líquido*, *Cómo viven los perros*, *Cómo vive el conejo*, *Incursionamos por el mundo de nuestras curiosidades: las caricaturas*.

## **Aportes educativos y pedagógicos de la innovación**

### **En la formación de maestros**

Uno de los aportes ha sido la formación continua del docente a través de los diferentes espacios creados intencionalmente para abrir la discusión pedagógica, tales como el seminario de investigación permanente, el diplomado en investigación pedagógica y la conformación del equipo dinamizador de la propuesta. En estos espacios los docentes socializan sus vivencias en el aula y en la escuela, estudian a los académicos que aportan en la línea educativa, discuten, reflexionan e introducen cambios en sus experiencias. Desde esta perspectiva, los docentes se han preguntado acerca del sentido de los proyectos en el aula, la diferencia entre la clase "usual" y el trabajo a partir de proyectos, cómo cambiar la práctica "usual", haciendo conciencia de qué es lo que se cambia, hasta dónde es posible adelantar experiencias de conocimiento que superen la repetición de la información, cómo alcanzar las expectativas que se proponen los estudiantes en los proyectos, entre otras inquietudes.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes, ha sido uno de los procesos que ha estado más presente en estas décadas, como testigo de que todo proceso de cambio escolar lleva inherente la autotransformación y formación docente, planificada desde el contexto escolar por los equipos y colectivos de maestros.

Para algunos autores, el desarrollo profesional de los docentes tiene que ver exclusivamente con formación; para otros, el desarrollo profesional tiene que ver con un proceso continuo de aprendizaje; en particular, para este equipo de trabajo, el desarrollo profesional no es una meta, no es un estado, tampoco una etapa, es un proceso influenciado por el contexto cultural, que está en continuo cambio, lo que implica que el desarrollo profesional, también aporta en la transformación cultural.

La idea de Formación como Desarrollo Profesional, en palabras de Imbernon (1998), tiene que ver con la concepción de formación como aprendizaje constante a partir de la reflexión de las actividades cotidianas escolares, la práctica profesional, la academia, entre otras. Esta forma

ción depende de cada docente participante, de sus historias personales y profesionales y de su disposición para aprender.

Al hablar de desarrollo se debe pensar en transformación, en cambio, en nuevo conocimiento y profundidad en las acciones académicas que vivencia el maestro, esto significa que el desarrollo se observa a través del tiempo, en forma lenta y casi sutil, ya que la conjugación de las experiencias académicas y vivenciales va construyendo y deconstruyendo en el maestro un pensamiento pedagógico (IDEI, 2001; IIFE, 2005).

### **En la teorización de la práctica**

En este sentido, alrededor de la teorización (Tardif, 2004) de la práctica, no solo desde los especialistas, sino con los pares académicos, hemos aprendido que el espacio de discusión para la consolidación del proceso de investigación en el aula, satisface las inquietudes, intereses y necesidades tanto en el docente como en el estudiante; es allí donde los objetos de investigación difieren de uno a otro. Es decir, mientras el maestro se pregunta por el saber pedagógico, el estudiante centra su interés en objetos del conocimiento, lo que a la postre configora la temática de investigación.

En este mismo sentido, el conocimiento que produce el maestro desarrolla el discurso pedagógico en el país, en tanto que el conocimiento que producen los estudiantes desarrolla sus procesos de pensamiento. También se ha comprendido que desde la perspectiva de investigación en el aula, el maestro tiene una doble tarea (La Cueva, 1990). Por una parte, ser orientador del trabajo por proyectos, que busca consolidar el espíritu de investigación en los estudiantes, y, por otra parte, ser investigador de los aspectos pedagógicos que emergen en esta forma de trabajo.

La investigación de los docentes ha posibilitado categorizar en términos muy amplios los intereses de los estudiantes desde el objeto de estudio. Se ha observado que los niños y las niñas entre 5 y 9 años se interesan por estudiar objetos tangibles; por esta razón, temáticas como los animales, las plantas o el parque, están en su repertorio cotidiano. Entre los 10 y 12 años, el objeto de estudio permanece, pero la búsqueda de información

es más sistemática y se centra en fuentes como los videos, los libros, las revistas. Al parecer, este hecho está asociado con la construcción de un pensamiento formalizado, pues pasan de lo concreto a lo abstracto a través de la interpretación de la imagen y la palabra escrita.

Cuando los estudiantes inician la secundaria, entre los 11 y 13 años, el interés está centrado en la conformación de grupos afines y el objeto de estudio es un pretexto para poder contar lo que se sabe de sí mismo.

Para otros, la conformación de grupos afines empieza a centrarse en la construcción de la pregunta que orienta el problema de investigación. Por ello, los grupos se reorganizan según sus intereses.

Ahora, hemos venido comprendiendo que los intereses se conjugan (Cañal de León, 1989) entre todos los sujetos que participan en el aula, y que poco a poco va emergiendo la pregunta, centrándose el interés alrededor de algo que incluso no se tenía previsto.

Para los jóvenes, el objeto de estudio en los últimos años de secundaria se concentra en las diversas problemáticas de la sociedad; reconocen en este sistema de tejidos sociales una forma de prever y prevenir situaciones indeseables. Cabe anotar que el interés por estas temáticas depende de la edad cronológica, la madurez intelectual de los estudiantes y las conversaciones que emergen en las interacciones provocadas en el aula de clase (Segura y otros, 2010), en donde se develan los sujetos con sus vivencias; por esta razón, encontramos en la actualidad grupos de quinto y séptimo año, interesados por temáticas sociales agudas.

Cuando el maestro pone en juego no solo su saber, sino el interés por indagar y construir el proyecto con los estudiantes, se conforman experiencias en donde se observa que tanto el maestro como los estudiantes aprenden; no solo manejan una información sino que cada uno apren-

---

1 Proyecto Investiguemos las plantas medicinales, 2007. Grupos de grados sexto y séptimo. Ondas D.C.

de de acuerdo con lo que necesita saber; así, el proyecto denominado "Eventos y acontecimientos en nuestro Planeta Tierra", desarrollado en el curso octavo, con estudiantes de 14 y 15 años, durante el año 2000 (Landfnez, 2001), mostró cómo los jóvenes se apropiaron de un saber en torno a la pregunta: ¿qué ocurre en el planeta tierra para que se presenten diversos tipos de fenómenos naturales? En tanto, el docente, además de interactuar con esta pregunta, construía un saber en torno a lo pedagógico, buscando resolver la pregunta: ¿cómo lograr que los grupos de estudiantes, en el trabajo por proyectos de investigación, se vayan conformando en equipos?

Durante mucho tiempo los maestros dieron cuenta de las preguntas, los temas, los intereses, los desacuerdos, las dificultades, los registros y el proceso que construía el estudiante en el transcurso del proyecto, pero el maestro no daba cuenta de esas preocupaciones pedagógicas y aun menos eran motivo de investigación; este momento es de crucial importancia para los maestros, porque significó pensar más allá de la innovación; se planteó si era posible y válida la investigación del maestro desde su hacer cotidiano en la escuela. Esta diferencia empezó a tener sentido en el colectivo de maestros, ya que a esta pregunta concurren muchos -¿no es posible que el maestro haga investigación en la escuela!, ya que la investigación se entendía solo desde la perspectiva científica y desde un enfoque cuantitativo. Solo un externo erudito, además, de forma objetiva es quien podría investigar el aula, a través del método científico, y con resultados estadísticamente demostrables. Si esto era mirado así, desde las posibilidades para el maestro, pues imaginemos los argumentos para pensar que el estudiante tampoco estaba en condiciones de investigar.

Esta discusión pedagógica se fue ampliando, profundizando y tomando sentido en los espacios de formación en el diplomado sobre investigación. Allí, la complejidad acerca de la concepción de escuela, de aprendizaje, de tradición e investigación, fueron temas centrales en todas las sesiones, especialmente en aquellas en donde se leían las experiencias que los maestros relataban en sus escritos, relacionadas con la sistematización de las vivencias pedagógicas.



Como es sabida, la sistematización devela todo el hacer pedagógico del maestro, se escribe desde donde se ve y se ve bajo unas concepciones particulares de conocimiento, disciplina, aprendizaje, sujeto e investigación. Este develarse ha significado interactuar con el equipo de trabajo, aprender, preguntarse, entender la lógica de la experiencia particular, resignificar ideas, planteamientos y volver a la práctica (Iaca, 2001).

Comprender que investigar va mucho más allá de establecer un problema y una metodología de trabajo, se acerca más a la idea de transformación cultural y compromiso social en donde los docentes no son unos sujetos externos que tienen los problemas resueltos, sino que son parte de la transformación, de la construcción continua, crítica, rigurosa y ahora investigativa de la escuela; es un reto al que, muy probablemente, hoy se le diga sí, porque se reconoce la palabra del maestro como profesional, su capacidad y compromiso para construir saber pedagógico.

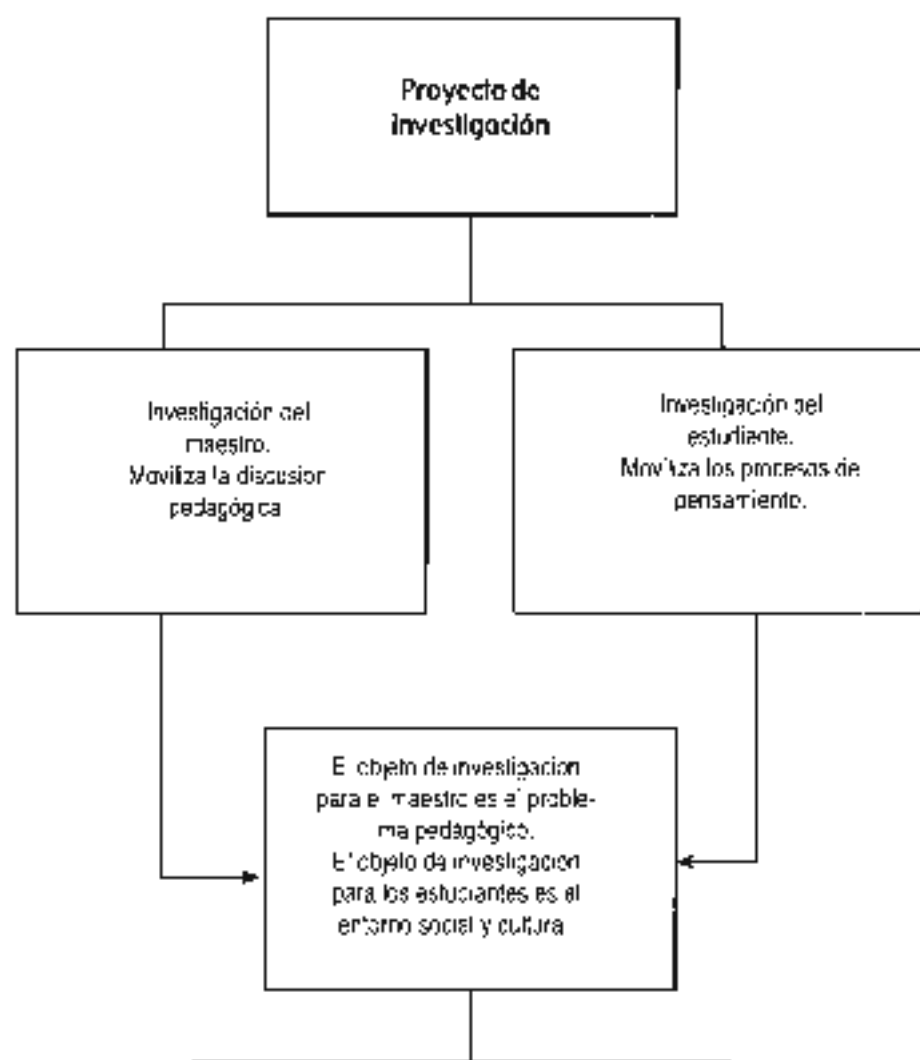
## **Teorización de la práctica**

### **En la práctica teorizada**

Sabemos por experiencia que el trabajo en el aula está enriquecido por algunas teorías y planteamientos que se van contrastando y ampliando en la medida en que nuestra práctica escolar es más reflexionada.

En nuestra experiencia de investigación en el aula se ha empezado a determinar la diferencia entre información y conocimiento (Segura, 2002), con la intención de ser más productores de conocimiento y aprender a utilizar la información con sentido y significado a partir de las preguntas que se elaboran en el área de investigación.

Desde esta perspectiva, consideramos que los aprendizajes que tanto estudiantes como maestros obtienen al consultar diversas fuentes de información se constituyen en conocimientos valiosos; por ejemplo, aprender a consultar en la biblioteca, a navegar en Internet, y/o buscar a la persona indicada para una entrevista.



El maestro se interroga acerca de:

- ¿Como orientar a los estudiantes durante el proceso investigador?
- ¿Cuándo la información se transforma en conocimiento?
- ¿Existe diferencia de género en las preguntas de los y las estudiantes?

Los estudiantes se interrogan acerca de

- ¿Por qué los planetas giran alrededor del sol?
- ¿A dónde va la información en un X box?
- ¿Cómo prevenir un embarazo a temprana edad?

Las respuestas encontradas a las inquietudes y a los problemas planteados provienen de múltiples fuentes de información; por esta razón, los participantes en el proceso de investigación se ven abocados a recopilar, categorizar, ordenar, analizar, resumir y reestructurar la información, para interpretarlo, adecuarla y ajustarlo a sus inquietudes<sup>2</sup>

### **La maestra relata:**

En el mes de febrero cada estudiante planteó su tema o pregunta de interés. Muchos coincidieron en las temáticas; las cuales, con la orientación y colaboración de la docente directora de grado se organizaron en cinco grupos orientados por un problema específicos: ¿Cómo fue la evolución de las modas? ¿Por qué es salado el mar? ¿Por qué existe ciudad y campo y no solo una de las dos? ¿Cómo incide el hombre para que la naturaleza sea vida o muerte? ¿Cómo ha sido la historia de la caricatura en Colombia?

Cada grupo inició la investigación de acuerdo con la problemática planteada, acudiendo a las fuentes de información y aprovechando el espacio semanal de dos horas. La investigación de los estudiantes fue inscrita en el Programa Ondas en el mes de Abril, quienes sugirieron que era mejor que se trabajara una sola problemática en el grupo, por lo cual se procedió, el 22 de Junio de 2007, a realizar dicha selección. El grupo decide someter a votación las cinco temáticas. Por mayoría se escoge trabajar sobre el mundo de las caricaturas por ser "diferente, curioso y agradable", además aprenderían sobre un tema de interés para todos.

El segundo semestre del 2007 arranca con algo novedoso para todos, pues se procede a plantear las preguntas sobre las cuales trabajarían el mundo de las caricaturas. El grupo que inició la investigación sobre las caricaturas conservó la pregunta sobre la historia de las caricaturas en Colombia; fue así como comenzaron a plantear otros interrogantes y lo que ellos alcanzarían con esa investigación. Organizaron cinco grupos de

---

2 Proyecto "Inclusión en el mundo de nuestras criticidades sobre las caricaturas", 2007. Grupo de Cuarto de Primaria.

preguntas o problemáticas a resolver sobre las caricaturas. Luego, cada uno de los estudiantes se inscribió en el grupo de su interés, quedando siete estudiantes por grupo. Posteriormente, entre todos se construyó el nombre del proyecto.

Las preguntas para trabajar fueron: ¿Cómo ha sido la historia y evolución de las caricaturas en Colombia? ¿Cómo se hacen las caricaturas? ¿Las caricaturas se clasifican?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? ¿Cuál es esa clasificación? ¿Para qué sirven las caricaturas? ¿Cuáles fueron y son los principales caricaturistas de Colombia? Cada pregunta es trabajada por un grupo diferente de estudiantes, según sus intereses.

Según indicaciones recibidas por la profesora de parte de los maestros Citadas, el grupo eligió un tesorero y una secretaria. Cada grupo, internamente, se dio su propia organización, nombrando un coordinador y una secretaria o secretario. Se asignaron sus propias tareas o compromisos y en cada encuentro semanal discuten y socializan lo que han encontrado en las diferentes fuentes de información, a las cuales acuden en el proceso de su investigación.

Se vio la necesidad de salir del aula y visitar una entidad donde enriquecieran o encontrado sobre las diferentes preguntas planteadas y aprendieran cómo hacer caricaturas para elaborar las historietas resultado final del proceso iniciado. En las historietas plasmarían lo encontrado en su investigación, dejando un mensaje a los lectores para transformar su entorno social (inseguridad, drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, abuso y acoso sexual, desempleo y hambre). A medida que avanzan, surgen nuevas inquietudes: ¿cómo elaborar las historietas aplicando la temática de su proyecto? Por lo anterior, se programó la salida a la Escuela Nacional de Caricatura, donde realizaron talleres. Esta se llevó cabo el 5 de Septiembre del 2007. Los talleres les permitieron diferenciar y trabajar caricaturas, tiras cómicas, historietas y novelas, siguiendo los pasos correspondientes en cada una de ellas.

Cada estudiante tiene registrado en su diario de campo lo encontrado en las fuentes de información y su historieta, plasmando en éstas lo aprendido en los talleres. Socializaron la experiencia con otros estudiantes y

maestros Ondas del Distrito Capital en el mes de septiembre. En octubre llevaron a Expocencia el proceso de su investigación a través de un póster y expusieron las historietas, fruto de lo investigado, aprendido y adquirido, caracterizado por un trabajo en colectivo. Esta presentación les permitió conocer a un caricaturista profesional, quien los visitó en la institución y dictó talleres sobre caricatura en porcelanición. Los niños y niñas caricaturizaron a la directora del Programa Ondas del Distrito Capital, y a los señores alcaldes mayores de Bogotá (saliente y entrante). El trabajo realizado por el grupo generó gran interés, lo que los llevó a la casa Editorial EL Tiempo, donde no solo conocieron las instalaciones, sino que fueron objeto de una entrevista, la cual fue publicada en el mes de noviembre, destacando la transformación que la investigación causó en los estudiantes, y el registro de un caso particular donde el estudiante Harold Bernal pasó de ser el último del curso, académica y convivencialmente, a ser uno de los mejores estudiantes, descubriendo en él un día para hacer caricaturas. El reconocimiento por parte de un público diferente a sus compañeros de clase y de la maestra, lo llevó a levantar su autoestima y a cambiar en su forma de ser. La investigación en el aula les permitió no solo salir del salón de clase, sino además conocer personajes y talleristas del mundo de las caricaturas, el dibujo y la pintura. En noviembre, los resultados obtenidos fueron socializados con los estudiantes de la institución.

Todo este proceso es realizado con conocimientos propios que poseen los participantes, pero que, a la vez, se van reorganizando con la experiencia de otros como la maestra, los especialistas externos. El hecho de aprender a manejar las fuentes de información y de cuestionarse cuando lo encontrado no da respuesta a las preguntas planteadas, implica tener ya unos conocimientos.

Una forma de evidenciar la producción de conocimientos a partir de unas fuentes de información, es lo que se denomina en ciencias el modelo explicativo. El modelo da cuenta de la comprensión que se tiene acerca del problema que se investiga. En la innovación se ha denominado modelo a toda construcción propia que los estudiantes elaboren para explicar la investigación adelantada como maquetas, esquemas, artefactos y escritos; en ellos se pone en juego su saber particular. No

se trata de tomar un modelo existente en un libro, para dar cuenta de las fuentes de información, se trata de crear desde la manera de ver y comprender la investigación desarrollada).

Para el maestro que investiga, la construcción de estos modelos se constituye, a su vez, en una fuente importante de información para rastrear la forma en que los estudiantes aprenden, explican, y organizan el saber; en indagar a qué le dan relevancia los estudiantes cuando realizan un escrito, un informe, o un esquema. Escuchar y observar a los estudiantes en la dinámica de construcción del modelo, implica para el maestro centrar su objeto de estudio y producir saber pedagógico.

## Las apreciaciones de los estudiantes

- Jorge Dario Tula (estudiante de 6B): *Me parece importante el punto que estoy adelantando de plantas medicinales, porque es una forma de recuperar el saber de nuestros ancestros sobre la medicina antigua, no solo para curar el cuerpo sino para limpiar el espíritu.*
- José de Jesús Rodríguez (estudiante de 6B): *Nosotros, en el proyecto del programa Ouidis, hemos merengado y hecho una curatela, también hemos cultivado, nos hemos retirado con nuestro asesor y hemos plantado unas caldas.*
- Ana Serrano (estudiante de 6B): *Como habíamos hecho una encuesta donde les preguntábamos a las personas de la localidad sobre cuáles eran las plantas medicinales más usadas, nos reportamos y como tarea quedó investigar todo sobre la planta: a mí me tocó el canelón cuyo nombre científico es *Cinnamomum zeylanicum* binome, se le conoce con otros nombres como árbol de la canela, *cinnamon*. Es del orden de los Laurales, especialmente de Sri Lanka, también se da en regiones tropicales de Sudamérica. Es un árbol de la familia de las Lauráceas, puede alcanzar una altura de 10 metros, corteza de color pardo, hojas grandes u flores de color blanco o amarillo, que desprende un fragante aroma. De ella se utiliza la corteza de las ramas jóvenes, estas contienen un aceite esencial, taninos, oxalatos de calcio, almidón e indicios de mucílago; el conjunto de todas estas produ-*

---

1 En el Anexo 8 se observan a guisa posterior de los proyectos de investigación, que dan cuenta de la producción de los estudiantes.

*con un líquido que es efectivo contra el dolor de estómago, es estimulante de los jugos gástricos, y aumenta el movimiento del estómago; se puede preparar en infusiones, como polvo o condimento de comidas.*

- **Marilyn Saldaña (estudiante de 6B):** *Todo comenzó con una invitación que nos hicieron los de grado 11, luego nos reunimos y empezamos a organizar nuestro proyecto. Nos hemos dividido las tareas, entre esas el asignar a cada uno una planta. A mí me tocó la hierbabuena, la cual tiene muchas uses, como el ser utilizada para niños, para calmar e aliviar el dolor de estómago. Hemos sembrado en el terreno y tenemos ruda, cauchita, la rababona y sábila. Me gustó el proyecto porque todos somos parte importante del mismo.*
- **Andrés Fabián López (estudiante de 11):** *En el tiempo que llevo en este proyecto he apreciado cosas como sembrar, mirar parte del proceso de las plantas, además de que en otros países como Irak y Japón utilizan mucho las plantas para tratar enfermedades. De las dificultades que he observado, pues por mi parte es cuestión de tiempo, pues muchas veces no me puedo encontrar con mis compañeros.*
- **Yenny Serrano, Katherine Céspedes, Erika Piñeros, Esteban Piñeros (estudiantes de 11):** *El proyecto está conformado por estudiantes de 6B y de 11. Con este proyecto queremos concienciar a las personas del uso de las plantas medicinales; como en todo proyecto, se han presentado dificultades tanto a nivel grupal como a nivel del proyecto. Los problemas al nivel grupal han sido la desmotivación por la demora en la entrega de recursos y en un comienzo no todos acudían a las reuniones o no trabajaban, lo que generó malestar, pero esta situación se mejoró porque dialogamos entre todos y a-mi-nos comprometidos.*

De los avances podemos decir que han sido buenos a pesar del corto tiempo, porque ya tenemos nuestra huerta y tenemos materiales que han facilitado la siembra de las semillas y de las plantas, también hemos conseguido información, que está siendo archivada en un libro del grupo, que a su debido momento presentaremos. Hemos mejorado nuestras habilidades en el manejo del computador, de acceder a Internet de guardar información en *disquettes* y en *CD*. Sentimos que somos mejores personas, más responsables y comprometidas, esperamos que este proyecto continúe porque queremos formar una microempresa donde comercialicemos y distribuyamos las plantas medicinales.

### *¿Cómo prevenir un embarazo a temprana edad?*

Al realizar nuestro proyecto de investigación tuvimos la oportunidad de reflexionar acerca de embarazos precoces y queremos presentar las siguientes recomendaciones para aquellas jóvenes que aún no son madres:

- Es importante diseñar el propio proyecto de vida para que se tengan metas claras a corto, mediano, y largo plazo y esto ayudará a tomar decisiones apropiadas en la vida.
- Si se tiene una relación sentimental en la adolescencia, es necesario compartir experiencias agradables con la otra persona, buscando el crecimiento individual y no apresurándose a empezar a una vida sexual sin la preparación integral para asumir las consecuencias que esto acarrea.

Según estadísticas, el número de casos adolescentes en estado de gestación en el Colegio *La Belleza Los Libertadores*, jornada matutna, se ha incrementado.

En el año 2006 se presentaron 5 casos y en lo que va del año 2007 van 14 casos. Esta cifra es preocupante, ya que estas jóvenes no cuentan con un nivel económico óptimo, aún no han terminado su escolaridad y en ocasiones no cuentan con el apoyo de su pareja.

Su rendimiento académico se ve afectado notablemente porque deben enfrentar otras responsabilidades que no estaban previstas y algunas de ellas deben abandonar la escuela.

## **Reflexión**

Durante nuestro proyecto desarrollamos ejercicios de sensibilización, como fue el cuidado y mantenimiento de un hijo. Con el cascarón de un huevo hicimos un bebé, decoramos una canasta que sirviera de cuna. Por parejas, le hicimos registro civil, carné de vacunas y lo trajimos al colegio durante un mes; si lo rompíamos o lo perdíamos debíamos repetir el ejercicio otro mes. Este ejercicio nos hizo pensar: "si con un huevo



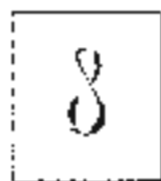
debemos tener tanto cuidado y es tan difícil asumir esta responsabilidad, no nos imaginamos siendo padres de familia a nuestra edad”

## **Bibliografía**

- Aguilar F. (1998). *De viajes, viajes y laberintos*. Bogotá: IDEP-INNOVE.
- Arca, M., Guidoni, E. & Mazzoli, P. (1990). *Escuola viviamo*. Barcelona: Paidós Educador
- Amaya, R. C. (1995). “La formación permanente de docentes: un proyecto que debemos pensar y construir”. En: *Educación y Cultura*. N° 42. Bogotá
- Bonilla E. & Selk P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma
- Cañal de León, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. En: *Investigación en la Escuela*. N° 38. Madrid.
- Colciencias. (2001 /2002). *Informe Ondas en expansión*. Bogotá: Colciencias.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005) *Con los dedos en la filigrana*. N° 6. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1994) *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Goodson, I. E. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octavio.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula. No 119. Barcelona: Graó.

- IDEP. (2001). *Proyectos de aula: una alternativa para que los docentes del CED La Belleza se fortalezcan en investigación pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2005). *La investigación pedagógica como área del conocimiento: una alternativa de formación para estudiantes y maestros del IED La Belleza Los Libertadores*. Bogotá: IDEP.
- La Cueva, A. (1989). La investigación en la escuela necesita otra escuela. En: revista *La Investigación en la Escuela*, No.38, Venezuela.
- Landínez P., y otros. (2001). *Informe final. Proyectos de aula. Una alternativa para que los docentes del CED La Belleza, jornada matutna, se fortalezcan en investigación pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- Mejía Marco, R. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización parte de la propuesta. En: revista *Educación y Cultura*, No.68, Bogotá: Fecode.
- Memorias de los Encuentros de Maestros y comunicación de experiencias de la CEPI* . 1998, 2000, 2003, 2005, 2006.
- Miranda, H. O. (2003). *Complejidad y educación. Ponencia al Primer Taller Cubano sobre el Enfoque de la Complejidad*. La Habana: Instituto de Filosofía del CITMA.
- Porlán, R. & Martín, J. (2005). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R., García, E. & Cañal, P. (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.
- Restrepo, Bernardo. (2003). Investigación-acción-pedagogía: algunos efectos sobre los maestros investigadores. En: *Cuadernos Pedagógicos*, N° 23, Medellín, Colombia.

- Rockwell, E. (1985). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconsciente*. México: Cortez.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2003). *Memorias del VIII Foro Educativo Distrital. De la curiosidad a la actitud científica*. Bogotá: SED.
- Segura, D. (2000). Formación de maestros: ¿una discusión sin alternativas? En: *Revista Planteamientos en Educación*, 3, 121-141. Bogotá: Polémica Educativa.
- \_\_\_\_\_. (2007). Un nuevo modelo pedagógico. En: *Revista Internacional Magisterio*, No.27. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ y otros. (1991). *La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá: EPÉ-IDEP.
- Segura, D., Landínez, F. y otros. (2000). *Las interacciones: una alternativa para la enseñanza en la básica primaria*. Informe final proyecto de investigación. Colciencias-EPE. Bogotá: Colciencias.
- Tardif, M. (2000). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tonucci, F. (1996). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Buenos Aires: Editorial Losada.



## **LA ASTRONOMÍA, UN NUEVO ESPACIO EN LA CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA**

---

**María Nelly Molano Molano\***

**Colegio Distrital Paulo VI  
Localidad Kennedy**

---

\* Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Primaria, de la Universidad Ferriñola Javeriana. Especialista en Didáctica de la Literatura Infantil de la Universidad San Buenaventura. Cursos y seminarios en Astronomía. Recibió del Planetario Distrital en 2003 el primer premio del Concurso de Astronomía y Ciencias del Espacio.

*Nosotros somos la encarnación local del cosmos que ha crecido hasta tener consciencia de sí, hemos empezado a contemplar nuestros orígenes: sustancias estelares que nacida sobre las estrellas, conjuntos organizados de decenas de miles de billones de billones de átomos que consideran la evolución de los átomos que rastrean el largo camino a través del cual llegó a surgir la consciencia por lo menos aquí. Nosotros hablamos en nombre de la Tierra. Debemos nuestra obligación de sobrevivir no sólo a nosotros sino también a este Cosmos antiguo y vasto, del cual procedemos.*

Carl Sagan

## Introducción

La Astronomía en la educación es motivo de curiosidad y placer. Aquí es donde se promueve la observación de fenómenos celestes, siendo causa de asombro e interés entre las personas. Esta ciencia es un espacio nuevo en la enseñanza, algo distinto de explorar y conocer como estrategia para mejorar los ambientes de aprendizaje, a través de didácticas que promuevan la imaginación y la reflexión respecto a la comprensión del hombre con la naturaleza y el universo. Además, estimula el análisis crítico de los hechos observados, generando una visión global y enriquecedora del mundo en que vivimos.

Educar para transformar, en un mundo más dinámico y complejo, donde la tecnología y las nuevas formas de comunicación han despojado al ser humano de toda necesidad de observar, ha sido un desafío para la educación cuando aún permanece la instrucción en la clase dentro de un marco pasivo, concibiendo el aprendizaje como mecánico y memorístico, trayendo como consecuencia la clase monótona debido al enfoque tradicional.

Debido a lo anterior, cobra sentido el proyecto pedagógico: La Astronomía, un nuevo espacio en ambientes de aprendizaje, a partir de la experiencia generada con los niños y niñas del grado quinto, alrededor

del tema: Las constelaciones y sus mitos. Acciones creadas desde la observación de eventos celestes, creación del Club de Astronomía, lunadas, publicaciones, integración curricular, concursos; salidas a escenarios, talleres y conferencias, entre otros.

No obstante, el enfoque se caracteriza por la dimensión integral, enmarcado en la transformación de los ambientes en la educación, aprovechando todos los ámbitos que brinda el contexto escolar, contexto Ciudad-Escuela; pero, principalmente, el contexto en torno a los fenómenos celestes.

En este sentido, qué mejor que vincular a los niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras hacia otra ciencia, algo distinto como la Astronomía, por la curiosidad, asombro y placer que produce la observación de sucesos en los astros. Sin duda, uno de los aspectos más fascinantes es la interrelación con otras disciplinas: matemáticas, física, filosofía, humanidades, geografía y biología, entre otras.

Trabajar en la adecuación de un laboratorio didáctico escolar en Astronomía y la construcción de un observatorio, no sólo será importante para la comunidad educativa, sino también para la localidad; lo que permite ampliar nuevos horizontes hacia las prácticas pedagógicas, fomentar el espíritu científico e investigativo en los niños y niñas, explorando la curiosidad que le despierta la Astronomía.

A continuación, se da una interpretación y análisis sobre el tema desarrollado con el proyecto pedagógico alrededor de la Astronomía en la educación y sus aportes en la transformación del quehacer escolar.

## **La Astronomía**

La Astronomía es una de las ciencias milenarias. Se puede decir que inició con la creación del mundo, paralela a la evolución del hombre y de la mujer. Es allí, en sus inicios, que el ser humano afronta y plantea las manifestaciones celestes del sol, la luna y las estrellas. Acontecimientos curiosos que conducirían a determinar, por ejemplo: el día y la noche, las fases de la luna y, más adelante, los eclipses.

Muchos de estos eventos estaban presentes en los oficios cotidianos de la agricultura y la caza, como consecuencia de la observación constante para determinar los espacios y tiempos. No obstante la imaginación trascendió a los descubrimientos e inventos entre ellos: los calendarios, el astrolabio, el sextante, la brújula y el telescopio. Sin duda, la Astronomía es ejemplo y modelo para otras disciplinas.

Asimismo, los avances científicos y tecnológicos en su mayoría se han derivado de la Astronomía; hoy en día el hombre y la mujer han sobrepasado las barreras del espacio, utilizando sondas interplanetarias, robots espaciales y realizando viajes al espacio para responder a cuestionamientos de nuestros orígenes.

El astrónomo y científico Carl Sagan (1994) plantea la importancia de esta ciencia: "Se ha dicho que la Astronomía es una experiencia edificante que nos hace poner los pies sobre la Tierra". Resulta interesante esta disciplina por los acontecimientos dinámicos que nos ofrecen las revelaciones del cielo, siendo indispensable para la vida del ser humano.

Igual que la educación, las dos van descubriendo y construyendo todos los días. Nuestra responsabilidad como maestras o maestros, desde la dimensión escolar, es propiciar ambientes que estimulen la curiosidad y para lograrlo es necesario generar nuevas maneras y procedimientos de trabajo para la clase.

De ahí que el docente "debe propiciar conocimiento lleno de sorpresas y situaciones inesperadas (...) disfrutar de lo nuevo e incorporarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje" (Betancurt, 2000). En efecto, el maestro o maestra transforma los ambientes, dándoles razón de ser; esto fue lo que pasó, algo diferente, asombroso, cuando los niños y niñas estuvieron realizando representaciones físicas del entorno abstracto: una maqueta celeste con el hemisferio norte, el hemisferio sur, de diámetro de un metro, 460 led y un audio sobre las constelaciones. Ver el disfrute de ellos y ellas al no interesar el espacio ni tiempo de un horario por la motivación generada desde el quehacer pedagógico.

Además, se han incorporado otras estrategias como: concursos, creación y escritura de cuentos de ciencia-ficción, artículos para el periódico astronómico, cineamos sobre el sistema solar y el universo, diseño de cohetes y satélites artificiales; trabajos que pasan a ser recursos didácticos para aprender en la clase.

Estas experiencias generalmente se apoyan en un taller diseñado desde una perspectiva integral. Contienen un tema principal, tiempo, objetivos, metodología, recursos, además de información teórica. El desarrollo de este proceso se prolonga entre una semana a un mes, para culminar con la exposición de trabajos, siendo reconocidos los estudiantes con estímulos, como por ejemplo: salir en una foto, video, periódico, recibir un diploma o un libro. Es importante resaltar el interés y participación de todos y todas, incluyendo a los docentes.

De manera que el educador juega un papel importante para el niño y la niña en el aprendizaje. Como dice Tudesco (2004) "nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso del aprendizaje es el estudiante, pero la actividad del estudiante requiere una guía experta, y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela puede ofrecer". El rol de maestro o maestra lo caracteriza por ser: innovador, creativo, imaginativo, democrático, dinámico, participativo, organizado; disfruta lo que realiza y contagia.

El docente ha de ser un facilitador y orientador en toda acción pedagógica con planteamientos como: ¿Qué se observa? ¿Qué hay de común? ¿Qué puede detectar? ¿Qué ha encontrado? ¿Qué sucedería si...? ¿Por qué sucede esto? ¿Qué puede concluir?; por consiguiente, el maestro o maestra pasa a ser un guía activo, prefiriendo la imaginación y la capacidad analítica crítica.

Al respecto, Ferreiro (1999) indica que un ambiente innovador de aprendizajes "consiste en la creación de una situación educativa centrada en el alumno que fomenta su autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo". Puesto que los ambientes están ahí, sólo hay que transformarlos y uno de estos



escenarios ha sido la Astronomía, como herramienta para el desarrollo del conocimiento, habilidades y destrezas.

Es decir, los aprendizajes se dan en escenarios o contextos distintos del aula con el fin de interactuar con el medio que nos rodea. El patio del colegio, para observar algunos fenómenos naturales o celestes como: El arco iris, las nubes, la lluvia, la sombra, un eclipse total de luna; facilitando la reflexión ante una situación vivida del entorno, permitiendo al docente valorar y orientar los cuestionamientos que hacen los estudiantes: ¿Por qué se forma el arco iris?, ¿por qué el cielo es azul?, ¿por qué hay un eclipse?, ¿por qué siempre le vemos la misma cara a la luna? ¿Se puede caer una estrella? De ahí la importancia de generar actitudes que se caracterizan como hipótesis revestidas de conjeturas, camino al conocimiento.

Los espacios se transforman en un ambiente de curiosidad en un contexto que permite al estudiante averiguar y conocer lo que le rodea, asegurando un entorno amable que le provea condiciones más afectivas, permitiendo construir relaciones de confianza y trabajo de equipo entre el maestro estudiante y viceversa. Así es como cuando, por ejemplo, por interés personal, asisten el alumno y el profesor a reuniones, conferencias o talleres sobre temas en Astronomía un fin de semana o en la noche después de la jornada escolar, aprovechando los espacios libres, para escuchar sobre las estrellas, el sistema solar, las galaxias, la mitología según las constelaciones, manejo de carta celeste e instrumentos de observación, elaboración de cohetes, representaciones de los planetas a escala y construcción de relojes solares, entre otros.

Por otro lado, pertenecer al Club de Astronomía es fácil. Proviamente se motiva mediante carteleras a la comunidad escolar para una preinscripción. Luego se convoca al grupo interesado, con el acudiente, para dar a conocer el proyecto y las dimensiones del Club en misión, visión, objetivos, principios, valores y reglamento. Cada participante elige voluntariamente inscribirse a través de un formato. Finalmente, el reconocimiento es con la entrega de un botón y juramento, ante toda la comunidad educativa y un invitado especial.

## **Integrantes del Club de Astronomía Pegasus**

La afición y el placer se van consolidando en el niño y la niña mediante la participación en las diferentes actividades o eventos, generando actitudes como la solidaridad, responsabilidad, comunicación, espíritu investigativo. El estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, trascendiendo con proyectos de vida y huellas que marcan la esencia del ser.

Pérgonis (2003) concibe "La escuela como lugar de ciudad (...) la escuela como formación para la ciudad (...) la escuela como punto de encuentro". No podemos olvidar que la escuela está en la ciudad, es parte del barrio; por consiguiente, gestionar salidas o recorridos a la ciudad como al Planetario Distrital, el Observatorio de la Universidad Sergio Arboleda, Maloka y el encuentro con personajes importantes de la Astronomía, son experiencias significativas que fortalecen los ambientes democráticos y las competencias del ciudadano o ciudadana hacia estos lugares o centros de interés cultural y de conocimiento.

En el marco de la escuela, ha sido punto de encuentro el tema en Astronomía, no sólo para los estudiantes sino también para los padres de familia, al convocar a toda una comunidad escolar a lunadas con carácter científico y cultural. Para este evento se busca una fecha en cuarto creciente, que no sea en invierno.

Previamente, con el equipo de trabajo y el Club, se organizan comisiones para la fogata, el cancelazo, la seguridad, el registro para el ingreso, recibir y atender a invitados, sonido y luz, manejo del telescopio. Anticipadamente se hace gestión para contactar a especialistas en Astronomía, grupos musicales y el apoyo de la policía. Se elaboran invitaciones para toda la comunidad institucional. Son cuatro horas de la noche para la tertulia, el conocimiento, la música, el cine y la observación.

Lo más edificante ha sido ver a niños y niñas compartir con papá, mamá, hermanos, hermanas, abuehtos, abuelitas, amigos, amigas, esta actividad, explorando la curiosidad al observar la luna a través del telescopio, binoculares o a simple vista. Son otros espacios de participación y de sana

convivencia, que favorecen las competencias ciudadanas: "convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad; identidad y valoración de la diferencia", como observa Rosario Jaramillo (2003). Sin duda, el colegio es un sistema abierto, flexible y dinámico que facilita la articulación de los integrantes y las integrantes de la comunidad escolar, estableciéndose vivencias culturales y de conocimiento.

Ahora bien, el proyecto, como experiencia pedagógica, no está enmarcado en un modelo o corriente especial por el hecho de ser novedoso (...) "Si utilizamos una variedad de modelos, trabajaremos más capacidades, es decir, desarrollaremos una educación más integral. (...) conviene hacer converger diversas enseñanzas y movilizar varias ciencias y disciplinas para saber hacer frente a la incertidumbre" (Martínez, 2004). Por lo que se refiere a la Astronomía en la educación, esta permite la interrelación con otras disciplinas; en las matemáticas, medición; en la física, leyes; en la geografía, ubicación, clima; en la filosofía, cosmología; en las humanidades, mitología, tipos de textos; en la biología, organismos, la vida; en la química, e. átomo, la energía y la epistemología.

Así mismo, la Astronomía permite elaborar un currículo flexible y transversal que abarque todas las áreas y ciclos en contenidos relevantes y ejes desde esta ciencia como la observación del cielo, planeta tierra, el universo, el sol y las estrellas. Transformar el plan de estudios significa innovar los ambientes de aprendizaje. A partir de este enfoque, cada docente, en su asignatura, integra el programa de Astronomía. Lo anterior conlleva a un trabajo en equipo, formador de un espíritu de tolerancia, solidaridad y respeto que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, para que logren ellos y ellas construir proyectos de vida en el mundo actual al afrontar y solucionar los problemas de forma asertiva.

Todas las prácticas aquí expuestas y analizadas son la de construcción de experiencias significativas que mejoran las competencias comunicativas, democráticas, afectivas y cognitivas mediante el compromiso del docente en la continua labor de transformar las actividades en el proceso enseñanza-aprendizaje, participando de las necesidades e inquietudes de los niños y niñas. El éxito está en planear operativamente

toda actividad respondiendo a las preguntas ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Para qué? Evaluar todos los procesos para generar estrategias de mejoramiento y, en lo posible, llevar un registro escrito, fotográfico o audiovisual. Pero, se requiere del ingenio, amor, alegría y dedicación del maestro o maestra.

De manera que la Astronomía es un nuevo espacio para aprender. El enseñarla constituye una de las experiencias más fascinantes; ella nos ofrece los recursos del cielo, los misterios de universo; descubrir la mágica de ella permitirá observar, analizar, investigar y comprender en el niño y la niña ¿dónde estamos? y ¿de qué estamos hechos? Somos una pequenísima materia y energía del cosmos.

*Cada cazador y forajero, cada héroe y cobarde, cada creador y destructor de civilizaciones, cada rey y cada campesino, cada peregrino y en su momento cada madre y padre, cada niño esperanzado, inventor y explorador, cada maestro de manual, cada corrupto, cada supersticioso, cada líder, cada suplicante, cada santo y pecador en la historia de nuestra especie, vivió ahí, en una partícula de polvo suspendida en un rayo de Sol. La tierra es un diminuto escenario en la vasta arena cósmica (Sagan, 1994).*

Por otra parte, Jakelino Duarte, docente de la Universidad de Antioquia (34) expone sobre el cuidado del mundo (...) "para apreciar, respetar y preservar. Ello supone una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella". Sin duda, desde esta perspectiva, los estudiantes serán capaces de hacer frente a los problemas de la vida con tolerancia, diálogo y responsabilidad al reconocerse integrantes de un todo en el que debemos generar reflexión para luchar por la conservación de nuestra especie.

Finalmente, está en nuestras manos, como maestras y maestros, construir con los niños, niñas y jóvenes de nuestra ciudad, región o país, ambientes agradables, es decir, transformar nuestro quehacer tradicional en un quehacer flexible, dinámico y afectivo, donde los aprendizajes susciten interés por la innovación constante de didácticas y estrategias para la clase, facilitando el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes hombres o estudiantes mujeres de hoy.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a la Universidad Sergio Arboleda, por permitirnos el avance y conocimiento de la Astronomía, así como al Planetario Distrital, a la Universidad Pedagógica, al Centro Interactivo Maloka, al IDEP y a la Secretaría de Educación. De la misma manera, al señor Joseph Toscano, al señor Germán Puertas, al profesor Jorge Guevara, agradecemos el acompañamiento y la asistencia a conferencias, talleres y eventos programados. Asimismo, a los docentes Vilma Barrios y Jenny Romero, por su dedicación y constancia; del mismo modo, agradecemos a las profesoras Julia García, Sandra Tovar, Elia Reyes y al Rector José Demetrio Espinosa por su apoyo y consejos. Además, agradecemos a las profesoras Gloria Riveros, Andrea Guevara, Martha Gutiérrez, Soma Venegas, Esperanza Agudelo, y al profesor Omar Velásquez por su colaboración y participación. Finalmente, a los compañeros docentes y compañeras docentes, niños y niñas, padres y madres paulistas; todos y todas, amigos y amigas, que han hecho posible la realización y trascendencia de la experiencia pedagógica novedosa en el espacio de la Astronomía.

## **Referencias**

- Betancourt, M. Julián. Revista Educar. Nueva Época N° 6. Julio-Septiembre, p.5. Artículo publicado el 12 de febrero.
- Duarte, Iakeline (s.f). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. p.3. Disponible en la World Wide Web: [http://mingamline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003001003007&lng=es&nrm=iso](http://mingamline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003001003007&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705.
- Ferrero-Grazió, Ramón. (1999). *Hacia "nuevas ontologías de aprendizaje"*. AMEC - DEIPN, Módulo IV, p.17.
- Jaramillo, Rosario. (2010). *Programa competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. p.1.

- Martínez Valcárcel, Nicolás. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. p. 9. Documento en [www.ies1marques.edu.co/modelosnicolas.doc](http://www.ies1marques.edu.co/modelosnicolas.doc).
- Pérgolis, Juan Carlos y otros. (2002). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Bogotá: IDEP. p.33
- Tedesco, Juan Carlos. (2004). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Documento en [www.te.ipn.mx/somece2006memorias/contenido/grupo5/pdf/2\\_HerreraAgunaArcelia.pdf](http://www.te.ipn.mx/somece2006memorias/contenido/grupo5/pdf/2_HerreraAgunaArcelia.pdf)
- Sagan, Carl. (1994). Video. *Un punto azul pálido*.



## **POSIBLES CAMINOS PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN EL GRADO PREESCOLAR**

---

**Olga Lucía Pardo Angarita\***

**Colegio Distrital Nuevo Horizonte  
Localidad Usaquén**

\* Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Educación Artística de la Universidad Francisco de Paula Santander. Magíster en Investigación Educativa del Instituto Central de Ciencias, Cultura y Deporte de la Universidad Nacional de Colombia 1994-2001 y a la Expedición Pedagógica 1999-2009.



El proyecto que se presenta a continuación, es una síntesis de procesos y experiencias vividas en el aula del grado de Transición del IED Nuevo Horizontes, Sede B "Buenavista", jornada de la mañana. La experiencia pedagógica inicia sus primeros desarrollos desde el año 1998 y se convierte en un reto durante los siguientes años hasta el primer semestre del 2006; como es de suponer, fue y seguirá siendo objeto de transformaciones, que han sido consecuencias de reflexiones y debates dentro de la práctica educativa, sustentados en acciones de acercamiento teórico y conceptual, encuentro y diálogo con pares y retroalimentación de especialistas<sup>1</sup>, pero, en especial, una continua evaluación de procesos y de transformaciones educativas y pedagógicas.

La propuesta emerge de la reflexión permanente acerca de diversas acciones tanto políticas como educativas:

1. a) Análisis de las necesidades educativas en la competencia comunicativa, planteadas a partir de diferentes diagnósticos y evaluaciones realizados por distintas entidades del país (SEB, 1998); b) lineamientos y estándares curriculares emanados del MEN, los cuales plantean la necesidad de un cambio progresivo de enfoques en el área del lenguaje, y una mirada holística sobre la misma (MEN, 1998); c) políticas con respecto a la educación inicial que se encuentran a cargo de DABS y el ICBE, las cuales generan un alto nivel de incertidumbre frente a la función real y posible del nivel de preescolar en las instituciones oficiales e influyen directamente en el nivel de calidad del desarrollo de la competencia comunicativa en la básica primaria estatal<sup>2</sup>.
2. a) Los procesos pedagógicos vividos al interior del aula de transición, la posible articulación con la primaria y la repitencia y deser

---

1. Premio Compartir al Maestro años 1998-2005

2. Ley 7 de 1979 "Por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones". <http://www.legalia.colombia.gov.co/>.

ción, evidente en los grados primeros y segundos de la misma; b) los diagnósticos de evaluación institucional<sup>3</sup>, los cuales presentaban un bajo índice de desarrollo de la competencia comunicativa a nivel general y c) el análisis y apropiación de los resultados de evaluación de competencias básicas para la institución en mención (CED; 1998).

Estos hechos llevaron a reconocer, en primer lugar, la importancia del conocimiento y el dominio de lenguaje, el cual retoma una atención especial en los currículos de las instituciones educativas que se encargan de la formación básica de las futuras generaciones; en segundo lugar, invitaron a enfocar la mirada hacia la formación de competencias básicas en la dimensión comunicativa en los niveles iniciales como base de la pirámide educativa, y a ver el lenguaje como el elemento transversal del currículo, que ocupa un papel determinante en todos los grados de escolaridad e incluso en el nivel universitario; y, en tercer lugar, propiciaron interrogantes a los hechos educativos y generaron a partir de las problemáticas esbozadas dos acciones concretas: una investigación institucional en la básica primaria (Colectivo de Maestros CED Buenavista, 1998), y en segundo lugar, este proyecto, desarrollado en el grado Preescolar A de la Jornada de la Mañana, el cual se llevó a cabo hasta el año 2006 y se sustentó en las siguientes preguntas problema:

¿Es posible diseñar propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa (saber comunicar) en el grado preescolar, que tengan significado y sentido para los niños y que sean base para el desarrollo cognitivo posterior en la básica primaria de entidades educativas oficiales? ¿Se evidencia y se llega a desarrollar con mayor profundidad la función social del lenguaje en las actividades propuestas en el grado preescolar?

El proyecto buscó brindar a los niños la posibilidad de trabajar con el lenguaje en el contexto, desde el conocimiento previo que ya poseían

---

3. CED Buenavista, Preescolar Jornada Mañana. En proceso de actualización de las instituciones educativas denominado hoy CED Nuevo Horizonte S de RL.

del mismo y a partir de la apropiación de diversos desempeños, aprovechando las diferencias en los niveles de desarrollo de los niños a través de la interacción permanente de pares, con el propósito de lograr un nivel de desarrollo óptimo en la competencia comunicativa en el grado preescolar y propiciar el desarrollo cognitivo necesario para los grados posteriores de primaria, que asegurara la no repulencia y la no deserción escolar.

Para efectos de desarrollo del proyecto en mención, se hizo necesario abordar lineamientos teóricos desde diferentes campos como la psicología, la epistemología, la pedagogía y la lingüística, donde diversos autores plantean la importancia del lenguaje como ente que permite la educación y propicia procesos de socialización y promueve la interacción como mecanismo generador de conocimiento. Se realizó un acercamiento a las investigaciones que se han desarrollado en el campo de la escritura, la forma de acercamiento de los niños a ella, su construcción y evolución, para así dar paso a la misma pero en su proceso de desarrollo.

A partir del análisis de los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, que son bastante complejos en sí mismos, y teniendo en cuenta las relaciones que allí subyacen, se hizo necesario preguntarse acerca de la institución, su concepción y su desarrollo. Se consultaron investigaciones realizadas en cuanto al fracaso escolar, entre ellas se puede observar cómo la autora Rosa María Ballés (1997) afirma "...que la mayoría de los fracasos escolares se caracterizan por un deficiente uso de la lengua escrita, el cual depende directamente de su proceso de construcción"; es básico, entonces, al abordar el estudio de la escritura infantil, tener claridad en el primer momento en lo que respecta a la definición de lengua escrita, el contexto en que se desarrolla y también los cambios cualitativos que se dan en el proceso, de hecho, se deben analizar a fondo dos aspectos fundamentales de esta: lo que el niño está representando (contexto) a través de la escritura y el modo convencional de representación; también, así, no olvidar que este proceso se da en contextos sociales determinados y donde se concibe al sujeto como un constructor de cultura en relación dialógica con los otros a través de la mediación simbólica del lenguaje.

Autores como Bruner, Luria, Vigotsky y otros, citados por Mabel Belandier (1997), plantean la adquisición del lenguaje en un contexto determinado y desde la relación significativa maestro-alumno fundada y sostenida en el diálogo como matriz de toda situación de enseñanza aprendizaje.

Se hace necesario observar los diferentes contextos de los que provienen los niños y en los que ha transcurrido parte de su vida. Estos contextos marcan diferencias significativas. La pragmática, estudio del empleo del habla para lograr fines sociales tales como: expresar sentimientos y sensaciones, calmar, advertir, declarar, pedir, humillar, etc., e incluso el manejo del silencio, expresan gran cantidad de cosas según el contexto en que éstas sean utilizadas; estas elaboraciones y aportes nos interpelan si las llevamos al aula, así como en la relación que se entabla con el niño (a) que llega a la institución en condiciones diferentes, desde los contextos familiares vividos, pues depende totalmente de ellos.

Las diferencias de contexto dejan huella emocional, cognoscitiva y psicomotriz; no en vano en el ambiente de trabajo institucional se encuentran niños que se expresan en forma espontánea y natural como niños temerosos, golpeados, enmudecidos, etc.

Bruner (1989) concibe el lenguaje como instrumento para hacer cosas y hacerlas para otros dentro de un contexto compartido. La necesidad del ser humano de diálogo y negociación es uno de los planteamientos centrales de su teoría.

Para Vigotsky (citado por Montealegre, 1992), la comprensión de la lengua escrita se realiza primero en el nivel del lenguaje hablado, pero este va desapareciendo como vínculo intermediario hasta llegar un momento en el que el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo que se capta directa y globalmente. Considera que entre el lenguaje oral y el escrito existe una relación muy estrecha, sin recurrir el primero al segundo; es decir, no considera el lenguaje escrito como derivación mecánica del lenguaje oral, sino que existe interdependencia entre uno y otro nivel. El lenguaje transmite ideas, designa y otorga significado al construir ideas de las cosas.

La psicóloga Ana Teberosky (1989) define el lenguaje escrito como: "... un conocimiento que se desarrolla desde muy temprano, mucho antes de que la escuela lo enseñe, y continúa durante mucho tiempo, casi sin fin, en tanto se trata de un conocimiento en uso".

En la relación entre el individuo y su conocimiento, la escritura posee muchas funciones, entre ellas, una de las principales es que la escritura fija el lenguaje y las normas que lo vehiculizan a través del mismo: qué está bien, qué está mal, qué se usa, qué no se usa, qué es adecuado, qué no es adecuado, qué es elegante, qué no es elegante.

El niño se encuentra en una cultura de la escritura, la encuentra por todas partes, en la televisión, en los periódicos, los libros, en los avisos, en los empaques. Dentro de esta sociedad existen niños que tienen la oportunidad de interactuar con lectores y escritores, nacen en medios donde la lectura y la escritura son una rutina diaria y se disfruta de ella, no sólo reciben el estímulo gráfico o material, sino que también reciben las acciones que los individuos hacen con ese material; también se encuentran en la sociedad aquellos que aunque estén inmersos en un contexto escritural urbano, no poseen mecanismos generadores de escritura en sus hogares o sus instituciones escolares, porque la escritura ha sido tenida en cuenta dentro del contexto escolar como un elemento más del área del lenguaje (disciplina) que se debe adquirir en el primer y en el segundo grado de primaria. Tampoco encuentran modelos en las personas que utilicen la escritura como elemento de comunicación, que los enseñen a amar y disfrutar de la misma y que a su vez ésta sirva de elemento de interacción social. Se puede concluir que el lenguaje escrito tiene una función de tipo social, dado que permite establecer relaciones interactivas entre los sujetos que lo portan (SED, 1998).

Al poseer conciencia de que el lenguaje es una función de tipo social, debe la escuela, en primera instancia, tener en cuenta el contexto de donde proviene el niño, valorarlo y rescatarlo para enriquecerse a partir de los elementos que lo constituyen; en segundo lugar, propiciar contextos nuevos, ávidos de oportunidades de comunicación entre los actores sociales que allí confluyen y preparar al niño para la vida en espíritu dialógico, de negociación y recreación de significados.

Para el abordaje teórico de esta propuesta se plantearon inicialmente dos momentos: el lenguaje escrito como tal y la importancia del contexto en que se desenvuelve el niño. Dentro del contexto a estudiar se hace necesario también retomar las formas de interacción que se suceden en los ámbitos educativos; la función que debe desarrollar la escuela como mediadora de lenguaje, y la función del maestro como facilitador del conocimiento.

Habermas, Bruner, Vygotsky, Freire, Piaget, Halliday, citados por Mabel Betancourt y María Eugenia Puche (1997), se aproximan a una concepción del ser humano como sujeto racional, capaz de reflexión y autocontrol. Los autores elaboran planteamientos en cuanto al espacio educativo, la función del maestro, la acción pedagógica, etc., y plantean las estrechas relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el diálogo, la interacción y la comunicación permanente.

Para Bruner (1989), la conciencia del profesor y su capacidad para hacer a los demás conscientes de la posibilidad de ayudar a que otros logren conocimiento y desarrollo de habilidades es un punto crucial en su teoría. El autor apunta al tipo de organizaciones escolares y de clase que podemos crearle al niño para que participe y coopere de forma natural en todo cuanto sucede a su alrededor y que tenga sentido para él o para ella. Según este autor, el espacio educativo es como un gran foro donde el niño y la niña aprenden lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utilizan en contextos significativos.

A su vez, Freire, citado por Betancourt y Puche (1997), propone el contexto educativo como el lugar donde debe existir una educación dialogal; donde se supere el verbalismo y la manipulación del educando. Debe ser una praxis, una reflexión y una acción del hombre sobre su mundo para transformarlo.

Así, vista desde esta dimensión, la acción pedagógica que se pretende, debe ser abierta, interactiva, con espíritu de foro, en la que el conocimiento no sea atributo del maestro sino una búsqueda compartida entre educando-educador, en la que los dos tienen elementos importantes que aportar: una actividad pedagógica de contexto, ligada a la vida,

vinculada a la cotidianidad, donde la actividad escolar deje de ser la repetición mecánica de un programa preestablecido, para convertirse en una actividad creadora que estimule al máximo las potencialidades de individuo, y en la que el currículo será también una creación que hará parte del proceso.

Hagermas (1987) propone la convivencia del diálogo dentro de este espacio, diálogo entre sujetos racionales portadores de lenguaje, que se entienden por la fuerza del discurso, la expresión libre, el juego, el compartir y el resolver situaciones sencillas desde la negociación grupal.

Corresponde entonces a la escuela crear los contextos que promuevan el diálogo, en lo que toca a los sujetos que interactúan en ese espacio, la creación de contextos en los que la expresión induzca a la socialización; la interacción y comunicación libre y espontánea del grupo entre sí y del niño y la niña con la maestra o maestro es tan necesaria como la que igualmente se le propone al maestro con sus colegas en la cotidianidad de la escuela. La clase, el aula, la escuela, el patio de recreo, son contextos de interacción, susceptibles de ser avanzados, transformados y recreados.

Para Vigotsky (1979), uno de sus aportes fundamentales es: la zona de desarrollo proximal, el juego, el signo y el lenguaje escrito. El autor define la zona de desarrollo proximal así:

*La distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema. En esta distancia se actúa bajo la guía de un adulto o un par más capaz.*

Desde esta definición, el autor asume al niño y la niña con capacidades en vía de desarrollo que pueden ser potenciadas en interacción social con los adultos. Se puede ayudar a progresar a los niños, si el adulto u otro niño (a) más avanzado interviene a partir del saber del niño. Al dar el autor trascendental importancia a lo social, releva el lenguaje al

considerar los signos como los principales mediadores del conocimiento (Betzancourt y Puche, 1997).

A partir de estos elementos de significación del lenguaje en sí mismo y la función de tipo social que desempeña, se hace necesario profundizar teóricamente en los elementos constitutivos que promueven la adquisición del lenguaje, para luego propiciar un desarrollo armónico del mismo. La institución educativa debe tener como objetivo esencial ser escenario privilegiado para el fortalecimiento de la comunicación. Para cumplir con esto, se hace necesario crear conciencia de que la comunicación es el telar donde se construye lo humano; la institución debe, por tanto, vitalizar la acción comunicativa a través de la lectura y la escritura, el habla y la escucha.

Es imprescindible, también, examinar desde el nivel teórico los aportes e investigaciones de diferentes autores que desde campos como la lingüística, el constructivismo, la psicología genética, se han preocupado por analizar las diferentes etapas por las que pasa el niño en su proceso de adquisición de la lengua escrita, en la transición que desarrollan del lenguaje hablado al escrito, las diferentes hipótesis evolutivas por las que se atraviesa para llegar a una adquisición propiamente dicha. También, así, una vez es adquirida la escritura convencional, profundizar en las distintas formas que se han adoptado para su posible desarrollo.

Autores como Ferreiro y Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Aurora Leal García, Josette Jolibert, Liliana Tolchinsky, citadas por Mabel Betancourt y María Eugenia Puche (1997), entre otras, abundan la lengua escrita desde las características del pensamiento infantil y desde las diferentes formas en que el niño (a) en cada momento de su evolución se aproxima a este conocimiento como objeto particular, como objeto sociocultural.

Cuando un niño experimenta la adquisición de la lengua escrita, se ha demostrado a través de investigaciones de índole psicogenético, desarrolla un proceso evolutivo, atravesando varias fases, por medio de las cuales elaborará sus conceptos sobre lo que es leer y escribir, que



añanzará en otras actividades cognitivas destinadas a experimentar diversos usos y propósitos de la lectura y la escritura.

Actualmente se sabe que existe una psicogénesis de la escritura, y que esta se mantiene constante, pese a las distintas características y necesidades de los sujetos, a las distintas lenguas y a los distintos sistemas de escritura. Bellés (1997), La teoría elaborada por Ferreiro y Teberosky (1979) ordena los procedimientos de la construcción de la escritura, los modos de la interpretación de lo escrito, las preguntas y las hipótesis, o las respuestas con ellos vinculados que el niño da; y establece, en función de ellos, unos niveles. En estos niveles, cada niño usa diferentes hipótesis de construcción distintas de las que usaba anteriormente y de las que usará en el futuro. La apropiación de la escritura por parte del niño siempre evoluciona de acuerdo con el mismo orden secuencial de niveles, pero esta evolución no está regida por la edad cronológica del sujeto. Concebir al niño como sujeto activo implica que no parte de cero; posee hipótesis que ha construido en el intento por responder a preguntas, ha asumido diferentes interacciones frente a la lengua escrita como objeto de conocimiento socializado al máximo. A este respecto, Ferrero (1982), Teberosky, Halliday y otros, afirman cómo el permanente contacto de la niñez con el mundo letrado de su contexto cultural, dificulta el poder imaginar que no se hayan planteado preguntas, supuestos e hipótesis frente al sistema escrito (Colectivo de Maestros CED Buenavista, 1998).

Se exponen a continuación, en forma muy precisa, diferentes periodos encontrados en la evolución de la escritura (Agudo y Cabrera, 1994). En ese trabajo se retoma a Liliana Tolchinsky (1993), por ser la revisión más reciente que ofrece la literatura sobre el tema. La autora, a través de una serie de investigaciones sobre construcción de lengua escrita, y tomando como base a Teberosky y Ferreiro (1990), produce una mirada más elaborada de este objeto de conocimiento y lo describe por periodos así:

- *Primer Período.* El niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas. En esta primera delimitación el niño incluye en el mundo de lo escrito cadenas de letras,

de muchas letras repetidas, escritura ligada, etc. El final de este periodo se reconoce cuando el niño comienza a imponer ciertas condiciones para que una cadena de letras sea legible, condiciones que pueden aparecer también en sus propias producciones (Agudo y Cabrera, 1994).

De modo que la primera hipótesis sobre la escritura es la "hipótesis de nombre", muy temprana; sólo dirá su nombre propio o el de sus familiares y la escritura servirá para escribir el nombre del objeto próximo. Cuando la escritura está descontextualizada y no está próxima a un dibujo, es poco probable que el niño pueda darle alguna interpretación.

- *Segundo Período.* Se caracteriza por los modos de diferenciación entre las formas escritas trabajando alternamente sobre el eje cuantitativo y el eje cualitativo. La diferenciación se realiza por variación en el repertorio, la cantidad o la posición de las letras. Los niños parecen poner a prueba la hipótesis de que quizás las variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos a los que refiere, por ello esta hipótesis se llama *referencial*, por cuanto ella establece una relación entre la lengua y el mundo. Se demostró que a medida que los niños crecen hay una fuerte disminución del uso de la forma como elemento referencial (Agudo y Cabrera, 1994).

En el segundo nivel la niña y el niño comienzan a analizar propiedades de la lengua escrita de forma bien diferente a lo esperado por el adulto. Aparecen las hipótesis de la diferenciación inter e intraescrituras: "se escribe igual lo que es lo mismo" y diferente lo que es diferente".

Con la aparición de las escrituras de nivel de construcción diferenciado aparecen dos nuevas hipótesis: "hipótesis de variedad interna" e "hipótesis de cantidad mínima. En el proceso de fonetización de la escritura, las niñas y los niños, sin abandonar las hipótesis anteriores, pero gracias a las interacciones con el medio físico, social y humano que los rodea, han construido progresivamente esquemas que les permiten otras observaciones y otras preguntas. ¿Cómo hacer corresponder lo escrito

con la emisión sonora? Las palabras pueden partirse en paquetitos de letras. Estamos frente a la hipótesis silábica.

La construcción lenta y gradual les implicará conflictos cognitivos necesarios y superables con el acompañamiento respetuoso e interactivo de adultos conocedores de sus hipótesis, conflictos y construcciones-progresiones hasta llegar a la escritura alfabética.

- **Tercer Etapa.** Se caracteriza por la fonetización de la escritura, que comienza por un período *silábico* y desemboca en el período *alfabético*. Es por la interacción entre su representación y las características de la escritura que el niño puede progresar. Nos damos cuenta que el niño trabaja con la hipótesis alfabética porque el número de marcas gráficas que usa, varía de producción a producción, según el número de segmentos silábicos de la palabra. Las características de los sistemas ortográficos regulan la sistematización de la hipótesis silábica. En cuanto a la segmentación, el niño va segmentando a medida que va escribiendo. Los anteriores elementos permitirán la emergencia del sistema alfabético, a partir del escribir y no a partir de un análisis del enunciado oral independientemente del escribir (Agudo y Cabrera, 1994).

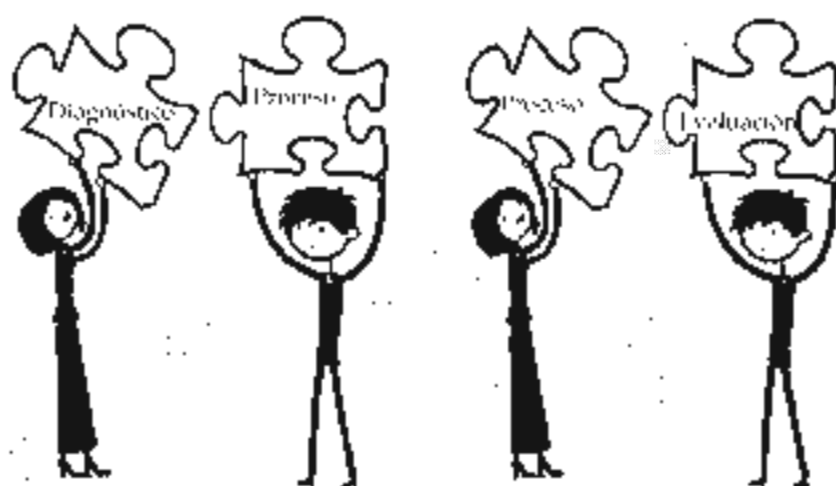
En esta hipótesis el niño logra realizar un análisis más minucioso de los enunciados sonoros y logra encontrar unidades más pequeñas que las sílabas. Estas unidades son los fonemas. Cuando esto sucede, el niño es capaz de producir escrituras con correspondencia sonora de nivel más alto que el silábico. Pero puede ser que no logre aún realizar escrituras totalmente alfabéticas o con correspondencia fonemática. De modo que el niño utiliza a veces correspondencias de tipo silábico, y a veces, correspondencia fonémica. Finalmente, el niño estabiliza la correspondencia de tipo alfabético y es capaz de escribir siempre de acuerdo con ella, aunque no sacrepe con valor sonoro convencional.

El hecho de dominar las hipótesis anteriores, no quiere decir que ya se ha acabado el proceso de apropiación de la escritura. Hasta aquí, el niño ha adquirido el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema escrito, pero aún le quedan muchos interrogantes y respuestas

para poder resolver, entre otros, lo concerniente a los aspectos convencionales tales como la separación entre palabras, la puntuación, las normas ortográficas.

Según los planteamientos anteriormente esbozados, se presenta una clara visión hacia dónde se deben dirigir las acciones de los diferentes estamentos que comprenden la comunidad educativa. Se hace necesario propiciar un ambiente comunicativo con significados para todas las personas que allí confluyen; este espacio debe ser un gran foro en que se compartan vivencias y acciones. Este marco proporcionó horizontes y posibilidades de mejora en el desarrollo de la escritura como elemento de comunicación, abrió y rompió esquemas en cuanto al desarrollo del currículo de preescolar, y, a su vez, brindó elementos clave para generar una propuesta de trabajo hacia la adquisición y desarrollo de la escritura en el grado preescolar.

La revisión conceptual y la experiencia educativa del docente sirvieron de base para pensar y establecer una metodología de trabajo que, a través del tiempo y a partir de una continua revisión y análisis, se fue perfeccionando y mejorando de acuerdo con las necesidades de los niños, el contexto y las elaboraciones conceptuales y la práctica del docente. Para los años 2005-2006, la propuesta metodológica se propuso a partir de tres pasos interactivos y permanentes:



## ♦ Diagnóstico

Exploración del grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes en la dimensión comunicativa de los niños a partir de matrices elaboradas desde los desempeños (Anexo 1). Se plantean como base diagnóstica en la matriz, además de todos los desempeños en la competencia, los ítems relacionados con el estado en que se encuentran los niños respecto a las hipótesis y las etapas de la escritura.

## ♦ Proceso

1. *Criencia del clima afectivo en el aula*, teniendo como base constitutiva las características sociales, emocionales e individuales de cada niño y del docente. Se tuvieron en cuenta los supuestos planteados por Vigotsky (1979) en relación a la Zona de Desarrollo Proximal y se buscó, en todo momento, la forma de que los niños que estaban hasta ahora iniciando o en la etapa del garabateo se relacionaran en forma más directa con los que ya la habían superado (guía de un adulto o un par más capaz). También, el docente elaboró actividades y estrategias permanentes que propiciaran el acceso a la zona de desarrollo potencial de los estudiantes.
2. *Desarrollo y apropiación de las dimensiones del lenguaje* (forma, contenido y uso) y sus funciones (ejes transversales en la propuesta) a partir de cuatro momentos y diversas actividades (ver más adelante). Dichas actividades se repiten en varios momentos, pero durante una jornada se realizan actividades diferentes, lúdicas y significativas para los niños, lo que mantiene la motivación de los mismos.

### **Primer momento: Desarrollo fonético**

Los niños y niñas continuaron en la construcción de hipótesis, debido a las interacciones con los compañeros, pero también a la exposición constante a un ambiente escritural y oral. Preguntaban constantemente al adulto o a otros niños por la relación entre el sonido y lo escrito (¿qué

¿dce aquí? "¿...aquí dice ma? ¿...ssss?...¡ah! la de sapo). En este momento los niños descubrieron, con la ayuda de estrategias pedagógicas, que las palabras podían pararse en paquetitos de letras. A esta altura del proceso, se llegó por lo tanto a la hipótesis silábica. Esta se trabajó a partir del nombre de los niños, juegos con el lenguaje (retahílas, cantos acentuados en las sílabas, adivinanzas, el uso frecuente de instrumentos de percusión, la danza del cuerpo y otras). El uso permanente de las vocales en el aula (fichas elaboradas en cartulina y papel contact) propició un conocimiento incipiente de la relación de la grafía y su correspondencia con el sonido de la vocal.

### **Segundo momento: Desarrollo vocálico-silábico**

Una vez arribaron a esta hipótesis, los niños y niñas empezaron a preguntarse acerca de la relación letra-sonido: (¿Esta es la A?): ya algunos lo hacían desde el momento anterior. A través de actividades lúdicas, los niños que iban más adelantados enseñaban a sus compañeros con respecto a la grafía y el nombre respectivo de la misma. Se trabajó en la construcción de textos, orales y escritos, haciendo énfasis en las sílabas y en el reconocimiento de la vocal correspondiente por su sonido, se armaron palabras; lo primero que se tuvo en cuenta fue el nombre de ellos. En otras actividades, por ejemplo a partir de fichas de animales (se describía el animal de acuerdo con sus características y luego se escribía utilizando las fichas de las vocales). Este momento es un tiempo bastante complejo para el niño, pues le exige, además de reconocer la vocal, clasificar su sonido dentro de la palabra, y también le demanda que observe la secuencia y el orden de las vocales en la misma. Fue posible observar en estos textos el uso de las vocales y la separación de algunas palabras; todavía en este momento existe mucha relación con el dibujo.

### **Tercer momento: Desarrollo consonántico-silábico**

Una vez alcanzada y superada la etapa vocálico-silábica, es decir, el manejo constante de las vocales en distintas palabras y textos, así como su reconocimiento en cualquier lugar y espacio, y la escritura de la grafía, por parte de la mayoría de estudiantes, se dio continuidad al momento

consonántico silábico, en el cual algunos niños ya estaban trabajando desde el momento anterior por la misma interacción grupal, el apoyo de la familia y también como consecuencia de la construcción escritural diaria. Se siguió trabajando con las vocales y se insertaron entre las fichas algunas consonantes, las más conocidas por ellos (s, t, p, m, r, l, g, n, z). En esta etapa los niños ya fueron capaces de armar palabras completas, de una a tres sílabas, aunque la secuencia de las letras no fuera la convencional (proceso cognitivo en construcción), fue posible encontrar la relación silábica y el uso de consonantes y vocales.

### **Cuarto momento: Desarrollo alfabético**

Este momento se presenta en el aula con mayor apropiación, finalizando el año; ya algunos niños son capaces de organizar pequeños textos y reconocer las palabras que desean escribir y demuestran a sus compañeros y les enseñan la habilidad que poseen. Acceden a libros, cuentos, diversos textos y reconocen las letras, las nombran. Ya en esta etapa, el niño es capaz de escribir una frase con sentido y significado. Se llega a la escritura convencional y se accede a ella con alegría y optimismo. No todos los niños llegan a esta etapa, pues su grado de evolución conceptual aún no ha alcanzado niveles de desarrollo superiores, pero ya tienen un proceso de adquisición de la lengua escrita bastante adelantado, que les provee de habilidades que continuarán en desarrollo en el grado primero.

—Se aclara que los cuatro momentos que se expusieron anteriormente no son, en ninguna circunstancia, estructuras cerradas en el tiempo; se pueden dar antes o después de los distintos momentos y se tiene en cuenta su interactividad permanente. La construcción escrita y la lectura están siempre presentes en todos los momentos del proceso, y cumplen con la función social del lenguaje. El juego se constituyó en un elemento transversal a la propuesta en atención.

A continuación se presentan algunas actividades que se desarrollan con los niños durante este proceso:

- Juegos de y con el lenguaje oral: auditivos, fonéticos, silábicos, rimas, cantos, cuentos, expresión corporal, organización de vocales y letras por sonidos.
- Elaboración de textos con el apoyo (mediación) del docente en actividades de escritura: (inicio de texto en tablero con enunciado no terminado), lectura, dibujo, copiado, continuación del enunciado por parte de estudiantes. Para estos procesos de escritura, se tuvo en cuenta la construcción colectiva, con base en los conocimientos previos de los niños.
- En las actividades de producción, los niños construyen el texto siguiendo la instrucción planteada por el docente y lo socializan a los compañeros o al docente. Se observa con detenimiento la coherencia en la terminación del enunciado propuesto con anterioridad por el docente o el niño y lo escrito en el tablero, se llama la atención del niño para completar coherentemente el enunciado. También se hace relación al dibujo, y se solicita al niño leer lo que escribió. Una actividad cotidiana es la que hace el docente después de la producción del texto y ésta se refiere a escribir debajo de cada palabra que el niño enuncia, con el fin de que éste vea la diferencia entre la escritura propia y la del adulto.

## **Evaluación**

Este proceso parte desde la matriz de diagnóstico inicial y el análisis de matrices aplicadas periódicamente a los diversos momentos metodológicos año por año (2002, 2003, 2004, 2005). La evaluación de la propuesta pedagógica, en lo referente a los desarrollos de los niños, se realiza mediante el método de estudio de casos. En lo referente al proyecto de aula, reuniones de empalme, desarrollo de competencias a través de los desempeños, reuniones de padres de familia, se trabaja la evaluación a partir de matrices que van evidenciando los avances y obstáculos.

En cuanto a los resultados obtenidos se refiere, en años anteriores a 2001, los niños llegaban hasta la etapa prefonética durante el año en preescolar. Durante los años siguientes, al comenzar a implementar la propuesta pedagógica con mayor apropiación de metodologías, sustentos



teóricos, procesos de reflexión y análisis dentro de la propuesta misma, retroalimentación de expertos, se propuso, como objetivo para el área comunicativa, alcanzar la etapa prealfabética (año 2005, denominado Tercer Momento), en sus niveles más elementales.

Para los años 2003, 2004, como resultados, se pudo observar que fueron alcanzados y sobrepasados los mínimos propuestos de la plataforma curricular institucional. De los 30 (14 niñas, 16 niños), 3 alcanzaron la etapa alfabética, 20 lograron la prealfabética, 4 llegaron a la silábica y 3 niños a la fonética. En el año 2005, se logró alcanzar por parte de tres estudiantes el cuarto momento; la mayoría de los niños (22) quedaron entre el segundo y el tercer momento, y 2 niños en el primero; vuelven a incidir los procesos vividos en la familia. Durante el año 2006, en el primer semestre, los niños, en su gran mayoría, habían alcanzado el segundo momento.

Los cambios observados parecen derivarse de los siguientes aspectos: a) el trabajo de profundización permanente en el entoque comunicativo por parte del maestro de preescolar; b) el tener en cuenta el conocimiento previo de los niños, el el hecho de abordar la competencia comunicativa desde la estrategia metodológica de experiencias del lenguaje, la cual facilitó que el niño no percibiera la lectura y la escritura como algo impuesto desde fuera, sino que él mismo la construye de acuerdo con su motivación.

La evaluación por parte de las profesoras del grado primero (año 2003-2005), fue bastante significativa, pues corroboró los resultados obtenidos.

Durante la aplicación de la propuesta metodológica, también fue posible evidenciar obstáculos, como la poca participación de los padres de familia en los procesos pedagógicos, dada la escasa importancia atribuida a la inserción de ellos por parte de los profesores. Para los años 2002 a 2006, la inserción de los padres de familia comenzó a ser una realidad. El acercamiento a ellos se realizó a través de talleres, reuniones, refuerzo de actividades escolares de los niños y abordaje práctico de la escritura desde su perspectiva. Como resultados de esta estrategia, se

encontró que la asistencia (70% al finalizar el año 2003) de padres a las reuniones mejoró notablemente, se evidenció en las actas de reuniones el aumento con el paso del tiempo. La participación en el proceso llegó a ser para 2005 y 2006 del 93,3%; esto fue un elemento de soporte dinámico y afectivo, no obstante complejo, pues en el caso de los niños que no alcanzaron mayores niveles de desarrollo, se pudo detectar la no colaboración de parte de las madres cabeza de familia, por su trabajo y poco interés. La participación de los padres en los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa parece ser una variable influyente en los logros alcanzados durante los años 2002-2006.

Otros elementos vitales que ayudaron a la consolidación de la propuesta pedagógica fueron los que referentes a la articulación de procesos entre el grado preescolar y la básica primaria, y entre el grado preescolar y los jardines del ICBE. En el año 2001 se detectó la necesidad de realizar reuniones de empalme con los profesores del grado primero para establecer fortalezas y dificultades en la transición entre el preescolar y el primero y evitar posibles fracturas entre esos niveles. Durante los años 2002-2004, estas reuniones tuvieron por objetivo llegar a acuerdos y consensos sobre enfoques, métodos y metodologías para mejorar la calidad educativa en la competencia comunicativa. A partir de estas reuniones se encontró que: a) los enfoques de abordajes diferían (comunicativo-semántico); b) el preescolar centraba su atención en la escritura y el grado primero en la lectura; c) se hizo indispensable usar el diagnóstico individual final de cada niño (referentes mínimos curriculares) como herramienta de conducta de entrada al grado primero. Aunque el proceso de reflexión y empalme profesoral comenzó a desarrollarse y fortaleció algunos procesos, se trabajó en ello hasta el momento de la nuclearización de las instituciones. Con respecto al ICBE, se realizaron talleres mensuales con las madres comunitarias y se trabajó en este sentido desde el año 2002 hasta 2004.

## Bibliografía

- Agudo, Stella & Cabrera, Esther. (1994). *Proyecto Construcción de la lengua escrita a través de la interacción en el aula*. Departamento de Terapias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica RED.
- Ballés, Rosa María. (1997). ¿Qué saben los niños pequeños de la escritura? En: Revista *El Niño*. Barcelona.
- Betancourt, Mabel y Puche, María Eugenia. (1997). En: *Guía Metodológica*. Serie de Publicaciones para Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bruner, J. (1992). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Colectivo de Maestros CED Buenavista. Jornada Mañana y Tarde. (1998). *La escritura como composición*. Proyecto Red Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Terapias. Bogotá.
- Ferreiro, E. (1986). *La complejidad conceptual de la escritura. Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Ferreiro, Emilia. (1978). ¿Qué está escrito en una oración escrita? Una representación evolutiva. *Journal of Education* Boston University. Universidad de Ginebra.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.

- Ferrero, F. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E. Ferreira y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuestros aportes sobre lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). La evaluación en su contexto: la alternativa a los test estandarizados. En: *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La mente no escolarizada*. México: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: E. C. E.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kaufmann, M. (1995). Perfil del comunicador del futuro: generalista vs. especialista. En: *Comunicación y formación. Hacia nuevos perfiles*. Lima: Fundación Konrad Adenauer.
- MEN. (1981). *Propuesta curricular para el grado Cero: marcos político, conceptual y pedagógico*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-ICFES (1998). *Serie de Documentos Sobre*. Bogotá: MEN-ICFES.
- MEN (1995). *Lineamientos Generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Áreas obligatorias y Fundamentales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (1998). Baúl de laibana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montelegre, Rosalía. (1992). *Vigotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Nacional.
- Piaget, Jean. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- SED. (1998). *Prueba de competencias en lenguaje y matemáticas en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Negret, Edgar. (1994). *Proyecto de construcción de la lengua escrita para el Grado Cero*.
- Teberosky, A. (1989). *Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Col. Educación y Cultura.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsor.
- Ischursky, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. U. P. N
- Vigotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

## **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE LA SOLUCIÓN DE ECUACIONES EN BÁSICA SECUNDARIA**

---

**Nivia Yela Caicedo\***

**Colegio Distrital San Francisco de Asís  
Localidad Los Mártires**

---

\* Licenciada en Física de la Universidad de Narino, Pasto, Maestría en Educación con énfasis en Lecto-escritura y Matemáticas de la Universidad Esternado de Colombia. Nominada al Premio Cooperativa Maestros en el año 2002. Mención de Honor en los años 2002 y 2004.

## Introducción

Esta experiencia de innovación consta de dos fases: la primera (2002,2004), desarrollada en el Colegio Carlos Arango Vélez (Localidad 8), donde tuve la oportunidad de coordinar el proyecto de innovación pedagógica denominada *Resolución de problemas mediante la solución de ecuaciones en álgebra secundaria* (proyecto financiado por el IIDEP). Y una segunda fase (años 2005,2007) donde se implementa la misma propuesta en el Colegio San Francisco de Asís J. L. (Localidad 14).

Entre los años 2002 y 2004, en el colegio Carlos Arango Vélez, se realiza una adaptación de la propuesta que, sobre la iniciación a las ecuaciones, escriben Socas, Camacho, Palarea y Hernández (1989). El proyecto de resolución de problemas, que venía en desarrollo en la institución desde años anteriores, da origen a la propuesta de innovación denominada *Resolución de problemas mediante la solución de ecuaciones en álgebra secundaria*, la cual se presentó y fue aceptada por el IIDEP en la convocatoria que tenía como objeto apoyar y financiar proyectos de innovación pedagógica e investigación en el aula (Contrato No 23 de 2002).

Concretamente, la innovación consiste en considerar estrategias no usuales al entorno escolar para la solución de ecuaciones, y enmarcar este proceso de solución en la metatología de resolución de problemas.

La propuesta está constituida por una serie de talleres, planteados para ser desarrollados por los estudiantes y por tareas de socialización intercaladas con la ejecución de las guías a medida que las diversas partes de cada una se van realizando, durante la implementación.

Esta propuesta se planteó debido a las dificultades que presentaban los estudiantes cuando debían resolver una ecuación. Dificultades que tienen que ver, en primer lugar, con el concepto de ecuación, el cual, para ellos, no tiene ningún significado y, generalmente, lo delimitan como una "expresión que contiene la x".

En segundo lugar, el símbolo igual, en una ecuación, los estudiantes lo relacionan con el resultado de una operación aritmética, impidiendo que

solucionen la ecuación, la verifiquen y, además, presenten dificultades con la solución de problemas que involucran la solución de ecuaciones en el campo de conocimiento de la matemática y también de otras áreas.

En el desarrollo de la propuesta se consideró un enfoque teórico que pone de relieve la validez y pertinencia del empleo de *modelos*. (Aula *Unifam*, julio-agosto de 2004, No 48), en el planteamiento y solución de ecuaciones que sirven como estrategia básica para la resolución de problemas.

Como se menciona anteriormente, la propuesta se basó en la secuencia de tareas de Socas y otros, en donde se utilizan distintos *modelos* (balanza, diagramas, esquemas, tablero de fichas) como ayudas intermedias para llegar a la representación algebraica de las ecuaciones, a su solución y a la verificación.

Según Aizpuri, citado por los mismos autores:

*(...)... los modelos en el álgebra son una herramienta fundamental que permite pasar de una situación problemática, expresada, por ejemplo, en lenguaje ordinario, al modelo y de éste a la expresión algebraica correspondiente, en este sentido, entenderemos el modelo como una forma de lenguaje.*

## Marco referencial

### Los modelos

Al tomar la decisión de basar la propuesta en la idea de *modelo* fue necesario estudiar algunas de las definiciones del término y empleos de dicha palabra en la enseñanza de las matemáticas, con el fin de establecer un significado del término para la propuesta. Lo anterior, teniendo en cuenta que la palabra *modelo* se usa en diversas situaciones con significados que, aunque en general pueden aproximarse, puntualmente pueden diferir.



Para Janvier (1996), un modelo puede estar formulado en forma de una expresión simbólica en la que una variable se expresa en términos de otras, en forma de gráfica o como una tabla de números producida por un computador después de una simulación. En consecuencia, este autor define modelar como el doble proceso de crear o diseñar un modelo con base en supuestos, y verificarlo; el modelo tiene, por lo tanto, un estado doble: se establece en términos matemáticos y es independiente de la realidad de la que emergió, y representa objetos o relaciones concretas que pueden ser medidas; a los elementos del modelo (parámetros de la fórmula, características de la gráfica y de la tabla), que no tenían significado previamente, se les da un significado según el contexto de la situación que se investiga, ya que un modelo puede considerarse al mismo tiempo abstracto y concreto.

Según Elliot y Sutherland (1996), hay dos posiciones extremas sobre el uso de recursos didácticos para la enseñanza del álgebra. La primera posición propone modelar las nuevas operaciones y objetos en algún contexto concreto familiar a los estudiantes, para llenarlos de significado; en ese caso, el primer elemento de la sintaxis algebraica es construido con base en el comportamiento del modelo, por ejemplo una balanza de brazos iguales, o el modelo geométrico. La otra posición propone aprender las reglas sintácticas apropiadas y aplicarlas luego en la resolución de problemas y ecuaciones. Esta es la aproximación tradicional de enseñanza basada en el modelo de Vico (transposición de términos de un lado de la ecuación al otro) o el modelo de Luler (operar en ambos lados de la ecuación con los inversos aditivos y multiplicativos).

Con estas ideas, se asumió que un modelo permite representar situaciones, simularlas, simplificarlas y predecir comportamientos; es decir, el modelo posibilita mejorar la comprensión de la situación y resolver problemas. Se optó por usar la palabra *modelo* con un adjetivo que indique de qué tipo de modelo se habla al referirse a dicho término: es así como la balanza de brazos iguales se podría denominar como recurso para modelar o como modelo físico; el dibujo de la balanza, como modelo gráfico, y la expresión algebraica general de una ecuación lineal, como modelo matemático.

## Objetivo

El objetivo central de la propuesta es que los estudiantes, al terminar el grado noveno, a través del uso de herramientas para la resolución de problemas y el uso de modelos, construyan y desarrollen estrategias de solución de ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Además se busca alcanzar logros en el estudiante, en distintos niveles de complejidad según el grado escolar, con respecto a:

- La comprensión del significado de ecuación e incógnita.
- La argumentación con respecto a los procedimientos desarrollados en la resolución de problemas y las ecuaciones mismas.
- El manejo del lenguaje simbólico.

Para esto se espera, entonces, que el estudiante lleve a cabo las siguientes acciones:

- Analizar enunciados verbales de problemas de forma que puedan ser contextualizados, es decir, ubicados dentro de una situación ya conocida o que se debe consultar.
- Interpretar y transformar el problema mediante uno o varios modelos existentes para solucionar ecuaciones en el álgebra, como las reglas formales, la búsqueda experimental, la balanza, el tablero con fichas, y la inversión del diagrama.
- Escribir su respectiva expresión simbólica.
- Resolver la ecuación resultante con los distintos métodos.
- Verificar la respuesta obtenida.
- Interpretar la respuesta con respecto a la situación planteada.
- Argumentar acerca del significado de los términos de una ecuación que se perciben al utilizar los diferentes métodos.

A continuación realice una descripción de las distintas etapas (5) por las cuales ha pasado la propuesta, las cuales tienen que ver con el diseño, la ejecución y la socialización de la misma.

En una *primera etapa*, una vez aprobada la propuesta por el IDEP (año 2002-2003), se realiza una reflexión en torno a las dificultades de los estudiantes con respecto a la resolución de problemas y la resolución de ecuaciones. También se realizan las siguientes lecturas para la fundamentación teórica de la propuesta: *Cuadernos de Formación de Profesores*, de Luis Rico y otros; *Bases teóricas del currículo de matemáticas en Educación Secundaria*, de Luis Rico Síntesis, Madrid, 1997; *Perspectivas en educación matemática*, de Luz Manuel Santos Trigo y Ernesto Sánchez (1996); *El aprendizaje de las matemáticas*, de Linda Dickson (1991); *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática del NCTM y otros* (1991); *Problemas aritméticos escolares*, de Luis Puig y Fernando Cerdán (1998); *Una organización de los programas de investigación en didáctica de las matemáticas*, de Vicente Fort.

La *segunda etapa* corresponde al diseño de los talleres e implementación de los mismos con los estudiantes, de quienes se recogió información con respecto a los procesos llevados a cabo en forma escrita y las explicaciones orales que se les solicitaron. Esta información se complementó con la obtenida mediante la observación directa de los docentes, quienes llevaron registro de las actividades realizadas por los estudiantes.

SEMIOTICAMENTE SIGNIFICATIVAS	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA			
	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	PROCESOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la *tercera etapa* se realizó el análisis y la interpretación de la información recogida a través de diversos medios y la escritura del reporte final del proyecto.

Posteriormente viene una *cuarta etapa* de socialización de la propuesta en diferentes escenarios: Colegio Carlos Arango Vélez, IDEP, Maloka, Secretaría de Educación. También se realiza la publicación del artículo para el magazine *Aula Urbana* y el capítulo cuarto del libro *Proyecto innovación e investigación de las matemáticas en el aula*, publicado por el IDEP, el cual tiene como título *Aplicación de modelos en el planteamiento de ecuaciones y la resolución de problemas*.

En esta etapa, también se presenta esta propuesta al Premio COMPARTIR al Maestro, de quienes se recibió una Mención de Honor como Experiencia Pedagógica Ejemplar.

En la *última etapa* se lleva la propuesta al Colegio Distrital San Francisco de Asís, de Bogotá, localidad 14, por la tarde, donde se continúa con la misma y se avanza en la implementación de la solución de las ecuaciones con dos incógnitas a través de calculadoras (Texas Instruments Voyage), software de matemáticas (Derive y Cabri, Descartes) y con la resolución de problemas que involucren contextos de otras áreas.

En la tabla siguiente se observan los cambios realizados en los talleres en la última etapa. Posteriormente presento un ejemplo, tomado de Internet, de actividad para realizar en el aula.

Situación presentada en forma verbal	Realización de la representación gráfica en derive	Rerepresentación numérica realizada en derive	Análisis	Consultar enlaces
<p>Los antropólogos saben cómo estimar la altura de un hombre usando un hueso para. Para esto, aplican la fórmula:</p> $H = 2,89h + 70,64$ <p>H es la altura del hombre  h es la longitud de su hueso  a. Si el hueso mide 30cm, ¿cuál es la altura del hombre?  b. Si un hombre mide 163,12 cm, ¿cuán largo es su hueso?</p> <p>Tarea de datos realizada en derive</p>			<p>Responder las preguntas de problema de acuerdo con la herramienta de software o de en ace</p>	<p>Consultar Proyecto Descartes Descartales en Internet y como comentar información.  Ver un resultado al final de la tabla</p>

El siguiente ejemplo sencillo fue tomado de Internet (Proyecto Descartes) el cual los estudiantes pueden consultar para completar el proceso solicitado en otros talleres.

A partir de las representaciones numéricas mostradas en Descartes se puede realizar la gráfica en Derive. Contestar las preguntas con la información de la misma y completar las demás celdas de la tabla

El precio de un bolígrafo en la papelería cercana es de 700 pesos


Calcula y escribe en la tabla siguiente el precio de los bolígrafos que se indican.

<b>bolígrafos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>precio</b>								

Esta tabla se llama tabla de valores.

En la escena siguiente hemos dibujado unos ejes coordenados. En el eje horizontal representamos el número de bolígrafos que compramos. En el eje vertical representamos el precio de la compra. Para cada valor que le asignes al número de bolígrafos, se marca en su vertical el precio de esos bolígrafos con un punto rojo.

En la parte interior de la escena asígnale a la variable bolígrafos los valores de la tabla anterior y observa su precio, es decir, la altura donde se coloca el punto rojo.

	- ¿Qué mide un cuadradito cualquiera del eje horizontal?
	- ¿Qué mide un cuadradito cualquiera del eje vertical?
	- Fijándote en la gráfica, ¿cuánto cuestan 16 bolígrafos? ¿Cuántos bolígrafos te dan por 3.60 €?
	- ¿Tiene sentido unir los puntos rojos de la gráfica? ¿Por qué?

## **Estrategia didáctica**

Para el desarrollo de las actividades que se plantean a continuación se tiene en cuenta el grado en el que se encuentran los estudiantes. Es el profesor quien decide cuáles actividades realizar, y el momento y el nivel que necesita lograr, con la posibilidad de iniciar desde grado sexto.

Es necesario aclarar que cada uno de los modelos presenta limitaciones con respecto al sistema de números en los cuales se está desarrollando; por ejemplo, el modelo de la balanza puede plantear problemas que involucren los números naturales; con el modelo del tablero de fichas es mejor plantear problemas que involucren los números enteros. Nuevamente, es el profesor quien estudia la situación de los estudiantes y puede aumentar o disminuir el nivel de complejidad de las actividades presentadas en la propuesta.

### **El modelo de la balanza**

Las actividades con el modelo de la balanza tienen la finalidad de lograr que los estudiantes le den un significado a la igualdad como equivalencia, utilicen incógnitas para cantidades desconocidas, apliquen la propiedad uniforme, planteen y resuelvan ecuaciones de la forma:  $x - a = b$  o  $x + b = c$ , y representen gráficamente enunciados verbales de problemas y posteriormente los resuelvan.

La propuesta didáctica se inicia con la construcción de la balanza de brazos iguales, la cual lleva unos recipientes a los lados como platos. Para empezar los estudiantes argumentan y escriben sobre el significado del equilibrio en la balanza, se escuchan varias opiniones y luego se sacan conclusiones en forma colectiva.

Posteriormente se realizan tareas como las siguientes:

- Equilibrar la balanza física de diferentes maneras, hacer una representación gráfica de la situación y colocar en frente de la representación gráfica la expresión aritmética.

Esta actividad fue necesario realizarla con una balanza de verdad, no la representación gráfica de la misma, puesto que los estudiantes adquieren el significado del equilibrio cuando perciben la balanza en movimiento; de lo contrario, algunos estudiantes la observan como algo estático, así se dibujen cantidades diferentes en cada plato.

Ejemplos de actividades a desarrollar en la clase:



- Se encuentra la balanza en equilibrio, con cinco monedas en cada lado; se debe agregar o quitar la misma cantidad de monedas en ambos platos de la balanza. Luego se representa en forma aritmética la situación presentada en la balanza.

Situación inicial:  $5 = 5$

Posteriormente se quitan dos monedas en cada plato de este modo, en forma aritmética, la situación se representa como  $3 = 3$

- Para iniciar con las cantidades desconocidas y al mismo tiempo contar el número de ellas en cada plato de la balanza, es necesario colocar cierta cantidad de monedas dentro de una bolsita oscura (donde no se logra identificar la cantidad), en uno de los platos de la balanza, y en el otro colocar monedas de una en una hasta lograr el equilibrio de la balanza. A continuación se describe la situación final y la situación inicial.

Situación inicial: la balanza en desequilibrio con monedas en una bolsa oscura, en uno de los platos. Los estudiantes realizan conjeturas y estimaciones con respecto al número de monedas que puede tener la bolsa.





**Situación final:** la balanza se equilibra con determinado número de monedas, encontrando al mismo tiempo la cantidad de monedas de la bolsita.



Los estudiantes escriben matemáticamente las situaciones presentadas en la balanza: la situación inicial y la situación final. Por ejemplo, para la primera situación:  $X = ?$ , donde se asume que esta expresión significa que hay una cantidad desconocida  $x$  en un plato de la balanza y en el otro plato se desconoce (?) con cuántas monedas se logrará el equilibrio.

Para la situación final:  $X = 7$ , la cual se consigue cuando se agregan una a una las monedas en el plato de la derecha hasta lograr el equilibrio de la balanza, se asume que la cantidad desconocida de las monedas en la bolsita es de 7. Vale aclarar que las monedas son de la misma denominación.

Se toma la decisión de utilizar monedas para el trabajo con la balanza por la aproximada homogeneidad de su peso y porque en cualquier territorio se consiguen; además, el número marcado en la moneda afianzó la idea de que las cantidades que se agregan o quitan son iguales. También, por su peso, es más fácil controlar las dificultades de precisión de las balanzas realizadas en casa, las cuales no son muy exactas. Inicialmente se intentó con botones y fichas de juegos infantiles. Decisión:

- La siguiente descripción corresponde a la solución de ecuaciones de la forma  $x + a = b$  ó  $x - a = b$ .

Nuevamente se coloca una bolsita con una cantidad desconocida de monedas en uno de los platos de la balanza, y otras monedas por fuera de la bolsita, en el mismo plato de la balanza. Se pide a los estudiantes la estimación del número de monedas que pueden equilibrar la balanza, y luego se procede a colocar monedas en el otro plato hasta lograr el equi-

libro de la balanza; se escribe matemáticamente la situación: en forma aritmética la situación final y en forma algebraica la situación inicial.  
Ejemplo:



*Situación inicial:*  $x + 3 = 5$ , la cual indica que hay un número desconocido de monedas en la bolsita y tres monedas más en uno de los platos, y en el otro plato se desconoce el número de monedas que pueden equilibrar la balanza:



*Situación final:*  $5 + 3 = 8$ , indica que la balanza se equilibra con ocho monedas; luego en la bolsa hay cinco monedas que representan el valor de la cantidad desconocida  $x$ .

El modelo se vuelve más complejo de acuerdo con el grado escolar (5<sup>o</sup> - 9<sup>o</sup>), de la siguiente manera:

- Colocar bolsitas en ambos platos de la balanza.
- Cambiar la ubicación de la bolsita al lado izquierdo o derecho de la balanza.

### El modelo de los diagramas

Con estas actividades se pretende que los estudiantes escriban ecuaciones a partir del enunciado verbal de un problema, representen la ecuación por medio del diagrama y resuelvan la ecuación y el problema.

Se inicia con la escritura de los símbolos y signos utilizados en los diagramas de la siguiente manera:

- La flecha con los símbolos  $\times 3$  encima indica multiplicar por tres.

$$\rightarrow \times 3$$

- La flecha con los símbolos  $+ 3$  encima indica sumar tres.

$$\rightarrow + 3$$

Los resultados de las operaciones van dentro de los cuadrados de los diagramas. de esta manera, el símbolo

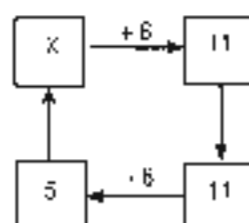
$4x$

es el resultado de una operación en el diagrama.

Esta forma de representación contribuye a que el estudiante asuma como resultado de una operación a una expresión algebraica y no necesariamente un número, como en aritmética.

Después del reconocimiento de los signos y símbolos se sugiere la representación de ecuaciones mediante diagramas; por ejemplo: dada la ecuación  $x + 6 = 11$ , representarla con un diagrama y solucionarla.

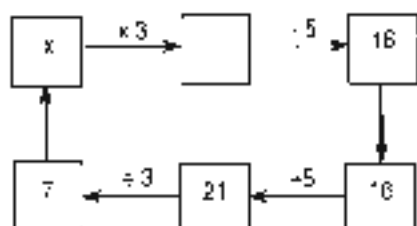
Los estudiantes realizan el siguiente diagrama y lo leen, de la siguiente manera. A un número desconocido  $x$ , se le suma 6 y se obtiene como resultado el número 11; si se lee el diagrama en sentido contrario, como indica la flecha, se dice que al número 11 se le resta 6 (porque la flecha en el otro sentido indica la operación contraria, que en este caso es una resta) y se obtiene como resultado el número cinco. Por correspondencia se traza la flecha que de cinco llega hasta  $x$ , solucionando la ecuación.



Luego se escribe la situación en forma algebraica y se verifica la ecuación dentro del mismo diagrama

Ecuación	Diagrama	Verificación
$x + 6 = 11$	<pre> graph TD     x[x] -- "+6" --&gt; 11_1[11]     11_1 -- "-6" --&gt; 5[5]     5 -- "+6" --&gt; x           </pre>	<pre> graph TD     box[ ] -- "+6" --&gt; 11_1[11]     11_1 -- "-6" --&gt; 1[1]     1 -- "+6" --&gt; 5[5]           </pre>
	$x + 6 = 11$	$x + 6 = 11$ $11 - 6 = 5$ lectura hacia la izquierda

Otro ejemplo: Representar mediante un diagrama la ecuación  $3x - 5 = 16$



Nuevamente se invita los estudiantes a leer el diagrama primero hacia la derecha, de la siguiente manera: el número desconocido  $x$  se multiplica por 3 y se obtiene como resultado  $3x$ , también desconocido; a este resultado se resta 5 y se obtiene 16. Ahora, al leer en sentido contrario, de derecha a izquierda, las operaciones también se invierten; si la flecha que va hacia la derecha tiene la operación  $- 5$  sobre ella, en la flecha que queda debajo de ella en el diagrama queda la operación  $+ 5$ . De esta manera, la lectura del diagrama en el sentido derecha izquierda se haría así: se parte de 16, el cual es el resultado final, se invierte la flecha

y ahora queda la operación  $16 \div 5$  que da como resultado 21, el cual se llena en el cuadro. Este resultado se divide entre 3, como indica la flecha, porque en el otro sentido se multiplicó por 3, y el resultado es 7, el cual queda en el último cuadro de resultados, y se hace corresponder con el valor de la incógnita con la cual se inició el diagrama.

Una vez que los estudiantes han manejado la representación de ecuaciones mediante diagramas, se elabora un diseño que pretende que los estudiantes relacionen la representación en diagramas con la representación simbólica.

El diseño tiene la siguiente estructura: una tabla de tres columnas, en cada una de las cuales se realiza una descripción verbal de la ecuación, la representación en el diagrama de la ecuación y el procedimiento simbólico de la solución.

Ejemplo: complete la tabla representando la ecuación y resuélvala mediante un diagrama y en forma simbólica. (En el diseño se planteaba el problema de diferentes maneras: dada la ecuación, realizar el diagrama y resolverla; dado el diagrama, plantear la ecuación y resolverla).

Se puede presentar la ecuación en forma simbólica y completar las demás celdas.

Situación presentada en forma verbal	Diagrama	Expresión simbólica formal
<p>Si a tres veces <math>x</math> se le resta cinco y se obtiene 16 ¿cuánto vale <math>x</math>?</p> <p>Otra forma A tres veces un número se le resta cinco y se obtiene como resultado 16. ¿Cuáles es el número?</p>		<p>Tradicionalmente se resolvería:  <math>3x - 5 = 16</math>  <math>3x - 5 + 5 = 16 + 5</math>          Quitando 5 en ambos lados de la ecuación  <math>3x = 21</math>  <math>x = 7</math>          Con el diagrama:  <math>16 + 5 = 21</math>  <math>21 \div 3 = 7</math></p>
	<p>Dada el siguiente diagrama complete las otras columnas</p>	

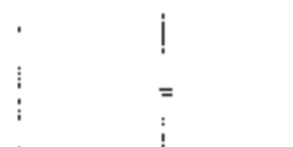
A continuación presento un trabajo realizado por los estudiantes donde se ilustra el proceso anterior:

SITUACIÓN VERBAL	SOLUCIÓN SIMBÓLICA TRADICIONAL	SOLUCIÓN SIMBÓLICA CON EL DIAGRAMA	SOLUCIÓN SIMBÓLICA CON EL DIAGRAMA
<p>Si a tres veces <math>x</math> se le resta cinco y se obtiene 16 ¿cuánto vale <math>x</math>?</p> <p>Otra forma A tres veces un número se le resta cinco y se obtiene como resultado 16. ¿Cuáles es el número?</p>	<p><math>3x - 5 = 16</math>  <math>3x - 5 + 5 = 16 + 5</math>  <math>3x = 21</math>  <math>x = 7</math></p>		<p><math>16 + 5 = 21</math>  <math>21 \div 3 = 7</math></p>

## Modelo "tablero de fichas de colores"

Esta actividad se inicia con la construcción del tablero y las fichas de colores.

El tablero consta de un rectángulo de madera o cartulina, dividido por una línea vertical y con un signo de igualdad en el centro.



Las fichas se construyen en cartulina y están conformadas por:

- 20 triángulos negros que representan las incógnitas con coeficiente negativo.
- 20 triángulos blancos que representan las incógnitas con coeficiente positivo.
- 20 círculos negros para números negativos.
- 20 círculos blancos que representan los números positivos.

La única *regla de eliminación* es la siguiente: *parejas de la misma forma y distinto color en un mismo lado del tablero, se neutralizan y eliminan.*

Para jugar, se colocan las fichas sobre el tablero y se expresa matemáticamente el significado de las mismas, así:



Ejemplo:  $2X + 1 = 5$

En el lado izquierdo del tablero hay dos triángulos blancos que representan dos veces el valor de la incógnita y un círculo blanco que representa el número 1; en el lado derecho del tablero hay 5 círculos blancos que representan el número cinco al otro lado de la ecuación.

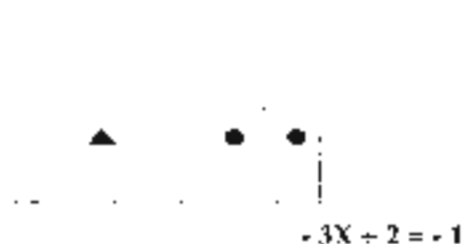
En el siguiente ejemplo se observa la representación de la ecuación  $-3X + 2 = -1$  en el tablero de fichas. Los tres triángulos negros representan tres veces el valor de la incógnita negativa y el círculo negro representa al número negativo del lado derecho de la ecuación.

Después de cada transformación en el tablero se escribe la ecuación resultante debajo del mismo, con lo cual se introduce el concepto de ecuaciones equivalentes, muy necesario para enseñar la solución de sistemas de ecuaciones.



Una vez que los estudiantes son capaces de representar matemáticamente cualquier ecuación en el tablero, se les solicita dejar los triángulos blancos en un mismo lado del tablero, lo que se logra aumentando o quitando fichas de acuerdo con la regla de eliminación del juego.

Ejemplo:





Para eliminar las dos unidades negativas del lado derecho, se aumentan dos unidades positivas a ambos lados (dos círculos blancos a ambos lados), y se obtiene:

$$-X + 4 = X - 2 + 2, \text{ equivalente a } -X + 4 = X$$

Se eliminan de acuerdo con la regla y se obtiene:

$$-X + 4 = X$$

Para eliminar el triángulo negro del lado izquierdo se coloca a ambos lados un triángulo blanco y se obtiene:

$$-X + X + 4 = X - X$$

Posteriormente se elimina el triángulo negro con el triángulo blanco del lado izquierdo.

$$4 = X + X \text{ es decir } 4 = 2X$$

Luego se concluye que un triángulo blanco equivale a dos círculos blancos para que se cumpla la igualdad, que matemáticamente se expresa como:

$$X = 2$$

Posteriormente se diseñan talleres que involucren actividades con los tres modelos: la balanza, los diagramas y el tablero de fichas, con la finalidad de que los estudiantes hagan transferencia de un modelo a otro y, además, que al hacer la transferencia pongan en juego los conceptos y procedimientos aprendidos hasta el momento.

Situación presentada en forma verbal		Expresión matemática	Representación en el tablero de fichas
<p>Si a tres veces <math>x</math> se le resta cinco y se obtiene 16, ¿cuánto vale <math>x</math>?</p> <p>Otra forma: A tres veces un número se le resta cinco y se obtiene como resultado 16. ¿Cuál es el número?</p>		$3x - 5 = 16$ $3x - 5 + 5 = 16 + 5$ $3x = 21$ $x = 7$ <p>Otra forma con el diagrama en reversa:</p> $16 + 5 = 21$ $21 \div 3 = 7$	

A continuación se presentan trabajos de los estudiantes, con los cuales se ilustran los procesos descritos anteriormente.

Objetivos (Cogn)	Objetivos	Procedimientos metodológicos	Instrumentos
Identificar los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	1. Identificar los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	Análisis de contenido	Fichas de observación
Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	2. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	Análisis de contenido	Fichas de observación

Objetivos (Cogn)	Objetivos	Procedimientos metodológicos	Instrumentos
Identificar los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	1. Identificar los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	Análisis de contenido	Fichas de observación
Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	2. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	Análisis de contenido	Fichas de observación
Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	3. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de 6 años de edad.	Análisis de contenido	Fichas de observación

## Seguimiento y evaluación

Para efectos de seguimiento del proceso de los estudiantes, se evalúan los siguientes indicadores:

- Argumentar sobre el significado de una ecuación.
- Utilizar diferentes modelos para representar una ecuación.
- Dado un enunciado verbal, representarlo mediante un modelo y escribir su respectiva expresión simbólica.
- Resolver y verificar diferentes ecuaciones, utilizando la propuesta de los modelos en el álgebra: método aritmético, reglas formales, búsqueda experimental, método de la balanza, el tablero, los diagramas e inversión de los mismos.
- Utilizar *software* de matemáticas para resolver las ecuaciones, presentarlas gráficamente, verificarlas e interpretar la solución.

## Resultados

Con base en la información recogida sobre los procesos desarrollados por los estudiantes en el aula, las intervenciones orales, la información proveniente de los distintos registros, los logros esperados en los estudiantes, se realizó un análisis de la propuesta, en términos de su pertinencia, viabilidad y efectividad.

Los resultados de la propuesta se catalogan como *avances* en el desarrollo del pensamiento algebraico de los estudiantes en los ámbitos que se enuncian seguidos de los elementos conceptuales más puntuales que fue posible observar y caracterizar:

**Nivel de apropiación de los modelos propuestos: balanza, diagramas y tablero de fichas.**

En este ámbito los avances se observaron en:

- *Manejo de la propiedad uniforme*: los estudiantes a través de los modelos manifiestan verbalmente la condición de manejar el equilibrio en los lados de la ecuación.

- *Transformación de situaciones físicas a situaciones simbólicas:* dada la representación simbólica, los estudiantes pueden realizar cualquier otra forma de representación planteada en los talleres y plantear situaciones cotidianas que pueden modelarse por la ecuación presentada. (Anexo).
- *Minimización de la necesidad:* a través de los diagramas los estudiantes lograron comprender procesos de reversibilidad, que lograron explicar en forma verbal.

## Planteamiento y solución de ecuaciones

- *Reconocimiento de los elementos que conforman la ecuación:* especialmente con los tableros de fichas, los estudiantes lograron darles significado a las incógnitas y al hecho de que su valor debe mantener el equilibrio. Tampoco se encuentra en las tareas realizadas por los estudiantes operaciones como  $3x + 3 = 4x$ , que es frecuente encontrar cuando se utilizan métodos tradicionales.
- *Aplicación de la propiedad inversa:* ya no se enseña en forma mecánica procedimientos como, si está multiplicando, pasa a dividir al otro lado y si está sumando pasa a restar; estos procesos fueron interiorizados por los estudiantes a través del trabajo con los modelos.
- *Verificación de resultados:* los estudiantes lograron controlar sus resultados, ya que la solución de la ecuación debía ser coherente con todas las formas de representación que se solicitaron.

## Resolución de problemas

- *Análisis de enunciados:* transformar el enunciado y ampliar su comprensión por medio de preguntas. *Identificación de la incógnita.* En este aspecto, si el estudiante interpretaba mal el enunciado, tanto la ecuación, como la solución de la misma le traía error; por lo tanto, debía devolverse a analizar el problema e identificar los errores. También se evidencia avances en el planteamiento de problemas, lo cual significa que se logró un nivel más alto de interpretación de enunciados.

- Traducción entre distintas representaciones de una misma situación: se observa en las diferentes representaciones utilizadas para realizar los talleres propuestos.
- Empleo de diferentes estrategias de resolución: los diferentes enunciados planteados por el profesor, o por ellos mismos, les permitieron diseñar diferentes estrategias con las cuales llegaban al mismo resultado.
- Verificación de resultados: siempre estuvieron pendientes de analizar la coherencia entre el resultado de la solución de la ecuación y la solución del problema. Se observa en los procesos de argumentación que presentan en los talleres.
- Uso de herramientas tecnológicas en el aula de clase (calculadoras y software).

## Reflexiones

- El desarrollo de este trabajo permitió dar un buen comienzo al estudio de las ecuaciones, ya que el uso de los diferentes modelos (balanza, diagramas y tablero de fichas) permitió abordar el tema con un enfoque diferente al tradicional. Con el uso de los modelos para resolver ecuaciones lineales, se logró avanzar notoriamente en los conceptos de variable, igualdad, incógnita, ecuación, propiedades de la igualdad, términos semejantes, operaciones de suma, resta y multiplicación de expresiones algebraicas.
- La resolución de problemas fue el punto que dio origen al planteamiento de las ecuaciones, procedimiento que en el método tradicional se realiza al contrario; es decir, primero se estudian las ecuaciones y después se desarrollan problemas de aplicación, esta estrategia permitió ubicar las ecuaciones dentro de un contexto asequible al estudiante e hizo que el mismo estudiante planteara sus propios problemas y ecuaciones, lo que les pareció a los alumnos algo novedoso, y despertó en ellos un verdadero interés y entusiasmo por la materia.
- Se amplió el repertorio de problemas que involucran ecuaciones de primer grado, se logró determinar su nivel de complejidad para ubicarlos en los distintos grados escolares, mirar su pertinencia para promover los logros deseados.

## Recomendaciones

- El estudio y la enseñanza de las ecuaciones se debe iniciar desde los últimos grados de básica primaria, usando la estrategia de resolución de problemas, presentándolas desde diferentes enfoques y representaciones.
- Proporcionar y crear estrategias didácticas que desarrollen en los alumnos el hábito de lectura y la capacidad de elaborar escritos que expresen coherentemente el pensamiento.
- Experimentar y divulgar las actividades propuestas en este trabajo para que se analicen los alcances, los amplíen, los profundicen y los continúen.

## Referencias

- Agudelo, C. (2002). Promoción del pensamiento algebraico en primaria. Una propuesta que cobra sentido de acuerdo con nuestras concepciones sobre el conocimiento matemático. En *Revista Anla Urbana*, 37, 18-19. Bogotá: IDEP.
- Bell, A. W. (1996). *Research on learning and teaching*. NFER-Nelson, Windsor.
- Bransford, J. & Stern, B. (1986). *Solución ideal de problemas. Guía para mejorar pensar, aprender y crear*. Barcelona: Editorial Labor.
- Cardona, G. (1999). *Módulo alternativo metodológico* (documento de trabajo). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Carrión, J. & Contreras, L. C. (2000). *Resolución de problemas en los albores de siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles*. Huelva, España: Hergué.
- Deulofeu, J. (2002). Resumen comentado del libro *Resolución de problemas en los albores de siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos*. En *Revista EAL*, 7, (1), 117-119.

- Dickson, L. (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Editorial Labor.
- Fridman, L. M. (1995). *Metodología para resolver problemas matemáticas*. México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gil, D. & Martínez, I. (1991) *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Hitt, Fernando. (1998). Visualización matemática, representaciones, nuevas tecnologías y currículo. En revista *Educación Matemática*. Vol 10, No 2, Agosto 1998, pp 23-45. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Mason, J., Burton, L. & Stacey, K. (1992). *Pensar matemáticamente*. Barcelona: Editorial Labor.
- NCIM. (1991). *Contenidos curriculares, y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla, España: Sociedad Andaluza de Educación Matemática.
- Nunokawa, K. (2000). Heuristic strategies and problem situations. En: J. Carrillo y I. C. Contreras (Eds.), *Resolución de problemas en los albores del siglo XXI: una sesión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos*. Huelva, España: Editorial Hergué.
- Prada, M. D. & Martínez, I. (1994). *Cómo enseñar el lenguaje algebraico, las ecuaciones y los sistemas*. *Cuadernos de Matemáticas*, 3. Málaga: Editorial Librería Agora, S. A.
- Puig, L. & Cerdas, F. (1988) *Problemas aritméticos escolares*. España: Editorial Síntesis. pp.183-187.
- Rizo, Luis & De Guzmán, Miguel. (1997). *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. España: Editorial Síntesis.



Santos Trigo, Luz y Sánchez, Ernesto. (1996). *Perspectivas en educación matemática*. México: Grupo Editorial Iberoamericana

Sadovsky, P. (2004). "Cómo enseñar matemáticas sin morir en el intento"  
En: *Aván Urbana*, 26, 3. Bogotá: IDEP.

Socas, M., Camacho, M., Palarea, M. y Hernández, J. (1989). *Iniciación en álgebra*. Madrid: Editorial Síntesis.

Torres, L., Valoyes, E. & Malagón, R. (2012) Situaciones de generalización y uso de modelos en la iniciación a álgebra escolar. En: *Revista CMA*, 7 (1), 227-246. Editora: Luisa Acevedo. Bogotá: Universidad de Los Andes.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

## Investigación e innovación educativa y pedagógica Premio 2007

El Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y la Secretaría de Educación del Distrito Capital Bogotá presentan a los ganadores del Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica de maestras y maestros de colegios oficiales de Bogotá, distribuidos en dos categorías: Categoría 1, *Premio a la investigación educativa y pedagógica*: Investigaciones educativas y pedagógicas, cuyos resultados aportan al mejoramiento y la transformación de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes; y la Categoría 2, *Premio a la innovación educativa y pedagógica o experiencia pedagógica*: Proyectos o propuestas de mejoramiento, solución de problemas o dificultades, cambios, transformación o novedad en aspectos, situaciones o problemas de la vida educativa o académica (aula, áreas, currículos, proyectos, etc.) realizados por docentes y directivos docentes.

*Investigación e Innovación* es un esfuerzo editorial del Idep orientado a divulgar y socializar las investigaciones e innovaciones producidas por el Instituto, así como aquellas que contribuyan a la resolución y comprensión de los problemas de actualidad e interés que atraviesan la educación de la ciudad. La colección quiere ser un medio y una red de circulación de la producción investigativa en el campo de la educación y la pedagogía, que estimule la controversia y contribuya al reconocimiento del papel social de la investigación y su importancia en la formulación de las políticas públicas educativas.



ISBN: 978-958-20-0966-3



9 789582 009663



ALCALDÍA MAYOR  
DC BOGOTÁ D.C.  
Instituto  
Investigación Educativa y  
Desarrollo Pedagógico

