

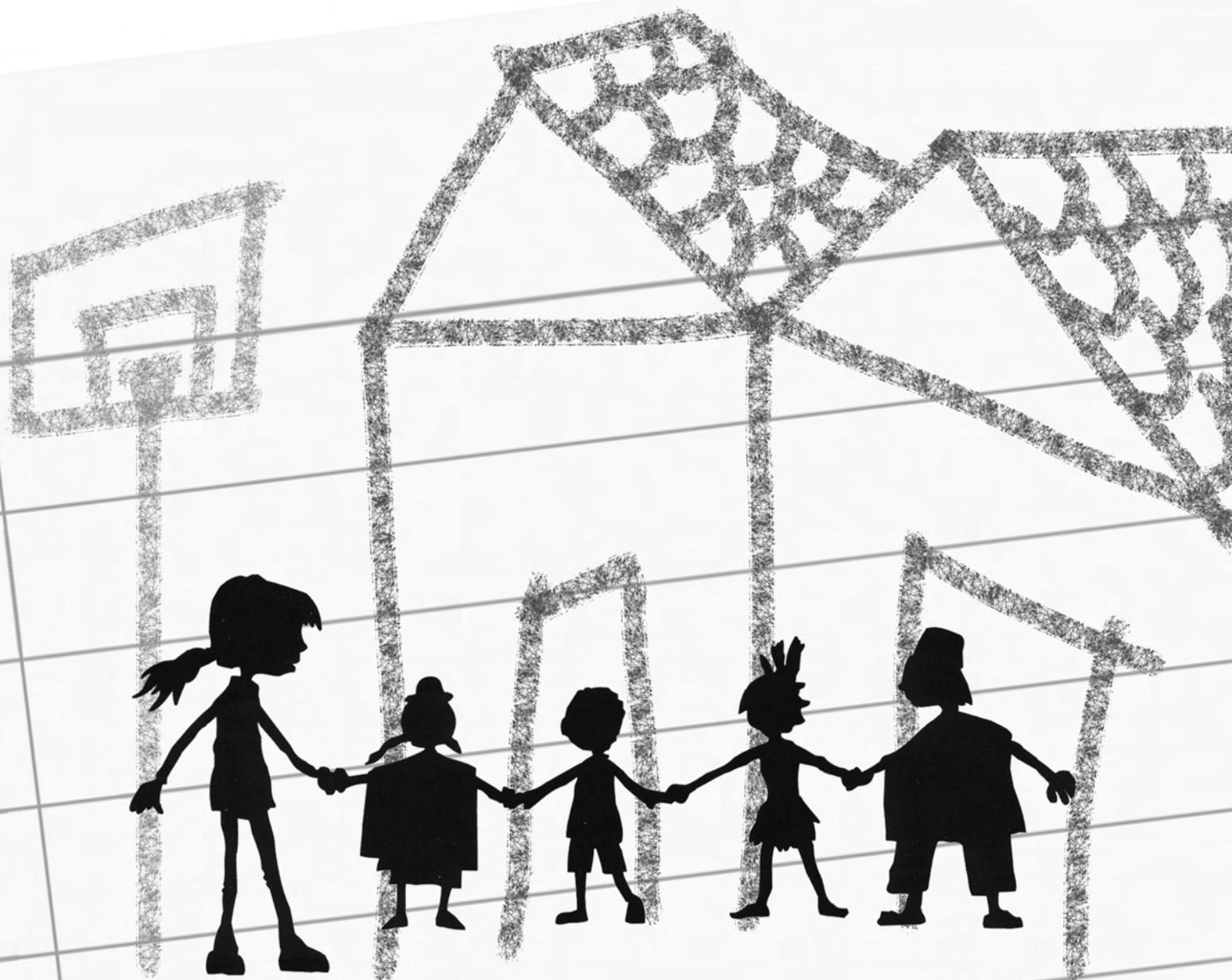
Estándares en el aula

Relatos docentes



Estándares en el aula

Relatos docentes



Revolución
Educativa
Colombia aprende

© Ministerio de Educación Nacional, 2008

Ministra de Educación Nacional
Cecilia María Vélez White

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Isabel Segovia Ospina

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media
Mónica López Castro

Subdirectora de Estándares y Evaluación
Juanita Lleras Acosta

Coordinadora de la Estrategia MEN-Ascofade para la Incorporación de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas
Asociación Colombiana de Facultades de Educación –Ascofade–
Miryam Ochoa Piedrahita
Decana de la Facultad de Educación
Universidad Externado de Colombia

Comité editorial
Rosario Jaramillo
Claudina Sánchez
Miryam Ochoa
Gerardo Andrade
Elsa Piedad Cabrera
Guillermo Rojas

Autores
Wilber Cardona
Rocío Córdoba
Yuly Andrea Castellanos
Idaira Castilla
Martha Ledis Doria
Carmen Elisa España
Yenny Consuelo Esteban
Leydis Johana Freyle
Nubia Nazzire García
Yudo Viviana Gaviria
Luz Mery Martínez
María Cenia Martínez
Olga Cecilia Mora
Laura Tatiana Moreno
Martha Pacheco

Octavio Panesso
Eliana María Peláez
Dora Inés Pérez
Ricardo Piedrahita
Sarianis Pimienta
Marta Lucía Quintero
Deisy Yazmín Reyes
Carolina Rivera
Jessika Tatiana Rodríguez
Luz Mary Rodríguez
Cristina Rubio
Ruth Elena Ruiz
María Inmaculada Samper
Dora Gladys Velasco
Ricardo Alfonso Vernaza

Los textos que componen este libro fueron construidos en un taller de producción escrita conducido por Mariana Schmidt

Equipo de Ministerio de Educación Nacional que hizo lectura y retroalimentación a diversas versiones de los textos

Aura Marina Castro
Ángela Yanixa Duarte
Edwin Alexander Duque
Ángela Patricia Guerra
Juanita Lleras
José Antonio Rivera
Guillermo Rojas

Primera edición
Mayo de 2008

Coordinación editorial
Mariana Schmidt Quintero

Corrección de estilo
Lilia Carvajal Ahumada

Diseño y diagramación
Álvaro Rubiano Espinosa

Carátula
Álvaro Rubiano Espinosa con ilustraciones de **Daniel Rabanal**

Impresión
Imprenta Nacional

ISBN: 978-958-691-300-3
Impreso y hecho en Colombia

Presentación

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 exigen a los maestros educar para un nuevo orden social, caracterizado por continuas transformaciones y el surgimiento constante de mayores demandas formativas. Los cambios en el conocimiento, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la expansión en la cobertura de la educación han roto el aislamiento histórico y característico del maestro del siglo XX, a la vez que han generado modificaciones fundamentales en las formas de enseñar y aprender en el siglo XXI. Todo esto, sumado a la incertidumbre que conlleva la globalización, han instado a los formadores de formadores a deconstruir y repensar algunas de las funciones sustantivas de la profesión docente, y buscar otras formas para atender la creciente complejidad de su práctica. Una de estas formas se sustenta en el desarrollo de más y mejores capacidades de comunicación, de colaboración, de trabajo en equipo para compartir y aprender con otros colegas.

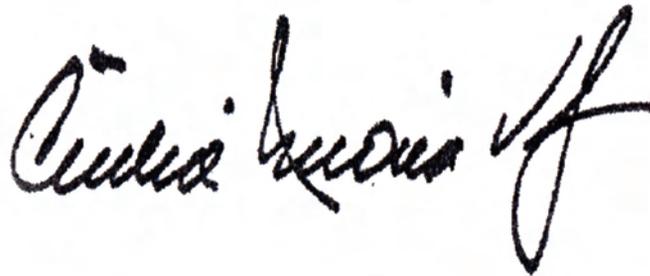
El presente documento forma parte de esta nueva tendencia de crear y desarrollar nuevas relaciones para compartir *lo que sucede* en el aula y en la práctica profesional. Las experiencias que aquí se presentan son producto de un proyecto colaborativo diseñado y realizado por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –Ascofade– con las cuales se trabajó con los estándares básicos de competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias (naturales y sociales) y ciudadanía, como referentes para crear prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de los estudiantes.

Durante varios meses, un equipo conformado por profesionales del Ministerio y de Ascofade guiaron 195 maravillosas experiencias pedagógicas adelantadas por docentes en formación y acompañadas por sus coordinadores de prácticas, tanto de escuelas normales superiores como instituciones universitarias que forman licenciados en educación. Tras un proceso de selección muy riguroso que buscaba además ser representativo tanto en lo referente a las temáticas abordadas como en su ubicación geográfica, fueron elegidas las 18 experiencias que son objeto de esta publicación.

En esta ocasión el Ministerio optó porque fueran los mismos maestros que gestaron la experiencia quienes asumieran la producción escrita, por dos razones fundamentales: porque estamos convencidos de que quien mejor puede dar cuenta de una ex-

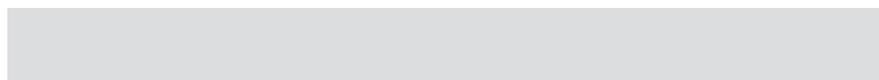
perencia pedagógica es quien la ha preparado, ha vivido sus vicisitudes, conoce sus aristas, sus aspectos fuertes y sus debilidades. Y en segundo lugar, porque bien se sabe que la escritura es una herramienta de pensamiento muy potente que exige a quien escribe tomar distancia de sus actuaciones, reflexionarlas, debatirlas, incluso descubrir facetas que quizás a la fecha han estado ocultas. En este sentido, creemos firmemente que la invitación que se les hizo de ser coautores del libro, guiados por un proceso que tomó varios meses y contó con apoyo de profesionales expertos, se constituyó en una experiencia formativa igualmente valiosa.

Los lectores encontrarán aquí 18 experiencias de maestros en formación que incorporaron a su práctica los estándares básicos de competencias, con el acompañamiento de sus coordinadores de práctica y el colectivo de sus colegas del último año de su proceso de formación como normalistas superiores o licenciados. Estas experiencias se concretaron en proyectos con ejes integradores como ciudadanía, medio ambiente, valores y mitos, a manera de contextos de aprendizaje significativo para desarrollar competencias matemáticas, comunicativas, ciudadanas y científicas. Todas y cada una de ellas se constituyen en ejemplos de una profesión comprometida con el cambio social de sus regiones y, por ello, invito a la comunidad educativa en especial y al conjunto de la sociedad en general, a leerlas y aprender de ellas las inmensas posibilidades que tenemos de enriquecer los ambientes de aprendizaje donde estamos formando los ciudadanos del presente y futuro de un país lleno de esperanzas.

A handwritten signature in black ink, reading "Cecilia María Vélez White". The signature is fluid and cursive, with a large, stylized initial "C" and "V".

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Ministra de Educación Nacional

Los estándares que aparecen en esta publicación corresponden, al pie de la letra, a aquellos publicados en el libro *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* editado por el Ministerio de Educación Nacional en diciembre de 2006.



Contenido

Experiencias de 1° a 3°

Identidad Samaria	13
Martha Pacheco Espinosa Carolina Rivera Orozco Cristina Rubio Morán Colegio Gimnasio Bolivariano de Santa Marta, Magdalena	
Lo que generó el cuento	25
Martha Ledis Doria de Navarro Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, Córdoba	
Aprendamos a convivir y valorar a los demás	35
Deysi Yazmín Reyes Martínez Escuela Normal Superior de Monterrey, Casanare	
Exploración de nuestra identidad cultural	43
Eliana María Peláez Naranjo Yudo Viviana Gaviria García Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, Riosucio, Caldas	
Leer y escribir en segundo grado	49
Nubia Nazaire García Soto Escuela Normal Superior de Ibagué, Tolima	

Experiencias de 4° a 5°

El agua viajera	59
Carmen Elisa España Alava Escuela Normal Superior de Pasto, Nariño	
Descubramos un mundo nuevo	71
Leydis Johana Freyle Sarianis Pimienta Idaira Castilla Instituciones Educativas Julia Sierra de Iguarán y Normal Superior Indígena de Uribe, La Guajira	
Agua potable para mi escuela	81
Octavio Panesso Arango Institución Educativa Miguel Vicente Garrido, Quibdó, Chocó	
Formar ciudadanos para el desarrollo social	93
Ruth Elena Ruiz Colegio Parroquial Emaús, Medellín, Antioquia	

Me divierto leyendo y escribiendo..... 101

Luz Mary Rodríguez
María Inmaculada Samper Carrillo
Escuela María Auxiliadora sede n.º 3 del Instituto Técnico
Comercial de Sabanagrande, Atlántico

Mitos y leyendas: tesoros que recrean 109

Yuly Andrea Castellanos Carvajal
Luz Mery Martínez Contreras
María Cenia Martínez Rodríguez
Olga Cecilia Mora Borda
Colegio Saulo de Tarso, Soacha, Cundinamarca

Sin convivencia no es posible la identidad cultural 119

Doris Gladis Velasco Mateus
Escuela Normal Superior Monseñor Marceliano Eduardo Canyes Santacana,
Leticia, Amazonas

Experiencias de 6º a 7º

Descubro y describo mi colegio 129

Ricardo Alfonso Vernaza
Colegio Integrado Simón Bolívar, Cúcuta, Norte de Santander

El documental que da a conocer la Reserva Natural de Río Blanco 137

Ricardo Piedrahita Forero
Instituto Chipre, Manizales, Caldas

La imagen, un medio didáctico en Ciencias Sociales 149

Wilber Cardona
Marta Lucía Quintero Camacho
Liceo Salazar y Herrera, Medellín, Antioquia

Experiencias de 8º a 9º

Debate Colombia en tus manos..... 159

Rocío Córdoba
Dora Inés Pérez Becerra
Institución Educativa Francisco de Paula Santander, Cali, Valle del Cauca

Experiencias de 10º a 11º

Un cineforo eficiente que proyecta convivencia 169

Laura Tatiana Moreno Manrique
Jessika Tatiana Rodríguez Ortiz
Instituto Politécnico Industrial, Bucaramanga, Santander

Los sitios de todos 179

Yenny Consuelo Esteban Fonseca
Institución Educativa Rodrigo de Triana, Bogotá, D. C.

Experiencias de

1º a 3º

Experiencias de

1^o a 3^o

IDENTIDAD

SAMARIA

Martha Pacheco Espinosa
Carolina Rivera Orozco
Cristina Rubio Morán



Colegio Gimnasio Bolivariano de Santa Marta

Experiencia pedagógica adelantada por las autoras y sus compañeras Jeimmys Fuentes R., Martha Lindo K. y Elaine Torres Márquez, en su momento estudiantes de cuarto semestre del ciclo complementario de la Institución Educativa Distrital Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, Magdalena.

La práctica pedagógica asesorada por Cristina Rubio Morán, también autora del texto, se llevó a cabo con estudiantes de segundo y tercer grado del Colegio Gimnasio Bolivariano de Santa Marta.



La fecha la tenemos muy presente. Fue el 5 de septiembre de 2005 cuando iniciamos una aventura pedagógica muy gratificante que dejaría huellas en nuestra alma de docentes. El escenario, el Colegio Gimnasio Bolivariano de la ciudad de Santa Marta que atiende estudiantes de los estratos 2 y 3. Los protagonistas, chiquillos de los grados segundo y tercero, y nosotras, coordinadora de prácticas y un pequeño grupo de estudiantes del último semestre del Ciclo Complementario en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta.

Nuestra presencia fue acogida con gran complacencia. Ello quizás debido a que nuestra institución es reconocida en la ciudad por la sólida formación moral y académica que brinda a sus estudiantes, así como por la calidad de las prácticas que llevan a cabo quienes se están formando para ser docentes. Si algo ha caracterizado a nuestra Normal es la búsqueda permanente de estrategias pedagógicas que dinamicen y rompan con las rutinas y la fragmentación del conocimiento. Y esta no sería la excepción. Durante un mes acudiríamos a la institución todos los días de 6:45 a.m. a 12:30 p.m., para adelantar un proyecto de aula con los estudiantes de segundo y tercer grado en torno a un asunto que viene preocupando a la Normal desde hace un tiempo: la identidad de los samarios. De manera cuidadosa lo diseñaríamos y sería motivo de análisis y reflexión en nuestras reuniones semanales.

Primeros contactos y el bosquejo de la propuesta

Si bien teníamos claro el objeto de nuestro proyecto, era necesario que lo perfiláramos más a partir de un contacto inicial con los pequeños estudiantes. Es así como la primera semana la dedicamos a explorar, en medio de la alegría caribeña y el bullicio infantil, qué tanto conocían ellos su ciudad, el sentido de su mar, sus bellezas naturales.

—¿Cómo se llama tu ciudad? —fue la pregunta que una de nosotras hizo.

—Colombia —respondieron en coro los estudiantes.

—¡No!

—Santa Marta —corrigieron de inmediato los chicos.

Poco a poco, entre preguntas y respuestas fuimos estableciendo un diálogo fascinante que nos ayudó a identificar cuáles eran los vacíos de los estudiantes, pero también sus intereses. Una primera pauta nos la dio un niño de segundo grado cuando nos preguntó:

—¿Quiénes son esos indios que andan descalzos por las calles?

—Son los koguis, nuestros hermanos mayores— les respondimos y seguidamente llegaron más y más preguntas. No había la menor duda, el interés central de estos pequeños de 7 y 8 años de edad estaba en descubrir el misterio de los hombres vestidos de blanco, con mochilas terciadas y descalzos y de esas mujeres con numerosos collares que iban detrás de ellos.

Así, el proyecto de aula se perfilaba como una herramienta fundamental que nos permitía descubrir, potenciar y sacar provecho pedagógico de manera natural, intuitiva y activa, de las necesidades e inquietudes de los educandos. De esa manera creábamos condiciones favorables para que ellos y ellas gozaran sin temores de la principal fuente de conocimiento e investigación: la pregunta. Rescatar este aspecto era buscar un nuevo horizonte para la didáctica, pensada desde la acción comunicativa consensuada que a través de las estrategias explora respuestas significativas y contextualizadas.

Al mismo tiempo, para nosotras era clara la necesidad de promover una conciencia ciudadana que condujera a la valoración de nuestra cultura, el rescate de la memoria histórica y el enriquecimiento personal mediante el encuentro con nuestras raíces y costumbres. Así, los contenidos surgían como una respuesta pedagógica que iba más allá de la ingenua inquietud de los estudiantes. Éramos las maestras llamadas a desenredar las posibilidades de conocimiento e integración que brinda un proyecto de aula, así que tendríamos que indagar sobre cómo dar respuesta no solamente a las inquietudes de los niños, sino a algunas de las propuestas del plan de estudio, del PEI, de los Lineamientos Curriculares y de los Estándares Básicos de Competencias, sin olvidar el propósito pedagógico esencial “identidad y valoración de nuestra cultura”.

Estas vivencias y reflexiones las compartimos en nuestra siguiente reunión de coordinación de prácticas y de inmediato nos dimos a la tarea de planear el proyecto de aula tomando en consideración las orientaciones que nos dieran el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade, pues nuestra institución había sido seleccionada para hacer parte de una estrategia que buscaba la apropiación de los *Estándares Básicos de Competencias*.

Para empezar revisamos los estándares correspondientes al conjunto de grados de primero a tercero y vimos cómo nuestra preocupación coincidía con uno de *Ciencias Sociales* cuando plantea:

Ciencias Sociales

- “Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional”.

A su vez, establecimos que las siguientes acciones de pensamiento debían entrar a ocupar un lugar en nuestras prácticas pedagógicas:

- “Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevista a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros)”, correspondiente a la columna “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social”.

- “Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías” e “Identifico y describo las características de un paisaje natural y de un paisaje cultural” (correspondiente al manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales; relaciones con la historia y las culturas la primera acción, y relaciones espaciales y ambientales la segunda).
- “Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad”, correspondiente al desarrollo de compromisos personales y sociales.

Igualmente, era evidente la relación con el siguiente estándar de *competencias ciudadanas*:

- “Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigos y amigas y en mi salón”.

Competencias Ciudadanas

Y los siguientes estándares específicos:

- “Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnias, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.”.
- “Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana (*¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?*)”

Bien sabíamos que la tarea de educar a favor de nuestra identidad debía combinar tanto los saberes culturales como los sentimientos de pertenencia y orgullo por aquello que es nuestro. De allí que nos hayamos formulado una serie de preguntas que de manera concatenada fueron dándonos las pistas de la estrategia: ¿Cómo fortalecer la identidad cultural de un estudiante samario? ¿Cómo favorecer la construcción de conocimientos contextualizados y significativos para la formación de seres que aprecian lo nuestro?

Además, el principio de integralidad del conocimiento como parte intrínseca de la metodología del trabajo por proyectos nos condujo a considerar otros asuntos que podríamos involucrar, como por ejemplo la producción de textos con distintos formatos (escarapelas, cuentos, acrósticos, guiones, poemas); las características del paisaje natural y cultural de los sitios turísticos de Santa Marta; los valores morales y ciudadanos que se podrían desarrollar mediante el ejemplo y la vivencia cotidiana en la escuela, la familia y la ciudad; el significado y las características de un buen samario; la cultura indígena de la cual descendemos; los símbolos, monumentos, sitios e instituciones que identifican a Santa Marta; los problemas que afectan a la ciudad.

Bien sabíamos que integrar no resultaba muy comprensible para una cultura escolar centrada en la fragmentación del conocimiento y de los tiempos para el aprendizaje (una hora para cada área). Sin embargo, el proyecto de aula permitía establecer redes cognitivas, asociaciones, combinaciones de actividades, cooperación espontánea, optimización del tiempo, actitud investigativa, flexibilización y vivencia de normas de

La capacidad de cada educando afloraba y se apreciaban los esfuerzos para aprender del otro, por entender la información, ejecutar y corregir manteniendo, por lo general, una actitud positiva o resolviendo el conflicto cognitivo.

comportamiento sin tensiones exageradas, pero además favorecía los procesos de comprensión, de observación y de indagación. Nuestra actitud como orientadoras se volvía más razonable, el logro y la competencia como habilidad, destreza y actitud y como un saber hacer en contexto acompañado del sello personal (personalidad), se presentaba en la búsqueda del estudiante, no por una nota, sino por resolver una situación. La capacidad de cada educando afloraba y se apreciaban los esfuerzos para aprender del otro, por entender la información, ejecutar y corregir manteniendo, por lo general, una actitud positiva o resolviendo el conflicto cognitivo, a veces con impaciencia y necesidad de demostrar lo que se es capaz de hacer. Los estándares básicos de competencias se hacían visibles como referentes para ubicarnos en requerimientos particulares de las áreas, en habilidades concretas que pueden mejorar el desempeño en una sociedad compleja y globalizada.

Este proceso implicó la lectura de características e indicaciones específicas de cada grupo de estándares según el área. Así, en Ciencias Sociales identificamos el estándar que se hacía visible en el proyecto de aula, sin olvidar los procesos de pensamientos ubicados en columnas. Primera columna: “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social”; segunda columna: “Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales”, compuesta por tres subcolumnas: “Relaciones con la historia y las culturas”, “Relaciones espaciales y ambientales”, y “Relaciones ético-políticas”, y la tercera columna: “Desarrollo compromisos personales y sociales”.

En Lengua Castellana era pertinente comprender el estándar desde el factor, el enunciado y los subprocesos. De esta manera, por ejemplo, el factor: “producción textual” requería trabajar los textos orales y escritos presentados en los enunciados y los subprocesos de cada uno de estos. También, en el caso de las competencias ciudadanas tomamos el estándar general y los específicos para alcanzar la competencia.

A partir de lo anterior, elaboramos un diagrama que en su parte central contenía el título del proyecto de aula y de donde se desprendían, a manera de telaraña, los hilos conductores que terminaban en círculos o nubes con el título de cada una de las nueve áreas obligatorias para la educación básica; finalmente dentro de ellos aparecía el tema o contenido del área que se relacionaba con el proyecto.

Por ejemplo, en ciencias naturales uno de los temas era el cuidado del medio ambiente; en tecnología e informática, instrumentos musicales de la cultura samaria al ser estos artefactos construidos por el ser humano; en educación física, aeróbicos con música samaria; en lengua castellana, la jerga samaria, redacción de cuentos, redacción de acrósticos y poemas a Santa Marta. Con relación a esta área debemos decir que nos preocupaba mucho el enfoque con el cual era abordada su enseñanza y nos propusimos favorecer la producción de textos escritos referentes a las vivencias cotidianas de los niños a lo largo de todo el proceso; de esta manera, además de las competencias en ciencias sociales y ciudadanas, aportaríamos al desarrollo de aquellas correspondientes al lenguaje.

De allí que hayamos contemplado también los estándares de Lenguaje propios del conjunto de grados de primero a tercero como referente de nuestro trabajo. En lo que

sigue haremos mención al factor seleccionado, su enunciado identificador y algunos de los subprocesos elegidos.

- “Produzco textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos”, para lo cual invitaríamos a los estudiantes a:
 - Describir personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.
 - Describir eventos de manera secuencial.
 - Exponer y defender sus ideas en función de la situación comunicativa.

- “Produzco textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas”, para lo cual invitaríamos a los estudiantes a:
 - Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúscula y signos de puntuación).

- “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades”, para lo cual invitaríamos a los estudiantes a:
 - Leer diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
 - Reconocer la función social de los diversos tipos de textos que lee.
 - Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto se apoyarían en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

Lenguaje

Lenguaje

Con este bosquejo de planeación, nos fuimos a consultar algunas fuentes a propósito de nuestro tema: visitamos la biblioteca del Banco de la República y la Casa Indígena de Santa Marta, navegamos por internet y acudimos a diferentes medios impresos, todo lo cual nos proporcionó información valiosa sobre qué es identidad cultural, las características de los grupos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, fragmentos de la historia de nuestra ciudad, la biodiversidad en nuestro departamento, etc. A su vez estudiamos el PEI de la institución.

Contábamos con todo lo necesario para elaborar ahora un plan de actividades estableciendo un orden y unas fechas tentativas para los eventos más significativos de nuestro proyecto que denominamos “Identidad Samaria”.

El reencuentro con nuestras raíces culturales

Con lo que dimos inicio al proyecto y que se constituiría en toda una experiencia significativa que daría pie para trabajar en el desarrollo de las competencias, fue una charla con un representante de la cultura arahuaca, con lo cual además, respondíamos a la curiosidad y necesidades de conocimiento de los estudiantes. Para ello invitamos al señor José María Arias con su familia, quien a pesar de ser ciego, ha sabido superarse y estudia Derecho en la Universidad Sergio Arboleda.

Allí, en el patio interno de primaria, rodeado de todos los niños organizados en un semicírculo “Chema”, como prefería que lo llamáramos, respondió con mucha amabilidad cuanta pregunta se les ocurrió a los pequeños. La forma de hablar, el vestuario propio de este grupo indígena, sus collares y gorros que le daban un halo de nobleza y misterio envolvió a los niños en una fascinación maravillosa.

¿Dónde viven? ¿Quiénes hacen esos collares? ¿Por qué visten de esa manera? ¿Qué significa ese gorro? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Qué comen? ¿Por qué usan tres mochilas? ¿Que significa el fajón que llevan en la cintura? ¿Cómo son sus celebraciones? Fueron apenas algunas de las preguntas que de manera atropellada hicieron los chiquitos.

Entonces, los presentes nos enteramos que los collares simbolizan la dignidad y por esta razón no deben ser tocados por los demás; los bordados del vestido representan el linaje al que pertenecen; el gorro hace mención a los picos de la Sierra Nevada de Santa Marta y es entregado a los hombres cuando se casan, con lo cual reciben el poder de tomar decisiones que afectan a la comunidad, y así muchas otras informaciones sobre su filosofía y sus costumbres.

Cuando menos lo pensamos, ya había llegado la hora de despedirnos. Chema había logrado su cometido, sembrar la semilla de apreciación, comprensión y valoración de una etnia que representa nuestras raíces culturales más cercanas. Ahora nosotras debíamos retomar todo ello para derivar de esta experiencia aprendizajes, tal como nos lo habíamos propuesto.

¡A leer y escribir sobre lo vivido!

Entonces, cada una de nosotras con su grupo de estudiantes nos dimos a la tarea de retomar lo vivido y plasmarlo en textos escritos llenos de significado, producto de los conocimientos interiorizados por los educandos. El entusiasmo por la visita de Chema a la escuela se había convertido en un pretexto que logró que los textos fluyeran con facilidad sin requerir de presiones, de planas, de llantos, de largas transcripciones. El deseo de escribir sobre un objeto de interés –nuestra cultura – estaba a flor de piel.

Primero, hablamos de la charla sostenida con Chema, luego pedimos a los niños hacer dibujos a propósito de algo que les hubiera llamado la atención y les solicitamos que escribieran debajo del dibujo un texto. Por ejemplo, José Rafael escribió:

Esta es la casa de Chema, su casa es pequeña y muy bonita, Chema va a saludar a sus amigos que están trabajando pilando maíz, luego Chema se reúne con sus amigos y se pone a charlar toda la noche.

Una vez cada niño hizo su dibujo y su escrito, lo leyó ante los demás. De esta manera, la lectura apareció como un proceso igualmente significativo y comprendieron la importancia de escribir para que otros nos entiendan y que al leer resulta clave comprender lo dicho por los demás. Así, nuestros pequeños enfrentaron conflictos cognitivos que los llevaron a revisar lo escrito y lo leído, buscando siempre una buena comunicación

y nosotras comprendíamos la vivencia de los estándares específicos que habíamos seleccionado en lengua castellana, por ejemplo: “Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo”, así como aquel que hace referencia a revisar, socializar y corregir sus escritos.

Para ir más allá de la información proporcionada por Chema, era necesario explorar otras fuentes como lo habíamos previsto al tener en cuenta acciones de pensamiento del estándar de Ciencias Sociales de la columna titulada “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social [...] Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevista a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros)”.

Conscientes de la importancia de tener en el aula muchos textos a la mano para leer y consultar, invitamos a los educandos a construir entre todos el rincón de lectura. A los pocos días, gracias a los aportes de todos, contábamos con un sinnúmero de folletos, revistas, cuentos, etc., que nos hablaban de diversas facetas de nuestra ciudad y de nuestra cultura. El rincón de lectura se convirtió en un ambiente altamente alfabetizador que propició de manera natural el acercamiento a los textos informativos, poéticos, académicos, gráficos, entre otros, y brindó la oportunidad de realizar diversas actividades: selección del material de interés de cada quien; lectura individual, en parejas y en conjunto; recomendación a otros de lo leído e intercambio de material; predicción del contenido; comprensión lectora; inferencias, y lectura intertextual.

Conscientes de la importancia de tener en el aula muchos textos a la mano para leer y consultar, invitamos a los educandos a construir entre todos el rincón de lectura.

A par que se leía se seguía escribiendo. Se trataba de un proceso que no solamente aportaba al desarrollo de sus competencias en lenguaje, sino a las competencias que los aproximaba al conocimiento como científicos sociales, en donde las fuentes y organización de la información, las conexiones o relaciones que se establecen, las preguntas que surgen de ellas, las formas de expresión y socialización y la credibilidad en la fuente son pilares fundamentales para el desarrollo de una actitud investigativa y científica en los educandos e inclusive en quien orienta el proceso.

El paisaje como patrimonio turístico y cultural de la ciudad

Se acercaba nuestra última semana de prácticas. Los estudiantes estaban muy entusiasmados por saber más y más de su localidad. Había llegado la hora de salir a conocer algunos sitios de nuestra ciudad, actividad que denominamos “Un paseo por Santa Marta”. Esta salida respondía a diversas intenciones pedagógicas, algunas expresadas en las acciones de pensamiento en la primera columna de los estándares de Ciencias Naturales titulada: “. . . me aproximo al conocimiento como científico(a) natural”, puesto que en ella se sugieren, entre otras, las siguientes acciones: “Observo mi entorno”; “Formulo preguntas sobre objetos, organismos y fenómenos de mi entorno y exploro posibles respuestas”, y “Comunico de diferentes maneras el proceso de indagación y los resultados obtenidos”.

El primer sitio que visitamos y que acentuaría el sentido de pertenencia y la valoración de lo que somos fue el Museo del Oro donde pudimos apreciar objetos, pinturas y videos sobre las riquezas naturales de Santa Marta y la cultura Tayrona. La curiosidad y ansias de aprender de los chicos eran verdaderamente sorprendentes, estaban llenos de preguntas que se derivaban en gran parte de lo trabajado durante las semanas anteriores. De regreso al aula, se hicieron dibujos, producciones escritas y nuevas indagaciones sobre lo visto, de la misma manera como se había trabajado la visita de Chema.

Nuestra siguiente salida fue a la playa, lugar estratégico para hablar de la Bahía de Santa Marta, la más hermosa de América: entonces conversamos –antes, durante y después– de las bellezas naturales de nuestra ciudad, del ecosistema marino, de los cuidados hacia nuestro entorno, de la relación de los seres vivos que habitan el mar con los seres humanos y de la importancia turística de las riquezas naturales que posee Santa Marta. Se trataba de una actividad que nos permitía establecer una relación entre las ciencias sociales y naturales y aportar a aquello señalado en uno de los estándares de ciencias naturales de primero a tercero cuando afirma:

Ciencias Naturales

- “Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos”.

Posteriormente, con un procedimiento similar visitamos la Quinta de San Pedro Alejandrino que nos permitió ubicar el papel que cumplió Santa Marta en la historia de Colombia y la importancia de nuestro patrimonio histórico, no como una historia fría, sino como una vivencia desde las huellas del pasado en el presente. Volvimos a la escuela e igual que con otras experiencias significativas se reconstruyó la visita dándole un sentido de identidad y de oportunidad para indagar, para disfrutar nuestra ciudad y para leer y escribir.

El cierre del proyecto

Finalizamos el proyecto con una feria titulada “El día samario”, con la cual buscábamos que los saberes de los niños derivados del proyecto fueran socializados con sus demás compañeros y miembros de la comunidad educativa, pues bien sabemos que es parte del aprendizaje de un proyecto de aula la valoración que otros hacen de las producciones de los niños. Los portadores de textos en los que de manera creativa los estudiantes organizaron sus producciones y otras cosas como objetos representativos de nuestra cultura, contruidos con material fungible y expresivo (plastilina, témperas), fotografías y demás, permitió no solo cumplir con uno de los objetivos del trabajo por proyectos pedagógicos de aula, sino lograr la circulación y apreciación de las producciones, contribuir al desarrollo de la autoestima personal y cognitiva y de competencias complejas: cooperación, observación, contrastación, pensamiento crítico, sensibilidad estética y habilidades artísticas.

Así entonces, la feria mostraba en casetas hermosamente preparadas por cada grupo, los trabajos de los niños y las niñas: modelados de objetos de nuestra cultura,

poemas a la ciudad, acrósticos y comidas típicas de la región preparadas por padres de familia.

Al final de la feria aprovechamos para agradecer a la institución y despedirnos de los padres de familia y los niños sin dejar de invitarlos a sentirnos orgullosos de ser samaritanos, pero sobre todo valorar e investigar mucho sobre nuestra cultura.

Terminado el proyecto lo evaluamos conjuntamente con Ilba Morales –docente del ciclo complementario– y con otras docentes del Gimnasio Bolivariano. Coincidimos en que apenas en un mes habíamos logrado mucho: así fuese de manera embrionaria, nuestro proyecto había aportado a reconstruir nuestra idiosincrasia. En efecto, los estudiantes ahora sentían que pertenecían a una cultura llena de vida, de fantasías, de historia; que al relacionarse con su entorno, su ciudad y su mar compartían con los suyos, identificaban sus características y las de otros seres vivos que les rodean, aprendiendo a respetarlos y a valorarlos desde el análisis de sus semejanzas y diferencias; que es importante comentar sus ideas, defenderlas, y hacer reflexivo el acto comunicativo, para lo cual es fundamental la comprensión de lo que se lee y escribir lo que se piensa.

La evaluación cualitativa, el desarrollo permanente del interés emancipador, el aprovechamiento del sentimiento positivo y de la inteligencia emocional, permitió darle primacía al “tú puedes”, a la mente positiva y al lenguaje afectivo, a la pregunta, a la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. El análisis de muestras de las producciones escritas de los educandos basado en la interpretación de los escritos desde la dimensión comunicativa, gramatical y gráfica, arrojó resultados muy variados respecto a qué y cómo se comunicaban: fluidez verbal, sentimientos, valores, conocimientos sobre contenidos temáticos o conceptuales, problemas, vocabulario, ortografía, normas esenciales para una escritura legible, concordancia, coherencia...

Todos los escritos de los niños se convertían en objeto de análisis porque los talleres escritos, las participaciones, las actitudes e inclusive evaluaciones escritas aportaban información valiosa para el informe de su desempeño, que elaboramos, anotando como títulos las competencias y ubicando a manera de listado los estudiantes y el nivel de logro; también escribíamos el nombre del estudiante realizando una descripción desde sus dimensiones de desarrollo y los desempeños respecto a los aprendizajes propuestos en las diferentes áreas.

Los docentes de la escuela permanentemente dialogaban con la coordinadora de práctica sobre el proceso, nuestro desempeño y la respuesta de los estudiantes. Además, presentaban un informe semanal escrito contemplando diversos aspectos, entre ellos el proyecto de aula. También con los padres de familia constatábamos el impacto del proyecto en diálogos informales y en algunos eventos, siendo necesario guiarlos algunas veces en relación con sus inquietudes, como por ejemplo: ¿Cómo orientar a mi hija sobre la identidad samaritana (soy una buena samaritana) si ella es de Boyacá? Comprendimos que los padres también requieren pautas para orientar las producciones de sus hijos

Comprendimos que los padres también requieren pautas para orientar las producciones de sus hijos desde su condición cultural, pero sin descuidar el aporte al contexto en el que viven y la otra cultura que comparten.

desde su condición cultural, pero sin descuidar el aporte al contexto en el que viven y la otra cultura que comparten. Puedo ser de Boyacá pero también demuestro mi amor por Santa Marta.

Hace pocos meses dos noticias nos llenaron de orgullo. Por una parte, la maestra Glenys Oñate de la misma institución en la que llevamos a cabo el proyecto tomó la decisión de realizar una experiencia similar que denominó “Conozco mi barrio” y con la cual pretende promover en los estudiantes de séptimo grado el sentido de pertenencia y la vivencia de los principios de participación ciudadana. A su vez, en nuestra propia institución, tras conocer nuestro proyecto, en los grados cuarto y quinto se dio origen a otro proyecto de aula titulado “Apostémosle a la cultura ciudadana”.

En lo que respecta a nuestras experiencias como futuras docentes, podemos decir que este proyecto nos señaló un derrotero claro: seguir apostando a propuestas a favor de la comunión de los colombianos y colombianas con nuestras raíces.

Este proyecto nos señaló un derrotero claro: seguir apostando a propuestas a favor de la comunión de los colombianos y colombianas con nuestras raíces.

LO QUE GENERÓ

EL CUENTO

Martha Ledis Doria de Navarro



Escuela Normal Superior de Montería

Experiencia pedagógica que contó con la participación de Evelín Carolina Gómez C., Sandra Patricia Villadiego S., Sindy Johana Vergara B., Luis Ángel Hernández P., Daleth Susana Lozano A., Leonela María Cogollo C., Diuvys Liliana Argüelles S. y Norelis Beatriz Berrocal M., en ese momento estudiantes de segundo semestre del ciclo complementario de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, Córdoba.

La autora, quien adelantó la experiencia, era en aquel tiempo maestra de segundo grado en la misma institución.

LO QUE GENERÓ EL CUENTO

N

o había yo aún cerrado el libro cuando Ángel expresó:

—¿Y qué van a comer todos esos animales en la isla?

El niño se había inmiscuido tanto en el cuento que acababa de leerles y se había identificado de tal manera con los personajes de Adiós pajarito, adiós del inglés Nicholas Allan, que estaba francamente preocupado por el destino de los animales que el protagonista había llevado consigo a un nuevo hábitat.

Al igual que en otras ocasiones, le seguí la pista a su preocupación y devolví la pregunta a todos mis estudiantes de segundo grado:

—¿Qué creen ustedes que comerían?

Las respuestas no se hicieron esperar. Haciendo un despliegue de sus conocimientos, empezaron a hacer referencia a lo que comían murciélagos, culebras, insectos...

—¿Están seguros? —les pregunté.

Entonces se dio un enorme debate que nos llevó a concluir que podría ser interesante indagar sobre la alimentación de los animales, pues así como sabíamos algunas cosas, existían grandes vacíos. Pero las preguntas seguían y seguían surgiendo. Como algunos afirmaron que la mayoría de los animales comían hierba, alguno de los pequeños lanzó una pregunta que ampliaba nuestro espectro de indagación:

—¿Y las plantas cómo se alimentan?

Una vez más preguntas y respuestas empezaron a circular en el aula de clase. Y claro, ante la ampliación de los interrogantes, María José expresó que si iban a averiguar sobre animales y plantas, por qué no también hablar de lo que comían las personas.

Con ojos expectantes, presos de la emoción y ajenos a las implicaciones pedagógicas que ello tenía, varios dijeron que entonces investigarían cómo se alimentan los seres humanos, los animales y las plantas. María José, muy aventajada en sus conocimientos y recordando quizás lo estudiado en meses anteriores afirmó:

—Mejor dicho, lo que queremos saber es cómo se alimentan los seres vivos.

Entre tanto, y mientras intentaba dar orden al debate, fui anotando todas las preguntas de los niños en el tablero. Al finalizar la jornada ¡teníamos ni más ni menos que 34 interrogantes! Era una locura. ¿Cómo las organizaría? ¿Qué haría para dar respuesta a ellas?

Si había dado cabida a que surgieran, era preciso responder a mis estudiantes con una buena estrategia. Pero además, para mí era claro que se trataba de un tema pertinente, pues de tiempo atrás venía inquieta por la alimentación de ellos: aparte de saber que su dieta era poco balanceada (muchos carbohidratos y pocas verduras y proteínas), un gran número de chiquillos aparecían a las 6:30 de la mañana, sin desayuno e ingiriendo corozos ácidos con sal, empacados en bolsitas, lo que no es bueno para la salud.

Sin saberlo, mis estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería me estaban dando las pistas de un proyecto de aula que ocuparía buena parte de nuestro trabajo escolar durante los siguientes tres meses y que desarrollaría de manera conjunta con ocho maestros en formación del ciclo complementario, pertenecientes a la misma institución. El proyecto se enmarcaría, además, dentro de la estrategia “Formador de Formadores” del Ministerio de Educación Nacional y Ascofade a la cual nos habían invitado a participar con el diseño de proyectos de aula, tomando como referentes los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ciudadanas.

El asunto central del proyecto ya nos lo había proporcionado los mismos estudiantes: abordaríamos la alimentación de los seres vivos y en particular interesaba indagar sobre las relaciones que establecemos los humanos con los demás seres de la naturaleza, además de familiarizarnos con distintos nutrientes que tienen los alimentos consumidos.

Ahora debíamos revisar los estándares para el conjunto de grados de primero a tercero y contrastarlos con las inquietudes de nuestros estudiantes. Ello nos permitiría establecer claramente a qué le apuntaríamos con el proyecto, precisando su propósito pedagógico y el diseño de un derrotero de acción.

Este ejercicio permitió establecer que el principal norte de nuestras acciones lo daría el siguiente estándar de ciencias naturales:

Ciencias

Naturales

- “Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos”.

Tras revisar las acciones de pensamiento correspondientes, establecimos igualmente sobre cuáles de ellas trabajaríamos. La verdad es que fuimos bastante ambiciosas: de las 50 acciones de pensamiento de ciencias naturales que aparecen en el cuadro propuesto por el Ministerio, elegimos 25. Por ser tantas nos resulta imposible transcribirlas aquí.

Bien sabíamos que el proyecto de aula que teníamos en mente involucraba competencias propias de ciencias sociales, lenguaje, matemáticas y ciudadanas, así que

estudiamos los estándares correspondientes. Era maravilloso ver cómo a medida que los leíamos y analizábamos a la luz de las inquietudes de los chicos, se nos iban ocurriendo cientos de ideas. Veamos cuáles y por qué las tuvimos en cuenta:

De Ciencias Sociales:

- “Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación”, porque era importante tener presente la producción, compra y venta de productos alimenticios de la región.

Ciencias

Sociales

De Lenguaje:

- “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos”;
- “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas”, y
- “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”, ya que las consultas que se harían a diario era necesario compartirlas de una u otra manera con otros y nos interesaba que fueran muy creativos en sus producciones textuales.

Lenguaje

De matemáticas, particularmente en lo referente al pensamiento numérico:

- “Describo, comparo y cuantifico situaciones con números en diferentes contextos [naturales y fraccionarios]”, puesto que sería necesario conocer sistemas de medidas relacionadas con el peso y la cantidad de los alimentos: libras, gramos, kilogramos, litros, mililitros, etc.

Matemáticas

Finalmente, **de competencias ciudadanas**, escogimos el siguiente estándar correspondiente al grupo de Convivencia y Paz:

- “Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.)”, toda vez que nos interesaba que los niños y las niñas comprendieran que la alimentación humana es un asunto que atañe no solamente a las personas como seres individuales sino como colectivos en donde la toma de decisiones en diversos contextos debe hacerse sin lesionar los derechos de los demás, respetando las diferencias y valorando el trabajo de los otros.

Competencias

Ciudadanas

Conviene anticipar que todas las acciones de pensamiento de Ciencias Naturales seleccionadas, se relacionaban con las de sociales, con los subprocesos de Lenguaje y los estándares de Matemáticas. A su vez, se generó una dinámica de interacción entre

dichas acciones como consecuencia de los interrogantes presentados por los estudiantes del grado 2° de básica primaria acerca de la alimentación de los seres vivos. A medida que se desarrollaban procesos en distintos ambientes de aprendizajes, las guías de observación utilizadas generaban desequilibrios que permitían responder de inmediato algunos aspectos y seguir indagando en otros que exigían la búsqueda de información, donde todos aprendimos y en especial los estudiantes.

Tras el estudio de los estándares, los docentes en formación y yo hicimos un boceto de nuestro proyecto y se lo presentamos a los pequeños. Por supuesto, lo que más les llamó la atención fueron las salidas de campo, pero les mostré que antes que nada debíamos tener limpio nuestro propio salón; tratándose de alimentación debíamos contar con las condiciones higiénicas para ello. Además, organizaríamos todo para tener a la mano los instrumentos requeridos por nuestra exploración (pegante, hojas, pinceles, plastilina, crayolas, cartulinas, etc.) y otros materiales que fuéramos consiguiendo a lo largo del proyecto, lo que hizo que alguno expresara,

–¡Sí, bravo! ya no seguiremos teniendo los materiales guardados en la vitrina.

Así entonces, la primera tarea sería lavar el aula. La respuesta de los niños fue maravillosa, trajeron desinfectantes y muchos implementos. Como focas en la nieve se deslizaban de barriga sobre el piso jabonado para que “todo quede reluciente y oloroso, profe”.

Estábamos en esas cuando a una de las niñas se le cayó un galón de desinfectante. El ánimo tendió a bajarse un poco, pero todo evento era motivo de aprendizaje:

–¿Cuánto quedó seño? –preguntó alguien.

–Debemos averiguarlo –les respondí y añadí– eso lo haremos mañana, así que traigan lo que crean necesario para hacer esa medición.

Antes de despedirnos les pregunté cómo se habían sentido y qué habían aprendido. ¡Qué precisión para responder! Una dijo haber aprendido que en grupo los trabajos son mejores y se hacen más rápidos; otro expresó que era prudente lavar primero los calados, después las paredes y finalmente el piso; otros que las ‘tomas’ no se deben mojar porque pasa la corriente eléctrica... En fin, no faltó quien expresara que había sido el día más feliz de su vida porque en la escuela les habían dado oportunidad de hacer la actividad como ellos querían.

Al día siguiente, botellas, embudos y galones estaban en el aula. Fue hermoso verlos tan entusiasmados. El objetivo: hacer las mediciones necesarias para saber cuánto detergente nos quedaba y cuánto se había derramado, lo que daría pie a que establecieran relaciones entre magnitudes y unidades de medida con motivo al interrogante ¿cuánto quedó seño? (acción de pensamiento correspondiente a los estándares de Ciencias Naturales) y trabajáramos en el reconocimiento de las propiedades de los objetos que se puedan medir, así como su comparación y ordenamiento respecto a atributos medibles, la descripción de procesos de medición con patrones arbitrarios y algunos estandarizados, de acuerdo con el contexto, y el análisis sobre la pertinencia de patrones e instrumentos en procesos de medición, todo ello referido a estándares de Matemáticas.

Aunque esto no estaba planeado, la oportunidad era sin igual y decidimos aprovecharla. Invité para ello al profesor Julio César Páez, buen conocedor de estos temas, quien apareció con pipetas y probetas, lo que hizo sentir a los pequeños como verdaderos investigadores. Lo primero fue la buena observación de la niña María Lucía (8 años), quien dijo haber traído “un galón de tres litros” a diferencia del que se rompió en cuya etiqueta mostraba capacidad de cinco litros. ¿Cómo resolver este asunto? Les propusimos entonces que midiéramos la cantidad de líquido que venía en galones de detergentes y recuerdo que al momento de establecer la relación entre litros y galones la pregunta de los niños persistía: ¿por qué, si el galón es “una medida estándar” como dice el profe Julio, hay recipientes de tres, de cuatro y de cinco litros? Se aprovechó el momento para mencionar otros tipos de medidas no convencionales como la taza para preparar la gelatina en el hogar que no siempre es igual. A su vez, como los litros de gaseosas estipulan la capacidad usando fracciones como $2 \frac{1}{4}$ litros y algunos niños habían traído de sus casas algunos de estos recipientes, fue necesario trabajar desde el área de matemáticas el tema de los fraccionarios. Finalmente, con el uso de las probetas y pipetas se pudo establecer una pérdida de aproximadamente dos litros de detergente.

Esta fue una inquietud que de inmediato dio paso al tema del consumo y cómo los comerciantes vendían productos en distintas cantidades. Recuerdo que me dije: “maestra deja que los estudiantes descubran un mundo que creías no está a su alcance”.

¿Cómo enlazar esta actividad, aparentemente ajena, al proyecto? Los mismos estudiantes nos dieron la pauta cuando midieron el contenido de un recipiente que prometía contener un litro de jugo de naranja, pasándolo a la probeta y ¡oh sorpresa! faltaban unos deditos para llenarse y eso era mucho, es decir, los estaban estafando. La indagación, como era de esperarse, se proyectó a las meriendas.

Puesto que algunas estaban relacionadas con medidas de peso (como las papas y las chokolatinas) y otras con conteo (como las rosquitas que vienen en bolsitas de cinco unidades por cien pesos), fue necesario trabajar previamente conceptos referidos a estas medidas. La decepción de los chicos fue muy grande al encontrar allí una vez más vulnerados los derechos de los consumidores. Fue esta entonces una excelente oportunidad para trabajar una acción de pensamiento propia de los estándares de Ciencias Sociales (“defiendo mis derechos y los de otras personas y contribuyo a denunciar ante las autoridades competentes”) y ¡ya no para el conjunto de grados de primero a tercero, sino de cuarto a quinto! De verdad que sorprende cuánto pueden dar los niños si propiciamos escenarios para ello.

Y ya que estábamos en el asunto de las meriendas, vimos la oportunidad de hablar de los grupos de alimentos y hacer una actividad lúdica concreta referida a los alimentos energéticos que, a la par, potenciara la motricidad fina. La tarea consistió en hacer mazapán, alimento preparado con leche Klim, azúcar pulverizada, color vegetal, leche condensada y clavos de olor. Los chicos se divertieron de lo lindo en esta actividad que fue liderada por los maestros en formación del ciclo complementario: se lamían los brazos, elaboraban figuras, probaban unas y otras. En medio de la actividad alguien dijo que eso se parecía a una microempresa, y entonces hablamos un poco al respecto a partir de los saberes que tenían los niños sobre esta manera de trabajar.

Ya que estábamos en el asunto de las meriendas, vimos la oportunidad de hablar de los grupos de alimentos y hacer una actividad lúdica concreta referida a los alimentos energéticos.

Con el propósito de avanzar en la exploración de alimentos, organizamos una visita al mercado en donde observaríamos los productos de la región, así como instrumentos de medidas rudimentarios tales como embudo y medidores de petróleo. En esta salida nos acompañaron algunos padres de familia y Noemí Álvarez, docente en Biología, con especialización en Informática Educativa, quien se interesó en el proyecto. De manera conjunta (estudiantes del ciclo, Noemí y yo) habíamos diseñado una guía de observación que ofrecía orientaciones a los chicos para averiguar costos, procedencia, capacidad y forma de vender diversos productos alimenticios. Posteriormente en el aula confrontamos los apuntes de los chicos, compartimos inquietudes, afianzamos algunos conocimientos y nos adentramos en otros, como por ejemplo las nociones de tonelada, arroba, kilogramo y libra. En el Granero de Leo nos mostraron libras de arroz, una paca de 25 libras equivalente a una arroba y cuatro pacas conformaban un saco o quintal de 100 libras. Tuvimos que ir a otro granero para observar la tonelada conformada por 20 quintales. Fue una experiencia única para ellos ver 20 bultos juntos. Algo que llamó la atención de los niños en la salida fue observar animales en cautiverio y, claro, los chiquitos se preguntaron cómo los alimentaban, asunto que nos dio pie a organizar una nueva salida de campo, esta vez a las tiendas veterinarias. Guía en mano, nos fuimos a la Avenida Primera de Montería, donde están ubicadas estas tiendas; allí además pudimos observar cómo se alimentan los animales que se encuentran en la Ronda del Sinú, como micos, iguanas y osos perezosos.

En esta salida surgió otro interrogante: con afán de atraer clientes, los vendedores pregonaban la venta de tubérculos refiriéndose a la yuca. ¿Es este un tubérculo o una raíz? fue la pregunta que hizo la profe Noemí a los niños. A partir de sus experiencias, había que averiguar qué sabían ellos sobre los tubérculos y las raíces. Nos dimos cuenta que para ellos, la raíz era algo que tenían todas las plantas, mientras que tubérculo era un término nuevo, es decir, no estaban en capacidad de establecer tal diferencia. Junto con otra profesora de biología –Helda Mejía– y la maestra en formación, acordamos mostrarles ñame, papas, yuca, cebollas y ajos para que los observaran detalladamente y establecieran diferencias entre ellos. A partir de esta experiencia notaron que el ñame y la papa tienen yemitas y que de ellas salían unos tallitos con hojas, como el caso de una papa que llevaron; en la yuca observaron unos pelitos que son también raíces. Para tener mayor información, sembraron unas y otras. Por supuesto nació solo la de ñame, la de yuca se secó, en sus términos, “se pudrió”. Pero Sara recordó que en su casa había nacido una mata de ñame y Juan Sebastián Muñoz precisó que en la salida anterior vieron sembrar una yuca y lo hacían con palitos (por estacas, forma de reproducción de algunas plantas). Lo mismo sucedió con la papa, que sí nació, pero por condiciones climáticas de la zona (cálida) no progresó. Era preciso que ellos también establecieran la diferencia entre un bulbo y un tubérculo.

Lo anterior reafirma que en los proyectos de aula el estudiante construye conocimientos a partir de saberes previos, hace conjeturas, actúa sobre la realidad, consulta libros, contrasta sus hipótesis, para así avanzar cada vez más hacia nuevas etapas de pensamiento.

Todavía nos hacía falta observar otros productos habituales en la canasta familiar. Para explorarlos, ideamos una tercera salida, esta vez al supermercado Vivero donde podríamos entrar en contacto con productos que no venden en las plazas de mercado, así como con otros sistemas de medidas. Recuerdo que uno de los pequeños, Martín, preguntó por el significado de los números 2, -21, -15, 7 que aparecían en los relojes

de las neveras. Fue necesario entonces hablar de la temperatura y de porqué algunos alimentos debían conservarse fríos así como de otros aspectos relacionados con la información que venía en las etiquetas.

La siguiente salida fue a la “Granja Integral Las Iguanas del Inem” a la cual nos acompañaron los estudiantes de 2º A. El objetivo era observar las plantas utilizadas en la alimentación de los humanos y animales. Aprender que la pringamoza, bonche y otras plantas sirven de alimentos, ¡fue fantástico! Sara nos mostró que si conteníamos la respiración y tocábamos la pringamoza, esta no causaba piquiña. Todos hicimos la prueba, ¡era cierto! Nos informamos también, por el instructor que atiende en la Granja Ambiental Las Iguanas, que los peces van al fondo del estanco para ingerir una especie de alga y no a consumir barro, como pensábamos algunos.

Después de la salida y con el interés de continuar explorando el proceso de alimentación de las plantas, llevamos a cabo varias actividades. Inicialmente, para observar lo que sucede cuando una planta no recibe sol, tapamos con cintas y cartulinas negras las hojas y ramas de algunas matas; a su vez trasplantamos una planta (maleza) a un sitio donde no recibiera agua, ni nutrientes, para observar qué pasaba. A partir de las experiencias se pudo deducir que las plantas necesitan agua, luz y nutrientes que absorben de la tierra para elaborar su alimento. Después vino una actividad en el laboratorio que nos permitió explicar a los pequeños estudiantes el porqué del color verde de las hojas de las plantas, entonces hablamos de la clorofila y la extrajimos utilizando alcohol etílico y mechero. Muy emocionadas, las niñas expresaron que en sus juegos de chocoritos (cocina) hacían algo semejante con las hojas de matarratón.

Seguidamente se hizo la experiencia de cómo captan la energía las plantas. Las maestras en formación consiguieron microscopio, algas y elodeas (esta última permite observar fácilmente el movimiento de los cloroplastos y se puede conseguir en la Universidad de Córdoba). Una vez montada la muestra los estudiantes pasaron uno a uno al microscopio para observar la hoja de elodea y describieran lo que allí sucedía. Lo primero para ellos se les parecía a las luces de Navidad. La maestra en formación les explicó que lo observado eran cloroplastos (parte esencial para la fabricación de los alimentos en la planta y que contiene la clorofila). Aprovechando la motivación y dolor de los chicos por arrancar las hojas de las plantas, se habló de la necesidad de conservarlas para mantener un ambiente sano.

Cómo mantener una alimentación balanceada era otro de los interrogantes planteados por los niños y por los maestros en formación al inicio del proyecto y este era el momento de abordarlo. Para ello acudimos a dos profesionales de la medicina. La odontóloga Angélica María nos explicó la importancia de una adecuada masticación de los alimentos para la digestión. A su vez, dio a probar a los niños frutas y harinas para que experimentaran la diferencia y constataran cómo consumir frutas era mejor para mantener la dentadura más limpia. Por su parte el médico bioenergético, pediatra y endocrino, explicó que el café con leche es tóxico para el organismo, asunto que no fue fácil de asimilar, pues se acostumbra consumirlo. Los estudiantes y maestros en formación interesados en saber si era adecuado consumir mango con sal, otra práctica alimenticia en nuestra región, formularon la pregunta al médico y se sintieron un tanto decepcionados cuando el especialista indicó que esta combinación destruye la mucosa intestinal, al igual que el exceso de limón. El día que él nos visitó, tanto la rectora Letty Cabrales, como Belisa

Negrete, coordinadora de la primaria y los padres de familia, nos acompañaron, lo que entusiasmó mucho a los niños, quienes lo sintieron como un respaldo al proyecto.

La alimentación de los animales en el campo, así como el manejo de huertas caseras era algo que todavía nos hacía falta indagar, así que una maestra en formación nos hizo el contacto con los dueños de una finca y allí fuimos a parar. Además del tema que nos ocupaba, vimos importante trabajar aspectos referidos a la demarcación del terreno, lo cual estaba relacionado con las medidas de superficie. Para ello acudimos, como lo hacen los campesinos, a pitas, metros y palitos para demarcar el terreno, actividad que se convirtió en un juego fascinante.

Para el gran cierre del proyecto se tenía preparado un festival de proyectos acordado en la estrategia Ministerio de Educación Nacional-Ascofade. En él presentaríamos nuestra experiencia junto a las demás del llamado Nodo 2 Caribe. Para esto fue necesario reunirnos y distribuir responsabilidades entre estudiantes, maestros en formación, padres de familia y yo. La idea era mostrar productos derivados del proyecto. Las mamás se involucraron y muy motivadas elaboraron junto con sus hijos alimentos que serían degustados en un exquisito bufé por todos los participantes. Otros padres de familia, practicantes y estudiantes dibujaron productos añorando viejos tiempos. Por su parte todos los niños se esmeraron mucho en la organización y aseo de nuestro pabellón.

Cómo no recordar a Luisa Fernanda, de 6 años, quien en la sustentación del proyecto supo enfrentar la pregunta de uno de los asistentes cuando le pidió que explicara qué era un estándar, a lo cual respondió con gran seguridad: “¡Me la puso muy difícil!, ¿por qué más bien no le pregunta a una de las del ciclo?”

Para mí y para las practicantes fue muy grato ver cómo daban cuenta de lo aprendido: del cuidado de animales y de las plantas, de la importancia de una buena alimentación, del uso de diferentes instrumentos de medida, en fin... todo aquello que fuimos evaluando a lo largo del proceso mediante formatos que calificaban desempeños académicos e investigativos en dinámicas de autoevaluación y coevaluación.

Como docente, puedo decir que esta experiencia nos permitió constatar cómo a través de actividades muy cercanas a la vida de los niños y dejando que sean ellos los verdaderos protagonistas, es posible trabajar un sinnúmero de aspectos claves en el desarrollo de las competencias. A su vez, nos llevó a preguntarnos sobre nuestros principios pedagógicos, a cambiar esquemas de actuación que tienden a ser muy rígidos, a ser más tolerantes con los otros y a acompañar a los estudiantes en la construcción de conocimientos estando atentos a su propio proceso y ofreciéndoles las herramientas necesarias, siempre en el marco de acciones intencionadas. Por otra parte, gracias a este proyecto se le dio un giro a la práctica pedagógica, pues se pudo comprobar que de esta forma se aprende y se adquiere más responsabilidad como docente.

Gracias a este proyecto se le dio un giro a la práctica pedagógica, porque se pudo comprobar que de esta forma se aprende y se adquiere más responsabilidad como docente.

APRENDAMOS

**A CONVIVIR Y VALORAR
A LOS DEMÁS**

Deisy Yazmín Reyes Martínez



*Escuela
Normal
Superior de
Monterrey,
Casanare*

Experiencia pedagógica adelantada por la autora y su compañera Nayarith Bueno Rojas, en su momento estudiantes de cuarto semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Monterrey, Casanare.

La práctica pedagógica, asesorada por Nidia Segura y con el acompañamiento de las maestras Josefina Perilla y Cleofelina Rivera, se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado de la misma institución.

APRENDAMOS A CONVIVIR Y VALORAR A LOS DEMÁS



ramos en ese entonces estudiantes del ciclo complementario en nuestra querida Escuela Normal Superior de Monterrey, Casanare. Ahora cada una de nosotras ya cogió su camino, pero los recuerdos de aquella experiencia se mantienen vivos en nuestro quehacer docente.

Cuando en las horas de descanso recorríamos los pasillos coincidíamos en nuestro gusto por observar a los niños y niñas más pequeños: sus juegos, sus gesticulaciones, sus maneras de interactuar e incluso fragmentos de una que otra conversación.

Cierto día, el juego de unos niños llamó poderosamente nuestra atención. Quedamos pasmadas al observar cómo unos pequeños de apenas 7 u 8 años estaban representando con lujo de detalles y casi podríamos decir, de manera majestuosa, una escena de violencia propia del enfrentamiento entre grupos al margen de la ley, de aquellos que habían pululado en esta región de Colombia en los últimos años. La propiedad con la que jugaban era sorprendente, nombraban incluso los grupos como las Auc y las Farc.

Semanas después a Nayarith le fueron asignadas sus prácticas pedagógicas justamente en el grado tercero de donde eran los niños que habíamos observado mientras jugaban a la guerra. En un descanso me invitó a compartir un rato con las niñas de su salón. Ella sabía bien a qué me llevaba: las niñas entonaban canciones de “Rebelde”, la telenovela de moda cuyos protagonistas eran jóvenes de un internado de clase alta en México; se maquillaban y competían entre sí a ver cuál de ellas poseía más objetos, qué le habían pedido –por no decir exigido– a sus papás recientemente y de qué manera se daban mañas para obtener de ellos lo que deseaban. Era, de otra manera, también la representación de una guerra; aquella de la envidia y la rivalidad.

La convivencia poco armoniosa que se vivenciaba en el grupo nos inquietaba y nos preguntábamos qué podía hacerse. Sin embargo, estábamos más pendientes de nuestro proyecto de grado y de las múltiples actividades que debíamos cumplir para podernos graduar como docentes, así que todo parecía haber terminado solo en una preocupación de poca trascendencia para nosotras. Pero no sería así.

Nuestra maestra de práctica pedagógica había asistido, junto con otras docentes de la institución, a un taller dictado por el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade donde las habían introducido en los Estándares Básicos de Competencias y cómo ellos podían ser referentes por excelencia en el trabajo pedagógico. A su vez, habían sido retadas a diseñar junto con nosotros, los estudiantes de último semestre de ciclo

complementario, proyectos de aula, estrategia que según les habían expuesto, permitía trabajar a favor del desarrollo de las competencias de manera interdisciplinaria. Sonaba muy interesante, además de ser la oportunidad para aprender más, demostrar lo aprendido en nuestra formación.

Debíamos en poco tiempo plantear el asunto central del proyecto de aula. No tardamos en recordar la situación que semanas antes habíamos observado en los niños y niñas de grado tercero. Es así como empezamos por frecuentar el salón de los estudiantes y a observarlos en las horas de recreo, centrando nuestra mirada en sus actividades preferidas, juegos y maneras de relacionarse entre sí. También indagamos un poco sobre las condiciones socioeconómicas de sus familias.

La intolerancia, irrespeto y brusquedad en el trato y en el juego nos llamaron mucho la atención, así como la poca estima por la palabra del otro, pues cuando tenían la oportunidad de hablar todos querían hacerlo al mismo tiempo sin importarles escuchar o que los escucharan. La convivencia poco armoniosa del grupo era evidente. A su vez, observamos que algunos niños y niñas se sentían tristes por no tener lo mismo que otros compañeros y que eran rechazados y despreciados por el grupo a raíz de ello. Apreciamos también que muchos de los comportamientos que asumían los estudiantes eran influenciados por lo que veían y oían a diario en su entorno, en la televisión o en la radio. De allí que hayamos decidido bautizar nuestro proyecto: “Aprendamos a convivir y valorar a los demás”.

Se trataba de un proyecto enfocado al desarrollo de las competencias ciudadanas y en particular en el ámbito de convivencia y paz porque estas se basan en la consideración de los demás, especialmente de cada persona como ser humano. Esto era absolutamente consonante con el proyecto transversal institucional denominado “Defensa de la vida, derechos humanos y paz”, que nace en la institución como una alternativa a la problemática social vivida en nuestro contexto normalista y regiomontuno.

Con el desarrollo del proyecto de aula pretendíamos que los pequeños comprendieran que nuestras acciones pueden afectar a la gente cercana y viceversa y que en su propio contexto pusieran en práctica competencias de convivencia pacífica como el buen trato y el cuidado consigo mismos y con los demás. Conocimientos, actitudes y disposiciones cognoscitivas, socioafectivas y comunicativas tendrían que entrar en juego para así aportar al mejoramiento de su calidad de vida en el entorno familiar y escolar enfrentando la problemática de su vida cotidiana.

En concreto, el siguiente estándar de competencia ciudadana correspondiente al conjunto de grados 4º a 5º orientaría nuestro proyecto:

Competencias Ciudadanas

- “Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños”.

De esta manera, diseñaríamos estrategias para que los estudiantes asumieran actitudes positivas hacia sí mismos y hacia quienes los rodean y, sobre todo, desarrollaran habilidades útiles para enfrentar la problemática diaria del entorno social.

La puesta en marcha del proyecto

Convivir en armonía implica, entre otras cosas, el conocimiento y aceptación de uno mismo tal cual como es, con sus defectos y cualidades. En nuestro caso ello suponía también que los estudiantes se reconocieran como niños y niñas, paso esencial para vivir plenamente su niñez compartiéndola con los demás. En ello cumpliría un papel muy importante la lúdica, entendida como la actitud y predisposición del ser frente a la cotidianidad y la manera de relacionarse con ella en espacios en donde se producen disfrute, goce y felicidad a través del juego, la recreación, el humor, la escritura y algo fundamental, el afecto; de allí que la hayamos tenido en cuenta en el diseño de nuestras actividades.

Además, tendríamos muy presente el modelo pedagógico de la institución (constructivismo y aprendizaje significativo) sustentado por los pedagogos David Ausubel y Piaget en el que se pretende que sean los niños y jóvenes quienes construyan su propio conocimiento con base en las ideas previas que poseen. En nuestras actividades, los niños y las niñas podrían participar, demostrar sus capacidades, analizar, criticar y hacer propuestas a través de juegos, dinámicas, diálogos, lecturas, videos y trabajo en equipo. Todo ello lo realizaríamos, en su mayoría, en jornada extraclase ya que no contábamos con otros tiempos y espacios. Por suerte a los niños y las niñas les pareció muy interesante el proyecto y las actividades que realizaríamos y se comprometieron a participar.

“Hablo, escucho y aprendo” fue la actividad con la cual dimos inicio formal al proyecto. Se trataba de un espacio en el que cada niño o niña podía narrar en forma espontánea una anécdota significativa de su infancia y luego representarla por medio de un dibujo. Con esta actividad pretendíamos que los estudiantes comprendieran que hablar, pero sobre todo escuchar, es una forma efectiva de conocerse mejor, de conocer a los demás y, por tanto, de tomar conciencia de lo que somos como personas. Y así fue; el interés de todos por las historias de sus compañeros era grande y se dio en un ambiente de cordialidad y cortesía, hicieron uso de la palabra en el momento asignado, respetaron la posición y la opinión de los demás.

La siguiente actividad la denominamos “Así soy...” y consistía en que cada uno describiera en forma escrita y oral su físico y las cualidades y defectos que se veía. Posteriormente, los invitamos a que por parejas dibujaran su silueta en una cartulina y escribieran en cada parte de su cuerpo una experiencia de vida; así por ejemplo en su mano derecha algo que hubiesen hecho de pequeños y que fue del agrado de otras personas. También plasmaron y dejaron ver sus sueños, sentimientos, ideas, gustos y desagradados. Con ello buscábamos que los niños tomaran conciencia de su identidad, de aquello que los hace únicos, que se sintieran orgullosos de sí mismos y exploraran diversos medios para proyectar su ser. A su vez queríamos que comprendieran que cuando uno se conoce descubre muchas dimensiones y así puede ser consciente de lo que proyecta, de lo que piensa, de lo que dice, de lo que hace y de lo que expresa.

Una vez que los niños y las niñas tomaron conciencia del valor de su identidad les propusimos la actividad “Mi vida es afectada por...”, para lo cual acudimos a la proyección de la película *El gran Simón* que narra la historia de un niño que es rechazado y cómo encuentra un amigo, quien junto con su madre lo apoyan y lo aceptan como es,

le brindan amor, cariño y comprensión y lo hacen sentir importante. Nuestros estudiantes analizaron y criticaron el contenido de la película en un debate orientado por preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan de la actitud de la madre de Simón y la de su amigo? ¿Qué habrían hecho si estuvieran en la situación de Simón? ¿Alguna vez se han sentido rechazados? ¿Qué han sentido? De esta manera los niños y las niñas dieron a conocer sus opiniones, apreciaciones y sentimientos sobre la temática e hicieron una reflexión acerca del valor del respeto y la importancia de aceptar a los demás con sus cualidades, defectos y forma de ser, para no afectar la convivencia.

Los niños comprendieron que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.

Acudimos a esta película también para hacer ver a los niños que aunque todos somos diferentes en apariencia y personalidad, tenemos los mismos derechos. Ellos comprendieron que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas. En efecto, el tema de la película dio paso a una conversación donde se habló de las acciones y actitudes de discriminación que existían entre el grupo tales como el rechazo de unos hacia otros por no tener las mismas cosas y condiciones económicas; no incluir en sus juegos (por ejemplo en el fútbol) a unos compañeros porque no sabían jugar igual que ellos y la segregación a las niñas que “no eran bonitas ni se vestían a la moda”. Tras analizar estas problemáticas y comprender lo importante que es ponerse en el lugar del otro, se plantearon posibles soluciones como las siguientes:

- compartir sus onces y útiles escolares con aquellos menos favorecidos;
- formar equipos de fútbol en donde incluyeran a los niños que no eran tan buenos y darles así la oportunidad de mejorar, pues solo la práctica les permitiría ver sus avances;
- pedir disculpas a las compañeras que hubieran rechazado y prometer incluir las en sus juegos y grupos de trabajo.

Finalmente propusieron hacer una campaña de no discriminación en el aula de clase consistente en dar ejemplo, examinar sus propios prejuicios y trabajar para superarlos.

Respecto a los medios de comunicación, les preguntamos cuál era su programa de televisión favorito; la mayor parte coincidió en su gusto por la telenovela “Rebelde”, y por la canción de la misma que tanto cantaban. Acordamos entonces que en nuestro siguiente encuentro oíríamos detenidamente la canción, la analizaríamos y reflexionaríamos al respecto.

Así ocurrió. Grabadora en mano llegamos la semana siguiente con el propósito de que los niños y las niñas tomaran conciencia de que los medios de comunicación nos envían mensajes que merecen ser analizados, pues algunos de ellos pueden resultar perjudiciales para la vida de las personas en su convivencia social y familiar. Les formulamos preguntas acerca del contenido de la canción y la novela tales como: ¿Con cuál de los personajes de la novela te identificas? ¿Por qué? ¿Crees que el comportamiento y la forma de actuar de estos personajes es la más adecuada? ¿Cuál es el tema de la canción? ¿Qué significa ser rebelde? El resultado fue muy interesante: tras una enriquecida discusión a partir de las respuestas y comentarios de los estudiantes y nuestras intervenciones, ellos mismos entendieron que estaban adoptando comportamientos

y actitudes propias de los protagonistas de la telenovela. Analizamos detenidamente esas posturas y concluimos que los conducían fácilmente al rechazo hacia otros, la indiferencia, el maltrato, la pérdida de identidad. Además, vimos cómo imitaban acciones que hacían daño no solo a otras personas y a ellos mismos, sino que muchas no correspondían con su edad y contexto.

Cuando los niños y las niñas fueron conscientes de sus posturas y comportamientos vimos conveniente fortalecer su parte espiritual a través de lecturas y análisis de citas bíblicas alusivas a la vida de Jesús cuando niño, resaltar sus virtudes y forma de vida.

Los niños elaboraron carteleras con frases alusivas y reflexiones sobre la importancia de imitar a Jesús en su niñez, tales como respetar y obedecer a nuestros padres; tratar a los demás con cariño y aprecio; ser buenos compañeros y amigos; ser solidarios con quienes lo necesitan, etc.

Finalmente nos pareció conveniente realizar una actividad con la orientación de la psicóloga de la institución en donde los niños pudieron escuchar y trabajar temáticas acerca del desarrollo y cuidado de su cuerpo, a través de charlas, dinámicas, gráficas y dibujos.

Las actividades generaron en los niños y las niñas un deseo grande por alcanzar una sana y constructiva convivencia en el grupo. El resultado de ello: la creación de un manual de convivencia para el aula de clase donde se consignaron acuerdos para mejorar las relaciones consigo mismos, con los compañeros, con la familia y con la sociedad. La elaboración de este manual estuvo a cargo de los estudiantes, los padres de familia y los profesores a través de un taller compartido en donde se discutieron y analizaron las necesidades del curso en el ámbito familiar y escolar.

Evaluación y resultados del proceso

Cada una de nuestras actividades la evaluábamos a la luz de lo que nos proponíamos con ellas, lo cual nos daba luces para dar los siguientes pasos. La observación directa (en horas de recreo y de clase) y los registros en nuestro diario de campo fueron las herramientas básicas que nos permitieron evidenciar los avances en los estudiantes.

Gracias a este sistema, reconocimos los progresos generados por el proyecto, los cuales fueron objeto de una evaluación final hecha por nosotros que nos permitió establecer las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas

- La disposición del grupo y la colaboración de las directivas de la Escuela Normal Superior.
- El interés y colaboración de los estudiantes de grado tercero por mejorar las condiciones grupales.
- La realización de actividades con temáticas interesantes y de gran ayuda para los estudiantes.
- Apropiación por parte de nosotras de los estándares de competencias ciudadanas para darles aplicabilidad en el aula de clase.

Así mismo, podemos dar fe de avances significativos en los estudiantes en cuanto a:

- autoconocimiento, gustos, debilidades y fortalezas;
- reconocimiento del valor de las normas y acuerdos para la convivencia cotidiana;
- conocimiento y respeto de reglas básicas del diálogo como el uso de la palabra y el respeto por la palabra del otro;
- cooperación y solidaridad con sus compañeros;
- presentación de disculpas y aceptación de ellas a quien se ha ofendido o nos ha ofendido.

Debilidades

- El poco tiempo empleado para la ejecución del proyecto, ya que podría haberse desarrollado en un periodo más amplio.
- El trabajo en jornada extra.

Para finalizar, queremos compartir con los lectores algunos de los aprendizajes más significativos que como docentes en formación derivamos de este proyecto. Para empezar, confirmamos que a través de actividades lúdicas y del trabajo cooperativo se pueden rescatar valores, normas de convivencia y reforzar conocimientos en los alumnos para mejorar la armonía en el aula y, por consiguiente, su bienestar individual y grupal.

A su vez, constatamos que los estándares de competencias ciudadanas son un medio muy valioso para diseñar actividades pedagógicas a favor de la autonomía y acciones que redunden en el bien común. Por supuesto que nada de ello habría sido posible sin el apoyo irrestricto de nuestra coordinadora de práctica y las maestras asesoras de la sección primaria, quienes nos orientaron y colaboraron en el desarrollo del proyecto.

Como estudiantes y futuras docentes la realización de este proyecto nos llenó de satisfacción por haber contribuido en el mejoramiento y crecimiento personal de los niños y niñas del grado tercero de nuestra querida institución, la Escuela Normal Superior de Monterrey. Ahora sabemos que estemos donde estemos sí es posible incidir como docentes en el desarrollo de las competencias ciudadanas de nuestros estudiantes y con ello aportar un granito a la transformación que nuestro país requiere.

Ahora sabemos que estemos donde estemos sí es posible incidir como docentes en el desarrollo de las competencias ciudadanas de nuestros estudiantes y con ello aportar un granito a la transformación que nuestro país requiere.

EXPLORACIÓN

DE NUESTRA

IDENTIDAD CULTURAL

**Eliana María Peláez Naranjo
Yudo Viviana Gaviria García**



*Escuela
Normal
Superior
Sagrado
Corazón,
Riosucio*

Experiencia pedagógica adelantada por las autoras, en su momento estudiantes de primer semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, sede María Auxiliadora, Riosucio, Caldas.

La práctica pedagógica, asesorada por Gloria de los Ángeles Herrera, se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado de la misma institución.

EXPLORACIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD CULTURAL



loria de los Ángeles Herrera, nuestra profesora de Didáctica de Ciencias Sociales, entró al salón y sin preámbulo alguno dijo:

—¡Muchachos les tengo una propuesta!

Quedamos atónitos. Ella jamás empezaba una clase de esa manera. Era augurio de que algo nuevo iba a pasar. ¡Y sí! Entonces empezó a contarnos que el Ministerio de Educación y Ascofade habían extendido a la Normal la invitación para vincularse a una estrategia donde pondríamos en marcha proyectos de aula teniendo como referentes fundamentales los estándares básicos de competencias. Mientras María de los Ángeles exponía la idea, poco a poco fuimos recuperando los conceptos aprendidos años atrás sobre los proyectos de aula, a la par que venían a nuestra cabeza las cartillas de estándares que alguna vez habíamos visto.

¿Pero cómo ensamblar tantas piezas? ¿Cómo llegar a la formulación de un proyecto de aula que atendiera a una necesidad de los estudiantes y aportara al desarrollo de competencias tomando en consideración los estándares?

Nos organizamos en grupo y arrancamos. A nosotras nos asignaron para las prácticas el tercer grado de la sede María Auxiliadora de nuestra Normal. El primer paso era identificar una necesidad, así que a partir del contacto que en alguna ocasión habíamos tenido con ese grupo, recordamos cuánto nos había impactado el escaso sentido de pertenencia de estos niños y niñas hacia nuestro municipio. Era evidente su desconocimiento de las principales organizaciones sociales de Riosucio, así como la poca conciencia que tenían del papel que desempeñaban sus vidas en la sociedad. Por ello estuvimos de acuerdo en que nuestro proyecto estaría encaminado a fortalecer su identidad cultural y que el siguiente estándar de Ciencias Sociales para el conjunto de grados de primero a tercero sería nuestro referente por excelencia:

- “Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan convivencia pacífica en la diversidad”.

Para ello trabajaríamos de manera central en torno a la siguiente acción de pensamiento:

Ciencias
Sociales

- “Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...)”.

Nueva llegada al aula

Aunque no era la primera vez que íbamos a la escuela y nos enfrentábamos a nuestro grupo de estudiantes, sentimos el mismo temor e inseguridad del primer día. Teníamos en nuestras manos la propuesta de adelantar un proyecto de aula con unos pequeños deseos de aprender y de enriquecerse con nuestros saberes; queríamos impresionarlos y motivarlos desde el primer momento para que llegaran a los próximos encuentros con agrado. A pesar de que todo lo llevábamos planeado, la incertidumbre por las preguntas que nos harían era grande; tendríamos que estar atentas a sus reacciones y a sus expresiones no verbales.

La emoción de experimentar algo novedoso y nuestras ganas de seguir adelante contribuyeron a que supiéramos manejar la angustia y a que el encuentro con los estudiantes transcurriera como lo habíamos soñado. A partir de un diálogo con los niños y las niñas, pudimos conocer un poco más sus formas de pensar frente a las organizaciones sociales, lo cual se constituyó en el primer paso para trabajar en torno a dicho concepto. A su vez, dejamos muy en claro el sentido de nuestros encuentros semanales y prometimos llegar a ellos siempre con cosas nuevas.

Tomando en consideración las nociones de nuestros estudiantes manifestadas en el conversatorio inicial, decidimos a la semana siguiente llevar carteles llamativos, mucho más elaborados, con algunos conceptos sobre las organizaciones sociales.

Por otra parte, al ver que los estudiantes nos contaban lo que les decían sus familiares y lo que ellos mismos veían y sabían, optamos por aplicar la técnica del texto libre invitándolos a que fueran consignando por escrito todas sus experiencias que eran valiosísimas. Esos textos no solo ayudaban a que ellos sintieran que todo lo que nos decían era verdaderamente importante, sino que se constituía para nosotras en una evidencia escrita de los avances de los estudiantes y de su propio proceso de escritura. Así entonces los textos libres eran construidos dentro y fuera del aula, siempre después de las actividades que realizábamos.

Nuestro primer encuentro con una organización

Con el propósito de que los niños y las niñas pudieran aproximarse de una forma más real al papel que cumplen las organizaciones en la sociedad, optamos por llevarlos a conocer el cuerpo de bomberos. Curiosamente, pese a ser tan importantes en un municipio, muchos de nuestros estudiantes desconocían esta organización. La emoción experimentada por los niños y las niñas durante la visita, así como su espíritu investigativo eran de verdad contagiosos. Mientras recorríamos todas las instalaciones hicieron miles de preguntas al bombero guía quien fue amable y les permitió tocar

objetos que ni siquiera sabían que existían. El resultado fue muy positivo, con apenas una visita a una organización, los estudiantes reconocieron cuán importantes son para la sociedad y todas las responsabilidades que conlleva pertenecer a una de ellas. Fue una salida que nos llenó de satisfacción, pues logramos todos los objetivos que nos habíamos planteado.

Como durante el recorrido tomamos atenta nota de las inquietudes de los niños, después de la salida nos dedicamos a revisarlas de manera conjunta con la docente de los estudiantes, pues era de vital importancia acudir a los saberes de las demás áreas para lograr que adquirieran un conocimiento más amplio y estructurado de todo lo que hacía parte directa e indirecta de las funciones del cuerpo de bomberos. Un pequeño ejemplo de ello es cómo desde ciencias naturales la maestra dio a conocer la importancia del agua y cómo desde sociales se trabajó la prevención de desastres naturales y así sucesivamente con cada una de las demás áreas.

Las organizaciones ayer y hoy

Luego de obtener tan buenos resultados con la salida al cuerpo de bomberos, nos dimos cuenta que los estudiantes querían saber más y conocer no solo lo que son las organizaciones hoy en día, sino también cómo eran en el pasado. ¿Habrá cambiado mucho su funcionamiento?

Con la firme intención de que los niños vieran cómo las instituciones sociales no son estáticas, les propusimos que entrevistaran a alguna persona cercana de edad avanzada para conocer cómo eran antes algunas organizaciones, así como la labor que desempeñaban en la sociedad. Las entrevistas fueron elaboradas por ellos mismos; nosotras les ofrecimos algunas orientaciones a fin de hacer buenas preguntas y tomar nota de las respuestas. Para esta actividad dejamos que los estudiantes utilizaran su ingenio y creatividad; claro que les dimos la opción de ser acompañados por sus padres o hermanos, así propiciábamos además la participación de las familias en el proceso.

Al momento de exponer las entrevistas realizadas todos lo hicieron con mucho empeño y dedicación; las preguntas habían sido muy acertadas. Esto favoreció que la información obtenida fuese muy valiosa y ayudara a los estudiantes a visualizar en sus mentes lo que eran estas organizaciones en el pasado. Nos sentimos muy orgullosas y a la vez agradecidas con nuestros estudiantes, pues si no hubieran hecho su mejor esfuerzo y puesto todo de sí mismos, los resultados obtenidos no hubieran sido tan buenos y productivos para todos.

Y después de clase qué

Lastimosamente el tiempo que teníamos con nuestros estudiantes era poco y no alcanzaríamos a explorar con ellos otras instituciones sociales de nuestro municipio, así que antes de terminar las prácticas los instamos a que ocuparan algunos ratos de su tiempo libre en visitar otras organizaciones sociales del municipio.

Los estudiantes quedaron animados y dispuestos a seguir indagando mucho más sobre las organizaciones, lo que nos hizo saber que el trabajo que hacíamos era importante para ellos y que les llamaba la atención descubrir cosas nuevas a las cuales nunca les daban la importancia que se merecen, a pesar de saber que estaban ahí, simplemente porque no los habían motivado para que lo hicieran.

Aparte de esta actividad también se les dio la posibilidad de buscar en libros, periódicos o revistas información que les aportara al desarrollo de competencias y habilidades científicas, argumentativas y propositivas con el fin de ayudarles a llegar a conclusiones y nuevas concepciones acerca de las diversas temáticas; esto sirvió también para que los estudiantes aplicaran lo aprendido tanto en ciencias sociales como desde las diferentes didácticas. Claro está que esto lo logramos con la ayuda de la maestra de este grupo, quien los orientaba en la biblioteca o cuando buscaban los textos para leer, así tuvieron siempre una orientación adecuada; igualmente les dábamos referencias bibliográficas y los animábamos a leer lo que sus compañeros compartían con nosotros en el aula.

No es el fin sino el inicio

Lamentablemente para nosotros todo concluía, pero para nuestros niños este era apenas el comienzo. Sí, el año terminaba y con él esa etapa de nuestra formación como docentes. Pero lo verdaderamente valioso era que nos llevábamos una gran experiencia que más tarde nos ayudaría a enfrentar nuevos retos. Pese a las dificultades, como por ejemplo haber tenido muy pocos encuentros con los niños y las niñas o tener que interrumpir las actividades por la necesidad de responder a aquellas planeadas por la institución, esperamos haber sembrado en los estudiantes el amor, la consagración por el bien común, el seguimiento de las normas, los principios de convivencia y solidaridad, todos ellos prioritarios para sobrevivir en esta sociedad cambiante que día tras día exige mucho más de nosotros como seres sociales y aún más de ellos que son nuestro presente y futuro.

Solo queda decir que no nos podemos sentir más satisfechas y seguras de la labor que realizamos. Los estudiantes supieron recompensar nuestros esfuerzos y todas las recomendaciones que les hicimos durante el desarrollo del proyecto y adquirieron para consigo mismos y con la comunidad compromisos muy importantes, tanto así que algunos decidieron formar parte de organizaciones por su propia voluntad. Nosotras apenas se lo sugerimos y les mostramos los beneficios que traía pertenecer a entidades como la Cruz Roja, la Defensa Civil, la Policía Juvenil, los Boy Scouts, entre otras, pues sabemos que ellas les abrirán las puertas a nuevos horizontes y les permitirán crecer como personas y tener un futuro mucho mejor.

Esta fue una experiencia muy enriquecedora que ha aportado a nuestras vidas para seguir creciendo como docentes.

Gracias niños y niñas por habernos permitido aprender al lado de ustedes. En realidad esta fue una experiencia muy enriquecedora que ha aportado a nuestras vidas para seguir creciendo como docentes.

LEER Y ESCRIBIR

EN EL GRADO SEGUNDO

Nubia Nazzire García Soto



Escuela Normal Superior de Ibagué

Experiencia pedagógica adelantada por Lilia Rodríguez, Ingrid Jhoana Callejas, Leidy Bonilla, Lizeth Yurany Parra, Nora Yaneth Marín, Sandra Bonilla, Juan Felipe Godoy, Diego Armando García, Julieth Vanesa Naicipe, Diana Alejandra Sánchez, Sandra Milena Botello, Jenny Rossana Rodríguez, Yenifer Ortiz, Adriana Rodríguez, Leidy Buenaventura, Cindy Julieta Sánchez, Diana Rocío Cubillos y Mónica Herrera, estudiantes de primero y segundo semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Ibagué, Tolima.

La práctica pedagógica se llevó a cabo con estudiantes de segundo grado, jornada de la mañana, de la misma institución. Contó con el acompañamiento de los profesores Camilo Rodríguez y Teresa Arango, directores de los grupos y con la coordinación de la autora.

LEER Y ESCRIBIR EN EL GRADO SEGUNDO



La dificultad que presentan los estudiantes de bachillerato en la lectura y la escritura, así como su precario dominio del discurso oral es un asunto que viene preocupándonos en la Escuela Normal Superior de Ibagué desde hace algunos años. Se trata de una problemática que en particular ha cuestionado a quienes de una manera u otra somos responsables de la formación en el área de Lenguaje, no solo en secundaria sino en primaria, pues bien sabemos que allí es donde se gesta esa dificultad. Por lo tanto nos sentimos llamados a corregir estos procesos a temprana edad.

Así lo entendí cuando en 2005 me fueron asignados 18 jóvenes entre los 16 y los 18 años, quienes harían sus prácticas correspondientes al ciclo complementario en nuestra misma institución con los pequeños de segundo grado. A su vez, la capacitación dada ese mismo año por el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade en dirección a poner en marcha proyectos de aula que tomaran como referentes los Estándares Básicos de Competencias, se constituyó en una excelente oportunidad para diseñar una estrategia que condujera a aprendizajes realmente significativos, de tal manera que las maestras en formación y yo aportáramos al desarrollo de las competencias en Lenguaje y Ciudadanas de 84 pequeños llenos de vivacidad y deseo por el conocimiento.

Atendiendo la invitación del Ministerio de Educación, emprendimos una ruta pedagógica con el soporte teórico de varios estudiosos de la didáctica de la lengua y su influencia en la pedagogía actual, que nos permitieron orientar el proceso hacia horizontes más complejos.

Para empezar, debíamos conocer con exactitud el nivel de lectura y escritura de los niños, así como su dominio del discurso oral. Para ello emprendimos ejercicios de lectura de textos literarios y de otras tipologías adecuadas para niños de grado segundo lo cual nos permitió establecer que la mayoría se encontraban en una fase de lectura silábica. En cuanto a la escritura, observamos que en sus composiciones basadas en los textos leídos, aún fragmentaban palabras y no había concordancia de género y número. A su vez, mediante una serie de preguntas pudimos detectar que sus familias (de estratos uno y dos) no ayudaban a crear hábitos de lectura, pues eran muy pocos los casos en los que se les leía en el hogar y menor aún el número de chicos que veían a sus padres leer. En comunicación oral también tenían serias deficiencias. Por una parte, al indagar sobre la comunicación con sus padres, vimos que eran muy escasos los momentos de diálogo. Por la otra, las relaciones sociales que establecían entre ellos mismos estaban marcadas por el uso de un vocabulario soez, agresividad en sus gestos y actitudes poco gentiles con los compañeros de clase; además no estaban en

capacidad de arreglar diferencias por medio del diálogo pues eran chicos de pocas palabras que solucionaban sus conflictos con el puño y la patada.

Los resultados del diagnóstico mostraron las dificultades que presentíamos. El reto que teníamos era grande. ¿Cuál podía ser la estrategia didáctica más pertinente?

Además de los teóricos de la pedagogía del lenguaje, serían faros para diseñar la estrategia los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, así como los estándares de calidad dados por el Ministerio de Educación en esta área para el conjunto de grados de primero a tercero. Nuestra intervención se focalizaría en los estándares correspondientes a tres factores cuyos enunciados identificadores son:

Lenguaje

- “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos”.
- “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas”.
- “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades”.
- “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”.

Mientras con los dos primeros factores buscábamos centrar la atención de las funciones comunicativas del lenguaje, con el tercero nos proponíamos mejorar en los niños y las niñas la comprensión de textos literarios y desarrollar su capacidad creativa y lúdica.

Para propiciar en ellos una comunicación más afectiva y de respeto tanto en el aula de clase como en los momentos de juego con sus compañeros y favorecer la convivencia en su hogar y en su comunidad, articulamos las competencias de *lenguaje* con las *ciudadanas* en dos de los tres grupos fijados por el Ministerio, así:

Competencias ciudadanas

Convivencia y paz

- “Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.)”.

Participación y responsabilidad democrática

- “Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo”.

Tomando como referencia los estándares, nos propusimos un proyecto que se adelantaría en tres fases y cuyas principales acciones llevadas a cabo por los futuros docentes, con mi coordinación, me propongo describir en lo que sigue.

Primera fase

Acercamiento al libro

El propósito de nuestras primeras acciones estuvo encaminado a sensibilizar a los niños con el libro. Para ello seleccionamos cuidadosamente 18 dentro de los recomendados por Fundalectura para este grupo de edades. Se trataba de libros que hacían mención a vivencias cotidianas experimentadas en la escuela y la familia, narradas en un lenguaje sencillo, con portadas y páginas hermosamente ilustradas. Algunas de las obras seleccionadas fueron: *Niky el perrito* de Rudolf Herfurtner, *El conejo de felpa* de Margery Williams, *Yo, Clara y el poni Miguelín* de Dimiter Inkiow, *Boni y Tigre* de Kathrin Sander, *El canguro aprende a volar* de Paul Maar, *Historia medio al revés* de Ana María Machado, *Franz se mete en problemas de amor* y *Más historias de Franz* de Christine Nostlinger, *El pequeño Nicolás* de René Goscinny, entre otras.

Nuestro plan de lectura estaba enmarcado dentro de un juego para cautivar la atención de los niños. En “El juego de la barca pirata”, así lo llamamos, los niños se convertirían en exploradores de una gran aventura que sería experimentada de la mano de un amigo. Ese amigo sería un libro elegido por cada niño. ¿Cómo lo seleccionarían?

Ideamos para ello una gran feria del libro que se constituyó en el evento que marcó el inicio del proyecto. Maestros en formación y estudiantes se dieron a la tarea de adecuar el aula máxima de nuestra institución y convertirla en un verdadero escenario de aventura. A su vez, como deseábamos involucrar a los padres de familia en los procesos de lectura y escritura de sus hijos, les enviamos una carta contándoles nuestra propuesta, sus objetivos y las ventajas que traerían para los pequeños.

La apertura del evento la hicimos con la lectura de los libros. Fue tal la emotividad, que cautivamos la atención de los niños durante un largo rato. Como estrategia para motivarlos a continuar leyendo, no les dimos a conocer el final del relato. Luego hubo música, rondas, juegos, todo ello en el centro del menú de las obras. Por último, los maestros en formación realizaron una pasarela exponiendo una a una las diferentes obras y haciendo breves comentarios a propósito de las mismas. Cada chiquito seleccionó aquel que deseaba leer siguiéndole la pista al título del libro, la ilustración de la carátula o el comentario que venía atrás y consignó su elección en una hoja.

De allí en adelante todos los miércoles seguirían encontrándose en la hora asignada al lenguaje en algún lugar de la institución propicio para ello y seleccionado por los mismos niños (zonas verdes, patios, pasillos, terrazas, etc.). Conforme a la coincidencia en la selección de un libro, se armaron 18 grupos y cada maestro en formación se encargó de acompañar uno. Era preciso bautizar el grupo, distinguirlo, saberse parte del mismo. Fue así como cada uno debatió el nombre que se pondrían (los delfines, los solecitos fuertes, los peces espada, los pequeños saltamontes, etc.) y a manera de pacto con la lectura y enrolarse en la aventura con el nuevo amigo, cada niño elaboró su propio parche pirata cuyo color lo identificaba con sus compañeros de viaje.

Ya con el libro en las manos y su orientador, el miércoles siguiente empezó la aventura. El primer paso fue hacer una lectura predictiva en donde los chicos compartieron sus

primeras impresiones después de haber ojeado el libro. ¿De qué tratará el libro? Esta fue la pregunta que dio origen a lo que habría podido ser un maravilloso conversatorio. Pero no fue así, pues algunos niños no aceptaban las ideas de los demás y había mucho malestar cuando todos no pensaban lo mismo. Frente a las preguntas de sus maestros sobre cómo podrían corregir esta situación, ellos mismos aportaron ideas para mejorar las condiciones de comunicación en las sesiones de trabajo. Respetarse la palabra aunque no se comparta la opinión del otro, intervenir en forma ordenada para que no se altere el ritmo de la clase, mirar y escuchar al compañero que está hablando, y argumentar las ideas que se afirman, se convirtieron en dichas condiciones. Mientras los niños iban dando sus ideas, el practicante cabeza de grupo las consignaba en el tablero; luego pasó los acuerdos a una cartelera que quedó expuesta en el lugar de encuentro.

Con las reglas claras, seguimos adelante. Volvimos sobre la lectura predictiva y luego vino la lectura en voz alta del libro, usualmente compartida entre el docente en formación y los niños, porque así como era primordial hacer partícipes a los estudiantes, vimos importante que lo hiciera el docente para que los niños se dieran cuenta de ciertas normas que se deben tener en cuenta como entonar muy bien, vocalizar, modular, prestar atención al tono de la voz y respetar los signos de puntuación.

Se optó igualmente por leer un solo capítulo en la hora destinada para ello. Pretendíamos de esa manera recrear la imaginación haciendo preguntas que motivaran predicciones de lo que venía más adelante en la historia, inducir reflexiones sobre el comportamiento de los personajes y contrastar estas situaciones con personajes reales que aparecían en la vida diaria de los niños.

Cada niño portaba una carpeta que llevaba el nombre de su grupo, una carta muy sugestiva donde se le invitaba a sumergirse en la historia, una guía con una serie de preguntas y algunas instrucciones como la de hacer consultas sobre aspectos referidos a la historia que estaba leyendo, por ejemplo, indagar sobre zonas del planeta que no conocía, costumbres, comida y reproducción de los animales protagonistas, etc. Todo esto para motivarlos a leer a través de otras tipologías textuales.

Así entonces empezaron a responder la guía, de manera colectiva, que les solicitaba relacionar el título del libro con su contenido, hablar de los personajes y sus principales acciones, hacer una analogía entre la historia y su vida cotidiana y, finalmente, discutir cómo resolvería cada uno el conflicto planteado en el cuento dentro de su contexto personal (colegio, casa y barrio). Los niños podían remitirse al libro cada vez que fuera necesario recordar alguna acción del relato para ser comentada. Como actividades complementarias consultaban otros aspectos de la obra que les ayudaban a ampliar su horizonte cognitivo, el cual la maestra de grado segundo reforzaba durante las clases de ciencias sociales, ciencias naturales o castellano.

Segunda fase

Buena marcha y buena mar aventureros

Para el momento que dimos inicio a esta fase ya llevábamos ocho miércoles de trabajo con los niños y podemos decir que conocían bastante bien el libro seleccionado. Ahora

vendría una nueva etapa. Tendrían que elaborar un discurso organizado para argumentar a sus compañeros de los demás grupos lo que les había gustado o disgustado de la obra leída, pues la idea era leer un segundo libro, esta vez seleccionado no solo porque su título o carátula les llamaba la atención, sino también porque era recomendado por otros pequeños lectores. ¿Cómo transmitir a otros nuestros conceptos del libro leído? Esta fue la pregunta que suscitó todo un debate pero que, a diferencia del primero, en este se respetó la opinión del otro así no se estuviera de acuerdo con ello. Al final se acordó que el texto más apropiado para este propósito era el afiche.

Elegido el tipo de texto para promover el libro trabajado, el siguiente paso fue observar diferentes afiches y establecer qué caracteriza esta clase de textos, en particular cuál suele ser su estructura teniendo en cuenta que su lenguaje se limita a expresar lo esencial. Esta actividad la hicimos montando un verdadero museo de afiches en un salón de clase, gracias a los aportes de maestras en formación y estudiantes.

Seguidamente se escogieron unos para analizar su contenido, quien y en qué contexto los habían elaborado y su posible intención. Esto con el fin de que tuvieran un marco de referencia para emprender el diseño de su propio afiche. Cada estudiante hizo un primer borrador que fue contrastado con las producciones de los compañeros del mismo grupo. Luego los miembros del grupo evaluaron una a una las propuestas de todos, teniendo en cuenta a quién iba dirigido, con qué intención, si las palabras se veían de lejos y si atraía la mirada. Como en su primera versión hubo muchos errores, se hicieron nuevos borradores tomando en consideración las apreciaciones hechas por los compañeros. Los afiches fueron expuestos nuevamente y el grupo seleccionó el mejor por cumplir todos los requisitos.

Una vez cada grupo tuvo su afiche, realizamos una segunda feria del libro a la que invitamos a los padres de familia para que vieran a sus hijos en escena. Al igual que en la primera feria, en esta hubo rondas, cantos y poesías presentadas ya no solamente por las maestras en formación, sino también por los pequeños de segundo grado.

La decisión respecto a cuál libro escoger fue en esta ocasión más difícil, ya que todos los afiches llamaban la atención de los asistentes sobre lo más atractivo de cada una de las obras. Además, la modalidad tenía una pequeña variación que significó todo un debate, ya que los seis integrantes de cada grupo debían llegar a un acuerdo sobre el segundo libro que leerían. Cada docente en formación paseó su grupo por todos los afiches con el fin de que los niños escogieran el que más les llamara la atención y los cuestionaba sobre lo que querían encontrar en ellos. Así mismo, sugería títulos hasta llegar a un acuerdo colectivo que se logró con respeto y cordialidad y sin presiones ni imposición de ideas.

El proceso que siguió fue similar al llevado a cabo con la lectura del primer libro, es decir lectura predictiva, lectura en voz alta, lectura individual, lectura interpretativa y lectura intertextual. Como el texto había sido nuevamente escogido por ellos, el placer de leer siguió presente y quizás mayor, ya que con el trabajo de la primera fase habíamos logrado motivarlos por esta actividad y ahora contaban con mayores competencias que aportaron a que el proceso fluyera fácilmente. En esta etapa, a petición de los niños, los libros podían ser llevados a sus casas. El estímulo era grande; querían compartir la lectura con sus padres, hecho que propició el diálogo y espacios

más amplios de comunicación en el hogar. Cabe anotar que contábamos con varios ejemplares del mismo libro en la biblioteca del colegio y otros fueron comprados por los padres de familia. Aquí fueron de gran ayuda los maestros directores de grupo, quienes mediante actividades con los padres y docentes en formación, captaron dineros para facilitar todo el material que el proyecto requería.

Tercera fase

Visita a la biblioteca “Darío Echandía”

Esta última fase del proyecto coincidió con la finalización del semestre y fue prácticamente durante los últimos días cuando se realizó la visita a la biblioteca “Darío Echandía”, de carácter oficial y la más importante de nuestra ciudad. El propósito era brindar a los niños y las niñas de segundo la oportunidad de familiarizarse con el sitio, conocerlo, explorarlo y dejarles la inquietud de frecuentarlo toda vez que en él podrían encontrar todo tipo de libros, además de los variados eventos culturales que se programan para la población infantil. Para ellos fue un goce total poder tocar, abrir, cerrar cuanto libro desearon, de diferentes tamaños, dibujos, colores, texturas y contenidos.

Luego de esta actividad, los niños hicieron una tercera rotación de los libros y cada uno se llevó uno para leer en vacaciones en compañía de sus padres. El proyecto continuó con la rotación de las diferentes obras; cada niño leyó aproximadamente diez durante el año.

Mirando retrospectivamente el trabajo realizado podemos decir que el proceso de lectura fue, en principio, lento, cosa que era de esperarse pues los niños no tenían hábitos de lectura. Trazadas las estrategias, se fueron notando cambios significativos en ellos y descubrimos que el placer de leer llegó fácilmente de la mano de adultos. En este caso los futuros maestros, se ingeniaron toda clase de pericias para acercarlos a la lectura. Así, sin dolor, sin angustia, sin presiones, logramos fortalecer las competencias comunicativas tanto orales como escritas de nuestros pequeños estudiantes gracias a la construcción colectiva de un ambiente de cordialidad y respeto que a la postre contribuyó a bajar los niveles de violencia con los que acostumbraban tratarse.

En la sesión de balance de las prácticas, coincidimos en que experiencias de esta naturaleza nos permiten tomar conciencia de nuestro papel como docentes y del reto que tenemos en la escuela de abrir a las nuevas generaciones escenarios de aprendizaje donde sean sujetos activos en su proceso de construcción de un pensamiento crítico y reflexivo que los haga competentes en las diferentes áreas del conocimiento. A partir de lo experimentado con nuestro proyecto, podemos decir que las competencias en lenguaje articuladas a las ciudadanas son básicas para lograr este propósito, además de entregar a la sociedad seres competentes afectiva e intelectualmente.

Las competencias en lenguaje articuladas a las ciudadanas son básicas para entregar a la sociedad seres competentes afectiva e intelectualmente.

Experiencias de

4° a 5°

Experiencias de

4^o a 5^o

EL AGUA VIAJERA

Carmen Elisa España Alava



Escuela Normal Superior de Pasto

Experiencia pedagógica adelantada por Yuli Arce, Diana Benavides y Rosa Moncayo, estudiantes de tercer semestre del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Pasto, Nariño.

La práctica pedagógica, asesorada por la autora, se llevó a cabo con estudiantes de quinto grado de la misma institución. El docente de aula fue el profesor Ómar Mora.



Que los niños y las niñas están ávidos por conocer es algo de lo cual puedo dar fe. De ello hemos sido testigos en la Escuela Normal Superior de Pasto, donde los profesores le hemos seguido la pista a las preguntas de nuestros estudiantes, dando así origen a proyectos de aula que han llenado de sentido el quehacer pedagógico en esta institución formadora de maestros en Pasto. “El agua viajera”, proyecto de aula cuyo trasegar me propongo compartir con los lectores no sería la excepción.

Un buen día, para más señas un martes del mes de septiembre del año 2005, uno de los estudiantes de quinto grado, Andrés González, llegó muy inquieto a la Normal pues había escuchado en la radio que al día siguiente no habría agua. Acostumbrados ya a no quedar indiferentes frente a las situaciones que ocurren en el entorno, sus demás compañeros se dirigieron al profesor y lo bombardearon con preguntas:

- Profe, ¿por qué se va el agua?
- ¿Y por qué llega tan sucia?
- ¿Cómo llega el agua a la casa?
- ¿De dónde viene?

Eran muchas preguntas y sus respuestas no podían sacarse de la manga de la camisa. El profesor Ómar Mora intuyó de inmediato que este bien podía ser el origen de un proyecto de aula. El momento no podía ser mejor. Ese día tendrían práctica tres estudiantes del ciclo complementario con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental y estaban apenas iniciando semestre, así que les plantearía la propuesta de que trabajaran conjuntamente en este asunto.

Pero entre tanto convenía seguir ahondando en los intereses de los niños y así lo hizo. Inquietudes iban y venían. A todas les ponía igual atención y las fue consignando en el tablero. Estaba a punto de finalizar la hora de clase y antes de hacerlo era necesario lanzarles la propuesta de adelantar un proyecto que permitiera dar respuesta a todas sus preguntas e intereses. Como era de esperarse, todos se emocionaron y de inmediato decidieron bautizarlo. Entonces fue la estudiante Carolina Botina quien propuso:

- Llamémoslo “El agua viajera”.
- ¿Por qué ese nombre? –preguntó el profesor Mora.
- Es que yo sé que el agua corre por los ríos y llega a la casa –respondió la niña.

No había nada que replicar. Tenía en sus manos un proyecto de aula para adelantar que ya estaba bautizado. Ese mismo día transmitió la idea a las maestras en formación y a ellas no solamente les pareció interesante, sino que propusieron vincularse con Corponariño –entidad dedicada a la protección y cuidado del medio ambiente– para que les brindara asesorías y apoyara el desarrollo de algunas actividades con los niños. Como coordinadora de práctica pedagógica vi en ello una hermosa oportunidad para que las futuras maestras exploraran estrategias significativas de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella, conforme al constructivismo sociocultural, modelo pedagógico que buscamos hacer realidad en nuestra institución. Esta, además, sería la ocasión para responder a la invitación que semanas atrás nos hiciera el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade de llevar a cabo proyectos de aula tomando en consideración los Estándares Básicos de Competencias.

Durante algunas sesiones de trabajo, las estudiantes y yo nos dedicamos a hacer un primer borrador del proyecto que adelantaríamos. Para ello tuvimos en cuenta lo que nos había comentado el profesor Mora y nos remitimos a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales para el conjunto de grados de cuarto y quinto. Al revisarlos vimos que dos de ellos coincidían con las inquietudes de los niños toda vez que nuestro proyecto nos implicaría acceder a una comprensión sobre los estados del agua, sus mayores contaminantes y cómo interviene el ser humano en su preservación o destrucción. Ellos son:

*Ciencias
Naturales*

- “Identifico transformaciones de mi entorno, a partir de la aplicación de algunos principios físicos, químicos y biológicos que permiten el desarrollo de tecnologías”.
- “Me ubico en el universo y en la Tierra e identifico características de la materia, fenómenos físicos y manifestaciones de la energía en el entorno”.

A su vez, vimos que para ello tendríamos que trabajar a favor de las siguientes acciones de pensamiento:

- “Analizo características ambientales de mi entorno y peligros que lo amenazan”.
- “Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan”.
- “Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno”.

Por otro lado, al revisar los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, vimos que uno de los estándares específicos nos daba muchas luces para el diseño de nuestra propuesta al afirmar:

*Competencias
Ciudadanas*

- “Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano”.

Tomando como referentes estos estándares, nos dimos a la tarea de lanzar ideas sobre el desarrollo del proyecto. Este lo estructuramos en cuatro fases así:

- En la primera exploraríamos algunos conceptos a partir de las nociones sobre el agua, su cuidado, de dónde viene, por qué es importante, cómo cuidarla, etc. Lo haríamos partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes y contrastándolos con el saber acumulado al respecto (conceptos teóricos).
- En la segunda fase haríamos una exploración del entorno donde daríamos vida a los conceptos trabajados. Esto a través de salidas ecológicas, visitas a reservas naturales y a las riberas del río Mijitayo.
- En la tercera fase desarrollaríamos una profundización conceptual y para ello acudiríamos a los laboratorios de la institución para realizar algunos experimentos con el elemento que íbamos a estudiar, el agua.
- Finalmente, en la cuarta fase diseñaríamos y pondríamos en marcha una campaña de protección del agua.

Con este boceto en la mano, nos presentamos ante al profesor Mora y sus estudiantes y se lo expusimos, diciéndoles que el propósito del proyecto era trabajar a favor de la protección de un recurso natural muy valioso como el agua y que eso implicaría hacer una serie de indagaciones y visitas. A ello le dedicaríamos una jornada a la semana (de 7 a.m. a 1 p.m.). A su vez, les dijimos que las preguntas que guiarían nuestro trabajo serían algunas de las planteadas por ellos mismos y otras como propuesta nuestra, siendo estas las siguientes:

- ¿Cómo llega el agua a las casas?
- ¿Por qué el agua a veces baja sucia?
- ¿Por qué se debe hervir el agua?
- ¿Cómo podemos conservar el agua limpia?

La propuesta fue acogida de inmediato. Por supuesto, lo que más les emocionó fueron las salidas de campo. Algunos de ellos no podían creer que todo lo que estaba diciéndose se iba a realizar, así que preguntaban:

- ¿De verdad vamos a salir?
- ¿Y vamos a ir al acueducto?

Con mucho asombro, pero con la seriedad del caso, se puso en marcha el proyecto.

Primera fase

Exploración de conceptos

Esta fase inició dando rienda suelta al interés de nuestros estudiantes. Para tal efecto exploramos qué sabían sobre el ambiente, el agua, su contaminación, la utilización adecuada de este recurso y su conservación. Luego los invitamos a hacer consultas sobre estos mismos conceptos en diferentes medios: libros de texto, revistas, periódicos, bibliografía existente en la biblioteca, internet, la enciclopedia de Microsoft Encarta, conversación con sus papás, mamás, hermanos, tíos, en fin, con gente cercana a ellos.

En tercera instancia, contrastamos las indagaciones con sus saberes previos, lo que fue verdaderamente apasionante, pues cada quien compartía los resultados de sus indagaciones, debatían, argumentaban, llegaban a acuerdos. A su vez, se conocieron estrategias desarrolladas por Empopasto y otras entidades para el uso adecuado del agua.

Resultó significativa la vinculación de los padres de familia al proyecto desde esta primera fase, quienes no solamente compartieron con sus hijos la exploración preliminar de conceptos, sino que se unieron a las fiestas de la Normal, debido a la celebración de sus 97 años de historia educativa. Este era el escenario perfecto para que por medio de una carroza los padres de nuestros chiquitines pudieran presentar alternativas en la preservación del agua.

En suma, todas las actividades llevadas a cabo en esta primera fase buscaban aproximarnos a conceptos referidos al problema que nos ocupaba, lo que a la postre despertó en los chiquillos y chiquillas el gusto por la lectura de textos informativos y el uso de las nuevas herramientas tecnológicas, además de proporcionarles instrumentos para su uso.

Segunda fase

Exploración del entorno

La segunda fase consistió en la confrontación de la información recolectada con la realidad a partir de la interacción de los niños con su contexto. Para ello diseñamos, en primera instancia, una serie de salidas ecológicas a algunas de las cuencas hidrográficas de Pasto: el río Mijitayo y el río De los dos Puentes. Este último nos pareció interesante debido a los cambios positivos que ha tenido ya que hace algunos años estaba muy contaminado y el sector era peligroso, pero ahora con la intervención de la Alcaldía se recuperó el espacio público y se creó un pequeño parque muy llamativo para descansar; además, se ha hecho un continuo llamado a la comunidad para no botar basura. La consigna que perseguíamos con estas salidas era: “Observo el mundo en el que vivo” (acción del pensamiento correspondiente a los estándares de ciencias naturales que estábamos trabajando).

Como los niños y las niñas conocían el propósito de las salidas, más de uno llegó cargado de los implementos necesarios. Por ejemplo, hubo quienes llevaron lupas y se detuvieron a observar el barro que se formaba a los lados de la cuenca; cuál no sería su sorpresa cuando se encontraron con seres minúsculos que habitaban allí. Otros estudiantes, que tenían bien presente la siguiente etapa donde acudiríamos al microscopio, llevaron frascos para recoger agua y estudiarla posteriormente en el laboratorio. También hubo los que llegaron con pitas y lazos para medir los terrenos e iban de un lado a otro tomando nota del ancho de las quebradas y de los ríos y consignando, de manera muy novedosa, sus datos para luego analizarlos.

Para sacar un real provecho de las salidas, los estudiantes del ciclo complementario diseñaron unas hojas interactivas que eran diligenciadas por los niños a propósito de las experiencias vividas, mediante la estrategia de talleres. Dichas hojas

los invitaban a ser muy agudos en sus observaciones con preguntas del tipo: ¿el agua que corre está limpia o sucia?, ¿ves algún pez en el río? Posteriormente se trataba de plasmar lo vivido en textos escritos, con lo cual aportábamos a que desarrollaran sus competencias de producción textual, retando sus capacidades para redactar textos con sus ideas y argumentar el porqué de ciertos eventos. Cómo no recordar el nombre de algunos trabajos: “Que viva el agua”, “El agua es fuente de vida”, “El río es la casa de los peces”, que respondían a diversas necesidades comunicativas.

Con el propósito de que los estudiantes observaran el agua en un estado más limpio, diseñamos una segunda salida al parque Chimayoy, donde los guías hicieron énfasis en el cuidado de este precioso líquido y su papel dentro de un ecosistema. Esta actividad estaba relacionada con la acción de pensamiento según la cual: “Explico la dinámica de un ecosistema, teniendo en cuenta las necesidades de energía y nutrientes de los seres vivos”. Luego en el aula nuestros pequeños elaboraron textos donde explicaban, a su manera, lo valiosa que es el agua para generar y proteger la vida e hicieron dibujos muy bonitos del paisaje natural. Así fomentamos la expresión artística.

Como el proceso de purificación y potabilización del agua era otro asunto que nos interesaba explorar, un buen día visitamos el acueducto de Pasto. Los niños hablaron con trabajadores de la entidad y conocieron paso a paso el proceso de tratamiento del agua. Motivados por la curiosidad hacían y hacían preguntas:

- ¿Para qué son estos tubos?
- ¿Cómo hacen para que el agua sucia y negra vuelva a ser transparente?
- ¿Cómo saben si el agua ya está purificada?
- ¿Es cierto que de todas maneras el agua que sale del grifo debe ser hervida para poderla tomar?
- ¿Por qué el agua con desechos huele mal?

Felices de tener buenos interlocutores, las personas del acueducto respondieron cuanta pregunta les formularon los pequeños. ¡Cuánto aprendimos todos! Que si botamos basura cerca de los ríos, se pudre, genera malos olores y contamina no solo el agua sino también el aire. La importancia de sembrar árboles para nutrir el suelo, purificar el aire y evitar los desbordamientos. Nos enteramos también que cuando el agua llega a nuestras casas ha sido previamente tratada para poderla consumir. Y, por supuesto, nos quedó clara la responsabilidad de todos de cuidarla.

¡Cuánto aprendimos todos! Que si botamos basura cerca de los ríos, se pudre, genera malos olores y contamina no solo el agua sino también el aire. La importancia de sembrar árboles para nutrir el suelo, purificar el aire y evitar los desbordamientos.

Los resultados de nuestras salidas no se hicieron esperar. Un buen día, mientras estábamos hablando a propósito de ellas, Daniela expresó lo que estaba en la mente de varios:

- Hagamos un club, el Club de Defensores del Agua.

A pesar de que la campaña estaba prevista para la última fase del proyecto, las maestras en formación y el profesor Mora les siguieron la cuerda:

- Y qué haría ese club –preguntó alguna de ellas.
- Pues cuidar el agua –replicó alguien, a lo cual continuaron las intervenciones.
- Sí, decirles a todos los estudiantes de la Normal que es importante cerrar los grifos.
- ¡Y que cuando entren al baño, suelten el agua para que no huelan feo!
- ¡Y que no boten la basura al piso!
- ¿Y cómo lo haremos? –instó el profesor.
- Escribiendo mensajes y pegándolos por todo el colegio.

¡Teníamos frente a nosotros ni más ni menos que a 33 agentes dinamizadores de la cultura hídrica en la Normal! El trabajo apenas iniciaba. Por una parte, nos dedicamos a elaborar los mensajes, lo que exigió todo un trabajo de producción escrita que consistió en la conformación de grupos de cuatro niños para la realización de carteleras muy bonitas y llamativas con mensajes alusivos al cuidado del agua, por ejemplo: “Cuida el agua, porque posiblemente mañana ya no tengas ni un vaso para beber”, “Mi amiga el agua es tu amiga, protéjámosla”... Así mismo, en horas de descanso, se armaron brigadas para “enseñar a los demás a usar bien el agua”. Claro que muchos niños de otros grados se sentían mal cuando se les recomendaba que no dejaran las llaves de los baños abiertas o que no botaran basuras por fuera de las canecas destinadas a ello, pero nuestros pequeños ambientalistas no se dejaban amainar y seguían adelante con su labor.

A su vez, dentro del salón de clase, se fomentó la clasificación de las basuras como alternativa para cuidar el entorno, asignando dos canecas para ello: papel y plástico.

A su vez, dentro del salón de clase, se fomentó la clasificación de las basuras como alternativa para cuidar el entorno, asignando dos canecas para ello: papel y plástico. Luego, algunos grupos de otros salones siguieron nuestro ejemplo y el papel reciclable sirvió para que las futuras maestras enseñaran a los niños a elaborar nuevo papel con el proceso de licuado y colación del ya usado, mezclándolo con Colbón; este se utilizó para hacer modelos de tarjetas en la clase de artística.

Tercera fase Profundización conceptual

Haber iniciado la campaña de cuidado del agua no significaba que sacrificáramos la tercera fase prevista. Como docentes sabíamos de su valor para afianzar conceptos y, además, nuestros pequeños estudiantes estaban ansiosos por ir a los laboratorios de los grandes, tal como se lo habíamos prometido.

“Establezco relaciones entre la información y los datos recopilados” fue una acción de pensamiento que hizo toda su presencia en esta fase, puesto que volvieron a colación todas las muestras que se habían recogido en las salidas. Se trataba ahora de hacer estudios más profundos sobre el agua. Por ejemplo, nuestros pequeños aprendices

estaban verdaderamente fascinados de ver que al agua sucia se adaptan seres como las bacterias y los microorganismos que son considerados nocivos para la vida tanto humana como animal debido al peligro de adquirir enfermedades.

Pero además, era una oportunidad sin igual para familiarizarse con instrumentos propios de las ciencias naturales como microscopios, tubos de ensayo y pipetas, entre otros. A su vez, para que los niños aprendieran a medir pequeñas cantidades de agua lluvia, se construyó con ellos un pluviómetro valiéndonos de una botella de plástico, papel milimetrado, cinta y un embudo. Era maravilloso cómo íbamos poco a poco vinculando saberes de todas las áreas; en este caso de matemáticas, pues fue necesario trabajar nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo en distintos contextos y utilizar medidas de longitud.

En una de nuestras clases, dada la curiosidad de los niños, las maestras en formación les mostraron unas fichas de estudio preparadas por ellas para dictar sus clases. ¡El bombillo se le iluminó a una niña y fue cuando dijo:

–“Profe, nosotros podíamos hacer unas tarjetas como estas para que los demás estudien lo del agua”.

¡La idea era sencillamente genial! Solamente que eso nos significaría trabajar en la producción escrita, más concretamente en la elaboración de síntesis, y las prácticas estaban a punto de finalizar. ¡Pero no íbamos a frenar una idea tan brillante por un asunto administrativo! Hablamos con el coordinador pedagógico y nos aprobaron continuar durante el siguiente semestre con el proyecto. Con la misma seriedad con la que veníamos trabajando, nos dedicaríamos a la creación de las que llamamos “láminas didácticas ambientales”.

Entre tanto, las acciones promovidas por el club seguían su marcha. Continuamos haciendo afiches alusivos a la conservación de los recursos naturales destinados a la comunidad educativa y llevamos a cabo otras dos actividades que contaron con el apoyo de Corponariño. Una de ellas, y que valga decirlo fue iniciativa de los padres de familia, fue la siembra de árboles donados por la entidad en mención; padres, madres, hermanos y estudiantes se dieron a la tarea de sembrar los arbolitos y hacer los encierros con madera. La otra actividad fue una serie de charlas que también los de Corponariño nos dictaron sobre el papel de los árboles en el cuidado del medio ambiente y lo perjudicial que es talar los bosques. Era evidente que con todas estas actividades estábamos aportando a alcanzar el estándar específico de competencias ciudadanas que reza: “Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano”.

Era evidente que con todas estas actividades estábamos aportando a alcanzar el estándar específico de competencias ciudadanas que reza: “Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano”.

Todas estas experiencias fundamentaron el desarrollo de las competencias ciudadanas, porque nuestros niños tuvieron la oportunidad de conocerse más, de interactuar para reconocer sus propios talentos en el desarrollo de los talleres y las socializaciones grupales, además de apoyarse mutuamente.

Cuarta fase

Producción de material educativo

Después de vacaciones todos llegamos con muchas pilas para retomar el proyecto y avanzar en la producción de un material didáctico práctico que fuera de utilidad en la campaña de sensibilización.

Inicialmente, los niños propusieron elaborar plegables para entregar a la comunidad, pero rápidamente recordaron las láminas que les habían mostrado sus docentes en formación y decidieron que eran mejores, ya que al ir plastificadas por ambos lados eran más resistentes y adecuadas para manipularlas al momento de exponerlas.

Entonces vino la tarea de definir los contenidos, redactar los textos y conseguir las imágenes. Todo ello derivó en la producción de dos láminas conformadas por cuadros demostrativos que llevan textos e imágenes por ambos lados e invitan a la comunidad a preservar el ambiente, a respetar y valorar los recursos del entorno y a utilizar el agua razonablemente. Las láminas desarrollan la enseñanza problémica a partir de preguntas formuladas por los mismos niños como las siguientes: ¿Cómo cuidar el agua? ¿Qué se puede hacer para evitar la contaminación del agua? ¿Cómo es la vida en la microcuenca? Por otra parte, relaciona unas acciones de pensamiento crítico enfocadas hacia las acciones de vida, desarrollo de compromisos y cómo aportar al cuidado del entorno vivo.

Una de las láminas hace mención al agua y la vida que origina; incluye además una reflexión sobre su contaminación y menciona las actividades que todos podemos realizar para cuidarla. Las fotografías de esta lámina corresponden a las fuentes hidrográficas más significativas de Pasto; así mismo lleva una foto de la laguna de La Cocha por ser este un sitio turístico por excelencia que amerita ser reconocido por los niños como fuente importante de abastecimiento de agua en nuestro departamento.

La segunda lámina trata de la microcuenca: qué es, qué ofrece como fuente de vida y cómo cuidarla; también se resalta su importancia indicando cómo este es un hogar muy extenso para varias familias de animales y plantas que además beneficia al ser humano. Las fotografías en este caso corresponden a los ríos visitados. Ambas láminas incluyen, además, preguntas elaboradas por los mismos niños.

Como se puede derivar de lo expuesto, la producción de las láminas puso en acción los saberes de los estudiantes, explorados en las tres fases anteriores del proyecto. A su vez, aportábamos al logro de estándares específicos propios de competencias ciudadanas tales como:

- “Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas”.
- “Expreso empatía ante otras personas”.
- “Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar”.

Competencias Ciudadanas

Cabe anotar que la producción de las láminas contó con el concurso de profesores, compañeros y compañeras en el desarrollo de proyectos colectivos orientados al bienestar de la comunidad. El profesor Jaime Díaz merece un reconocimiento particular por su excelente asesoría a las futuras maestras en el diseño de láminas muy significativas y agradables. También fue él quien proporcionó muchas fotografías para que los niños y las niñas eligieran las que creyeran más adecuadas.

Las láminas se convirtieron en una herramienta valiosa para el desarrollo de proyectos ambientales. A partir de ellas muchos maestros y estudiantes, así como docentes en formación, se han interesado en diseñar láminas didácticas para las demás áreas. El impacto de este material fue muy positivo para que los maestros y los niños trabajaran conjuntamente.

Por su parte, las láminas del agua se han utilizado continuamente en explicaciones de clases de ciencias, para proyectos similares y los niños de los diferentes grados han compartido estos materiales para aprender a leer o reforzar lectura o simplemente para curiosear y ver las fotos. En fin, se les han dado varios usos pedagógicos en diferentes espacios, incluyendo el tiempo libre.

El proyecto, un orgullo de todos

El mes de abril llegó casi sin darnos cuenta. Los niños, el profesor Mora, las maestras en formación y yo misma estábamos muy nerviosos: expondríamos nuestro proyecto ante un gran público conformado por representantes del Ministerio de Educación Nacional, Ascofade, docentes y estudiantes de otras instituciones del sur de nuestro país. Sabíamos que habíamos hecho bien las cosas. Cada paso dado dentro del proyecto había sido cuidadosamente pensado, cada actividad evaluada, habíamos registrado el avance de los chicos y teníamos seguridad de los resultados.

Estábamos ansiosos, esa ansiedad que en cuotas moderadas nos da la fuerza necesaria para enfrentar situaciones nuevas. Y sí, el temor quedó atrás muy rápidamente. Con una propiedad asombrosa, estudiantes y futuras maestras explicaron cómo nuestro proyecto había surgido a partir de la pregunta de un niño en clase, describieron las actividades que habíamos adelantado y para el cierre mostraron nuestro gran producto: las láminas didácticas.

Aplausos y felicitaciones invadieron el recinto. Nuestros corazones estaban hinchados de orgullo. Habíamos sido gestores de ese proyecto que ahora era objeto de aplausos, pero lo más importante, era mucho lo que habíamos crecido junto a él.

Los niños y las niñas habían aprendido a analizar problemas de su entorno y a diseñar estrategias para el cuidado del medio ambiente; a monitorear sus logros, los avances, las dificultades, los vacíos; a trabajar mancomunadamente a favor de un mundo mejor y poner al servicio de ellos sus conocimientos. Los padres de familia se habían involucrado en la formación de sus hijos.

Los niños y las niñas habían aprendido a analizar problemas de su entorno y a diseñar estrategias para el cuidado del medio ambiente.

Las futuras docentes habían visto que sí es posible diseñar estrategias pedagógicas que respondan a los intereses y necesidades de los niños y que a la vez aporten al desarrollo de competencias; habían aprendido a hacer seguimiento a un proyecto, evaluarlo permanentemente y ajustarlo al ritmo y demandas de los pequeños.

Finalmente, el profesor Mora y yo habíamos validado una vez más nuestra opción de ser docentes en esta institución donde contamos con el apoyo irrestricto de sus directivas y que nos reta día a día a ser mejores y prestar una educación de calidad a quienes serán nuestros futuros colegas.

Los niños y las niñas habían aprendido a analizar problemas de su entorno y a diseñar estrategias para el cuidado del medio ambiente

¡DESCUBRAMOS UN MUNDO NUEVO!

Leydis Johana Freyle
Sarianis Pimienta
Idaira Castilla



*Instituciones
educativas
Julia Sierra
de Iguarán
y Normal
Superior
Indígena de
Uribia*

Experiencia pedagógica adelantada por las autoras cuando eran estudiantes de segundo semestre del ciclo complementario en la Institución Educativa Normal Superior Indígena de Uribia.

La práctica pedagógica, asesorada por Marisela Medrano se llevó a cabo con estudiantes de quinto grado de la misma Normal, y de tercero y cuarto de la Institución Educativa Julia Sierra Iguarán, sede Eduardo Abuchaibe Ochoa, de Uribia, La Guajira.

¡DESCUBRAMOS UN MUNDO NUEVO!

E

n una extensión desierta, ardiente, se encuentra Uribia, centro de la cultura wayuu, tierra donde nace el sol y crece la esperanza de un pueblo que lucha por conservar sus tradiciones y costumbres más antiguas. Pese a la gran influencia de la cultura alijuna (no wayuu), en todo el territorio guajiro se respira aún la tradición oral y el gran empuje que nos caracteriza,

Aquí se encuentra ubicada la Institución Educativa Normal Superior Indígena de Uribia donde los estudiantes, la mayoría wayuu, recibimos una sólida formación en valores consecuente con los de nuestra cultura, pilares fundamentales de convivencia en comunidad. De igual manera, y a la par con la lengua castellana, se nos enseña el wayunai-ki, nuestra lengua materna, con la convicción de que a través de ella se transmite una cultura ancestral. La expresión oral y escrita y la conservación del medio ambiente son otros de los distintivos de esta Normal cuyo excelente personal busca siempre crear en el aula las condiciones necesarias para facilitar aprendizajes significativos.

Las tres coincidíamos en la vocación docente y nos estábamos preparando para ser futuras maestras de nuestra comunidad. Cursábamos el grado 12 correspondiente al ciclo complementario cuando nos informaron que como parte de nuestras prácticas de formación, ese año desarrollaríamos proyectos de aula en dos instituciones ubicadas en el casco urbano de nuestro municipio. En la sección primaria de nuestra misma institución trabajaríamos con el grado quinto y en la Institución Educativa Julia Sierra de Iguarán, sede Eduardo Abuchaibe Ochoa con los grados tercero y cuarto.

En mayo de 2005 iniciamos prácticas. Llegamos emocionadas y con mucha expectativa pues nos enfrentábamos por primera vez a un grupo de niños que desconocíamos, pero que pronto se convertirían en seres importantes en nuestras vidas.

Lo primero que hicimos fue observarlos cuidadosamente y ver la forma como sus maestras orientaban el proceso de enseñanza. Nos sorprendió lo tímidos y pocos comunicativos que son los niños wayuu. Hablan muy poco español y, como es de esperarse, tienen grandes dificultades para exponer en la segunda lengua sus pensamientos y saberes tanto de manera oral como escrita. Incluso podríamos decir que había quienes le tenían fobia a la escritura y todo ejercicio que se les propusiera en ese sentido era una tortura. De igual manera vimos que la relación entre los niños de nuestra cultura y los alijunas estaba marcada por el irrespeto, la intolerancia y la discriminación mutua al no ser iguales ni hablar la misma lengua. El trabajo en grupo y la convivencia diaria eran verdaderamente conflictivos.

Aportar al cambio de esta situación fue lo que nos propusimos lograr con el proyecto de aula que desarrollaríamos y para lo cual dispondríamos de tres horas semanales en el transcurso de un semestre. Pensando y pensando en cuál podría ser la mejor estrategia, recordamos nuestra propia experiencia con la emisora escolar, proyecto en cuya gestación habíamos participado años atrás. Alguna del grupo dijo:

–Claro, si a nosotras nos funcionó y logramos gracias a ella darnos cuenta que aprender a hablar, a leer, a escribir y a escuchar bien era posible, por qué no habrá de ser útil con nuestros estudiantes para desarrollar sus competencias comunicativas, y además nos permitiría aportar a la convivencia intercultural a través de un trabajo en equipo donde primara el respeto y la aceptación por las diferencias. –Entonces otra de nosotras agregó:

–Con seguridad les resultará interesante. Recuerden la emoción que sentimos cuando conocimos una emisora. Para todo niño es intrigante saber cómo sale la voz, quiénes hablan, cómo se preparan. –Y la de más allá dijo:

–Quizás ello nos permita que lleguemos a ser las practicantes más esperadas durante la semana.

Así, sin más, surgió nuestra propuesta “S.O.S., necesitamos una emisora escolar”. El paso siguiente era estructurar el proyecto y para ello nos remitimos a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados de cuarto a quinto, tomando conciencia de que las exigencias a los pequeños de tercero serían menores. Después de estudiarlos, acordamos que serían referentes fundamentales algunos de los planteados para las áreas de Lenguaje, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, a saber:

En *Lenguaje* elegimos dos factores sobre los cuales trabajaríamos con mayor énfasis: producción textual y ética de la comunicación. A continuación transcribimos sus enunciados:

Lenguaje

- “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora”.
- “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración”.
- “Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos”.

Para *Ciencias Sociales* elegimos el estándar según el cual:

Ciencias Sociales

- “Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas”, haciendo énfasis en la primera parte del enunciado, es decir en el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y el fortalecimiento de su identidad. Para lograrlo, trabajaríamos fundamentalmente hacia las siguientes acciones de pensamiento referidas a la aproximación al conocimiento como científicos sociales:

- “Utilizo diferentes tipos de fuentes para obtener la información que necesito”.
- “Utilizo diversas formas de expresión (exposición oral, dibujos carteleras, textos cortos) para comunicar los resultados de mi investigación”.

Finalmente, en lo concerniente a las *Competencias Ciudadanas*, nos guiamos por el siguiente estándar general correspondiente al grupo de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

- “Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar”.

Competencias Ciudadanas

A la vez, nos llamaron mucho la atención los siguientes estándares específicos de ese mismo grupo:

- “Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida”.
- “Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente”.

Tomando los estándares como referentes, nos dimos a la tarea de hacer un boceto de las actividades que adelantaríamos y presentamos nuestro proyecto a las maestras cooperadoras de las dos instituciones que nos cederían el tiempo para llevarlo a cabo, así como a los estudiantes. Eso fue en el mes de junio. El entusiasmo de los niños era maravilloso, no podían creer que en la escuela se hiciera una actividad que les permitiría conocer una emisora y ¡hablar en ella! Tenían toda la disposición para el aprendizaje, así que no había tiempo que perder.

La exploración de una emisora

Para sumergir a los estudiantes en el proyecto, nos propusimos entablar en nuestra primera clase una conversación amena y abierta en la cual todos pudieran compartir con el grupo sus nociones referentes a una emisora. Iniciamos comentándoles nuestra experiencia en la emisora de la Normal, y luego les preguntamos si conocían una emisora. Sin excepción, todos dijeron escuchar en sus casas programas radiales pero ninguno conocía una en vivo y en directo. Entonces los invitamos a imaginársela y así la describieron: “un lugar muy grande donde hay muchas máquinas y grabadoras, y donde siempre hay una persona que no duerme ni come por estar hablando allí”. A su vez, dijeron que en las emisoras se escuchaba música y las noticias, y que conocían al señor que hablaba en ella todos los días.

A partir de los conocimientos que tenían, fuimos trabajando otros conceptos, bien fuera porque nosotros los exponíamos, bien porque era el resultado de sus propias indagaciones en la casa. Algo que a nosotras nos interesaba mucho era que los estudiantes conocieran dos emisoras distintas: una comunitaria “con todas las de la ley” y otra institucional como la de la Normal, que se regía por otro tipo de principios y programas. Decidimos

Queríamos también, que entendieran cómo la necesidad del ser humano por decir algo a otra persona lo lleva a generar todo un proceso de comunicación donde interviene un receptor, un emisor y un mensaje.

realizar en primer lugar la visita a la emisora de nuestra Normal con el fin de que nuestros pequeños conocieran el tipo de programas que se emitían en ella, su cobertura circunscrita a las instalaciones de la institución y su misión como emisora escolar. Queríamos también, que entendieran cómo la necesidad del ser humano por decir algo a otra persona lo lleva a generar todo un proceso de comunicación donde interviene un receptor, un emisor y un mensaje. De igual manera nos parecía importante que comprendieran que la emisora es un medio que permite a las personas comunicar pensamientos, sentimientos y noticias a muchos otros, aunque estos no lo estén observando.

Todos estaban muy entusiasmados y con muchas ganas de aprender y explorar. Rafael, uno de los niños más activos de la clase expresó lo que estaba en la mente de todos:

—Por fin vamos a conocer la emisora.

Las tres practicantes con nuestros estudiantes nos dimos cita a la misma hora en la emisora de la Normal. Con el fin de que la experiencia fuera más provechosa y se pudiera atender las inquietudes de todos, organizamos pequeños grupos de 15 estudiantes integrados por niños y niñas de las dos instituciones. Y estábamos en lo cierto, pues la emoción y deseo de aprender era tal que al llegarles el turno de entrar a la emisora, todos preguntaban al mismo tiempo. ¿Cómo sale la voz aquí? ¿Por qué esta antena es tan pequeña? ¿Cuál es el trasmisor? ¿Por qué en esta emisora hay un computador? ¿Quién maneja esta emisora? Fue necesario una y otra vez solicitar a los estudiantes que se respetaran los turnos y escucharan las explicaciones del profesor Júnior Herrera, quien hizo gala de todas sus dotes docentes para responder tal variedad de inquietudes. Esta habría sido una excelente oportunidad para trabajar asuntos relacionados con las ciencias, pero desafortunadamente no contábamos con el tiempo y nuestros derroteros de acción estaban señalados: el lenguaje no nos daba espera.

Mientras unos preguntaban y preguntaban dentro de la emisora, los otros esperaban reunidos en sus grupos realizando juegos de integración con los niños de la otra escuela y estableciendo en parejas las preguntas que harían. Algunos de los interrogantes que les hicimos para que prepararan sus preguntas fueron: ¿Qué les interesa conocer allá adentro? ¿Qué inquietudes tienen sobre el manejo de una emisora? ¿Qué tienen que saber para luego ustedes hacer su propio programa?

Después de la visita a la emisora de la Normal hicimos otra a la emisora comunitaria Oasis Estéreo. Esta vez los niños y las niñas se desplazaron hasta allá por sus propios medios. Quienes tenían bicicleta acudieron en ella e hicimos un trabajo muy interesante para ver quiénes podían llevar a otros niños que no tenían medio de transporte. De esta manera, estábamos trabajando en los estándares específicos del grupo 'Participación y responsabilidad democrática' según los cuales:

- “Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar”.
- “Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo”.

Primeros trazos de escritura

En medio de gritos, risas, brincos, salían de la emisora muy emocionados a compartir sus impresiones con los demás compañeros, desde el frío que habían experimentado allí adentro por el aire acondicionado hasta la maravilla de haber conocido tantos aparatos extraños para ellos. Y quizás lo más importante: con unas ganas inmensas de hablar en la emisora, hecho que aprovechábamos para que dejaran consignadas sus impresiones por escrito. De esta manera se estaban preparando para un ejercicio que vendría después: escribir lo que dirían, pues justamente algo que les había enseñado el periodista encargado de la emisora era que a ella no se llega así, sin más a tomar el micrófono y hablar, sino que era necesario preparar el programa que se transmitiría; era necesario llevarlo escrito.

Dar los primeros pasos en el mundo de la escritura no fue fácil y nos tomó varias sesiones de trabajo. Ellos asociaban la escritura con una tarea tediosa que realizaban por obligación cuando sus maestras se lo exigían (hacer planas con frases, aprender normas gramaticales y ortográficas de memoria, etc.), así que muchos decían que preferían hablar de su experiencia. Pero nuestra intención era que los niños aprendieran que todo lo que nos sucede podemos comunicarlo a través de la escritura, así que los animábamos y acompañábamos ayudándoles a desatar la escritura, a que esta fluyera, a lograr poner por escrito sus ideas sin temor a equivocarse. Claro está que había una gran motivación, pues la consigna era que crearan pequeños textos donde plasmaran lo que habían vivido para leerlos posteriormente en voz alta frente a sus compañeros a la manera como lo harían si estuviesen en la emisora, es decir, con buena vocalización y entonación de las palabras. Esta actividad nos tomó varias semanas, ya que a algunos se les dificultaba bastante escribir y apenas sí lograban elaborar una oración, la mayor parte sin sentido.

Conocimiento del oficio

Con el propósito de avanzar en el proceso de conocimiento de las labores propias de una emisora, y en particular aquellas relacionadas con la producción de mensajes, nos pareció importante que los niños y las niñas tuvieran una conversación con el señor Narciso Martínez, reconocido periodista y locutor de una emisora del municipio de Uribia quien, además, trabaja como reportero de una importante emisora de Riohacha, la capital de nuestro departamento.

Nuestro objetivo era que los estudiantes profundizaran los conocimientos que habían adquirido con las visitas a las dos emisoras, y tuvieran un conocimiento más preciso acerca de la realización de un programa de radio y de todos los elementos necesarios para llevar a cabo una jornada en una emisora. No bastaba que los niños conocieran físicamente la emisora, sino que aprendieran paso a paso cómo hacer una programación colectiva teniendo en cuenta todas las pautas.

Una vez más para esta actividad convocamos a los estudiantes de las dos instituciones. El reto era grande, pues tendríamos en un mismo salón a 113 estudiantes ávidos de conocimiento. Aunque en algunos momentos la situación fue complicada de manejar,

logramos que todos se escucharan y estuvieran atentos a las respuestas de nuestro invitado quien respondió a las decenas de preguntas que le hacían los niños. ¿Qué tenemos que hacer antes de llegar a hablar en una emisora? Cuando usted habla ¿está leyendo algo? ¿Quién hace las propagandas de la emisora? Estas, entre otras, fueron algunas de las preguntas formuladas por los niños, quienes estaban fascinados de hablar de igual a igual con ese señor a quien habían oído en la radio.

El señor Narciso Martínez les comentó que el diálogo en la emisora no era para nada improvisado, y que antes había que tener una preparación que incluía la definición del contenido que tendrían sus distintas secciones, redactar las notas, producir los comerciales, y leer y repasar muy bien para no equivocarse en el momento de la transmisión.

El contenido de nuestro programa radial

Teniendo claro que se requería hacer una investigación antes de llegar a lo que ellos tanto anhelaban, hablar en la emisora, nos dimos a la tarea de definir colectivamente el tema. Puesto que la institución trabaja a favor del fortalecimiento de la cultura wayuu, propusimos a los estudiantes investigar algunos mitos y cuentos propios de ella e iniciar el proceso de preparación y grabación de voces. Por sugerencia de ellos mismos, acordamos que la mejor fuente podían ser los ancianos y que sus papás y abuelos podían proporcionarnos la información sobre a quiénes visitar.

Con ayuda de los niños y sus familias elegimos los ancianos que entrevistaríamos, algunos de los cuales eran abuelos de nuestros estudiantes; a su vez fijamos los días de las visitas y los grupos responsables de cada una, de tal suerte que cada grupo conversaría con un anciano diferente y traería a sus compañeros el relato respectivo. En lo posible buscamos personas bilingües para que todos los estudiantes pudieran comprender. Como es costumbre en el pueblo wayuu, los niños se sentaban alrededor del anciano quien solía estar en una banca con su bastón en la mano. Los niños quedaban absortos por la forma de narrar las historias, la mayoría de ellas a propósito de las mágicas aventuras de Juya (dios de la lluvia) o de Worunka, la primera mujer wayuu que dio origen a toda la raza. Fue sin duda una oportunidad para que los niños aprendieran a valorar la sabiduría de sus ancianos y se reviviera la tradición de los ancianos de contar historias a las nuevas generaciones sobre el mundo que habitan.

Al llegar al aula de clases los niños, por grupos, compartieron en forma oral con sus demás compañeros las historias escuchadas, se turnaron la palabra dando la oportunidad a otros de hablar, de manera que uno hacía la presentación del grupo y de la historia, otro la comenzaba, el siguiente la continuaba y así hasta que todos los miembros del grupo participaron, lo cual ayudó a los más tímidos a superar sus temores de hablar en público.

Con algunos niños wayuu fue un poco más difícil, por lo que decidimos que hablaran en su lengua y se traducía a los demás compañeros, pues a pesar de que entendían perfectamente el español, e incluso algunos lo escribían bien, su temor por equivocarse les impedía hablar.

Una vez compartieron sus historias, avanzamos hacia otra etapa de la escritura: la elaboración de resúmenes. Para empezar, les dimos algunas orientaciones, con mayor énfasis a los de tercero, pues los de cuarto y de quinto ya habían trabajado algo en ello. Así, cada niño o niña resumió la historia escuchada y luego la leyó ante todo el grupo, que ayudaba a corregirla antes de llevarla a su casa y contársela a sus padres.

Esta actividad nos tomó, como es de esperarse, varias semanas. Además de favorecer el desarrollo de sus competencias escriturales, lectoras y orales, se trató de un ejercicio que nos permitió recopilar los relatos para algunos de sus programas de radio.

El montaje del programa radial

Ya teníamos el contenido del programa. El paso siguiente era elaborar el programa y hacer algunas simulaciones. Diseñar la estrategia nos exigía conocer más el asunto, para lo cual acudimos a diferentes fuentes: Internet, libros y un especialista en el tema, el periodista Manuel Mejía, quien nos brindó elementos respecto a la manera como se estructura un programa de radio. Toda la información obtenida nos permitió proponer a los estudiantes una actividad que disfrutamos muchísimo.

Les llevamos grabado un programa de radio destinado a la franja infantil y los invitamos a escucharlo atentamente. Luego formulamos preguntas del tipo: ¿Qué acabamos de escuchar? ¿Cómo inició el programa? Luego ¿qué siguió? ¿Qué temas se abordaron? A medida que los niños intervenían nosotras escribíamos en el tablero y así entre todos fuimos identificando sus elementos y sus secciones. Posteriormente se les explicó cada una de ellas y ¡listos, a crear un programa de radio en grupos!

De verdad que se esmeraron mucho por hacerlo bien. Se dividieron el trabajo: unos harían de presentadores, otros realizarían las propagandas, los de más allá redactarían las notas. La consigna era armar completamente un programa radial que luego sería dramatizado ante sus compañeros. Entre tanto, nosotras revisábamos la redacción de sus textos y dábamos orientaciones. Ese día salimos tarde del colegio, pero a los niños eso no les importó, pues querían presentar su programa a todo el grupo.

Las siguientes sesiones de trabajo tuvieron la misma dinámica pero introdujeron una sección que los niños llamaron “Escuchando los cuentos de los viejos” donde se incluían todas las historias narradas por los ancianos wayuu. También incluimos una sección de noticias sobre lo que acontecía en la escuela, el barrio y el municipio. Ellos creaban sus propios programas por escrito y en la siguiente clase los dramatizaban ante todo el salón, imaginándose que estaban en una emisora. Así trabajaron otros dos aspectos claves: la lectura y la expresión oral. De manera colectiva se analizaban las debilidades y fortalezas y corregíamos la escritura y la pronunciación. También en sus casas ensayaban y los padres hacían de público potencial.

Trabajaron dos aspectos claves: la lectura y la expresión oral. De manera colectiva se analizaban las debilidades y fortalezas y corregíamos la escritura y la pronunciación.

Con el fin de ejercitar a los estudiantes en el manejo de la voz y la pronunciación en las emisiones de radio, más adelante introdujimos otra técnica que nos enseñó Manuel Mejía: grabábamos a los niños leyendo las noticias y narraciones que habían escrito. Antes de llevar a cabo estos ensayos, siempre hacíamos algunos de los ejercicios de vocalización que todo locutor debe realizar para mejorar y mantener su voz. Al terminar cada ensayo, dábamos la oportunidad a cada niño de expresar cómo se había sentido, las fallas y los aciertos que había tenido, y su compromiso para la próxima vez. Así ellos mismos eran los testigos de sus avances y se comprometían con su proceso de aprendizaje.

Llegó el gran día

Después de muchos ensayos y preparaciones, finalmente llegó el día que tanto habían esperado. Luego de casi seis meses de haber emprendido este camino, y tras dos semanas de intensas gestiones, habíamos conseguido que los niños tuvieran un pequeño espacio en la emisora de la Normal. Las maestras acompañantes estaban emocionadas, no podían creer que sus estudiantes hubieran logrado esta meta. Y ni qué hablar de la dicha de los niños; les contaron a sus padres que ese día hablarían en la emisora que se escucha en todo el pueblo y les pidieron que encendieran la radio a las 4:00 de la tarde. A todos se les notaba la alegría en el rostro y a la vez cierto nerviosismo.

El programa era infantil y tenía varias secciones: chistes, poemas, relatos de los ancianos, noticias y mensajes creados por ellos mismos. Entre todos habían elegido al presentador y aquellos que participarían en cada sección. En grupos se había escrito cada parte del programa y se seleccionaron los mejores escritos para ser leídos en la emisora.

A pesar de los nervios todos cumplieron bien con su papel. Finalmente quedamos muy satisfechos pues logramos hacer lo que habíamos soñado y para lo cual nos habíamos preparado. Al final del camino no importaba cuánto calor fuera necesario soportar en esta tierra donde nace el sol. No importaba si se era wayuu o alijuna. En la emisora todos fuimos uno solo, tomados de la mano, para aprender que el proceso de comunicarnos va más allá de hablar la misma lengua o manejar un lenguaje perfecto. Atrás había quedado la barrera de la timidez; el deseo de explorar un mundo desconocido que los maravillaba y la motivación por hablar en la emisora había derrumbado toda posibilidad de quedarse callado.

¿Qué más podemos decir? En nuestra mente quedaron grabados todos y cada uno de los momentos vividos al lado de estos chiquitos que fueron protagonistas de su proceso de formación y que nos permitieron también a nosotras ser protagonistas en el camino de convertirnos en docentes.

En nuestra mente quedaron grabados todos y cada uno de los momentos vividos al lado de estos chiquitos que fueron protagonistas de su proceso de formación

AGUA POTABLE

PARA MI ESCUELA

Octavio Panesso Arango



Miguel Vicente Garrido, Quibdó

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Miguel Vicente Garrido en Quibdó, Chocó.

La misma estuvo a cargo de un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó: en calidad de estudiantes practicantes de séptimo, octavo y décimo semestre, Iveth Cardona, Adriana Urán y Daniel Robledo y en su condición de coordinadora de prácticas, Yaneth Parra Mosquera. A su vez se integró a la labor el autor del texto, quien en su momento se desempeñaba como decano de la Facultad, y los docentes Ofelia Castillo, Carmen Judith Asprilla M., Jairo Peña A. y Ana Julia Hidalgo R.

AGUA POTABLE PARA MI ESCUELA



La educación, la ciencia y la tecnología no tienen sentido si no contribuyen, entre otras cosas, a la solución de las necesidades básicas insatisfechas de las comunidades y, en especial, de la niñez. De eso deberíamos ser conscientes quienes vivimos en lugares marginados como el Chocó, una de las regiones más ricas del mundo en biodiversidad pero, paradójicamente, uno de los departamentos cuyos pobladores registran los más altos índices de pobreza.

Ni su capital Quibdó se salva de esta situación, donde la deficiencia en los servicios de acueducto y alcantarillado ha llevado incluso a que nuestros centros educativos no tengan agua potable. Tal es el caso de la Institución Educativa Miguel Vicente Garrido donde labora Ofelia Castillo, profesora de matemáticas y quien un buen día nos envió a la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó un oficio solicitándonos orientación para el desarrollo de competencias básicas en ciencias naturales, matemáticas y ciudadanas.

Hacía dos semanas, Jairo Peña Arrieta, Carmen Judith Asprilla Mosquera, Ana Julia Hidalgo Ruiz y yo, todos profesores de la misma universidad, habíamos llegado de Medellín donde participamos en el taller de Formación de Formadores para la Incorporación de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas, convocado por el Ministerio de Educación y Ascofade. En él nos habíamos comprometido a camellarle al asunto y a orientar algunas de nuestras prácticas docentes, llevando a cabo proyectos de aula en los que los estándares fueran un marco de referencia importante. Y precisamente esta propuesta era muy oportuna porque la Universidad adelantaba una reforma académica con el objetivo de articular toda la educación departamental, y algunos de los programas de la Facultad de Educación tales como matemáticas, inglés y francés, química y biología ya apoyaban algunas instituciones educativas en el diseño de proyectos pedagógicos de aula, estándares y competencias. ¡El viento estaba a nuestro favor!

Después de algunas reuniones con la profesora Ofelia donde tomamos atenta nota de sus inquietudes, decidimos ir al establecimiento a conocer a los estudiantes cuyas necesidades y comportamientos ella identificaba al dedillo pero nosotros no, y sin saber quienes eran nos resultaba imposible formular un proyecto de aula que respondiera a los intereses y preguntas de los pequeños de 4º y 5º. En ese entonces yo era decano de la facultad de Educación y en compañía de mis otros tres colegas, los docentes en formación Iveth Cardona, Adriana Urán y Daniel Robledo, así como del fotógrafo Juan Carlos Cano, quisimos ponernos al frente del proyecto.

Recuerdo bien la fecha; eso fue el 18 de agosto de 2005. La profesora Ofelia, después de presentarnos al rector, coordinadores, directores y profesores, llamó a una monitona de niños y niñas –eran por ahí 60 estudiantes– para que nos acompañaran a recorrer las instalaciones.

Preocupado desde hacía tiempo por el asunto del agua potable, tema sobre el cual la universidad ha hecho algunos estudios y además tiene un convenio con la Universidad de Wageningen (Holanda), durante el trayecto me acerqué a un niño y le pregunté:

–¿Ustedes de dónde beben agua?

–Uno se la juega como puede, unos traen sus \$100 o \$200 pesos y compran sus bolsas.

Una niña que escuchó mi pregunta nos interrumpió y sin pedir la palabra, dijo:

–Cuando la sed es muy dura y uno ta varao, busca a ver quién está tomando agua en bolsa o chupando *boli* o mataburro y le pide un trago; algunos dan, pero otros son muy mezquinos.

–¿Nunca toman agua de la llave? –pregunté.

–Uno tiene miedo de *tomá* esa agua porque a veces uno le mira piedras, palos y unos animalitos que se hunden cuando ven gente, pero si no hay plata o no encuentra quien le dé un sorbo, quién es bobo *pá* dejase *morí de sé*; del tanque o tina, buena o mala, clara o turbia, como sea uno se la toma.

Así, sin más, como no queriendo la cosa y la cosa queriendo fue como identificamos un problema sentido por los estudiantes que bien podría ser objeto de nuestro proyecto: la deficiencia de agua apta para el consumo humano en la institución. Imposible que entre todos no fuéramos capaces de contribuir a cambiar esta situación; los niños y las niñas podrían participar en la elaboración y utilización de algunos métodos de potabilización y, a la par, desarrollarían sus competencias. Además, se trataba de un proyecto que iba en la misma línea del PEI de la institución cuando afirma que: “Se busca contribuir a un modo de vida más promisorio en lo personal y comunitario” y para ello se propone formar estudiantes portadores de valores humanos, capaces de integrarse a la solución de problemas.

La lección la habíamos aprendido bien en el taller del Ministerio. Antes que nada debíamos revisar los estándares correspondientes al conjunto de grados de cuarto a quinto y elegir aquellos que nos sirvieran como referentes:

■ “Identifico transformaciones en mi entorno, a partir de la aplicación de algunos principios físicos y biológicos que permiten el desarrollo de tecnologías”, nos caía como anillo al dedo y hacia allá dirigiríamos nuestras acciones. Para lograrlo trabajaríamos en acciones de pensamiento tales como:

- “Analizo características ambientales de mi entorno y peligros que lo amenazan”.
- “Construyo máquinas simples para solucionar problemas cotidianos”.

Ciencias

Naturales

- “Observo el mundo en el que vivo”.
- “Busco información en diversas fuentes (libros, Internet, experiencias y experimentos propios y de otros...) y doy el crédito correspondiente”.
- “Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan”.
- “Analizo el ecosistema que me rodea y lo comparo con otros”.
- “Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco puntos de vista diferentes y los comparo con los míos”.

A la vez elegimos los siguientes estándares específicos de competencias ciudadanas:

- “Cooperoy muestro solidaridad con mis compañeros y compañeras; trabajo constructivamente en equipo”.
- “Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad”.
- “Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales”.

Competencias Ciudadanas

Aunque nos centraríamos en ciencias naturales, sabíamos que directa o indirectamente, en poca o gran cantidad, involucraríamos las matemáticas, ciencias sociales, medio ambiente y etnoeducación.

Un inicio alegre

El 1º de septiembre, Ofelia y sus estudiantes nos recibieron de nuevo en la institución. Esta vez llegamos también con Carmen Asprilla, profesora de Ciencias Naturales y Ana Julia Hidalgo, trabajadora social, ambas docentes de la Universidad. Como decimos en nuestra tierra, al vernos “se alegraron más que pájaros recién liberados de unas jaulas” e iniciamos. Para empezar les explicamos que debido a problemas del agua de su colegio, íbamos a realizar entre todos el proyecto denominado “Agua potable para mi escuela”, para lo cual necesitábamos mucho de su participación y colaboración. Carmen les preguntó:

–¿Saben ustedes qué significa agua potable?

–Agua potable es agua buena –respondió una chiquilla.

–Agua sana o limpia –dijo otro.

–Agua hervida –expresó la de más allá.

–Que se puede beber y con la que debemos preparar los alimentos –concluyó Adriana, una de las maestras en formación.

–Muy bien –continuó Carmen– nuestro objetivo principal es ver cómo contribuimos entre todos y todas, especialmente los estudiantes, a que el agua del colegio sea apta para el consumo humano.

–Profesora, ¿significa que cuando trabajemos con el agua no hay clases?

–No mijito –replicó rapidito una de las aventajadas maestras en formación– cuando trabajemos con el agua ustedes van a participar más, van a hablar más con sus compañeros; ustedes mismos, con nuestro apoyo, aumentarán sus conocimientos, harán más preguntas y darán mejores respuestas. Con esta metodología seguramente no olvidarán lo aprendido; lo podrán explicar a otros. Fue entonces cuando intervino Ana Julia, la trabajadora social de nuestro equipo, diciendo:

–Podrán hacer lo mismo con el agua de sus casas o la del vecino, porque ustedes deben participar en la solución de problemas y ser solidarios con la comunidad. Así convivirán mejor.

–¿Otra duda? –preguntó Ana Julia.

–Sí profesora –respondió un flaquito y risueño a quien algunos compañeros llamaron “Lorito” –*toy* pensando cómo hace uno todo eso y cuándo vamos a empezá, les digo que tengo una *birria* por ver qué es lo que es.

¡Qué reto el que nos planteaba este muchachito! ¡Manos a la obra! Entonces entre ellos y nosotros acordamos que para empezar debían consultar en sus casas, libros, familiares, vecinos, mejor dicho donde se les ocurriera, cuáles eran las diferencias entre el agua potable y la contaminada, qué enfermedades se adquirirían por consumir esta última y qué métodos de potabilización existían. A su vez les explicamos que la idea era también hacer una observación directa de las tinajas y los tanques donde se recogía el agua en la institución, hacer análisis de muestras en el laboratorio, diseñar propuestas para mejorar la calidad del agua y contarle a Colombia y al mundo nuestros logros. Todos salimos felices. No sé si ellos más contentos que nosotros o nosotros más que ellos.

Por once días nos ausentamos mientras los niños y las niñas consultaban a sus profesores, padres, abuelitos, amigos, en la biblioteca, en fin... Incluso algunos llegaron a nuestro siguiente encuentro con documentos descargados de internet.

Toma de muestras cual verdaderos científicos

El 12 de septiembre nos reencontramos. Jairo Peña, profesor de Ciencias Naturales de la Universidad y quien se vinculó a la práctica en esta fase, nos acompañó con tubos de ensayo en la mano. Ese día haríamos una observación directa de los depósitos de agua de la institución y tomaríamos muestras para su posterior análisis. Para ello distribuímos a los estudiantes en seis grupos y a cada uno se le entregó dos tubos de ensayo. Primero llegamos al tanque “bajito” donde Juan Carlos había fotografiado a un niño bebiendo agua de él durante la primera visita. Allí los niños tomaron algunas muestras, luego vaciaron el tubo y lo lavaron con detergente. Iveth, la maestra en formación, les dio papel autoadhesivo y les explicó que cuando se toman muestras de inmediato hay que marcarlas.

–¿Y qué letrero les colocamos? –preguntó una niña.

–¿Cuál creen ustedes que podría ser?

Entre ellos, después de algunos minutos de discusión, propusieron marcarlas con “agua del tanque bajito”. Luego nos fuimos a la tina alta ubicada en la terraza, pero no había cómo subir. Cuando menos pensamos los niños aparecieron con una escalera, dando así muestras de colaboración, compromiso y mayor integración al desarrollo del proyecto.

—¿De dónde sacaron esa escalera? —preguntó con asombro Ana Julia.

—Unos obreros la prestaron, con el compromiso de regresársela cuando terminemos.

—¿Y ustedes se la van a devolver?

—Sí profesora, porque si no quedamos como bellacos o irresponsables y vienen a cazarlos a la escuela.

—Ojalá todos procediéramos con tanta honestidad y responsabilidad como lo que ustedes muestran, les felicito —agregó Ana Julia.

Y sin más colocaron la escalera; unos la sostenían desde abajo, mientras los demás ascendían. Los niños prefirieron que las niñas subieran primero y nos dimos cuenta que no era por ser gentiles con las damas, sino para mirarles los calzones. Lo supimos cuando desde abajo empezaban a gritar: “¡Ahí!, mira ve! ¡Ahí!” cada vez que subía una. Ana Julia intervino de nuevo y pidió jocosamente, que “para evitar problemas de orden público” era mejor que los niños subieran y luego las niñas.

—¿Y cómo funcionan las competencias ciudadanas aquí profesora Ana Julia? —preguntó Daniel, nuestro docente en formación.

—En asuntos culturales, personalidad, sensualidad, sexualidad, amor y sentimientos, nadie tiene la última palabra porque sus avances son muy difíciles de predecir, juzgar o cuantificar —respondió ella.

Al encontrarnos todos en la terraza, las caras de los niños y niñas denotaban asombro e incluso les causó risa al ver que el agua que durante varios años habían estado consumiendo “ya tenía animalitos” (en lenguaje de ellos) y hasta plantas acuáticas bien crecidas. Con temor de tocarla, tomaron varias muestras.

El paso siguiente era analizar las muestras de agua, así que en busetas alquiladas nos dirigimos todos al Laboratorio Departamental de Salud. Aquí la bacterióloga explicó a los niños que el análisis microbiológico permite identificar unas bacterias llamadas coliformes fecales, coliformes totales y mesófilos presentes en el agua contaminada. También explicó que cuando se consume agua con estos organismos pueden presentarse dolores de estómago, diarrea, etc.

El paso siguiente era analizar las muestras de agua, así que en busetas alquiladas nos dirigimos todos al Laboratorio Departamental de Salud.

—¿Y cómo llegan esas bacterias al agua de la escuela? —preguntó una niña.

La bacterióloga, haciendo un gran esfuerzo por utilizar un lenguaje más pedagógico que técnico, y sugiriendo a profesores y maestros en formación hacer más adelante con ellos otros talleres, respondió:

—Los microorganismos se encuentran en las plantas, en el suelo, en animales de sangre caliente, incluyendo al ser humano, y llegan al agua de la escuela si esa agua se

mezcla con otras residuales. También llegan por descompuestos en el agua, por contenidos intestinales de los animales. Me explico; en nuestra región es muy frecuente el uso de aguas lluvias para todas las actividades humanas, que es recogida a través de los techos de las casas o por medio de canecas; como es frecuente que en los techos y canecas se asienten pájaros, que caigan hojas de los árboles, etc., todos estos elementos son arrastrados a las tinas o tanques con mucha facilidad porque en la mayoría de los casos estos se mantienen destapados.

Después de responder las anteriores inquietudes, la bacterióloga dio paso a la siguiente actividad con la participación de los niños: (i) observación y manipulación cuidadosa de los equipos y materiales utilizados en el procesamiento de las muestras de agua, y explicación de cómo funciona cada equipo en el proceso; (ii) esterilización del equipo de filtración por membrana; (iii) colocación –ella misma– de las membranas al equipo; (iv) uso de agua destilada para impregnar los medios de cultivo y agregar en el portafiltros, actividad que realizaron los niños; (v) adición al portafiltros de un centímetro de la muestra de agua que los niños llevaron; (vi) uso de más agua destilada para lavar y encendido de la bomba, y (vii) retiro de la membrana de filtro y explicación del proceso de incubación.

Al regresar, los maestros en formación pidieron a los niños que explicaran libremente la importancia del trabajo hecho en el laboratorio. En forma ordenada ellos pidieron la palabra y algunos manifestaron:

–Debemos ser más cuidadosos con el agua que bebemos en las tinas de la escuela y en nuestras casas.

–Hubo cosas que no entendí porque eran muy difíciles.

De inmediato una de las practicantes respondió:

–Lo que sucede es que algunos son conocimientos científicos que ustedes aprenderán más adelante; por ahora hay que centrarnos más en cómo mejorar los procedimientos de potabilización que tradicionalmente se han utilizado en el Chocó, en las escuelas y especialmente en sus casas.

–Yo aprendí que no basta lo que sabemos, hay que estudiar y aprender más –agregó una niña.

La recomendación final era aclarar a los niños que el agua de la institución no era apta para el consumo humano porque tenía muchas bacterias y elementos que producen graves enfermedades.

Trece días después recibimos los siguientes resultados: en lo fisicoquímico, los niveles de cloro no eran normales, ni legales (Decreto 475 de 1998 del Ministerio de Salud) y en lo microbiológico se encontraron coliformes totales y fecales de animales. La recomendación final era aclarar a los niños que el agua de la institución no era apta para el consumo humano porque tenía muchas bacterias y elementos que producen graves enfermedades.

Puesto que existe otro tipo de análisis para determinar la calidad del agua de consumo humano, visitamos otra sección del Laboratorio, donde el ingeniero químico responsable nos introdujo en este análisis. Para empezar, preguntó a los niños por las

diferencias en el color y la turbiedad de varias muestras de agua y procedió a explicar cómo se realizan las pruebas de pH, la conductividad, dureza y alcalinidad del agua, conceptos que se iban aclarando a los niños a medida que avanzaba la experiencia. Siguiendo las instrucciones del ingeniero, cada estudiante manipuló el conductímetro, el turbímetro, el peachímetro, entre otros. Finalmente se hizo una charla en donde los estudiantes participaron y expresaron con sus propios términos las diferencias entre el agua potable y la impotable; así mismo despejaron algunas dudas a partir de las respuestas que daba el especialista.

Análisis de los hallazgos

El 27 de septiembre nos reunimos de nuevo en la institución para analizar los resultados de las pruebas hechas a las muestras, no sin antes mostrarles, comparar y hacer entender a los niños, una vez más, que las anotaciones de la bacterióloga eran explicaciones científicas y técnicas, idénticas a lo que ellos empíricamente o con su propio léxico ya habían identificado, entendido y aclarado, durante todas las observaciones y vivencias. Retomamos lo hecho, los hallazgos obtenidos y las consultas realizadas por los niños y les solicitamos que respondieran de manera escrita un cuestionario donde debían analizar el agua de su institución. La puesta en común de sus respuestas críticas y reflexivas nos permitió derivar lo siguiente: la mayoría dio a entender que el agua de la escuela tenía casi los mismos problemas y características que las de sus casas y las de sus vecinos. Las de los tanques y tinas son: “turbias”, “algo oscuras”, “verdes” y unos pocos dijeron “cristalina, clara”. Respecto al olor señalaron algunas características que quizás no las conocen los grandes científicos del mundo: “huele a pescaito”, “a mierda”, “a grajo”, “a almizque de culebra”, “a perro sin bañá”, “a pichita”, “a la yesca”. Entre las enfermedades que puede producir o que algunos han sufrido respondieron: “diarrea, dolor de estómago, mareo, vómito, rasquiña, siete lucha, babiadera, bambazú, tuntún”. Al despedirnos, les explicamos que debido a las fiestas de San Pacho volveríamos el 10 de octubre. Les sugerimos repasar los temas que mucho antes se les había pedido consultar y sobre los cuales ya habían rendido informes, en especial los métodos de potabilización, pues en ello trabajaríamos a nuestro regreso.

Acciones para mejorar la calidad del agua

Con materiales e insumos aportados por la Universidad Tecnológica del Chocó y la institución educativa, y apoyados en sus experiencias previas, los niños participaron activamente en la elaboración de varios métodos para mejorar la calidad de su agua. Por ejemplo, construyeron un filtro de PVC, para lo cual contaron con las orientaciones directas de un técnico. Así entonces: (i) cortaron con seguetas un tubo de PVC de 3 pulgadas de diámetro y 1.20 m de largo; (ii) con reducciones, a este tubo le colocaron otro de 3/4 de pulgada; (iii) al tubo principal le colocaron, de abajo hacia arriba, varias capas de materiales de filtración, tales como grava gruesa, media, fina, arena, antracita, carbón activado (en escama) y carbón activado (granular); (iv) a los tubos de menor dimensión les instalaron válvulas de varias características y codos para facilitar el lavado. Durante su instalación, el técnico dio a los niños y a algunos profesores

orientaciones para su buen funcionamiento, lavado y mantenimiento; entre otras, lavar quincenal o mensualmente la tina con un detergente básico, compuesto por una cucharada de hipoclorito de calcio disuelta en litro y medio de agua.

La botella de plástico expuesta a la luz solar fue otro de los métodos de potabilización que construyeron los estudiantes. En esta ocasión ellos dieron los siguientes pasos bajo la orientación del profesor Jairo: (i) lavaron botellas de plástico transparente; (ii) las llenaron de agua hasta aproximadamente $\frac{3}{4}$ de su capacidad; (iii) las taparon y agitaron durante 20 segundos; (iv) las llenaron hasta el límite de su capacidad; (v) las envolvieron en plástico negro, y (vi) las colocaron acostadas de cuatro a cinco horas en el techo de la institución. Luego las botellas se guardaron en la institución hasta que refrescaran y quedaron listas para su uso. En esta etapa, en vista de que la institución educativa no cuenta con un laboratorio especializado para profundizar en el análisis del tema, la profesora Carmen explicó a los niños cómo el calor de la luz solar puede matar organismos que causan enfermedades y de qué manera la luz solar llega al agua a través del plástico.

Como tercer método los niños replicaron en el aula el proceso del agua hervida, uno de los más utilizados en el Chocó y en la mayoría de los pueblos de la Costa Pacífica. Algunos compartieron con sus compañeros otros métodos investigados por ellos, como por ejemplo, colocar un recipiente en una base alta, de tal manera que le caiga el agua directamente de la lluvia.

Evaluación

El 31 de octubre de 2005 marcamos el final de nuestro proyecto con una evaluación de lo hecho. Ofelia, la docente de la institución y los demás miembros del equipo orientador de los estudiantes, nos reunimos con el propósito de establecer los principales resultados del proyecto de aula, sus fortalezas, debilidades y fijar algunos derroteros. De igual forma, más adelante lo hicimos en una reunión de profesores de la institución, a la cual asistió el rector.

Todos coincidimos en que, teniendo en cuenta los conceptos y categorías tan originales identificadas y propuestas por los niños sobre el estado del agua de su escuela, quizás nuestro mayor logro había sido propiciar una situación de aprendizaje que les permitió analizar un problema crítico de su entorno, proponer alternativas de solución y participar activamente en dichas soluciones. Para constatarlo basta recordar la descripción que los niños hacen de la problemática y de las diferentes propuestas de solución a través de esos mismos métodos de potabilización. Era cierto que habíamos aportado a su formación científica y, además, colaborado efectivamente con la transformación de una realidad que no da espera: el consumo de agua potable para la salud. Como nos lo refirieron los mismos estudiantes, ahora estaban utilizando métodos para mejorar la calidad del agua de la institución y la de sus hogares. Pero quizás lo más interesante es que llegaron a ello gracias a un proceso pedagógico que les permitió acceder de manera comprensible a los conceptos y entender por qué se hacía lo que se hacía. Por ejemplo establecieron relaciones entre microorganismos y salud al observar en el laboratorio los microbios presentes en el agua sucia y sus efectos en el cuerpo humano

(diarrea, vómitos, rasquiña, etc.); identificaron movimientos y desplazamientos en seres vivos al observar animalitos que se hundían cuando ellos tocaban el agua; buscaron métodos adecuados para destruir estos animalitos, acudiendo a diversas fuentes de información (libros, revistas, internet, etc.) y consultando los saberes de personas adultas de su comunidad.

En lo que respecta a las competencias ciudadanas, creemos también haber avanzado cuando notamos que en sus acciones, charlas y discusiones eran cada vez más capaces de entender los planteamientos de sus compañeros y de sus profesores, tomarlos en cuenta, modificar sus propias opiniones si era del caso. Recordemos, por ejemplo, la participación y los aportes de los estudiantes en torno a los conceptos de agua potable el día en que se les hizo la presentación del proyecto y transcurrieron las diferentes etapas. Además, la cooperación constante de los ingenieros, técnicos, el fotógrafo y demás adultos que hicieron parte del proyecto fue para los niños y las niñas la prueba fehaciente de que estamos dispuestos a trabajar a favor de sus derechos. Tan es así que la institución cedió un local para el proyecto y aspira convertirse en centro piloto en este tema para irradiarlo a otras instituciones. Por su parte, la Universidad ha socializado el proyecto en diversos escenarios y esperamos que llegue a ser departamental, en el cual los métodos de potabilización empíricos y pedagógicos alternen con eventuales acueductos y alcantarillados que se construyan y sean conocidos en otros pueblos similares. Intentaremos también sensibilizar a la comunidad nacional e internacional en ello.

La cooperación constante de los ingenieros, técnicos, el fotógrafo y demás adultos que hicieron parte del proyecto fue para los niños y las niñas la prueba fehaciente de que estamos dispuestos a trabajar a favor de sus derechos.

El proyecto también lo evaluamos con los estudiantes. Cuando preguntamos a los niños y las niñas cómo les había parecido la experiencia manifestaron que habían aprendido mucho sobre el agua y que ya estaban tomando agua por el filtro (cabe anotar que las muestras de agua que posteriormente se han analizado arrojan resultados muchísimo más satisfactorios). Además, nuestros estudiantes expresaron amor a la institución, a todos nos agradecieron y nos pidieron que volviéramos. Al momento de pedirles que mencionaran los aspectos negativos de la experiencia, lo único que respondieron algunos fue que “un día aguantamos hambre porque se demoró más tiempo el ejercicio y ya era tarde; ese día a muchos nos dio miedo porque cuando uno llega tarde a la casa los padres nos regañan porque piensan que uno anda es de vagabundo”. Este pasaje deja ver el interés, el control y, en cierta forma, la responsabilidad de muchos padres chocoanos frente al buen rumbo que deben tomar sus hijos en ausencia de ellos, y de igual manera, el respeto de muchos niños hacia las normas y pautas de crianza impuestas por sus padres.

También nosotros, los educadores que hicimos parte de este proyecto, aprendimos mucho. Por una parte, entendimos que a pesar de las limitaciones de recursos, los niños son capaces de dar mucho más de lo que uno se imagina; que el problema del agua potable, tal como lo registran noticias recientes de los medios de comunicación, entidades gubernamentales y no gubernamentales de Colombia y del exterior, no solo afecta las instituciones educativas sino a toda la geografía chocoana, lo que trae como consecuencia graves problemas de salud. No obstante, de acuerdo con el conocimiento que tenemos de nuestra comunidad, advertimos que cualquier solución

que se plantee al respecto debe tener un componente social fundamentado en la toma de conciencia, la cultura ciudadana, el compromiso y el amor constante hacia nuestra tierra.

Por otra parte, el afán de “Lorito” y otros niños por echar a andar el proyecto y derivar un resultado tangible nos mostró que los estudiantes de hoy se muestran muy interesados por hacer, construir, etc. Sin embargo, no basta querer hacer o saber hacer, tal como lo plantean los teóricos. A las competencias hay que agregarles la de hacer efectivo porque implica mayor compromiso, esfuerzo y resultado. Pues ¿qué tanto le sirve a Colombia que alguien termine una carrera y jamás la ejerza o pase toda la vida haciendo algo muy diferente?

De acuerdo con el conocimiento que tenemos de nuestra comunidad, advertimos que cualquier solución que se plantee al respecto debe tener un componente social fundamentado en la toma de conciencia, la cultura ciudadana, el compromiso y el amor constante hacia nuestra tierra.

**FORMAR CIUDADANOS
PARA EL DESARROLLO
SOCIAL**

Ruth Elena Ruiz



Colegio Parroquial Emaús, Medellín

Experiencia pedagógica adelantada por la autora y sus compañeras Fernandina Arango, Gloria Nelly Saldarriaga y Carmen Tulia Valencia cuando eran estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.

La práctica se llevó a cabo con estudiantes de quinto grado del Colegio Parroquial Emaús, en la misma ciudad, con la orientación de la licenciada Olga Adriana Castaño Ramírez.

FORMAR CIUDADANOS PARA EL DESARROLLO SOCIAL



Cuando el Ministerio de Educación Nacional invitó en el 2005 a la Fundación Universitaria Luis Amigó a vincularse a la “Estrategia Ministerio de Educación Nacional-Ascofade para la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias” yo realizaba la práctica del último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática. Fue entonces cuando mi asesora de práctica, Olga Adriana Castaño Ramírez, me propuso realizar un proyecto de aula que aportara al desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Para la Universidad la apropiación de estándares y el desarrollo de competencias ciudadanas se había constituido en el eje transversal de las diferentes áreas y este proyecto sería otro espacio para la formación de profesionales autónomos con alta calidad humana.

De inmediato me transporté mentalmente al colegio donde desde el año 2000 me desempeñaba como directora de quinto y directora de Normalización, (cargo llamado en otras instituciones coordinadora de Disciplina). La oportunidad no podía ser mejor. Era consciente de que tenía a mi favor las mejores condiciones para trabajar las competencias ciudadanas. Como si fuera poco, justamente la educación en valores es la filosofía del Colegio Parroquial Emaús, institución educativa católica de Medellín. Solicité autorización para hacer las prácticas en él, petición que fue aceptada tanto por la Universidad como por el rector, presbítero Diego Luis Gómez Muñoz quien, debo decirlo, me proporcionó el espacio y el apoyo incondicional para que hoy la propuesta sea una realidad desde tercero hasta grado once.

Pero ¿Cómo desarrollar un proyecto de aula en esa dirección? Aunque varias ideas rondaban en mi cabeza, opté por observar a mis estudiantes de quinto de primaria, esta vez con nuevos ojos: aquellos que me habían proporcionado los planteamientos del Ministerio a propósito de las competencias ciudadanas y sus respectivos estándares. Así adquirieron mayor relieve las situaciones de conflicto que solemos encarar a diario los maestros, debido a las dificultades de los alumnos para aceptar las normas y nuestros esfuerzos por formarlos con principios sólidos para la sana convivencia, tal como lo hemos acordado en el PEI, orientado a educarlos integralmente en la institución.

El asunto no es fácil de dirimir, pues bien sabemos que el contexto sociocultural de quienes asisten al colegio se caracteriza por una escala de valores cuya base es “tener para ser”, pasando por encima de principios fundamentales. La pregunta clave que orientaría en adelante mi búsqueda era cómo generar en las aulas ambientes adecuados para la apropiación de la norma y la sana convivencia. Para ello contaría con el

apoyo de mi asesora de práctica y de mis compañeras de universidad Carmen Tulia Valencia, Fernandina Arango y Gloria Nelly Saldarriaga, quienes asistirían al colegio tres horas semanales. Entre tanto, mi permanencia con el grupo durante toda la semana me permitiría estar más de cerca de la ejecución del proyecto.

El conjunto de estándares de Convivencia y Paz nos daría algunas pistas para llevar a cabo el proyecto de aula por cuanto ellos señalan la necesidad de desarrollar en los estudiantes su capacidad para comprender la importancia de valores básicos de convivencia como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, para ponerlos en práctica. A su vez, tuvimos en cuenta que las competencias ciudadanas suponen el despliegue de conocimientos y competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, lo que llamaba nuestra atención por diseñar una estrategia en donde tuvieran cabida, con particular énfasis, el conocimiento y respeto por las reglas básicas del diálogo, así como la valoración de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.

En concreto el siguiente fue el estándar orientador:

Competencias Ciudadanas

- “Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños”,

así como los siguientes estándares específicos del grupo de convivencia y paz:

- “Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos”.
- “Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas en situaciones de conflicto”.
- “Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden”.
- “Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar”.

El juego de roles como revelador de conflictos

La necesidad inicial de los niños y las niñas de quinto de primaria en el aula se había hecho palpable a través de los conflictos permanentes para el cumplimiento de la norma, de allí que el primer paso que dimos para el desarrollo del proyecto fue convocarlos para realizar en pequeños grupos un juego de roles en el que personificaran diferentes escenas de la vida escolar donde había agresión, intolerancia y desobediencia, entre otras. Pretendíamos que, en un ambiente tranquilo, pudieran analizar su manera de proceder cada vez que se les presentaba un problema. Con ese objetivo formulamos las siguientes preguntas que les facilitarían centrar su mirada en hechos reales y hacer una puesta en escena.

- ¿Qué dificultades tuve en el día de hoy?
- ¿Con quién tuve la dificultad?

- ¿Cuál fue la causa del problema?
- ¿Cómo solucioné el problema en este día?
- ¿Cómo me siento después de haber solucionado mi conflicto?
- ¿Cómo creo que se siente la persona con quien tuve la dificultad?

Cuando recurrimos a la pregunta tenemos la certeza de que es la mejor estrategia para que el estudiante movilice su pensamiento y pueda comprender y aplicar lo aprendido en su vida cotidiana; de esta manera, hacer que los niños y niñas reflexionen es ayudarles a encontrar ideas novedosas con las cuales puedan desarrollar una actitud transformadora. La respuesta de los niños fue maravillosa: lograron expresar todas sus inquietudes y quejas en torno al tema de la resolución de conflictos. Fueron dos sesiones trascendentales que les permitieron comprender la importancia de saber convivir con el otro en busca del bien común.

Los estudiantes estaban muy animados, a tal punto que tras el análisis de las dramatizaciones propusieron organizarse “para ayudarnos entre todos a mejorar la convivencia”, según lo expresaron. Varias responsabilidades podían ser asumidas por ellos: celebrar actividades culturales, traer reflexiones diarias, programar encuentros recreativos, apoyar a quienes tienen mayores dificultades en lo académico y apadrinar a los compañeros con dificultades de comportamiento. Todo esto apuntaba a convivir en un ambiente de respeto, ayuda mutua, sentido de pertenencia por el grupo y, lo mejor, ¡había surgido de ellos mismos!

Aprovechando el fervor de los estudiantes, solicitamos que en pequeños grupos analizaran las fortalezas del curso y sus dificultades, y que propusieran alternativas de solución para subsanar las debilidades, siempre ubicándose en el lugar de los otros y buscando el mejoramiento de las relaciones interpersonales. El resultado de su análisis sería compartido con todo el grupo mediante juego de roles. Cuando llegó ese momento, tomamos atenta nota de las sugerencias de nuestros pequeños estudiantes. De verdad que había propuestas muy interesantes. Pero antes de proseguir, creímos importante exponer los avances de nuestro proyecto a los demás docentes de la institución, lo cual fue todo un acierto pues aparte de recibir sugerencias, se fue abonando el terreno para llevar esta experiencia a otros cursos. Tomando en consideración los aportes de nuestros colegas, decidimos conformar unos comités y asignar a cada uno funciones concretas a favor del bienestar del grupo.

De la misma manera como lo habíamos hecho hasta ahora, la definición de los comités, sus funciones y sus miembros sería una labor en la que participarían activamente los niños. Aquí he de referirme a la participación que se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, respetando los derechos fundamentales, los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución. Esto es indispensable en la formación ciudadana pues está ligado a la vida y, desde luego, las diferentes situaciones cotidianas nos permiten avanzar en su entendimiento. El primer paso fue crear un buzón de sugerencias en el cual todos podrían depositar durante una semana iniciativas referentes a los comités que se iban a conformar. A la semana siguiente abrimos el buzón, analizamos los aportes y concluimos que los comités serían seis y que cada uno podría apoyarse en un área para robustecer sus acciones, quedando con ello claro que las competencias ciudadanas es algo que atañe a todos. En el cuadro aparecen los nombres de los comités con sus respectivas áreas de apoyo.

Comités y áreas de apoyo	
Nombre	Área
Comité de pastoral	Religión, Ética y Valores
Comité ambiental	Ciencias Naturales
Comité de conciliación y veeduría	Ciencias Sociales
Comité de recreación y deporte	Educación Física
Comité cultural y social	Humanidades y Artística
Comité de mejoramiento académico	Tecnología y Matemáticas

En cuanto a la membresía a cada comité, los niños opinaron que esta debía ser voluntaria y, además, que podrían hacerse rotaciones. Para la inscripción, llevamos a la siguiente sesión seis carteles con los nombres de los comités y los estudiantes fueron pasando a inscribirse en el de su preferencia. Luego cada comité se reunió y estableció en colectivo las responsabilidades que asumirían.

Una vez reconocida la situación de conflicto en el aula, de haberla analizado, de habernos comprometido a cambiar la situación y de haber diseñado un camino para promover la sana convivencia del grupo, quedaba el trabajo fuerte por hacer: participar activamente y aprovechar los espacios que la vida escolar nos ofrece como excelentes ocasiones para el aprendizaje y la práctica permanente de las competencias ciudadanas.

Cada comité empezó a poner en marcha sus propuestas. Así, el comité ambiental realizó una campaña de reciclaje; el cultural y social elaboró tarjetas para los cumpleaños; el académico apadrinó a los compañeros con dificultades en las materias de estudio; el de conciliación y veeduría realizó acuerdos cuando se presentaron problemas entre compañeros; el de recreación y deporte realizó juegos en los descansos con los más pequeños; el de pastoral se encargó de la oración y reflexión en las mañanas.

Todo ello fue experimentado por una semana con gran éxito; el viernes al evaluar, los estudiantes contagiaban la alegría y la satisfacción por haber cumplido con sus compromisos, pese a algunos inconvenientes que se pudieron superar. Por ejemplo, el comité de recreación tuvo sus divisiones porque algunos querían imponer a los pequeños su autoridad, obligándolos a jugar lo que no querían; no obstante, en su momento recurrimos al diálogo para concertar y entender cómo la tolerancia y el respeto eran valores para vivir en los descansos. A la semana siguiente los niños y niñas de quinto pasaron por todos los grupos del colegio socializando la experiencia y fue tal el impacto que los docentes y estudiantes de otros grados se vieron atraídos por vivir una experiencia similar y armaron en sus cursos también comités.

Propusimos entonces en el colegio programar un encuentro que muy pronto se institucionalizó con el nombre Cumbre de Comités de Participación y Convivencia Social –Copa-cos– y que quedó en el Manual de Convivencia que para ese entonces se estaba ajustando. Su propósito, es “contribuir a la formación de sujetos con capacidad de reflexión y prontos a resolver dificultades y conflictos en el ámbito escolar y en la vida cotidiana”. Estábamos muy satisfechas, un proyecto que inició en un grupo era ahora de toda la institución.

Cabe anotar que el proceso de conformación de los comités en los demás cursos no estuvo exento de conflictos propios de un proceso democrático y que exigía la intervención oportuna del docente responsable. La dificultad de algunos estudiantes por respetar la palabra de sus compañeros, así como para llegar a acuerdos, fue algo recurrente. No faltó quien sintió que se les robaban sus ideas y quienes deseaban sobresalir a costa incluso de sus compañeros. Pero todo dentro de unos márgenes esperables ya que era la primera vez que se hacían responsables de manera colectiva de su propio bienestar. Por otra parte, algunos comités como el de “recreación y deporte” y el “cultural y social” tuvieron una gran acogida, mientras “mejoramiento académico” tuvo menor participación. Sin embargo se trató de un proceso que afianzó el sentido de pertenencia a la institución, al curso y al comité.

Una campaña a escala institucional

El trabajo con los estudiantes de quinto seguía y vendrían cosas más grandes. El compromiso de todos era indiscutible. En efecto, un buen día cuando estábamos con los líderes de cada comité evaluando como de costumbre lo trabajado en el aula, algunos inquietos por proyectarse y mejorar la realidad de conflicto en la institución propusieron realizar una campaña de sentido de pertenencia para promover entre todos los estudiantes el cuidado y el respeto por sí mismos y por la institución. Cabe señalar que el sentido de pertenencia propicia el desarrollo de las competencias ciudadanas por cuanto compromete al estudiante desde el propio interés, generando su participación en la toma de decisiones en proyectos colectivos orientados al bien común, a la solidaridad y al trabajo en equipo en el aula y en el medio escolar.

La propuesta fue más que respaldada por las directivas, que ofrecieron un aporte económico para materiales. La campaña estuvo a cargo de los líderes de los comités del grado quinto. Primero discutimos su sentido en el colegio y cómo la haríamos. Soñábamos con muchos mensajes alusivos a nuestro colegio que plasmaríamos en banderines y carteleras. ¿De dónde surgirían esos mensajes? ¿De los mismos estudiantes! ¿Cómo recogerlos? Fue así como acordamos que se conformarían parejas de líderes donde estaría un estudiante de quinto grado y otro de un grado diferente y que las parejas pasarían por los cursos, expondrían el sentido de la campaña e invitarían a elaborar mensajes. Estos se recogerían en un buzón donde todos los estudiantes del colegio podrían depositar cuántos quisieran. Al cabo de un par de semanas, teníamos muchos y con ellos se diseñaron banderines y carteleras.

Por su parte la institución apoyó la campaña entregando a cada estudiante un botón para portarlo en el pecho como señal del compromiso pactado con ella frente al cuidado y conservación de la misma y que llevaban frases como: “Amo a mi colegio porque soy emauísta de corazón”, “El Emaús es un colegio a lo bien” o “Cuando algo importante está sucediendo, guardar silencio es mentir”, entre otras. De igual manera se elaboraron y entregaron reglas con mensajes a cada estudiante y se realizó la edición de unas pistas con mensajes contruidos y grabados por los mismos estudiantes. Este material se utiliza

La institución apoyó la campaña entregando a cada estudiante un botón para portarlo en el pecho como señal del compromiso pactado con ella frente al cuidado y conservación de la misma.

actualmente para indicar el cambio de clases, a la vez que les recuerda sobre las actitudes apropiadas para practicar el sentido de pertenencia institucional como una manera de promover en ellos las competencias de participación con miras al bien común.

Recordemos que la implementación de cada estrategia en función de la convivencia permite a la escuela generar procesos intencionados de autorregulación en los cuales el estudiante se convierte en protagonista de sus procesos de aprendizaje.

Logros y aprendizajes

En conclusión, la idea de dar respuesta a la pregunta inicial, cómo generar en el aula ambientes adecuados para la apropiación de la norma y la sana convivencia, fue dada por los estudiantes del grado quinto a la luz de los estándares y competencias ciudadanas cuando en sus relaciones interpersonales mostraron habilidades para la convivencia, la participación, la resolución de conflictos, la reflexión y la regulación de su comportamiento. A su vez la campaña a propósito del sentido de pertenencia fue vivenciada por toda la comunidad educativa, lo que apuntó al desarrollo de las competencias ciudadanas y a que cada estudiante se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya tanto al bienestar común como al desarrollo social.

No podría pasar por alto el balance que realizamos con la ejecución de este proyecto. Es un hecho que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas propuestos por el Ministerio pueden ser articulados a través de los proyectos de aula. La experiencia de “Formar ciudadanos para el desarrollo social” permitió desarrollar competencias en los estudiantes, manifiestas en:

- Bajo índice de agresividad.
- Más y mejores espacios de participación.
- Respeto por el otro y por su palabra.
- Concepción de una nueva manera de afrontar las dificultades de la convivencia a partir del diálogo.
- Valoración de la institución, notoria en el cuidado de los espacios de esparcimiento, los recursos didácticos, los medios audiovisuales y técnicos.

Y aunque se presentaron obstáculos, como el poco compromiso de algunos estudiantes y la administración del tiempo durante su ejecución, los supimos resolver de manera adecuada y, sobre todo, aprendimos de la experiencia para hacer los ajustes necesarios encaminados a garantizar su efectividad a futuro.

Este proyecto de aula se ha constituido en piloto del Colegio Parroquial Emaús, y aporta significativamente a resolver los conflictos de la vida diaria de la institución.

Actualmente este proyecto de aula se ha constituido en piloto del Colegio Parroquial Emaús, y aporta significativamente a resolver los conflictos de la vida diaria de la institución, como estrategia que permite intervenir las situaciones de adentro hacia fuera, o sea, desde el aula hacia la institución y luego se revierte desde la institución al aula con el compromiso de cada individuo que hace parte de ella.

ME DIVIERTO

**LEYENDO Y
ESCRIBIENDO**

**Luz Mary Rodríguez
María Inmaculada Samper Carrillo**



Instituto Técnico Comercial de Sabanagrande

Experiencia pedagógica adelantada por las autoras y por Maidé Sofía Bolaño G., Bianca Juliet Corredor S., Cindy Lorena Garzón B. y Viannys María Rodríguez G., cuando eran estudiantes de segundo semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, Sabanagrande, Atlántico.

La práctica pedagógica, asesorada por sor Nelly Arteta, se llevó a cabo con estudiantes de cuarto y quinto grado de la Escuela María Auxiliadora, sede n°. 3 del Instituto Técnico Comercial de Sabanagrande.

ME DIVIERTO LEYENDO Y ESCRIBIENDO



Todo ocurrió en una hermosa tierra tropical bañada por el río Magdalena donde el ardiente sol se asocia con el calor humano de su gente, y el vaivén del viento juguetea con las palmeras, asemejándose al movimiento de caderas de las mujeres al ritmo de un tambor. Nos referimos al municipio de Sabanagrande, ubicado en el departamento del Atlántico, donde todo aquel que llega, no solo es contagiado por el entusiasmo que nos caracteriza a los costeños, sino por la alegría salesiana transmitida por las religiosas a la mayor parte de las mujeres, a través de la formación brindada en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima.

También nosotras fuimos formadas en nuestra querida Normal de Fátima. La vocación docente nos llevó a seguir el ciclo complementario. La historia que aquí les vamos a narrar inicia un día de agosto del 2005 cuando, como de costumbre, llegó al aula sor Nelly Arteta, coordinadora de práctica. Con la peculiar alegría que la caracteriza anunció que pronto retomaríamos las prácticas pedagógicas articulando a ellas un proyecto de aula, ¡Si! nos invitaba a aventurar en un mundo que hasta el momento era desconocido para nosotras, pues si bien conocíamos esta estrategia, era la primera vez que la articulábamos al desarrollo de las prácticas.

Conforme a la invitación hecha por el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade, trabajaríamos el proyecto de la mano de los Estándares Básicos de Competencias. Aunque un poco temerosas, sabíamos que esta aventura se constituiría en una experiencia enriquecedora, así que la acogimos gustosas y nos dirigimos hacia la Escuela María Auxiliadora, sede n.º 3 del Instituto Técnico Comercial de Sabanagrande, institución de carácter oficial que ofrece sus servicios a niños y niñas de estrato social bajo en el nivel de básica primaria. Después de comunicar a los directivos nuestras intenciones, dimos apertura a nuestra labor en los grados cuarto y quinto durante la jornada de la tarde. Dos de nosotras tendríamos a nuestro cargo un grupo de cuarto y las otras cuatro, dos grupos de quinto.

Trabajar en parejas nos daba confianza y, además, contaríamos con la asesoría de las docentes Zoila Marengo, Rita Berdejo y Claribel Pérez. Este trío de educadoras compartiría con nosotras la labor docente que llevaríamos a cabo con 111 criaturas, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 13 años. ¡Nosotras apenas teníamos 17 años, así que los lectores pueden imaginarse la escena!

El inicio de una aventura

Ya estábamos allí, sumergidas en el aula. La sonrisa en la cara de los niños dejó atrás todo temor posible. Lo primero que haríamos sería conocer a nuestros estudiantes, comprender la dinámica de los grupos, acoplarnos con las maestras acompañantes, observarlos detenidamente. La consigna era clara: un proyecto de aula debe responder a una necesidad de los estudiantes y en función de unos propósitos pedagógicos explícitos. Así entonces, tendríamos que dedicar algunos días para identificar un asunto que diera sentido a nuestro proyecto.

Nuestros ojos se centraron en los procesos comunicativos de los estudiantes. Fue así como detectamos que los niños presentaban deficiencias tanto en lectura como en producción de textos escritos. Esto se veía reflejado en sus dificultades para otorgar significado a las obras leídas, su precaria expresión oral y las serias dificultades para escribir, máxime si se trataba de manifestar sentimientos y opiniones.

Habíamos detectado una problemática, sin embargo no podíamos dejar de lado los puntos de vista de quienes se convertirían en los protagonistas del proyecto. Convenía saber qué problemas identificaban ellos en el grupo. Decidimos entonces conversar con los niños al respecto y nos encontramos con respuestas del siguiente tipo:

–Hay niños que son unos *peleoneros*.

–Sí, son muy groseros –enfataron otros.

Quedamos perplejas. ¡Cómo era posible que no nos hubiéramos percatado de estas dificultades, si sabíamos que el proyecto de aula debía incluir un trabajo en torno a las competencias ciudadanas! Realmente es maravilloso cómo los niños, si los sabemos escuchar, nos van dando las pautas para trabajar con ellos. Y bueno, también les preguntamos por sus falencias académicas, lo que de inmediato dio apertura a un diálogo, en el cual los estudiantes manifestaron los problemas que tenían en el área de matemáticas, así como también nos hicieron saber que eran conscientes de sus dificultades en lo concerniente a la lectura y escritura de textos.

De la mano con los estándares...

Crear lazos de fraternidad con los estándares no fue una idea descabellada, ya que estos se constituirían en la linterna que iluminaría nuestros pasos en ese camino que elegimos para orientar a los estudiantes en la adquisición de saberes cognitivos y prácticos, atendiendo a los intereses y necesidades del grado que se encuentran cursando.

Obviamente debíamos tomar como referente estándares de Lenguaje para el conjunto de grados de cuarto a quinto, pues era en este campo donde los niños presentaban mayores dificultades. Una vez estudiados, acordamos que cada una de las actividades estaría encaminada hacia la comprensión “de los aspectos formales y conceptuales” de cada uno de los textos leídos, subproceso tomado del enunciado identificador según el cual:

- “Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”.

Pero nuestra labor no se limitaría al desarrollo de la competencia esbozada, pues conjuntamente orientaríamos este quehacer pedagógico hacia la “producción de textos escritos en diferentes formatos, teniendo en cuenta un propósito definido, y el contexto en el que se hallan sumidos”. En consecuencia, nos ubicamos también en el factor de “producción textual”, tomando como referente el siguiente enunciado identificador:

- “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración”.

De igual forma deseábamos inducir a los infantes a asumir “de manera pacífica y constructiva los conflictos cotidianos” de la escuela, contribuyendo con ello “a la protección de los derechos de las niñas y los niños”. Desarrollaríamos en este sentido el estándar general de competencias ciudadanas referente al grupo de “Convivencia y paz”, el cual pretendíamos alcanzar tomando como punto de apoyo una competencia de tipo comunicativa, alusiva a la exposición de ideas propias y escucha de posiciones ajenas en situaciones de conflicto, porque era de vital importancia que percibieran la diversidad de ideas que se manejan en torno a una misma situación.

Habíamos observado a los niños, conversado con ellos, estudiado los estándares. Ahora debíamos dar un paso más: hablar al respecto con las directoras de grupos, pues ellas conocían ampliamente el terreno que ahora nosotras “invadiríamos”.

El diálogo fue satisfactorio ya que el colectivo docente se identificó con el hallazgo efectuado. Gustosos nos apoyaron en lo que desde entonces se constituyó en nuestra gran meta: fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y aportar así al desarrollo de sus competencias para interpretar, comprender y producir textos.

Dado que los niños habían resaltado la existencia de rasgos negativos en las relaciones interpersonales, les contamos que nos proponíamos igualmente promover actitudes de respeto hacia las opiniones emitidas por sus compañeros, fomentando con ello la consolidación de relaciones armoniosas.

Nuestras ideas fueron bien recibidas. Hasta el momento todo marchaba bien. Sentíamos pasión por el quehacer emprendido e incluso contábamos con la aprobación del coordinador del plantel, Yesid Quintero. Pero... ¿guardaba relación el ideal planteado con la meta institucional? En busca de respuestas a este interrogante, nos dimos a la tarea de indagar en el Proyecto Educativo Institucional.

La pesquisa nos permitió ver que nuestra propuesta se ajustaba a los requerimientos del PEI, pues a través de ella brindaríamos a los educandos bases que les posibilitaría perfilarse como seres humanos íntegros.

¡Manos a la obra!

Puesto que deseábamos que los niños fortalecieran las destrezas necesarias para trajar en el maravilloso mundo de la lectura y la escritura, para empezar diseñamos un plan de lectura comprensiva. Nos dijimos: “es necesario que tomemos diversidad de obras como material de lectura si queremos que los niños aprendan a identificar los diversos tipos de textos y que luego pasen a la producción escrita de algunos similares, teniendo en cuenta los aspectos formales y conceptuales, en especial las características de las oraciones y formas de relación entre ellas”.

Optamos por consultar a los pequeños las clases de textos que preferían leer. Fascinados nos comunicaron que les encantaban los cuentos, los mitos, las leyendas... Con esta información emprendimos la búsqueda de las lecturas que tomaríamos, pensando siempre que resultaran interesantes, atractivas y formativas en cuanto al mensaje que transmitían. Fue así como decidimos que las actividades, que desarrollaríamos a manera de talleres, girarían en torno a los siguientes textos:

- El agujero (anécdota)
- El lobo y el perro del granjero (fábula)
- ¿Cómo nacieron el sol y la luna? (mito)
- La sopa (cuento)
- La rana y los niños (fábula)
- Dinari (leyenda)
- Gotitas de lluvia (fabula)

Seleccionado el material de trabajo, iniciamos el proceso. Al principio consideramos pertinente abrir un espacio para que algunos pequeños leyeran en voz alta, mientras el resto del grupo seguía la lectura de manera silenciosa. Luego formulábamos una serie de interrogantes para llevar a los estudiantes a identificar el tipo de texto: sus características y el significado que encerraba. Por ejemplo, si trabajábamos con la fábula preguntábamos: ¿Qué personajes intervienen en el relato? ¿Son normales las actitudes asumidas por dichos personajes? ¿Qué enseñanza deja la historia? También aprovechábamos para cultivar competencias ciudadanas, de manera especial aquella de tipo comunicativa que alude a la “exposición de ideas y escucha de posiciones ajenas”, dado que hacíamos especial énfasis en lo importante que es respetar la palabra del compañero, valor que se manifiesta a través de la escucha. De igual forma resaltábamos continuamente la importancia de respetar las opiniones de los demás aunque se estuviera en desacuerdo con ellas.

Posteriormente repartíamos unas guías de trabajo diseñadas por nosotras mismas, que incluían una serie de preguntas a través de las cuales determinaríamos el grado de comprensión alcanzado por los niños. Sin embargo, el punto más importante de esta ficha era aquel que hacía alusión a la escritura de un texto, pues los pequeños tendrían la posibilidad de esbozar todo el mundo de significados que habían construido. Aunque los niños daban lo mejor de sí al realizar este ejercicio, eran muchas las inconsistencias que encontrábamos en sus producciones, pues las frases que construían carecían de coherencia, lo que se reflejaba principalmente en la ausencia de concordancia en número, género y tiempo.

Nos percatamos de eso cuando al finalizar cada jornada recogíamos las fichas para revisarlas y analizar los aspectos en los cuales seguían fallando, y aquellos en los que presentaban mejoría. A fin de superar dicha dificultad, llevamos a los pequeños a tomar conciencia de lo importante que es manejar un propósito definido, tener presentes las características del interlocutor, las exigencias del contexto, el formato que se desea seguir como modelo, y la coherencia que debe existir entre cada una de las frases.

Sin duda nuestro esquema evaluativo no solo se constituyó en termómetro que nos permitía medir los avances, aciertos y errores de los niños, sino que también nos iba proporcionando información acerca de los puntos que requerían especial atención.

Aparentemente las cosas iban bien, pero... con el pasar de los días empezamos a notar que no había en los ojos de aquellos niños el brillo que les caracteriza cuando les gusta algo. Las alarmas se encendieron y la incertidumbre nos embargó. ¿En qué estábamos fallando? No lo sabíamos, solo nuestros pupilos podían explicarnos el porqué de su desmotivación.

Al conversar con ellos comprendimos que el trabajo se había tornado monótono y pedía con urgencia la adición de un ingrediente que lo dinamizara. Desde ese instante, tomando en consideración las sugerencias brindadas, optamos por presentar las narraciones valiéndonos de teatro de títeres presentados por nosotras mismas; igualmente propusimos a nuestros estudiantes que dramatizaran algunas obras.

Además de lo enunciado, en algunas ocasiones proponíamos que expresaran por medio de dibujos lo que alcanzaban a comprender. En este sentido, nuestro proyecto guardó una estrecha relación con el área de artística. En otros casos invitábamos a los niños y las niñas a construir mitos, cuentos, leyendas, fábulas etc., a partir de imágenes específicas, de manera que también desarrollaran capacidades para leer textos gráficos. Aun tenemos presente la imagen de un anciano de traje rojo, parado delante de un arco iris que nacía de una cascada cristalina y que estaba rodeado por el espeso bosque, a partir de la cual cada estudiante escribió un mito, impregnando su sello personal.

Nuestra estrategia combinaba actividades individuales y grupales, pues en algunas ocasiones era necesario enfrentar al estudiante consigo mismo, a fin de que explorara sus habilidades, y en otras consideramos oportuno llevarlo a construir conocimientos en consenso con sus compañeros, teniendo en cuenta que el ser humano aumenta su riqueza de saberes en la medida en que se sumerge en un intercambio constructivo de información con sus semejantes. Las actividades grupales también nos sirvieron de apoyo en el cultivo de competencias ciudadanas en lo que concierne al respeto por la palabra del otro, e incluso en la solución de conflictos que se suscitaban por contradicciones.

Guerreras hasta el final...

Una vez empezamos a recorrer el camino que nos conducía a esta incierta aventura, creímos tener el control sobre el curso de las cosas. Desafortunadamente no fue así. A medida que transcurría el proceso las dificultades seguían aflorando. El tiempo se convirtió en un gran rival, ya que muchas veces nuestros planes se cruzaban con eventos culturales

programados por la escuela o por entes externos a ella. De allí que nos viéramos en la necesidad de tomar jornadas ajenas a la práctica, para dar continuidad a las actividades.

¿Y qué decir del ruido proveniente de otras aulas que perturbaba la serenidad de los ambientes de clases y apuntaba a la promoción de la indisciplina? La única salida viable que encontramos ante este cuadro crítico fue hablar con los grupos que no estaban involucrados en el proyecto y solicitar su colaboración. Aunque mentiríamos al decir que a partir de ese momento reinó la tranquilidad, sí podemos decir que los índices de indisciplina disminuyeron.

Finalmente citamos la que concebimos como la más grande dificultad hallada: la apatía sentida por los niños frente a algunas actividades propuestas y sus expresiones del tipo “no quiero hacer nada”, “ya esto me aburrió”. Y aunque ello nos llenaba de tristeza y más de una vez quisimos “tirar la toalla”, por suerte no hemos sido programadas para perder sin dar la batalla, así que siempre luchamos respondiendo con nuevas estrategias. Tal fue el caso de conjugar los intereses artísticos de los niños con las actividades y logramos atraer nuevamente su atención.

Los esfuerzos dieron frutos, pues aunque no podemos glorificarnos expresando que los estudiantes se convirtieron en excelentes lectores y expertos escritores, podemos dar fe de que algunos aprendieron a construir frases con mayor coherencia y cohesión, mejoraron en interpretación y evidenciaron crecimiento al momento de presentar por escrito sus ideas.

Las competencias ciudadanas estuvieron muy presentes. Logramos que nuestros pequeños comprendieran que no siempre se tiene la razón y que no se trata de imponer las ideas a sus compañeros. Fue también satisfactorio apreciar que en muchas situaciones de conflictos se cambiaban los golpes y los gritos por el diálogo.

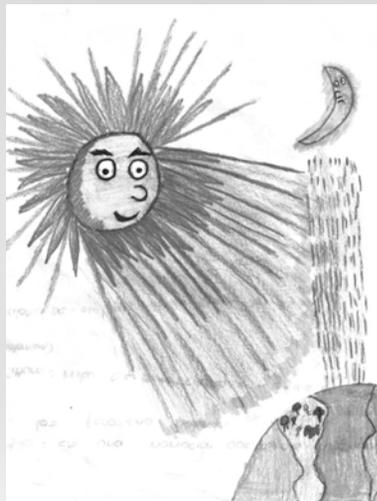
Deseábamos muchos más avances, pero el tiempo era corto; se nos permitía emplear solamente dos horas los días martes, durante tres meses consecutivos. Las reflexiones nos llevan a la concluir que hubiese sido muy enriquecedor involucrar en el proceso a los padres de familia, porque los pequeños otorgan mayor importancia a las actividades escolares cuando ellos participan. Además, eso habría ayudado a que el proyecto trascendiera las paredes de la escuela para trasladarse hasta los hogares, aspecto que garantiza la continuidad del ciclo de aprendizaje del estudiante, que es responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa.

¡Sí! Cometimos errores, pero también tuvimos muchos aciertos, y eso nos invita a cerrar con orgullo esta página en el libro de nuestras vidas, para continuar escribiendo en aquellas que permanecen en blanco, porque esas semillas plantadas en el corazón de aquellos pequeños encienden en nuestro interior el deseo de seguir ampliando la huerta de acciones que generan cambios.

Esas semillas plantadas en el corazón de aquellos pequeños encienden en nuestro interior el deseo de seguir ampliando la huerta de acciones que generan cambios.

MITOS Y LEYENDAS: TESOROS QUE RECREAN

**Yuly Andrea Castellanos Carvajal
Luz Mery Martínez Contreras
María Cenelia Martínez Rodríguez
Olga Cecilia Mora Borda**



Colegio Saulo de Tarso, Soacha

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de cuarto y quinto grado del Colegio Saulo de Tarso, Soacha, Cundinamarca.

En su momento, las autoras cursaban séptimo semestre de la Licenciatura en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana en la Universidad Minuto de Dios de Bogotá, D. C. El coordinador de prácticas responsable de la experiencia fue José Efraín Daza Acosta.

MITOS Y LEYENDAS: TESOROS QUE RECREAN



ra la mañana del primer sábado de febrero de 2005. Minuto a minuto la expectativa crecía. Adelantábamos la Licenciatura en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana en la modalidad nocturna de la Universidad Minuto de Dios con sede en Soacha y ese día nos asignarían el sitio de prácticas donde tendríamos que aplicar los conocimientos adquiridos en los pasados seis semestres.

El alma nos volvió al cuerpo cuando nos informaron que podríamos elegir la institución educativa donde adelantáramos las prácticas, y conformar a nuestro parecer el equipo de trabajo. Nuestros ojos se cruzaron y de inmediato armamos grupo. Las cuatro, todas habitantes de Soacha, ya habíamos tenido la oportunidad de trabajar en equipo e incluso en alguna oportunidad habíamos soñado con hacer prácticas juntas. Una de nosotras laboraba como docente de Lenguaje de los grados cuarto y quinto de primaria en el Colegio Saulo de Tarso, ubicado en ese municipio, y nuestro anhelo era hacer la práctica allí.

Después de que nuestro coordinador José Daza hizo los trámites y de paso la gestión para que en dicha institución se vincularan grupos de estudiantes de otros énfasis, nos dimos a la tarea de diseñar el proyecto.

Nuestra compañera que ya conocía a los niños y las niñas había detectado en ellos dificultades en los procesos de lectura y escritura; además había percibido falta de reconocimiento y apropiación por algunos aspectos culturales del municipio. Deseábamos trabajar en ambos aspectos, así que el reto era grande. Pero además tendríamos que convencerlos de trabajar los días sábado de 8:00 de la mañana a 12:00 del medio día, único espacio en el que podíamos realizar nuestras prácticas. Como si eso fuera poco, teníamos como fuertes competidores a los compañeros de la universidad que pertenecían a otros énfasis y que los invitaban a bailar, cantar y a participar en obras de teatro. Durante la primera semana de febrero recorrimos los salones haciendo nuestra oferta e igualmente se la expusimos a los padres de familia.

Llegó el día esperado. La institución y los padres respaldaron la propuesta y el segundo sábado de febrero teníamos frente a nosotras un grupo de 20 estudiantes. Como futuras licenciadas, juiciosas habíamos diseñado cuidadosamente nuestra clase. Las primeras horas las dedicaríamos a conocer a los participantes del proyecto: sus nombres, sus actividades predilectas, el lugar donde vivían, aspectos de su familia y... las

razones por las cuales se habían inscrito con nosotras. Fue así como supimos que quienes estaban allí era porque en sus casas y su profesora les habían dicho que era importante asistir para mejorar su forma de escribir, de leer y conocer más acerca de nuestro municipio. Aprovechamos este primer momento para aplicar la encuesta que nos ofreció más pistas sobre las deficiencias de los niños y niñas.

La situación se tornó crítica cuando en el receso observaron a sus compañeros en los talleres de arte. De regreso a clase, algunos preguntaron cuándo comenzarían a leer y a escribir, como si quisieran salir pronto de ese asunto. Era evidente que preferirían estar en otras actividades como bailar, pintar y hacer teatro. Tendríamos que trabajar a partir de actividades dinámicas y lúdicas que contribuyeran al alcance de nuestro objetivo de manera agradable para ellos.

Presas de pánico dimos inicio al trabajo. Entregamos a cada niño una hoja en blanco y un lápiz y les solicitamos que escribieran una composición en la que narraran la visita a un lugar conocido de nuestro municipio. Los niños se quedaron perplejos, se miraban entre sí, algunos posaron sus cabezas sobre esa nube blanca de confusión que impedía les llegara la inspiración. Al fin, una de las niñas rompió el silencio y preguntó:

–Profe ¿Unisur es de Soacha?

–Claro Karo, el centro comercial Unisur es un lugar que hace parte de nuestro municipio –contestó una de nosotras.

Pasaron unos minutos y Maycol dijo:

–Profe, yo casi no salgo por aquí y no conozco casi nada de Soacha, entonces ¿qué escribo? –a lo que otra de nosotros respondió:

–Maycol, es imposible que no conozcas ningún lugar de Soacha.

A los niños aún les costaba mucho trabajo participar y comentaron que en sus casas sus padres y familiares no tenían conocimiento de historias relacionadas con Soacha.

Y era cierto. Pese a que nuestros estudiantes vivían en el municipio, era muy poco lo que sabían de él, de allí que para el siguiente sábado hubiésemos llegado con una propuesta emprendedora que permitiera relacionar el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) con el reconocimiento del contexto al que pertenecían. En esta ocasión como actividad lúdica les pedimos que contaran historias referidas al municipio escuchadas en sus hogares, pero el resultado fue prácticamente el mismo: a los niños aún les costaba mucho trabajo participar y comentaron que en sus casas sus padres y familiares no tenían conocimiento de historias relacionadas con Soacha.

El primer sábado del mes de marzo la dinámica cambió. Una de nosotras propuso que hiciéramos uso de un libro llamado *Suacha 400 años* publicado durante la administración del alcalde Darío Cabra Cruz, invadido de maravillosas imágenes e historias. Esto con tres propósitos: cargar con nuevas situaciones la imaginación de nuestros estudiantes, despertar en ellos el interés por conocer su municipio y, de manera recreada, llevarlos poco a poco al ejercicio de escuchar, narrar, leer y escribir. En efecto ocurrió así: en tan solo unos minutos los pequeños fijaron toda su atención y muy entusiasmados empezaron a reconocer en las fotografías del libro algunos sitios que habían visitado pero que no sabían que hacían parte de su entorno.

Obnubilados con las imágenes de lugares que no les eran del todo desconocidos, todos querían tener el libro en sus manos, en él aparecían algunos mitos y leyendas pertenecientes a la historia de Soacha. Cuando los niños llegaron a estas páginas, Jonathan empezó a leer de manera muy natural y en voz alta el mito del Salto del Tequendama, cautivando la atención de todos. Entonces empezaron a hablar de ese lugar, de lo que sabían de él y cómo su maestra en la clase de español les había expuesto las particularidades de los mitos y las leyendas. Fue en ese momento cuando recordaron que el Salto del Tequendama era cuna de un mito.

El receso para comer y jugar esta vez se retrasó y al regreso todos seguían muy entusiasmados con el libro. Cuando ya estábamos finalizando la clase sucedió algo muy interesante: Brayan se colocó de pie y lanzó la siguiente propuesta:

—Profesoras, ¿será que podemos traer para la próxima clase una hojita en la que escribamos lo que leímos del Salto del Tequendama y de todas las cosas que nos gustaron del libro? Ansiosas por responder, todas quisimos contestar de manera atropellada, pero entonces una de nosotras tomó la vocería y dijo:

—¡Claro que sí, y si alguien más quiere traer la historia escrita, también puede hacerlo!

Los siguientes sábados de marzo y abril cambiaron de color. Los niños llevaban a las jornadas de trabajo libros de mitos y leyendas, que estaban escondidos cual tesoros en los baúles de sus casas. El material aportado por ellos, junto con nuestro libro de Soacha, fueron las herramientas por excelencia para contribuir al fortalecimiento de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes y, además, para reconocerse como sujetos que hacen parte de un contexto determinado. Para ese entonces era muy poco lo que conocíamos de los Estándares Básicos de Lenguaje y las competencias ciudadanas, pero más adelante veríamos cómo nuestra práctica pedagógica entraba en sintonía con ellos. Lo que sí sabíamos era que estábamos despertando en nuestros pequeños estudiantes gusto por la lectura, placer por escribir historias en donde expresaban sus emociones, y que les ayudábamos a recrear el mundo mientras orientábamos procesos de formación de ciudadanos competentes que dicen y escriben lo que piensan y que además reflexionan acerca de su entorno cultural. Tanto ellos como nosotras le habíamos encontrado un gran sentido a los encuentros de los sábados.

Lo que sí sabíamos era que estábamos despertando en nuestros pequeños estudiantes gusto por la lectura, placer por escribir historias en donde expresaban sus emociones, y que les ayudábamos a recrear el mundo.

Se trataba de una metodología que construíamos minuto a minuto. Las múltiples estrategias utilizadas llevaban a nuestros niños a manifestar sus intereses literarios y a elegir mitos y leyendas de los cuales surgían actividades orientadas hacia la elaboración de textos en donde inventaban personajes extraños y creaban mundos imaginarios que luego relacionaban con los rincones del municipio. En efecto, los invitamos a designar y recrear historias, a cambiar el nombre a los personajes, idear nuevos inicios y finales, y a mezclarlos de manera divertida.

Vale la pena destacar la actividad lúdica realizada un sábado de mayo en el que los estudiantes concedieron vida a nuevos héroes permitiéndose crear protagonistas fantásticos a partir de la mezcolanza organizada con nombres de animales; de igual forma el ejercicio

en el que un niño iniciaba el relato del fragmento de un mito o leyenda, para luego uno a uno intervenir con un segmento de otra historia, de tal manera que como producto final de creación lográramos una nueva historia. Estos juegos de palabras, donde los autores eran ellos mismos significaba mucho para nosotras, pues era ver cómo, sin ninguna presión, los niños y niñas se dejaban contagiar por el deseo de narrar su historia y hablar de su personaje, mostrando así toda su imaginación. Sorprendía el olvido repentino de su timidez para hablar en público manifestado en los primeros encuentros. Otras actividades que poco a poco contribuyeron al desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas fueron algunas exposiciones como una muestra cultural, en donde la comida típica, las fiestas representativas, los personajes destacados y los lugares turísticos fueron elementos puestos en escena que llevaron a los estudiantes a relacionarse entre ellos mismos para conocer las diferencias culturales de su entorno. Era como si apenas en ese momento se sintieran miembros de una misma comunidad.

Cada salida era motivo de conversación en el aula y las historias se plasmaban sobre el papel en un verdadero despliegue de creatividad y emoción

Con el propósito de que las imágenes de los libros cobraran vida, permitir un mayor acercamiento hacia algunos aspectos culturales y continuar fortaleciendo las competencias comunicativas, invitamos a nuestros estudiantes a hacer varios recorridos por el municipio. Cada salida era motivo de conversación en el aula y las historias se plasmaban sobre el papel en un verdadero despliegue de creatividad y emoción. Fue en ese momento cuando recordamos aquella nube blanca de confusión que fue impedimento inicial para la creación de nuestros niños. De igual forma, describieron lugares recónditos que hoy eran su inspiración y con los cuales lograron evidenciar el inicio del fortalecimiento de una escritura bella y clara.

Alrededor de mayo, en los mismos días sábado, los niños y niñas querían dar a conocer una y otra historia más. Una de nosotras sugirió la idea de formar una carpeta con el fin de recopilar los trabajos realizados por ellos. Esto, por un lado, nos permitiría hacer el seguimiento al proceso conforme a lo propuesto y, además, hacer gala de lo conquistado ante los mismos niños, sus maestros y los padres de familia. Así, durante las siguientes clases, y a manera de testigo evaluativo del proceso, se archivaron los trabajos, muestra sigilosa de la imaginación forjada en el papel como representaciones escondidas que cobraban vida.

Finalizaba el mes de junio y se acercaban las vacaciones... Con algo de preocupación, los niños nos preguntaron por la suerte de estos espacios en los que leíamos, escribíamos, hablábamos y disfrutábamos tanto. Fue Diana quien nos lanzó finalmente la siguiente pregunta:

—Profes ¿no sería posible continuar viniendo los sábados a estas clases?

Quedamos atónitas. Aunque habíamos percibido el entusiasmo de nuestros estudiantes, jamás nos imaginamos que estuvieran dispuestos a seguir en las vacaciones. Todo indicaba que, como lo reza la misión institucional del Colegio Saulo de Tarso, estábamos aportando a la formación de “jóvenes íntegros orientándolos hacia la necesidad de transformarse en un nuevo ser”, promoviendo espacios en donde además de fortalecer sus procesos de lectura y escritura, contribuimos al cambio de su forma de pensar, de aceptar y de actuar en relación con los demás. No fue

necesario que cruzáramos las miradas entre nosotras, todas estábamos en sintonía, así que prometimos tener un receso de tan solo dos semanas.

Felices por la acogida y posicionamiento del proyecto en los miembros de la comunidad educativa, a inicios del mes de julio regresamos al colegio. Más que una práctica, este se había convertido en un proyecto vital para nosotras.

Los niños nos recibieron con una propuesta: querían dramatizar las historias y lugares encantados que habían encontrado en las lecturas y las narraciones del primer semestre. Maycol, como siempre entusiasmado con el mito de Bochica, fue quien convocó al grupo de compañeros a montar una presentación de este mito diciendo:

–¡Queremos a Chibchacum! ¡Queremos a Chibchacum! –a lo cual todos respondieron:

–Sí, sí, queremos disfrazarnos y actuar.

No lo dudamos ni un solo minuto. La propuesta lanzada por ellos mismos nos permitiría seguir avanzando en el desarrollo de sus competencias comunicativas y ciudadanas y, en particular, sería una excelente herramienta para aportar a la expresión oral.

La propuesta lanzada por ellos mismos nos permitiría seguir avanzando en el desarrollo de sus competencias comunicativas y ciudadanas

Todos trabajamos durante los siguientes dos sábados para hacer su historia realidad. Primero recordaron la historia y se repartieron los papeles. Yeison se pidió ser Chibchacum; Karo, Carol, Diana y los demás manifestaron que querían ser los indígenas que tomaban chicha, excepto Maycol, quien enamorado de la historia dijo:

–Entonces yo soy Bochica y haré que se inunde toda Soacha.

Luego entre todos elaboramos los trajes con lonas, costales y otros materiales y construimos vasijas de barro con arcilla. En fin, no olvidamos ningún detalle. ¡Era evidente! tanto Maycol como los demás niños tenían intenciones claras y cada uno entusiasmado con el rol que desempeñaba les permitió dar a conocer a sus compañeros la obra que había sido producto de lecturas y narraciones compartidas sábados anteriores. Para nosotras era gratificante ver cómo de ser unos niños tímidos pasaron a ser grandes artistas, ya que la fluidez y seguridad a la hora de actuar daba muestras claras de los alcances en sus competencias comunicativas.

Los sábados de agosto y septiembre los niños y niñas continuaban motivados; las actividades seguían orientadas hacia el reconocimiento de nuestra cultura, fortaleciendo la lectura y la escritura. Hacia octubre nos llegó por coincidencia una invitación personal del colegio Tecnológico los Andes para presentar, junto con otras instituciones de Soacha, trabajos referidos al rescate de la cultura del municipio. Como era de esperarse, aceptamos gustosas la invitación. Era la oportunidad para los estudiantes y para nosotras de hacer gala de lo que se había aprendido. Orgullosos y dispuestos a dejar en alto el nombre de la Institución Colegio Saulo de Tarso, lanzamos al estrellato los mitos y las leyendas, que se convirtieron en aire mágico que inspiró a los niños y las niñas a contar todo aquello que hicieron, conocieron, comprendieron y recrearon gracias a historias a las que les dieron vida y sentido.

¡El nuestro es un proyecto de aula!

En medio de todo este *merecumbé* un buen sábado recibimos la visita de nuestro coordinador de prácticas, José Daza, quien además de su habitual sonrisa, nos traía una buena noticia: el Ministerio de Educación Nacional invitó a la Universidad a hacer parte de una estrategia que desarrollaba de manera conjunta con Ascofade, con el objetivo de propiciar proyectos de aula que tuvieran como referentes los Estándares Básicos de Competencias. Nuestro coordinador opinaba que lo que nosotras hacíamos era un proyecto de aula y que gracias a él estábamos aportando al desarrollo de las competencias en lenguaje y ciudadanas de nuestros estudiantes.

Aunque dimos continuidad a la jornada, teníamos los corazones muy alterados, jamás habíamos dimensionado este trabajo de esa manera. Llenas de inquietudes nos reunimos con nuestro coordinador: ¿Qué buscaba el Ministerio? ¿Qué se esperaba de nosotras? ¿Cómo así que tendríamos que hacer una presentación? ¿Ante quiénes? ¿Con qué fin? ¡Uf! Se trataba de un verdadero bombardeo de preguntas y respuestas que poco a poco se fueron decantando.

Nuestro grupo de cuatro era ahora de cinco, pues el profesor Daza entró fluidamente a hacer parte de él. Debíamos asistir a una reunión en la cual expondríamos nuestra propuesta, junto con otras entidades formadoras de docentes que, al igual que nosotras, trabajaban en esta línea. Las jornadas de trabajo fueron muy interesantes. Revisamos lo hecho a la luz de los Estándares Básicos de Competencias y fue muy grato constatar de qué manera lo que hacíamos estaba en consonancia con ellos.

En un céntrico auditorio de la capital, a finales del mes de noviembre, hicimos la presentación de nuestro proyecto: objetivos, justificación, fundamentación, contextualización, estándares, metodología, sistematización y evaluación, entre otras. Fueron instantes profundos que nos llevaron a dar mayor valor a nuestro proyecto de aula dada la atención que nos prestaron y las preguntas acertadas del auditorio en relación con lo expuesto. Los interrogantes planteados por los presentes permitieron realizar ajustes pertinentes a la luz de los estándares de Lenguaje y su correspondencia con la dinámica cotidiana en el aula de clase. También esta fue la coyuntura ideal para generar reflexiones y discusiones valiosas para el desarrollo y práctica de las competencias en lenguaje y ciudadanas. Nuestra asistencia a este evento fue un acertado ejercicio de validación del trabajo que veníamos adelantando en el aula de clase para la aplicación de los estándares básicos que lo fortalecía y, lo que era mejor, nuestros niños y niñas se verían favorecidos. A su vez, vimos necesario hacer un alto en el camino y revisar cuidadosamente todas las actividades desarrolladas a la luz de los estándares diseñados por el Ministerio, particularmente los de lenguaje y algunos de estándares de competencias ciudadanas. A su vez, nos dio luces para realizar algunos ajustes.

Razones parciales a nuestro proyecto de aula como estrategia válida

Motivadas por los aciertos de la estrategia, podemos afirmar que nuestro proyecto da buena cuenta de la apropiación de los estándares, en especial de Lenguaje y Competencias Ciudadanas; las pruebas, la carpeta de evidencias de nuestros estudiantes, así

como la evaluación objetiva realizada por los pares dispuestos por el Ministerio, pero lo que nos confirmó ese hecho fue, en especial, el respaldo de nuestro coordinador y las apreciaciones de los asistentes en el nutrido encuentro que se llevó a cabo en el recinto urbano para presentar el proyecto. Por otra parte, valga decirlo, nos sentimos muy bien por el respaldo institucional, el apoyo de los padres de familia, la invitación a exponer junto a otras instituciones del municipio nuestro proyecto, y el compromiso amable de los niños y de las niñas.

La segunda razón está referida a los frutos del proyecto. En el marco de lo que se ha denominado “producción textual” –factor enunciado por los estándares de Lenguaje– los niños manifestaron sus competencias en los talleres de oralidad propuestos en el aula de clase y de manera especial lograron reafirmar este proceso en la invitación descrita anteriormente donde tuvieron que desarrollar todas las especificidades formuladas en dicho estándar: organizar sus ideas, elaborar un plan para la exposición de las mismas, seleccionar el léxico apropiado, utilizar una adecuada entonación y pronunciación. Participar en esta actividad los llevó a obtener el primer puesto entre las instituciones que se presentaron.

La tercera razón alude a este mismo factor y aquel denominado “comprensión e interpretación textual”. Los niños obtuvieron de los mitos y las leyendas un dispositivo fundamental para la elaboración de sus propias creaciones apropiando algunos subprocesos: la elección del tema teniendo en cuenta su intención comunicativa y el uso de algunas normas básicas de ortografía y gramática, el uso del resumen como estrategia de selección y almacenamiento de información para fortalecer la comprensión textual.

La cuarta razón atañe al factor relacionado con la “literatura”. Durante las sesiones propuestas para el proyecto los niños leyeron, interpretaron y argumentaron relatos mitológicos y leyendas distinguiendo sus elementos constitutivos y relacionaron los textos leídos con el origen de algunos aspectos culturales del municipio. A su vez, estas situaciones dieron lugar para tomar determinados elementos de los estándares de las competencias ciudadanas, especialmente el grupo referido a pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Una quinta razón, no menos importante, fueron las actividades con sentido lúdico realizadas durante el proceso: los recorridos por lugares específicos del municipio, el conocimiento del libro *Suacha 400 años*, la redención de los tesoros escondidos encontrados en los cofres de sus casas, los textos trabajados que sirvieron como metodología inacabada, todo lo cual inspiraba nuestro quehacer, el diseño de los siguientes talleres, el nacimiento de nuevos héroes fantásticos producto de la imaginación, el asombro y el juego organizado con nombres de animales, las animaciones coherentes fruto del azar en los fragmentos de un mito o leyenda, las exposiciones de los platos típicos, símbolos municipales, los personajes destacados, las celebraciones y fiestas representativas que de manera conjunta como un todo reafirmaron los subprocesos descritos con relación al estándar.

Finalmente la estrategia de evaluación, las carpetas con los trabajos de los niños y su correspondiente análisis con referencia a los estándares escogidos nos permitieron ajustar, por una parte, la metodología utilizada y, por otra, identificar evidencias concretas y de integración al proceso de enseñanza-aprendizaje como aporte del proyecto de aula a la formación de las niñas y niños comprometidos. Valoración en doble vía

como ya se explicó más arriba, muestra sigilosa de la imaginación forjada en el papel y a su vez representaciones escondidas que cobraban también para nosotras vitalidad como futuras licenciadas en formación.

La nostalgia y realidad de un trabajo colectivo

Para este momento se acercaba el final de nuestras prácticas. ¡No podía ser posible! ¡Cuánto nos faltaba por compartir! ¡Cuántas más actividades hubiéramos podido realizar para seguir reavivando en nuestros niños sus competencias comunicativas. Pero lo más importante, habíamos conseguido entusiasmarlos por explorar sus capacidades. Y todo ello habiendo convertido las aulas de clase en un ambiente en el que niños y niñas participaron de manera responsable, tomaron decisiones y realizaron junto con nosotras un proyecto.

Los resultados de nuestros estudiantes nos mostraron que habíamos contribuido al fortalecimiento de sus competencias comunicativas a través de una estrategia lúdica donde la escritura, la lectura y la oralidad se fusionaron y lograron despertar en ellos el interés por conocer y apropiarse de algunos aspectos culturales de su municipio.

Como testigos mudos de todo el proceso, tras culminar nuestra práctica profesional, quedaron allí en el colegio un gran número de textos escritos libremente en carpetas organizadas, inspirados en los mitos y las leyendas. Textos que nos ayudaron a todos —a los estudiantes y a nosotras— a comprender quiénes somos los habitantes de Soacha y a ubicar nuestro lugar en el devenir de este municipio que hoy en día recibe un alto porcentaje de la población desplazada que llega a la capital en busca de refugio y nuevas oportunidades de vida.

Si bien nuestra práctica profesional finalizó en dicha institución en noviembre de 2005, debemos decir que el proyecto ha seguido su curso. Conscientes del valor de los mitos y las leyendas para fortalecer procesos, competencias en lenguaje y lograr un acercamiento a los aspectos culturales de Soacha, comenzamos a trabajar en la idea de diseñar un material escrito destinado a estudiantes de los grados cuarto y quinto que contendrá, además de testimonios, datos biográficos, juegos y estrategias didácticas, a la luz de sus respectivos estándares.

Hoy, casi un año después de haber finalizado nuestras prácticas, volvemos la vista atrás y nos sentimos muy orgullosas de lo hecho. Realmente fue maravilloso que lo que en un principio era un trabajo obligatorio haya logrado convertirse en un continuo repensar sobre nuestra labor como licenciadas en formación. Sin lugar a dudas, se trató de una experiencia que dejó una huella indeleble en nuestro ser de maestras y los que hoy son nuestros estudiantes se han visto beneficiados de ese proyecto que construimos a la par con chicos de cuarto y quinto de primaria en el Colegio Saulo de Tarso.

Realmente fue maravilloso que lo que en un principio era un trabajo obligatorio haya logrado convertirse en un continuo repensar sobre nuestra labor como licenciadas en formación.

SIN CONVIVENCIA

NO ES POSIBLE

LA IDENTIDAD

CULTURAL

Doris Gladys Velasco Mateus



*E. N. S
Monseñor
Marceliano
Eduardo
Canyes
Santacana,
Leticia*

Experiencia pedagógica adelantada por Cris Samara Álvez D., José Jaime Cabrera P., Carol Viviana Camelo M., Gilberto Castro C., Elsa Chuña M., Julieth Estrella H., Enrique Gómez I., María Magdalena Gutiérrez R., Luz Mary Huaniri A., Karen Lemus C., Zetar Bosnay L., Ariana Meléndez G., Heriberto Alirio Montes S., Fénix Sofía Morales S., Mario Yovany Pereira F., Yesisley Pereira F., Freddy Díaz P., Paola Andrea Plácido C., Carla Eulalia Rengifo C., y Marisol Navarro C., en su momento estudiantes de cuarto semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Monseñor Marceliano Eduardo Canyes Santacana, Leticia, Amazonas.

La práctica pedagógica, asesorada por la autora del texto, se llevó a cabo con estudiantes de primero a quinto grado de la misma institución.

SIN CONVIVENCIA NO ES POSIBLE LA IDENTIDAD CULTURAL



Das antes había asistido en representación de la Escuela Normal Superior Monseñor Marceliano Eduardo Canyes Santacana –única institución formadora de maestros del departamento de Amazonas–, a un taller en la ciudad de Ibagué. En él, el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade nos había invitado a introducir dentro del ciclo complementario, el diseño y puesta en marcha de proyectos de aula que tuvieran como referentes los Estándares Básicos de Competencias.

Estaba muy entusiasmada de hacer parte de esta aventura, así que de regreso a Leticia, me reuní con los estudiantes del ciclo complementario (veinte en total) y en mi calidad de docente de didáctica y orientadora de la práctica les di la buena nueva. Recuerdo bien las caras de incertidumbre de quienes en poco tiempo serían mis colegas. Pero mi convicción debía ser tal que de inmediato se enrolaron en la propuesta. Sin darnos cuenta a qué hora, allí estábamos soñando con el proyecto que realizaríamos en la sección de primaria de nuestra misma institución, destinado ni más ni menos que a 270 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 6 y 13 años.

Haciendo un análisis sobre las dificultades observadas en las prácticas pedagógicas de semestres anteriores y tras la búsqueda de un asunto que nos congregara a todos y fuera significativo para los pequeños, estuvimos de acuerdo en que nuestra institución estaba muy débil en la construcción y apropiación de normas de convivencia, y a su vez, la pérdida de identidad cultural de los estudiantes era cada vez más notoria. Todo ello se manifestaba en la exclusión del juego de los niños pertenecientes a comunidades indígenas, la discriminación de género en la realización de actividades, el uso de un vocabulario despectivo para tratarse con los compañeros, las constantes riñas que terminaban en golpes y la invasión, por parte de algunos grupos, de espacios destinados a la recreación de todos los estudiantes. Todo ello iba en contravía del espíritu de nuestra institución que aspira a poner en práctica una pedagogía para el desarrollo humano integral, así que debíamos hacer algo.

Teníamos identificada una problemática sobre la cual deseábamos intervenir, pero antes de planear las actividades era necesario caracterizarla por grupos de edades, pues cada maestro en formación asumiría un grupo pequeño de estudiantes. La primera acción fue observar durante una semana la interacción de los pequeños en todos los espacios escolares y de manera especial durante la hora del descanso. Dicha observación nos proporcionó un primer panorama de los principales conflictos que se presentaban, pero era obvio que tendríamos que hacer una exploración más detenida conversando con los chicos. No obstante, con el fin de sensibilizarlos ante la problemática y que al

momento de hacerles preguntas fueran más agudos en sus respuestas tomamos la decisión de armar una obra teatral en la cual les mostraríamos sus propios comportamientos. Hicimos el guión, nos asignamos papeles y en un recreo les presentamos la obra “Era un día de recreo”.

La experiencia fue maravillosa; cual espejo se veían reflejados en ella y, además, era la primera vez que rompían la rutina y de manera armoniosa disfrutaban del descanso.

Empezamos a recoger, a través de encuestas y entrevistas, las inquietudes y sugerencias infantiles donde plantearon abiertamente las dificultades que existían para hacer del descanso un espacio para la sana convivencia y el respeto por las normas: los más pequeños expresaron que los grandes ocupaban siempre la cancha de fútbol y los grandes nos contaron cómo se peleaban entre sí por los balones disponibles; otros se quejaron del desorden que se armaba al momento de ir a la tienda; algunas niñas protestaron pues no siempre se les permitía jugar básquetbol. Supimos también que los niños discriminaban a las niñas cuando jugaban petecas (canicas) porque consideraban la actividad solo para varones; otros dijeron que por las razones anteriores no les quedaba más remedio que deambular de un lado a otro cuando el sol lo permitía, alejarse del patio de recreo o quedarse quietos y solos en algún lugar. En este último caso indagamos más las razones y con cierta timidez manifestaron que sus compañeros no los dejaban jugar porque eran indígenas, les discriminaban y los golpeaban con brusquedad.

Toda la información recopilada en los diarios de campo la analizamos a la luz de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas correspondientes a los conjuntos de grado de primero a tercero y de cuarto a quinto. Así, y con mi orientación, cada uno de los docentes en formación estableció las actividades que realizaría con el grado asignado, considerando que tendrían que apuntar de manera fundamental a alcanzar los siguientes estándares:

Competencias Ciudadanas

- “Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo” (que pertenece al grupo de “Participación y responsabilidad democrática” de primero a tercero).
- “Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños” (grupo “Convivencia y paz”, cuarto a quinto).

Debo aclarar que en esta primera fase del proyecto acordamos trabajar solamente durante la hora de descanso y que nuestra estrategia por excelencia sería el juego por todo el potencial que tiene en el desarrollo de diversas dimensiones de lo humano: la práctica y el descubrimiento de sus posibilidades motoras, el conocimiento de sí mismo, la apertura a nuevos modos de ser y estar, el valorar lo lúdico y la interacción con otros. En efecto, el juego supone relación social, convivencia, integración, aprendizaje de normas y por ello favorece el comportamiento social y la absorción del individuo por parte de la sociedad. Por todo ello, nuestra Normal concibe el juego como una herramienta pedagógica muy potente en los procesos de aprendizaje.

La creatividad de los maestros en formación se manifestó abiertamente en la preparación y desarrollo diario de actividades lúdicas, entendida la lúdica como una actitud,

una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella en esos espacios donde hay disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura y el arte, actividades que comenzamos a desarrollar con los estudiantes.

En cada juego nos dimos a la tarea de analizar y establecer de manera conjunta con los niños las normas de convivencia; se reflexionaba con ellos la oportunidad que dichas normas daban a todos de participar, y se negociaban los turnos.

Fue maravilloso ver cómo en apenas una semana el patio se había convertido en un espacio donde los niños valoraban la existencia de normas y comprendían su importancia para la convivencia no solo en el medio escolar, sino en otras situaciones.

Durante las semanas siguientes continuamos con las actividades lúdicas y a la par analizamos los intereses de los estudiantes y las necesidades propias de cada grado, con el propósito de diseñar acciones pedagógicas donde lográramos la interdisciplinariedad y ejecutar proyectos de aula que contribuyeran al desarrollo de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias, toda vez que esta es una estrategia para construir conocimiento de manera permanente y significativa, enriqueciéndose con el aporte de todas las disciplinas.

Fue así como cada uno de los 20 maestros en formación fue estructurando su propio proyecto donde el juego seguiría siendo el eje para lograr aprendizajes significativos, aportar al mejoramiento de la convivencia en todos los espacios pedagógicos y fomentar la identidad y el sentido de pertenencia. Hacerle seguimiento a cada proyecto no era una tarea fácil, pero por suerte conté con el apoyo y la colaboración de los maestros cooperadores¹.

A manera de ejemplo: Rescato mi cultura

Aprovechando que en este momento los 34 estudiantes del grado cuarto venían trabajando desde el año anterior proyectos de aula con su profesora, Consuelo Reátegui Cifuentes, y que estaban muy interesados en el conocimiento de los grupos indígenas de la región amazónica, el docente en formación inició su trabajo en esta línea, centrándose en el conocimiento de la cultura haitiana. Su proyecto lo denominó “Rescato mi cultura”.

El siguiente estándar de ciencias sociales propio del conjunto de grados de cuarto a quinto se convirtió en su principal referente:

- “Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas”.

A su vez, orientó las actividades para impulsar dos acciones de pensamiento referentes al desarrollo de compromisos sociales:

- “Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de las otras personas (género, etnia...)”.

Ciencias Sociales

¹ Los maestros cooperadores en nuestra institución son los directores de cada grupo de preescolar y primaria donde los futuros maestros realizan sus prácticas pedagógicas.

- “Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...)”.

Para adelantar la investigación con los chicos, se establecieron mecanismos de trabajo y empezaron a indagar sobre esta cultura en las familias que pertenecían a la misma; de igual manera, consultaron en la biblioteca documentos relacionados con el tema para ir tras las pistas del origen de los huitotos. Cuando llegaba nueva información, se invitaba a los pequeños estudiantes a establecer las semejanzas y diferencias con esta etnia y, por supuesto, a valorar la diversidad y respetar a quienes son de un origen cultural distinto.

Con la convicción de que sería una experiencia enriquecedora visitar una comunidad indígena perteneciente a esta etnia y conocer de cerca sus costumbres y tradiciones, por proximidad se eligió aquella que está ubicada en el kilómetro 7 de la vía que conduce de Leticia a Tarapacá.

Para ello era indispensable contar con el apoyo de los padres, así que se les convocó a una reunión en la cual se expuso el proyecto. El respaldo fue total y de inmediato organizaron el viaje. El “Curaca” o líder de la comunidad fue contactado y con él se concertó un primer encuentro. El pago sería en especie, así que entre todos organizaron un mercado enorme para llevarlo a la comunidad.

El frenesí de los pequeños era increíble. En pequeños microbuses nos desplazamos hasta la comunidad donde los niños escucharon con atención al Curaca, quien mientras *mambeaba* les habló de esta práctica indígena que les da sabiduría y espiritualidad. Los indígenas huitotos son muy reservados para comentar y dialogar, pero con el efecto de la coca fácilmente hablan de sus costumbres, sobre todo cuando van los grupos a hacer estas visitas, por eso no habríamos podido llegar de improviso y, por la misma razón, el Curaca mambeó mientras hablaba con los niños. Entre tanto, el curandero o chamán, en una especie de ritual, iba preparando la coca propia para el mambeo.

Luego de inspeccionar el terreno y de recrearse, los estudiantes cumplieron con su labor: escudriñaron los aspectos culturales, sociales, económicos, religiosos, éticos y políticos propios de la cultura huitota mediante entrevistas a otros dirigentes de la comunidad; los ancianos, las mujeres y los artesanos. De esta forma los pequeños desarrollaron competencias científicas al explorar hechos y fenómenos, observar, recoger y organizar la información y utilizar diferentes métodos de análisis de la comunidad, lo que además les permitía asumir posiciones críticas frente a diferentes situaciones, y contribuir de manera eficiente al desarrollo de compromisos personales y sociales. Desafortunadamente no tuvieron la oportunidad de compartir con los niños indígenas, pues estaban estudiando en instituciones distantes de la comunidad. Era sorprendente ver cómo todo lo iban consignando en sus diarios campo.

Antes de despedirse, la maestra acompañante y el docente establecieron acuerdos para que los artesanos y algunos miembros de la comunidad vinieran a nuestra Normal a compartir en el aula sus saberes. Ya al atardecer, de regreso a sus casas, los chiquillos contaron a sus padres la experiencia.

Por otra parte, durante los siguientes días, el docente en formación orientó acciones encaminadas a elaborar una síntesis conceptual a partir de lo vivido y registrado en los diarios de campo, lo que dio paso a la producción de textos escritos llenos de sentido que daban cuenta de los conocimientos adquiridos. Luego compartieron entre sí lo que habían escrito y ampliaron su conocimiento con la lectura de diversos mitos y leyendas. De esta manera, nuestro maestro en formación y la maestra acompañante contribuían no solo a desarrollar las competencias en Ciencias Sociales, sino también las de Lenguaje, permitiendo un espacio de significación donde el estudiante comparte la alegría de aprender, vivencia y se maravilla con sus escritos y los de sus compañeros, viendo cómo en ellos puede dar cuenta de sus conocimientos y consolidar sus ideas para luego expresarlas en grupo. Fue todo un trabajo de comprensión y producción de textos.

En la medida en que el presupuesto lo permitió, los artesanos asistieron al aula y dieron a conocer el proceso para sacar la *yanchama*, fibra natural única de la selva amazónica, y con ella hicieron bolsos, cinturones, manillas, cuadros y otros objetos. A su vez, con *chambira*, fibra que se saca de la palma del mismo nombre, también llamada coquillo, la cual tuercen manualmente con el fin de darle diferentes usos, enseñaron a tejer bolsos, collares y manillas. También gozaron haciendo cestos y canastos en yaré y bejuco. Así mismo, los indígenas explicaron a los niños de dónde sacan los colores naturales con los que pintan sus artesanías.

La visita de los artesanos huitotos fue sin lugar a dudas una estrategia de aprendizaje significativo que contribuyó también a fortalecer las competencias de Ciencias Naturales. Día a día los estudiantes comprendían, escribían y comentaban sobre la cosmovisión de la comunidad, donde la Madre Tierra es el alma de su cultura. Interesados por conocer la flora y fauna utilizadas en su alimentación y las plantas medicinales propias para la cura de enfermedades, indagaron sobre ello en las visitas que nos hacían los artesanos, quienes ofrecían relatos verdaderamente fantásticos cuyos límites entre la realidad y la ficción no eran fáciles de establecer.

Con estas vivencias se explicitó otra acción de pensamiento: “Identifico y acepto diferencias en las formas de vida y de pensar” correspondiente a los estándares de Ciencias Naturales. El aprecio y el respeto con el que estos pequeños trataban a los artesanos era realmente emocionante y muy pronto empezaron a reconocer a sus compañeros que pertenecían a este mismo grupo indígena y a preguntarles sobre sus costumbres, sus juegos, sus manifestaciones culturales y a integrarlos en las actividades cotidianas tanto dentro del aula como fuera de ella. Parecía increíble que apenas pocos meses atrás esos mismos niños habían sido objeto de maltratos y humillaciones. Este trabajo cotidiano realizado con gran entusiasmo, permitió desarrollar competencias ciudadanas, hacer que los niños se sintieran más seguros de sí mismos, que se estrecharan los lazos de solidaridad, que fueran capaces de analizar y aportar dentro del grupo y participar en la toma de decisiones y en la elaboración de normas de convivencia, creando así un clima de confianza en beneficio de todos.

El desarrollo de competencias ciudadanas, en lenguaje y en ciencias sociales y naturales fue evidente. Tanto así que está previsto iniciar otro proyecto con los estudiantes de quinto grado para profundizar, conocer y respetar la cultura Ticuna.

La evaluación de nuestro proyecto

La evaluación fue permanente. Cada acción de los maestros en formación era motivo de reflexión de tal suerte que también ellos fortalecieron sus capacidades para debatir, para establecer normas y llegar a acuerdos. Además, nuestras reuniones de coordinación permitían hacer un seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes e ir avanzando hacia el logro de los estándares previstos. Para esto, utilizamos diferentes mecanismos e instrumentos como observaciones, registros de diario de campo, pruebas orales y escritas y elaboración de mapas conceptuales.

A manera de cierre, estudiantes, maestros en formación, docentes cooperadores, padres de familia y yo dimos a conocer la experiencia a toda la comunidad educativa a través de exposiciones, escritos, desfiles y en la feria pedagógica donde se presentan las evidencias de los proyectos de aula desarrollados en la institución.

Cada proyecto de aula aportó al desarrollo de competencias conforme a la temática seleccionada y los estándares tomados como referentes. No obstante, debemos reconocer que no todos pudieron avanzar, dadas las dificultades para financiarlos.

Podemos decir que hoy en día en las horas del descanso se disfruta de un ambiente armonioso, se comparte más, hay integración en los juegos de niños y maestros, donde los pequeños establecen sus propias normas.

En lo que a mí respecta, puedo decir que gracias a esta invitación que nos hicieron el Ministerio y Ascofade fueron muchos los aprendizajes y día a día intento ponerlos en práctica. Ahora sé que la formulación de proyectos de aula para la apropiación de estándares de competencias básicas y ciudadanas es una acción pedagógica con enormes posibilidades, pero que demanda gran competencia profesional y una entrega total del docente para que los estudiantes vivencien significativamente sus aprendizajes favoreciendo la calidad educativa.

Cuando daba los toques finales a este escrito, fui trasladada al municipio de Soacha (Cundinamarca) donde tengo a mi cargo niños y niñas de transición. Con el pleno convencimiento de las bondades y el éxito de esta estrategia, no desmayaré en hacer de ella un espacio eficaz para el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas, pues sé que a partir de la acción lúdica los niños se apropian de la cultura del contexto, afirman su identidad y desarrollan la interacción con otros. Desde que me ubiqué dentro del grupo que oriento y en la fase de conocimiento de los pequeños, ya planeamos y estamos desarrollando acciones mancomunadas con los padres para fortalecer el proyecto de la huerta escolar. El entusiasmo es tal en los estudiantes que disfrutan del recorrido hasta la zona rural de la vereda Panamá para el reconocimiento del terreno, avanzan en los aprendizajes sobre la temática y estructuran algunos acuerdos para continuar con el proyecto.

A partir de la acción lúdica los niños se apropian de la cultura del contexto, afirman su identidad y desarrollan la interacción con otros.

Experiencias de

6° a 7°

Experiencias de

6^o a 7^o

DESCUBRO

Y DESCRIBO MI COLEGIO

Ricardo Alfonso Vernaza



*Colegio
Integrado
Simón
Bolívar,
Cúcuta*

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de séptimo grado del Colegio Integrado Simón Bolívar, Cúcuta, Norte de Santander.

En su momento, el autor cursaba décimo semestre de Licenciatura en Matemáticas e Informática en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander en la misma ciudad. La coordinadora de prácticas responsable de la experiencia fue Susana Jaimes.

DESCUBRO Y DESCRIBO MI COLEGIO



uando Susana Jaimes, nuestra coordinadora de prácticas, nos invitó a pensar en el proyecto de aula que desarrollaríamos ese año, todos quedamos de una sola pieza. Creíamos que era algo muy complicado y no nos entusiasmos mucho. Pero Susana sí lo estaba; con gran convencimiento nos hizo ver cómo esta herramienta pedagógica permite al estudiante avanzar en la construcción de conocimientos mientras atiende un problema o necesidad, logrando un aprendizaje útil y significativo.

La propuesta sonaba interesante. Nuestra universidad, la Francisco de Paula Santander ubicada en Cúcuta, había sido incluida dentro de una estrategia del Ministerio de Educación Nacional y Ascofade que buscaba que los maestros en formación nos apropiáramos de los estándares básicos de competencias haciendo uso de ellos en el diseño de proyectos de aula. Afortunadamente ya teníamos el terreno abonado, pues en los semestres anteriores habíamos estudiado los estándares publicados por el Ministerio, los habíamos analizado a la luz de los lineamientos curriculares, debatimos sobre su utilidad y profundizamos en las posibles maneras de hacerlos realidad en el trabajo pedagógico. Sabíamos que eran una excelente herramienta para el docente; la cuestión estaba en involucrarse bien con ellos.

Muy pronto me graduaría como licenciado en Matemáticas e Informática, y aunque el camino era incierto, representaba un desafío que valía la pena asumir. En algunas ocasiones había percibido que mis clases se tornaban monótonas y, lo que es peor, los estudiantes se quejaban de no encontrarles sentido ni utilidad a las matemáticas, así que si esta nueva estrategia ayudaba, ¡bienvenida!

El primer paso era identificar el problema central del proyecto de aula, que obviamente debía estar relacionado con mi área. Esa no parecía una tarea difícil. Por una parte, conocía bastante bien la institución donde adelantaría el proyecto. Se trataba del Colegio Integrado Simón Bolívar que atiende población de estratos 1, 2 y 3 donde hice mis dos prácticas anteriores; conocía su PEI y había aplicado encuestas y sostenido entrevistas con docentes y estudiantes. Además, era bachiller de ese mismo colegio, vivía en el sector donde está ubicado y conocía los problemas del entorno.

Las prácticas docentes se harían con los muchachos de séptimo grado, con una intensidad de cinco horas semanales durante dos meses. Como mi trabajo con ellos iniciaría a partir del tercer periodo, era necesario ajustar mi programa con el que ya venía desarrollando otra profesora. Revisando la programación del colegio y los estándares del conjunto de grados de sexto a séptimo, era claro que los contenidos y logros que

faltaban por trabajar apuntaban a los estándares del pensamiento métrico y sistemas de medidas y algunos del pensamiento espacial y sistemas geométricos.

Una primera idea que me vino a la cabeza fue hacer con los estudiantes mediciones de todo el colegio para aprender en la práctica conceptos de longitud, área y volumen. Pero para que el mío fuera un verdadero proyecto de aula, le faltaba rumbo a las acciones, algo que le diera significado a cada una de las actividades que se hicieran en desarrollo del proyecto. No quería caer en el activismo en el que a veces, sin querer, entramos los maestros. Necesitaba “algo” que relacionara todas las actividades que tenía en mente, ese sitio al que llegarían todos los que se embarcarían en ese viaje.

En esas estaba, cuando una mañana escuché al rector llamándoles la atención a los muchachos por el mal uso que le daban al agua en el colegio. En efecto, el agua almacenada que debía alcanzar para diez u once días mientras llegaba el nuevo surtido, se acababa mucho antes, y no porque no hubiera unidades de almacenamiento suficientes, sino por el uso irracional que se hacía de ella. Esto causaba serios problemas sanitarios en la institución al punto que en ocasiones había sido necesario suspender clases. Si el Acueducto no daba solución al problema, nosotros debíamos buscarla.

El proyecto estaría dirigido a sensibilizar a todo el estudiantado sobre la importancia de economizar tan preciado líquido y favorecer el desarrollo del pensamiento métrico y geométrico de los de séptimo grado.

El rector, sin saberlo, me estaba ofreciendo un horizonte lleno de significado para mi proyecto de aula. Ese mismo día, en reunión con la asesora y coordinadora de prácticas, licenciada Mariela Pinto, concluimos que el proyecto estaría dirigido a sensibilizar a todo el estudiantado sobre la importancia de economizar tan preciado líquido y, a su vez, favorecer el desarrollo del pensamiento métrico y geométrico de los de séptimo grado. Automáticamente llegaron a mi cabeza un sinnúmero de posibles actividades. Volví a revisar los estándares y encontré que debía trabajar volumen, figuras tridimensionales como cilindros y paralelepípedos, entre otros.

Así entonces, orientaría a los estudiantes para obtener información referente al colegio que nos permitiera dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué cantidad de agua puede gastar una persona en un día? Ello supondría establecer con qué cantidad se contaba y por cuánto tiempo, para lo cual haríamos mediciones a propósito de su almacenamiento en el colegio (estructura y dimensiones de los depósitos). Esta información la cruzaríamos luego con el número de personas que utilizábamos el agua.

Una vez tuve claro lo que me proponía, compartí el proyecto con mis estudiantes. Al principio no les llamó mucho la atención, pero a medida que fueron escuchando las actividades que tenía pensadas, se empezaron a entusiasmar y a proponer ellos mismos otras. Realizaríamos, además del trabajo en torno a conceptos claves, jornadas de medición, un censo, elaboración de planos, producción de carteles y afiches, entre otros. Los motivó mucho sentir que harían labores propias de adultos y de profesionales, y que le colaborarían al colegio con la solución de un problema.

El proyecto ya había sido aprobado tanto por mi coordinadora y asesora, como por mis estudiantes. Ahora debía hacer la planeación y para ello volví a revisar los estándares; debía precisar aquellos que orientarían mis acciones. Me dirigí a los correspondientes al *pensamiento métrico y sistemas de medidas* y escogí los siguientes:

- “Resuelvo y formulo problemas que involucren factores escalares (diseño de maquetas, mapas, etc.)”
- “Calculo áreas y volúmenes a través de composición y descomposición de figuras y cuerpos”.

Luego me di cuenta que debía incluir del *pensamiento numérico* el estándar:

- “Utilizo números racionales, en sus distintas expresiones (fracciones, razones decimales o porcentajes) para resolver problemas en contextos de medida”, del *pensamiento geométrico*:
- “Resuelvo y formulo problemas usando modelos geométricos”, y del *pensamiento aleatorio y sistemas de datos*:
- “Predigo y justifico razonamientos y conclusiones usando información estadística”.

Me preocupó constatar que debía trabajar a favor de tantos estándares, pues sabía que ello implicaba dedicar más tiempo al proyecto y, por supuesto, más trabajo, pero a la vez fue gratificante comprobar que esa horizontalidad de la que tanto me hablaron en la universidad no solo era cierta, sino necesaria. Me dije: *¡ve... no es carreta!*

Posteriormente me dediqué a buscar los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que debía incluir en la planeación, y como tenía pensado realizar equipos de trabajo y ello supondría debates entre los grupos para establecer acuerdos tomé el estándar:

- “Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar”.

Competencias Ciudadanas

el cual incluía los siguientes estándares específicos:

- “Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas”.
- “Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo”.

Pero no solo se involucraría el área de Matemáticas en este cuento, sino también las Ciencias Naturales ya que el proyecto incluía trabajar a favor de la sensibilidad ambiental, lo cual me comprobaba de nuevo que sí es posible integrar diferentes áreas en un proyecto de aula.

Con estos derroteros claros, me di a la tarea de diseñar las actividades. Estas serían teóricas y prácticas. Las primeras estarían destinadas a trabajar conceptos a partir de las ideas previas de los estudiantes y las nuevas elaboraciones conceptuales que haríamos después del trabajo práctico. Las segundas implicarían las salidas de campo: su planeación (materiales, tiempos, formatos, etc.), la salida misma y la elaboración posterior de productos, como planos, por ejemplo. Mientras diseñaba las actividades, soñaba con ver a mis cómplices ejecutando el proyecto.

Al fin llegó la hora de empezar. Conformamos los equipos de trabajo que se conservarían durante todo el proyecto, tanto en las actividades de conceptualización como en las prácticas y pusimos manos a la obra.

Mi intención era que los estudiantes contextualizaran y reforzaran los conceptos vistos tanto en mi clase como en años anteriores para luego poder trabajar correctamente conceptos de capacidad y volumen.

Para empezar, trabajamos conceptos de medida, patrón, instrumento, unidad de medida, longitud y área, así como las unidades del sistema métrico decimal. Luego nos propusimos registrar las medidas del colegio y cada una de sus partes: aulas, oficinas, baños, canchas, biblioteca, patio, puertas, ventanas entre otras. Así entonces acordamos traer para la siguiente clase variedad de instrumentos de medición: cuerdas, reglas, metro, etc. Mi intención era que los estudiantes contextualizaran y reforzaran lo visto tanto en mi clase como en años anteriores para poder trabajar correctamente conceptos de capacidad y volumen. A cada grupo le entregué una guía de trabajo donde se indicaban los pasos que debían seguir e incluía preguntas de razonamiento como: ¿Cuál es el aula con más capacidad para albergar personas? Si dos personas caben en un metro cuadrado ¿cuántas caben en la cancha del patio? ¿Cuál es el área del colegio? ¿Cuál la del patio? ¿Cuál la del resto del colegio?

Fue muy satisfactorio ver a los muchachos cumpliendo con gran responsabilidad las labores asignadas. Los datos recolectados, así como el desarrollo de las guías se revisaron y contrastaron en el aula durante los días posteriores a la salida, lo cual fue generador de magníficos debates. Así como establecimos acuerdos, hubo grupos que argumentaban de tal manera sus afirmaciones que fue necesario hacer en algunos casos nuevas mediciones. Dicha argumentación, como todos sabemos, es una competencia comunicativa muy importante, que no solo aporta al desarrollo del proyecto o de competencias en matemáticas, sino también al pensamiento crítico y a otras áreas como el Lenguaje, que a pesar de no estar incluida en la planeación, se vio beneficiada.

Unificados los datos, el siguiente paso fue la elaboración de planos de la institución. Para poder hacerlo, trabajamos en torno a conceptos como razón, proporción, regla de tres simple y compuesta, escala, entre otros.

Ahora era necesario hacer una segunda salida que nos habría de permitir ubicar todas las fuentes de almacenamiento de agua del colegio, así como medir y registrar sus dimensiones. Puesto que los estudiantes tendrían que acceder a zonas altas, planeamos esta salida con sumo cuidado. Aunque la salida fue exitosa en este sentido, el desarrollo de las guías puso en evidencia las falencias de los estudiantes en relación al concepto de volumen: en su mayoría no fueron capaces de establecer cuántos litros podría tener un tanque conociendo sus dimensiones.

Si bien yo habría podido darles la fórmula, lo que me interesaba era que aprendieran el concepto, así que conseguí cajas y cubitos de azúcar para que el estudiante hiciera la siguiente comparación: “si en el largo de la caja caben x cubitos de azúcar y en el ancho y cubitos, entonces en la base de la caja caben $x * y$ cubitos (razonamiento hecho desde el concepto de área que ellos ya manejaban). Luego si en la base caben $(x * y)$ cubitos y en el alto z cubitos, entonces a la caja le caben $z * (x * y)$ cubitos”. De esta manera establecieron mediante la manipulación de objetos la relación entre longitud y área, y entre área y volumen. Aclarado el concepto, los muchachos retomaron los datos de las dimensiones de los tanques y calcularon el volumen.

Ya teníamos establecida la capacidad de reserva de agua con la cual contaba el colegio y sabíamos cuántos días tardaba en promedio en llegar el surtido; además estaban claros los conceptos de razones y proporciones. Ahora nos faltaba saber cuántos niños albergaba la institución.

Ya teníamos establecida la capacidad de reserva de agua con la cual contaba el colegio y sabíamos cuántos días tardaba en promedio en llegar el surtido; además estaban claros los conceptos de razones y proporciones. Ahora nos faltaba saber cuántos niños albergaba la institución.

Por esto en la tercera salida lo que se hizo fue un censo en las tres jornadas. Aunque estos datos los habría podido solicitar a la administración del colegio, lo que yo quería era que los muchachos aprendieran a recolectar y organizar información. De paso, esta sería una manera de hacerle publicidad al proyecto. Al igual que en las salidas anteriores, preparé una guía que orientaba las acciones e incluía preguntas de reflexión. Así mismo, después de hecho el censo, contrastamos los datos de cada grupo y establecimos acuerdos.

Con este dato y los anteriores, pedí a los muchachos que calcularan la cantidad de agua que le correspondía a cada estudiante; ellos sabían que debían hacer una razón por la cantidad de problemas similares que ya habían resuelto, y así lo hicieron: dividieron la capacidad de almacenamiento de agua por el número total de personas que la consumíamos, lo cual nos arrojó el número de litros de agua promedio que una persona podía gastar en los nueve días que nos duraba. Luego les pedí que averiguaran la cantidad de agua que podía gastar una persona en un día, así que dividieron la cifra hallada entre nueve y así llegamos a establecer que cada estudiante de la institución no debía gastar más de 4,7 litros de agua al día.

Antes de iniciar nuestra campaña publicitaria, nos hacía falta saber cuánta cantidad de agua es necesaria para el aseo y cuánta se pierde cada vez que se baja la cisterna de una unidad sanitaria. De la manera acostumbrada hicimos nuestra indagación. Luego, gracias a lo trabajado previamente por los estudiantes con su docente de Ciencias Naturales, nos dedicamos a consultar e indagar en libros y medios de comunicación masiva aspectos referentes al agua. Todo ello nos ofrecería luces para la construcción de los mensajes. Como se puede observar, este proyecto terminó aportando también al desarrollo de competencias en Ciencias Naturales y Lenguaje, pese a que en la planeación no preví que ello ocurriría. Por ejemplo, ahora, al revisar lo hecho, me doy cuenta que referente al lenguaje se aportó al desarrollo de algunas de ellas cuyos enunciados identificadores rezan:

- “Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas”.
- “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales”.
- “Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla”.

Culminado este trabajo ahora sí ¡a sensibilizar a todo el colegio para hacer un uso racional del agua! Para ello acordamos que era importante recordar a todos la escasez de agua en la zona, resaltar su importancia en el sano desarrollo del ser humano,

darles a conocer nuestro análisis. Con ello claro, los estudiantes indagaron en libros y con sus docentes de ciencias a propósito de la importancia del agua, y elaboramos en clase mensajes alusivos que serían divulgados a través de carteleras y plegables que se pegaron por toda la institución, especialmente en los baños. Todo esto se acompañó de exposiciones y charlas en la semana cultural. Algunos expositores me sorprendieron con la propiedad con la que hablaban; eso reflejaba el dominio que tenían del tema.

A manera de cierre del proyecto hicimos con los estudiantes un balance. Por una parte coincidimos en que habíamos logrado aportar al sentido de pertenencia a la institución concienciando a todos sobre la importancia de usar de manera adecuada el agua, aunque era claro que el camino por recorrer era largo. A su vez, señalamos que varios docentes estaban sorprendidos con lo que habían sido capaces de hacer estudiantes de séptimo grado y mostraron curiosidad sobre la metodología de proyectos de aula.

Respecto a la utilidad de las matemáticas, no cupo la menor duda: todos afirmaron que habían visto cómo ellas eran fundamentales en la vida y manifestaron su agrado por aprender de esta manera. En lo referente a los saberes adquiridos, debo decir que a lo largo del proceso fui haciendo evaluaciones individuales y grupales que me permitieron constatar que los estudiantes desarrollaron competencias de matemáticas. Aprendieron a medir de una manera práctica, a seleccionar unidades y patrones apropiados para un proceso de medición, a calcular áreas y volúmenes, resolvieron un problema que involucra factores escalares; aprendieron a hacer comparaciones y establecer razones entre cantidades para resolver problemas, así como a recolectar, ordenar, clasificar y analizar información. De igual manera despertaron un espíritu ambiental importante. En cuanto a las competencias ciudadanas cabe resaltar que se lograron avances fundamentales como aprender a establecer acuerdos, respetar la opinión ajena en debates, discutir con argumentos y asumir posiciones frente a un tema sin cerrarse a las demás.

Identificamos también otras fortalezas como fue el ánimo y empeño de todos por sacar adelante el proyecto, así como la disponibilidad y confianza brindada por las directivas del plantel.

En lo que a mí respecta, aunque tuve algunos tropiezos –principalmente en la planeación de algunas actividades– dada mi falta de experiencia en este tipo de proyectos, creo que supe manejarlas.

Ahora donde vaya llevaré siempre conmigo los estándares y en la medida de lo posible buscaré implantar proyectos de aula.

Es una lástima que ya no esté laborando en la misma institución pues sin lugar a dudas me siento vinculado afectivamente a ella y me habría encantado embarcarme en otros proyectos de aula de manera conjunta con otros profesores para hacer un verdadero trabajo en equipo y lograr una mayor interdisciplinariedad. Pero aprendí y mucho. Ahora donde vaya llevaré siempre conmigo los estándares y en la medida de lo posible buscaré implantar proyectos de aula u otras metodologías, pues ya sé que sí es posible diseñar estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de las competencias en los estudiantes en ambientes de aprendizaje significativo.

EL DOCUMENTAL

**que da a conocer la Reserva
Natural de Río Blanco**

Ricardo Piedrahita Forero



Instituto Chipre, Manizales

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de sexto y undécimo grado del Instituto Chipre en la ciudad de Manizales, Caldas. En su momento, el autor cursaba décimo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, Universidad de Caldas. El coordinador de práctica pedagógica responsable de la experiencia fue Luis Hernando Amador.

El documental que da a conocer la Reserva Natural de Río Blanco



Desde el instante mismo en que salí graduado del Instituto Chigre, en Manizales mi ciudad natal, tuve el pensamiento de volver y retribuir todo lo que los profesores me habían inculcado, como la vocación docente. Por tal motivo, cuando en el año 2005 llegó el momento de hacer mi práctica, requisito de la Licenciatura en Ciencias Sociales que adelantaba en la Universidad de Caldas, solicité llevarla a cabo en mi colegio, petición que por suerte fue aceptada.

Al volver, todo lo encontré muy cambiado. O quizás yo era diferente ahora, pues debía asumir el rol de maestro de mi área en el grado sexto. El nerviosismo inicial al ver frente a mí setenta caras expectantes se desvaneció sin darme cuenta a qué horas. El caso es que empecé a conocer los grupos y con el transcurrir de los días la confianza y los lazos de amistad hacían más amena la clase. Mi programa no tenía nada de particular, seguía lo establecido por el colegio y me iba bien. Pero esta situación cambiaría en poco tiempo... Eso fue cuando me enfrenté a realizar mi proyecto de grado y de inmediato pensé que debía encontrar algo que uniera la tesis y las prácticas.

En mi mente había quedado un trabajo realizado semestres antes a propósito de la Reserva Natural de Río Blanco, ubicada en la vertiente occidental de los Andes colombianos, a tan solo tres kilómetros de Manizales, que por su costado nororiental se extiende sobre una porción derecha y superior del río Chinchiná. Pese a la majestuosa biodiversidad de esta zona, especialmente en aves y mariposas, es sorprendente cuánto desconocemos los manizalitas su valor y el poco sentido de pertenencia que tenemos hacia ella. Por tal motivo, una idea fija rondaba mi mente: hacer un documental que marcara la diferencia con aquellos difundidos en los medios de comunicación.

¿Cuál podría ser la naturaleza del documental? ¿Cómo involucrar a mis estudiantes en un proyecto de este tipo? Las respuestas las encontré fácilmente. Los niños y niñas de 6° grado ya no serían meros receptores de una información, sino protagonistas. Ellos lo realizarían y por tanto serían los principales difusores de la Reserva, algo que podría generarles sentido de pertenencia hacia el medio ambiente y los recursos naturales y, de paso, involucrar a la comunidad educativa. Procuraría mostrar cómo la naturaleza nos provee a los seres humanos la base material de nuestra existencia y de qué manera las distintas relaciones que establecemos con ella inciden en nuestra subsistencia.

La idea no era descabellada; justamente el énfasis de nuestra institución era el desarrollo de competencias comunicativas. No obstante, a algunos docentes les parecía loco. Objetaron que ese tema no era de sociales y algunos preguntaban “¿Cómo lo va

hacer?” “¿Y a los estudiantes sí les interesa?” Pero en lugar de debilitarme, todas esas frases me fortalecían. Opté por no enfrascarme en discusiones con mis ahora colegas y seguí indagando más y más. Yo sabía que sí era posible, que era un asunto pertinente y que tenía relación con el área.

Mi participación en el primer encuentro no solo me ratificó que tenía sentido el proyecto soñado, sino que me aportó importantes elementos para seguir perfilándolo. El mío sería un proyecto de aula iluminado por los estándares.

Un buen día llegó a la Universidad de Caldas una invitación del convenio del Ministerio de Educación Nacional y Ascofade para asistir a unos talleres sobre proyectos de aula y apropiación de Estándares de Competencias Básicas y Ciudadanas. El momento no pudo ser mejor. Mi participación en el primer encuentro no solo me ratificó que tenía sentido el proyecto soñado, sino que me aportó importantes elementos para seguir perfilándolo. El mío sería un proyecto de aula iluminado por los estándares.

¿Para qué esperar más? Entonces tanteé el terreno y compartí con mis estudiantes de 6B lo que quería hacer, sin imponerles ni decirles que era con ellos precisamente con quienes quería desarrollarlo.

—Profe, ¿y por qué no vamos? —se aventuró a decir Carlos Alberto con algo de timidez.

La expectativa de “salir de paseo”, se convirtió de inmediato en una algarabía que se escuchó en el corredor, justo cuando un estudiante de 6A pasaba frente al salón. Ni corto ni perezoso, fue de inmediato y se lo contó a su grupo. Me lo imagino diciendo: “Los de 6B se van de paseo con Richy”.

Así entonces, cuando fui a darles mi clase, los estudiantes estaban muy inquietos, incluso diría que irritados conmigo, y yo, como dicen los jóvenes de hoy, sano, porque no sabía nada, hasta que de pronto escuché murmurar:

—Es que a ellos los quiere más.

Al darme cuenta de lo que pasaba me dije: “qué le hace, si lo voy a hacer con 35 qué más da hacer el documental con 70”. ¡Eso sí era una locura!, pero se lo propuse y de nuevo algarabía.

La bola corrió en un santiamén y al otro día un docente de Lengua Castellana de undécimo grado me abordó en un corredor y me preguntó:

—¿Qué es lo que está haciendo? Los de sexto andan contando que van a hacer un documental sobre la Reserva de Río Blanco con usted.

Entonces le hablé de mi proyecto y me invitó a contárselo a sus estudiantes porque consideraba que a algunos les podría interesar ya que en el Instituto es indispensable adelantar un proyecto como requisito para obtener el título. Cuando vi las caras de estos muchachos y muchachas que ya bordeaban los 17 y 18 años, se creció mi proyecto. ¡De verdad que era muy atractivo! El resultado: cinco estudiantes más metidos en este cuento.

Debía cuanto antes diseñar una metodología que mantuviera intacto el interés de los educandos y diera cabida a las diferentes formas de pensamiento de sus protagonistas. Sabía que los estándares debían estar presentes durante el desarrollo del proyecto, pero como bien había entendido en el taller del Ministerio, estos no eran una camisa de fuerza para desarrollar un proyecto de aula. Empecé entonces a estudiar los estándares de cada una de las áreas y pude darme cuenta que mi proyecto aportaba no solo a las competencias científicas en Ciencias Sociales y Naturales, sino que involucraba otras áreas como las Matemáticas y el Lenguaje, incluyendo además las competencias ciudadanas. ¡Este sí fue un gran acierto!

Pensadores de la educación y la pedagogía ambiental guiarían mis pasos, por ejemplo, de Juan Luis Vives, Montaigne y F. Rebelais, humanistas del siglo XVI. Tuve en consideración sus planteamientos según los cuales la enseñanza debe darse en libertad, reemplazando libros y otras fórmulas por el contacto directo con el medio y de Pestalozzi y Froebel, su insistencia en la valoración pedagógica del ambiente, reafirmando su fe en la observación del mundo exterior como punto de partida de todo intento instructivo. Asimismo consideré la afirmación de Ovidio Decroly de que la escuela debía instalarse en un medio natural, porque, además de ser el lugar propicio para una mejor formación del carácter, constituye el lugar adecuado para aprender de la naturaleza a través de los fenómenos que en ella suceden, como el surgimiento de la vida; y consideré su convicción de que el conocimiento del medio lleva a actuar en él, para responder lo más precisamente posible a las necesidades y aspiraciones del ser humano. Por último, de Celestine Freinet tomé sus técnicas del texto libre y la prensa escolar para romper con el verbalismo, el libro de texto y la lección magistral.

Sobre esta base empecé a consultar a propósito de los tópicos que tendría que trabajar con los educandos tomando en consideración el objeto de mi proyecto de aula. Fue así como exploré conceptos asociados a la educación ambiental y su relación con las ciencias sociales, lo que me condujo a conocer las diferencias que hay entre medio ambiente natural (diversas formas del relieve que ha ido moldeando nuestro planeta a través de su evolución y las especies que han logrado sobrevivir) y medio ambiente social (construcciones físicas e ideológicas que ha elaborado el hombre para su subsistencia). Igualmente indagué sobre la Reserva Natural de Río Blanco y obviamente acerca de lo que caracteriza un documental.

Luego me fui a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanas y estudié cuidadosamente los correspondientes a dos conjuntos de grados: de sexto a séptimo y de décimo a undécimo (recordemos que tenía a mi cargo cinco estudiantes de grado once). Dichos estándares me darían luces para fijar la orientación de mis actuaciones docentes, de tal suerte que en efecto aportarían al desarrollo de las competencias de mis estudiantes en diversas áreas. Este ejercicio fue muy interesante, pues a medida que iba leyendo los estándares cientos de ideas fueron apareciendo en mi mente. Sabía, no obstante, que debía elegir unas pocas formulaciones para enfocar bien el proyecto.

Era necesario que los estudiantes tomaran consciencia de la influencia del ser humano en el medio ambiente y cómo las transformaciones que le hace pueden poner en peligro la vida, incluso extinguir varias especies tanto de flora como de fauna (hablaríamos concretamente del oso de anteojos, el venado de cola blanca, los alisos y el anturio negro, esta última flor emblemática de la ciudad), por lo que encontré muy pertinente los siguientes estándares específicos de *Competencias Ciudadanas* (grupo Convivencia y paz):

Competencias Ciudadanas

- “Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración” (sexto a séptimo).
- “Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor” (décimo a undécimo).

Con ello pretendía que los estudiantes contaran con herramientas para proponer alternativas de solución frente a la contaminación ambiental.

En el área de *Ciencias Naturales*, como es de esperarse, me centraría en el siguiente estándar para el conjunto de grados de sexto a séptimo:

Ciencias Naturales

- “Evalúo el potencial de los recursos naturales, la forma como se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de la acción del ser humano sobre ellos”.

Además de elaborar un documental, en mi mente rondaba la idea de despertar en el estudiante el interés por conocer y valorar los recursos naturales enfatizando que es a partir de estos de donde el ser humano provee la base material de su existencia, y en ese sentido todos somos responsables de administrarlos, pues tenemos el compromiso de aportar a la preservación del medio ambiente.

Si bien el objetivo final era la elaboración de un documental, también era necesario que los estudiantes demostraran que estaban adquiriendo un conocimiento y plasmarlo en escritos, exposiciones orales y carteleras, además de darlo a conocer a toda la comunidad educativa. Por ello elegí las siguientes acciones de pensamiento de *Ciencias Sociales* propias de la columna “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social”:

Ciencias Sociales

- “Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, carteleras...) para comunicar los resultados de mi investigación” (sexto a séptimo).
- “Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación” (décimo y undécimo).

Era claro, para hacer el documental tendríamos que elaborar un guión ajustado a los propósitos de la cinta, que tomara en consideración al público al cual iba destinado y cuyo contenido se ciñera a las indagaciones que hiciéramos respecto a la Reserva y la importancia de su conservación. Así entonces, elegí el enunciado identificador del estándar de *Lenguaje* referente a la producción escrita para el conjunto de grados de sexto a séptimo que dice lo siguiente:

- “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales”.

A su vez, sería necesario que mis estudiantes comprendieran “el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas” (subproceso del factor “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” para décimo y once). Así mismo, era importante que contaran con unas bases sólidas acerca de los componentes que se requieren para elaborar un documental y estar en capacidad de hacerlo de manera que reflejara todos los aspectos relacionados con una reserva. Como lo veremos más adelante, para ello me apoyaría en los estudiantes de la Universidad de Manizales.

En la mayoría de las ocasiones los trabajos elaborados por los estudiantes quedan en el papel o en carteleras arrojadas en un basurero. El documental entonces adquiere gran importancia por cuanto este trabajo, elaborado por ellos mismos, perduraría en el tiempo y seguramente fue y seguirá siendo un aprendizaje significativo.

Ahora solo me quedaba el diseño metodológico del proyecto. Para ello tuve en cuenta que la educación ambiental tiene tres componentes básicos: sensibilización, conocimiento y actuación. Decidí entonces que estos componentes estarían presentes en el proceso pedagógico y que la estrategia por excelencia sería la de talleres; ellos me permitirían poco a poco avanzar hacia la construcción del documental. ¡Ahora sí, al agua!

Cómo nos preparamos

Si los estudiantes iban a dar a conocer un ambiente físico como la Reserva, deberían estar en capacidad de identificar y explorar primero su propio entorno. Fue así como los invité a que describieran dos lugares: el salón de clase y un parque que hay cerca al colegio. Luego compararíamos ambas descripciones. La actividad resultó muy interesante, pues por una parte nos ayudó a comprender que es distinto ver que observar y que es la observación aguda la que nos permite acceder a un conocimiento más complejo de la realidad. Todos vemos a diario nuestro entorno, no obstante, no lo observamos. Por otra, estas actividades despertaron de inmediato el pensamiento crítico de los estudiantes y su deseo de mejorar su espacio, en particular el salón, ya que el contraste entre este y el parque fue muy grande. Recuerdo bien algunas de las expresiones de los estudiantes: “hay que mejorar el salón”, “deberíamos pintarlo”, “sí, en el salón estamos mucho tiempo, deberíamos hacerlo más acogedor, ¡que den ganas de estar ahí!, ¡como en el parque!”

Una vez los estudiantes estaban *sensibilizados* hacia el entorno, el paso siguiente era *explorar algunos conceptos*. Fue así como les pedí que respondieran, conforme a sus conocimientos, las siguientes preguntas: ¿Qué es medio ambiente? ¿Cómo es mi medio ambiente natural y mi medio ambiente social? ¿Qué relación existe entre medio ambiente social y medio ambiente natural? ¿Qué importancia tiene el medio ambiente para mi vida y la de los demás seres vivos?

A partir de las respuestas individuales de los muchachos construimos entre todos las definiciones. Puesto que mi propósito era que estas no fueran meros constructos abstractos alejados de la realidad, reflexionamos sobre ellos a partir de ejemplos concretos que nos permitieron entender cómo el ser humano utiliza todos los recursos naturales y los convierte en la base material de su existencia. Entre algunos de los ejemplos surgió el del aprovechamiento de las fuentes de energía y la optimización y uso adecuado de los recursos naturales. Esta fue además la oportunidad para ampliar algunos conceptos y clarificar nociones erróneas que tenían algunos estudiantes. Pero para que esas definiciones no quedaran solo en papel y llegaran a lo práctico, a la acción, llevamos a cabo un tercer taller con el cual buscaba que los chicos se comprometieran con el cuidado de su entorno más próximo: el salón. Así entonces, con el lema ¡comprométete tú también!, cada uno elaboró un afiche que sería ubicado en las paredes del salón y eligió una planta o un animal con el cual se identificaba, actividad que les permitió mostrar lo mejor de sí mismos. Todo ello bajo la premisa de que no podemos querer el ambiente si no nos queremos a nosotros mismos y reconocemos que hacemos parte de él.

Entender y aceptar la influencia directa que ejercemos los seres humanos sobre el medio ambiente, nos llevó a comprometernos aún más con su cuidado. Esto implicaba una labor de concientización con nuestros seres más cercanos y con la comunidad educativa del Instituto Chipre. Por iniciativa de los mismos muchachos, se llevaron a cabo dos actividades: la recolección de basuras y el montaje de una obra de teatro basada en la contaminación mundial y la problemática de las basuras. Ambas labores fueron muy importantes, pues implicaron investigar a propósito de estos temas, hacer propuestas, debatirlas y asumir compromisos personales y sociales. Con estas actividades se dio inicio a la conformación del grupo ecológico del Instituto Chipre.

La actividad de recolección de basuras se realizó después de cada descanso y la obra de teatro se presentó en cada uno de los salones. La actitud pasiva y desinteresada por nuestro medio ambiente de varios de los compañeros de otros cursos hizo ver a los estudiantes que concienciar a la sociedad no es fácil.

Ahora sí a producir el documental

Creí que era el momento de escalar a la siguiente etapa que nos llevaría a la construcción del documental: la salida de campo a la Reserva Natural de Río Blanco. Para ello era necesario que los estudiantes consultaran en sitios como Corpocaldas y Aguas de Manizales información clave acerca de la reserva. Uno de los asuntos que más llamó la atención fue saber que el 30 por ciento del agua potable que consume la ciudad de Manizales lo provee precisamente la Reserva Natural de Río Blanco. Hicimos entonces un pequeño análisis estadístico sobre cuáles serían los barrios que se benefician de ese 30 por ciento con lo cual aporté al estándar de *matemáticas* propio de un conjunto de grados inferior (cuarto a quinto) según el cual:

Matemáticas

- “Analizo y explico relaciones de dependencia entre cantidades que varían en el tiempo con cierta regularidad en situaciones económicas, sociales y de las ciencias naturales”.

Aunque este estándar no atañe a los grados con los cuales se realizó el proyecto, al recibir la capacitación del convenio Ministerio de Educación Ascofade, entendí que la verticalidad consiste en que los estudiantes no terminan un ciclo, sino que el proceso de enseñanza–aprendizaje es inacabado.

También fue necesario consultar otros aspectos como ubicación, entidad responsable de la reserva, fauna, flora, topografía, pluviometría, vías de acceso, población que la habita. Esta actividad finalizó con la consecución, proyección y análisis de un video que nos facilitó el canal regional Telecafé.

La salida llenó de expectativas a los estudiantes; irían a una reserva que a pesar de estar tan cerca de la ciudad, desconocían. Ahora sabían que allí habitan osos, colibríes, venados, en fin... una gran biodiversidad. Como requisito para ingresar a la reserva, cada uno debía llevar zanahorias, lechugas o azúcar para los animales que viven allí y, en contraprestación, Aguas de Manizales nos facilitaría un guía que resolvería todas las inquietudes e interrogantes que llevábamos o surgieran en el camino.

¡Y llegó el viernes! La expectativa y la esperanza de tener un día soleado se dejaba traslucir en los rostros de todos. En vista de que no teníamos un vehículo que llevara a tanta gente al lugar, decidimos desplazarnos en transporte público que nos dejara lo más cerca posible a la reserva. La ruta más cercana era la de “Minitas” que nos dejaría a tres kilómetros de donde seríamos recibidos por el guía.

Emprendimos entonces una caminata de aproximadamente una hora, en la cual pudimos observar aspectos como el poco sentido de pertenencia hacia las zonas verdes, pues era evidente que dichas zonas se habían convertido en un basurero comunal del barrio “La Sultana”. A medida que avanzábamos hacia nuestro objetivo final también se observó la fuente económica que la Quebrada Olivares representa para un pequeño sector de nuestra ciudad, pues algunas familias se benefician de la recolección y venta de arena. Todas estas situaciones iban quedando reflejadas en las filmaciones que realizaba James, estudiante del grado undécimo.

Las ganas de llegar a la reserva cada vez eran más fuertes. A medida que avanzábamos en el largo trayecto donde la naturaleza era la protagonista, fuimos reflexionando sobre cómo desaprovechamos la naturaleza (el aire puro, las mariposas coloridas, el agua limpia tan cerca de la ciudad) y a cambio pensamos en centros vacacionales que ofrecen en la mayoría de los casos atracciones artificiales.

Cuando llegamos a la reserva, ahí estaba nuestro guía esperándonos para comenzar el recorrido. Sabíamos que no era posible ingresar sin azúcar, repollo o zanahorias para las especies que allí habitan. La explicación del guía, más que algo nuevo para nosotros, fue afianzar los conocimientos que ya habíamos adquirido. Fue entonces muy gratificante ver a mis estudiantes entablar conversaciones ecológicas con un especialista en el tema.

Nuestra misión era hacer un video, así que tendríamos que exponer frente a la cámara “nuestra reserva”. Para ello nos dimos a la tarea de escoger a los presentadores del documental; como eran tantos estudiantes, llegamos a la conclusión que iban a hablar un poco de cada aspecto relevante de la reserva. Así, Parrita presentó los alisos, Edwin

el tanque que purifica el agua, Liseth el anturio negro, Santiago los osos de anteojos, Carlos el venado de cola blanca, Juan David el mirador, Jessica los colibríes y las mariposas, y por último Ana María habló acerca de otros aspectos generales e invitó a conocer tan hermoso lugar.

Nuestro objetivo primordial era dar a conocer la Reserva Natural de Río Blanco. Eso era claro. Lo que no teníamos calculado era que ¡todas las fotografías y filmaciones tomadas en nuestra salida de campo se perdieran! Sí, eso nos pasó cuando ya de regreso los muchachos se pegaron una bañada en el río y estando en esas, cámaras de video y fotografías fueron a dar al agua.

De regreso al salón, grandes tareas nos esperaban. Para empezar, había que hacer algo para conseguir imágenes.

—¿Qué se les ocurre que podemos hacer, muchachos? —les pregunté.

Ideas iban y venían, hasta cuando alguno sugirió que podríamos conseguir ese documental que Telecafé nos había facilitado antes de ir a la reserva. A todos nos pareció una excelente opción. Averiguamos si ello era posible y puesto que debíamos pagar una suma por su uso, nos dimos a la tarea de conseguir el dinero. A las imágenes que consiguiéramos, le añadiríamos unas entrevistas y comentarios que podríamos realizar en las instalaciones del colegio.

Saber que estaban haciendo televisión fue motivo de alegría y fuente de grandes aprendizajes, entre ellos, comprender que se trataba de una labor dispendiosa, que exigía muchos conocimientos, mucha paciencia y gran capacidad de concertación.

¡Listo, comencemos! El proceso de elaboración del documental estuvo asesorado por estudiantes de la facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. Saber que estaban haciendo televisión fue motivo de alegría y fuente de grandes aprendizajes, entre ellos, comprender que se trataba de una labor dispendiosa, que exigía muchos conocimientos, mucha paciencia y gran capacidad de concertación.

Qué queremos hacer ¿mostrarnos o dar a conocer la reserva? Esa fue, ni más ni menos, la primera discordia que debimos enfrentar, pues todos querían aparecer en el documental. Entonces volvimos a nuestro propósito inicial, y recordamos que el objetivo era dar a conocer eso tan hermoso que habían conocido, pero relacionándolo con el proceso de concientización desarrollado frente a la conservación del medio ambiente.

Luego vino la construcción del guión. Tras varios debates, llegamos al acuerdo de que el documental lo estructuraríamos a partir de unas preguntas que pretendían generar en el televidente deseo de conocer la reserva y, a la vez, mostrar la importancia de la conservación y el equilibrio ecológico. Estuvimos de acuerdo en que nuestro documental quería mostrar cómo una persona o un grupo de personas pueden hacer la diferencia en la lucha por la conservación, incluso desde nuestro propio hogar. Así entonces, las imágenes y voces de los niños invitando a esta reflexión, grabadas en instalaciones del colegio o cercanas a este, se fueron conjugando con imágenes de la reserva. Era un trabajo de “corte”, “pare”, “siga”, “hable más duro”, “no le dé pena”,

en fin, horas y horas de trabajo donde la risa fue quizás el mejor ingrediente. ¡De verdad que nos lo estábamos gozando! El resultado: el documental, que si bien quedó con errores de edición, voz, sonido etc., nos dejó la satisfacción de haberlo realizado nosotros mismos. ¡Presentémoslo! ¡Claro! ¿Cuándo? A quienes quisimos mostrárselo primero fue a los profesores. Al hacerlo el orgullo fue muy grande. A algunos docentes les temblaba la voz cuando nos expresaban sus palabras de felicitación, no solo por haber elaborado el documental sino también por la dedicación y compromiso de los estudiantes con este proyecto de aula.

Pero el video no era lo único que haríamos como fruto del proyecto. Algo que llamó poderosamente la atención de los estudiantes durante la visita a la reserva fue encontrarse con otras personas interesadas en conservar el medio ambiente, y en particular la labor de reforestación que allí realizan, así que deseosos de seguir los pasos de sus “nuevos héroes”, decidieron fomentar un proceso de reforestación en el Instituto Chipre. Esta campaña se inauguró en una izada de bandera cuyo tema central era la conservación de la naturaleza.

Balance del proyecto

Ahora en la distancia miro lo que hicimos y me siento muy satisfecho. Creo que aporté a la formación de ciudadanos competentes, capaces no solo de *interpretar* su entorno sino de *argumentar* sus posturas y de *proponer* alternativas de solución frente a aquellas situaciones que lo dejan inconforme, como la apatía de la sociedad por el cuidado del medio ambiente.

La recolección de basuras, el reciclaje, la reforestación, las obras de teatro, la conformación del grupo ecológico y nuestro documental, así lo indican. Todas ellas fueron acciones que ayudaron a mostrar que así como todos somos parte del problema, también podemos ser parte de la solución. Sin duda alguna se trata de un asunto de grandes proporciones al cual aspiramos haber aportado un grano de arena que, creemos, hace diferencia en el gran camino que debemos recorrer para conservar las reservas ambientales.

Por otra parte, el proyecto me hizo ver que a través de esta metodología es posible aportar al desarrollo de competencias de los estudiantes donde la integración de las áreas cumple un papel importante. Ahora sé que sí es posible trabajar a favor de una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se construya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional, como nos lo dijeron los talleristas de la estrategia del Ministerio y Ascofade para la apropiación de las competencias básicas.

Queda claro entonces que no podemos ver los estándares como un listado de indicaciones sobre qué hacer, sino como referentes que nos invitan a ser creativos para diseñar nosotros mismos las actividades. Ahora bien, debemos construir medios pedagógicos que atiendan las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la tarea del docente no es fácil, es su responsabilidad buscar la forma, la manera de llegarle

al educando para que se motive, o como decimos coloquialmente, *se encarrete* en la construcción de conocimientos y los aplique en la solución de problemas de su comunidad. Solo de esta manera estaremos asegurando una educación integral y aportando al desarrollo de nuestro país.

Ahora sé que sí es posible trabajar a favor de una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente.

**LA IMAGEN,
UN MEDIO DIDÁCTICO
EN CIENCIAS SOCIALES**

**Wilber Cardona
Marta Lucía Quintero**



*Liceo
Salazar y
Herrera,
Medellín*

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de séptimo grado del Liceo Salazar y Herrera, Medellín, Antioquia.

En su momento, el coautor de este texto, Wilber Cardona, cursaba octavo semestre de Licenciatura en Geografía e Historia en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Marta Lucía Quintero fue la coordinadora de prácticas.

LA IMAGEN, UN MEDIO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES



Querían algo distinto. Así nos lo hicieron saber cuando conversamos con ellos en una de las tantas sesiones que dedicamos a conocer su realidad escolar, la manera como aprendían, como asumían el conocimiento y sus intereses por el área de Ciencias Sociales. Se trataba de 40 jovencitos y jovencitas de séptimo grado del Liceo Salazar y Herrera de la ciudad de Medellín, en esa edad que de seguro les resulta más difícil vivir consigo mismos que a los adultos acompañarlos en su crecimiento.

Al igual que en años anteriores, docente en formación y coordinadora de práctica de la Licenciatura en Geografía e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia habíamos llegado allí con el reto de llevar a cabo un proyecto de aula, entendido como una propuesta de investigación docente de carácter teórico-práctico, con propósitos definidos y conformada por diversas actividades de tipo pedagógico, teniendo como referente los estándares en el marco del plan de estudios y el PEI.

Pero esta vez el reto era aún mayor, pues habíamos sido convocados por el Ministerio de Educación y Ascofade a participar en una estrategia que buscaba la incorporación de los Estándares Básicos de Competencias a través, precisamente, de un proyecto de aula. Tendríamos para ello cinco meses con una intensidad horaria de tres horas semanales. Iniciábamos una nueva experiencia que significaría muchos aprendizajes tanto para nuestros estudiantes como para nuestra vida docente.

Era comprensible que los estudiantes desearan un cambio. La desarticulación de los contenidos era evidente, lo cual implicaba un aprendizaje sin sentido. Nuestro proyecto de aula debía responder a este requerimiento teniendo en cuenta todos los componentes de una práctica docente de calidad. A su vez, debíamos ubicarnos en el plan de estudios del área para este grado fijado por la institución; fue así como supimos que debíamos trabajar el medioevo y la modernidad.

Los siguientes estándares de Ciencias Sociales así como los lineamientos curriculares del área nos ofrecerían luces para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje teniéndolos como punto de partida y de llegada:

- “Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad”.
- “Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno”.

Ciencias
Sociales

En ese sentido, el proceso se enfocaría a que cada estudiante¹:

- se aproximara al conocimiento como científico social formulándose preguntas, planteando conjeturas, allegando información, derivando conclusiones y comparándolas con sus hipótesis iniciales;
- manejara conocimientos propios de las ciencias sociales, como por ejemplo describir características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas; identificar en ellas sistemas de producción y periodos históricos y establecer sus relaciones; identificar factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en diferentes comunidades, e identificar variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas;
- desarrollara compromisos personales y sociales tales como participar en debates y discusiones donde se asumen posiciones frente a fenómenos sociales, se confrontan con otras, se reconocen y respetan las diferencias e incluso se modifican las posiciones propias si se encuentra mayor peso en los argumentos de otra persona.

Respecto a las competencias ciudadanas priorizamos los siguientes estándares:

- “Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar” a partir de:
 - escuchar y expresar con mis propias palabras las razones de los compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo con ellas;
 - usar la libertad de expresión y respetar las opiniones ajenas.
- “Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones” a partir de:
 - reconocer que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente;
 - reconocer que se pertenece a diversos grupos y entender que ello hace parte de la propia identidad.

Competencias Ciudadanas

¹ En lo que sigue los lectores podrán identificar diversos ítems (acciones de pensamiento para el caso de Ciencias Sociales y estándares específicos tratándose de las competencias ciudadanas) de manera muy cercana a como fueron publicados por el Ministerio. Para efectos del texto, les hicimos ligeras modificaciones.

La pregunta clave ahora era ¿cómo acercar al estudiante al conocimiento cultural y regional generado en el medioevo y la modernidad? ¿A qué recurso didáctico podríamos acudir? Fue entonces cuando se nos ocurrió trabajar a partir de imágenes, esto teniendo en cuenta el predominio de la cultura visual en nuestros jóvenes.

Aunque se planearon una serie de actividades y situaciones a partir de imágenes, cada una con un propósito y una intención, antes de echar a andar la propuesta quisimos exponérsela a los estudiantes, poner en común qué entendían ellos y nosotros por imagen, explorar los tipos de imagen que preferían y ver si las que teníamos previstas (filmes, pinturas, publicidad e historietas) eran de su interés. Dejamos eso sí muy claro que las imágenes eran una vía para lograr nuestro cometido, sin dejar a un lado la rigurosidad científica y teórica de las ciencias sociales. La propuesta fue bien recibida. Desde el inicio vieron una forma novedosa de trabajo en clase.

El medioevo

Nuestras primeras actividades estarían destinadas a conocer y analizar las características del medioevo. Para ello acudimos a imágenes de pintura propias de esa época que acompañamos con una guía didáctica donde solicitábamos a los estudiantes que en grupos de tres las analizaran desde los siguientes ángulos:

- costumbres;
- vestuario;
- formas de vida;
- pensamientos;
- obras y ocupaciones;
- deportes que practicaban;
- mascotas;
- utensilios.

A su vez les solicitamos que establecieran si las imágenes correspondían a situaciones de la realeza o del pueblo, y en cada situación anotar qué comían, en qué trabajaban, cómo era su casa, con quién vivían, en qué época estaban, cómo se transportaban, si estaban en guerra o no. Finalmente, les pedíamos que inventaran una historia donde aparecieran todos estos elementos, con título y todo; la extensión del relato era de libre elección. El producto final sería expuesto a todos los compañeros de clase donde debía hacerse evidente el análisis fruto de la contrastación.

El ejercicio fue fascinante. A partir de la lectura de imágenes, los estudiantes identificaron características de la organización social, política y económica de la edad media, además de asuntos religiosos y culturales. Las intervenciones de ellos, así como las del docente en formación se encaminaron, entre otros asuntos, a establecer las diferencias entre realeza y pueblo, así como constatar la importancia de la guerra para alcanzar el poder expresado en la expansión territorial y de pensamiento. Igualmente nos detuvimos en analizar las diferencias en la vivienda y en el vestuario. La ubicación temporal fue también objeto de estudio. Era tal el entusiasmo de los muchachos que incluso un grupo hizo su exposición con trajes de la época, logrando en cierto modo una escenificación de las características del medioevo.

Tomando como punto de partida las intervenciones de los estudiantes, entramos a profundizar algunos conceptos y nos referimos a periodos dentro de la Edad Media (Alta y Baja Edad Media). Discurrimos acerca de la distinción entre gobernantes y gobernados según aspectos económicos y sociales y el cambio de mentalidad al pasar de

una sociedad donde la Iglesia poseía todo el poder —incluso para ordenar qué pensar—, a una apertura de pensamiento donde el centro era el hombre.

Del medioevo a la modernidad

Con el propósito de hacer una transición entre el medioevo y la modernidad, nuestra siguiente actividad giró en torno a la proyección de la película *Alexander*, la cual nos abriría la puerta para hacer una comparación conceptual entre estos dos momentos históricos: el papel de la Iglesia antes y después del medioevo, el ideal de ser humano, los oficios, las artes plásticas, las esculturas de la figura humana (antes prohibidas por la Iglesia), el reconocimiento de pintores como Miguel Ángel, las tácticas de guerra para expandir territorios e ideologías. Posteriormente, a través de la producción de una historieta mostraron las características de la transición, reconociendo puntos de encuentro y desencuentro. La historieta se produjo a partir de los conceptos apropiados y las imágenes interpretadas, y como referente metodológico las historietas que aparecían en la prensa, seleccionadas según intencionalidad del docente. Fue así como la mayoría de las historietas mostraban el cambio en la forma de pensar de los estudiantes respecto a los preceptos de la Iglesia y la guerra como medio de extender el reino en territorios y cultura.

La modernidad

De manera similar a como lo hicimos con el medioevo, a partir de análisis de imágenes y tomando como referencia la película, los estudiantes aventuraron las características de la modernidad y las confrontaron con la teoría planteada en el texto guía. Para ello acudimos a una lluvia de ideas donde salieron a flote sus nociones sobre este proyecto e hipótesis referentes a los cambios ocurridos en distintas esferas, pero quizás la más importante, reconocieron al ser humano como eje central de cambio. Cuando los estudiantes incurrieran en errores conceptuales, los clarificábamos de inmediato y a la vez señalábamos los aciertos que tenían con respecto a la caracterización hecha. Resaltamos la habilidad de argumentación para refutar y defender ideas, lo que es importante en este proceso formativo autónomo.

Posteriormente invitamos a los estudiantes a hacer caricaturas y escribir un ensayo discriminando las características de la modernidad. Y como evaluación, sugerida por ellos, expusieron el resultado de lo hecho. Previamente, se confrontó entre pares lo realizado, lo que llevó a hacer sugerencias y reelaboraciones. Los escritos iniciales se modificaron a partir de las producciones que se compartieron. El trabajo entre pares mostró claridad en las ideas sobre modernidad y unificación de conceptos y puntos de vista fruto de la discusión.

Notamos cómo las actividades contribuyeron para que los estudiantes afanzaran el trabajo en equipo, apropiaran teorías sobre la Modernidad, aprendieran a escuchar los conceptos y sugerencias de los compañeros y reevaluaran sus hipótesis al confrontarlas con la realidad histórica.

Siguiendo en el desarrollo del proceso de aula y conocidas las características globales de la modernidad, procedimos con la lectura y análisis comparativo de tres textos,

sobre el papel de la Iglesia en ambos periodos, siempre a partir de actividades que suponían la participación de los estudiantes, logrando su atención e interés en el desarrollo del proyecto de aula. Tras plantear cada quien sus reflexiones, conclusiones y exponerlas en una plenaria, casi de forma unánime concluyeron que la Iglesia está perdiendo a sus seguidores porque el centro del mundo ahora es el ser humano.

Esta conclusión llevó a plantear como actividad individual la creación de una publicidad (con imágenes y textos sugestivos) a través de la cual la Iglesia invitaba nuevamente a los pobladores a volver a la cristiandad, partiendo del supuesto de que vivían en aquel momento histórico. Las creaciones fueron claras, precisas y ajustadas académicamente a lo revisado en las lecturas, lo cual puso de relieve las convicciones y actitudes de liderazgo propias del ser humano de aquel entonces y las contrastó con el ciudadano de hoy. El lenguaje utilizado fue artístico y dejó ver avances en el desarrollo de un sistema simbólico que promovió la interpretación, análisis y argumentación. Finalmente hicimos una exposición de los trabajos en el aula.

Semejanzas y diferencias: medioevo y modernidad

A modo de conclusión hicimos un paralelo conceptual de las principales características, modos de vivir, pensar y actuar de las personas en ambos momentos, tomando en cuenta similitudes y diferencias. Aquí todo el trabajo toma forma y nos da una luz sobre el desarrollo de competencias. Así, sus conclusiones versaban en torno a la realidad histórica, social, cultural, geográfica, según los problemas estudiados. Sus dudas generaron nuevas preguntas en algunos casos y en otros les dio pie a conjeturar y lanzar hipótesis que los llevaban a nuevas lecturas, análisis críticos e investigaciones.

Con mucho entusiasmo encontramos que los aprendizajes fueron significativos y que a partir de la imagen, foco de la investigación docente, se forma científicamente en el área de Ciencias Sociales. La investigación a través del proyecto de aula fue viable y coherente con lo planteado en nuestra política educativa, institucional y profesional. Tanto estudiantes como docentes entendimos los proyectos de aula como investigación posibilitadora de un pensar por cuenta propia.

Realizamos una coevaluación del trabajo, con resultados positivos. Comprobamos cómo a través de una metodología fundamentada en la imagen e interpretación de las mismas, los estudiantes avanzaron en el conocimiento de los procesos históricos y derivaron aprendizajes significativos. En suma, desarrollaron sus competencias básicas y ciudadanas, tal como nos lo habíamos propuesto al inicio del proyecto. Y a la vez concluimos que el enfoque crítico-social con el cual desarrollamos todo el proceso favoreció el respeto a los puntos de vista de los compañeros.

Balance de lo hecho

Iniciando el mes de noviembre, propusimos realizar una mesa redonda donde todos y todas expusieran los aspectos positivos del proyecto, nos señalaran sugerencias para mejorarla e hicieran un análisis de los resultados. La respuesta fue contundente: a

los muchachos les gustó y sintieron que el objetivo de trabajar de otra forma las ciencias sociales se alcanzó. A su vez, la revisión por parte nuestra de cada una de las actividades desarrolladas a medida que las íbamos llevando a cabo, los debates, las coevaluaciones, los ejercicios grupales se constituyeron en la evaluación continua de este proyecto.

Es así como podemos decir que el trabajo arrojó buenos resultados. La mayoría de los estudiantes reconocieron las características del medioevo y la modernidad y las formas de vivir, actuar y pensar (esta última en menor medida) de las personas inmersas en esos periodos. Igualmente lanzaron hipótesis y conclusiones sobre los temas abordados. Confrontaron sus ideas con la teoría y apreciaron las de otros compañeros como complemento. Sin duda alguna se trata de logros significativos del trabajo de aula, con estudiantes provocados y con ganas de trabajar, donde hay multiplicidad de posibilidades y otros medios que no solo corresponden al texto guía, como suele suceder en algunos casos.

En lo que respecta a las competencias ciudadanas, logramos que los estudiantes aceptaran las críticas de otros compañeros y las apropiaran para su trabajo intelectual y personal. El trabajo en equipo, donde se compartían ideas y se trabajaba en torno a propósitos comunes, ciertamente aportó y se constituyó en un paso grande para lograr la paz y convivencia en el aula. Igualmente aprovechamos las situaciones y actividades para motivar y desarrollar en ellos actitudes de liderazgo.

Por lo dicho, para quienes estuvimos en el seguimiento y desarrollo del proyecto, los resultados fueron muy satisfactorios. Creemos haber logrado lo que nos proponíamos desde el inicio, hacer una integración coherente de los lineamientos curriculares, los estándares y las competencias ciudadanas, así como ponerle cara al tabú según el cual la investigación está reservada para las ciencias naturales y no tiene cabida en las ciencias sociales. Sabemos que a eso contribuyó haber partido de una necesidad sentida por los mismos estudiantes y haber roto esquemas metodológicos introduciendo las imágenes como recurso didáctico por excelencia.

¿No será este, el trabajo por proyectos de aula, un posible camino en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica? Creemos que sí. Claro está que bien podrían hacerse ajustes, como por ejemplo lograr que las directivas abran la posibilidad de desarrollar actividades fuera de la institución para que así pueda hacerse, por ejemplo, una visita a un museo, a un centro de documentación, en fin... Lastimosamente en nuestro caso, esta opción nos fue restringida.

La satisfacción del deber cumplido, de haber hecho un proceso consciente, formativo y real es el mejor premio para un futuro maestro en ejercicio que lo ayuda a crecer y enaltecer la labor docente. La certeza de haber contribuido a que un grupo de jóvenes empiece a cambiar la concepción de las ciencias sociales y que encuentre otra posibilidad de trabajo frente a lo que a ellos les gusta fue un paso enorme en nuestra formación profesional. Cambiar es difícil, pero vale la pena intentarlo.

Cambiar es difícil, pero vale la pena intentarlo.

Experiencias de

8° a 9°

Experiencias de

8^o a 9^o

DEBATE

COLOMBIA EN TUS MANOS

**Rocío Córdoba
Dora Inés Pérez Becerra**



*Institución
Educativa
Francisco
de Paula
Santander,
Cali*

Experiencia pedagógica adelantada por Jair Caicedo, Patricia Caicedo, Sonia Caicedo y Eduard Tróchez, estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali en el Valle del Cauca.

El proyecto, que se llevó a cabo con estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander en la misma ciudad, tuvo la orientación de las autoras, docentes de la Universidad.

DEBATE

COLOMBIA EN TUS MANOS



rofe, no salgamos a descanso, sigamos debatiendo.

—No es posible. Miren, estamos en un corredor en medio de dos patios de recreo que los niños de primaria y secundaria ocuparán en pocos minutos. El ruido no nos permitiría escucharnos para seguir con la discusión.

—¡Que lástima profe, es que está tan interesante el debate!

Era asombroso cómo habíamos logrado interesar a estudiantes en plena adolescencia por un tema complejo como la Ley de Justicia y Paz, a tal punto que prefirieran seguir el debate a salir a descansar. La expresión espontánea de un joven de 15 años nos indicaba que había sido todo un acierto el proyecto de aula ideado meses atrás, en julio del 2005, de manera conjunta con los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali.

Meses atrás, el Ministerio de Educación y Ascofade nos habían invitado a participar en una estrategia de formación de formadores para llevar a cabo proyectos de aula que tuvieran como referente fundamental los Estándares Básicos de Competencias. Nuestros intereses iban en la misma línea, pues justamente a través de la cátedra de Didáctica que se ofrece en quinto semestre, la estrategia pedagógica por excelencia que trabajaríamos sería la de proyectos de aula. Así entonces, aceptamos gustosas la invitación y respondimos a ella con un proyecto destinado a muchachos de noveno grado de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, de carácter oficial, ubicada en el oriente de Cali y que atiende población de los estratos uno y dos.

El tiempo que teníamos era corto. Dispondríamos de apenas un mes con una intensidad de siete horas semanales para la puesta en marcha del proyecto, así que era necesario que este fuera muy potente para que lograra aportar al desarrollo de las competencias ciudadanas y en ciencias sociales, elección que hicimos dado el énfasis de nuestra licenciatura. Tomamos para ello como referente fundamental los estándares propuestos por el Ministerio para el conjunto de grados de octavo a noveno. Debíamos llegar a los estudiantes con mucha claridad sobre lo que haríamos, lo que nos proponíamos con las acciones pedagógicas y con gran conocimiento por parte de los futuros maestros de la temática, así que no escatimamos en dedicarle tiempo a ello en nuestras horas semanales de cátedra.

En ese entonces se debatía en el Congreso de la República la Ley de Justicia y Paz, asunto que convocaba la atención de todo el pueblo colombiano sobre los mecanismos

jurídicos que podrían ayudar a merma la violencia y la impunidad. La coyuntura no podía ser mejor pretexto para adelantar con los estudiantes un debate en torno a esta ley que les permitiera comprender un fragmento de nuestra realidad nacional; el conflicto armado colombiano. El debate nos permitiría que exploraran diversos puntos de vista sobre este fenómeno social y conocieran los elementos que brinda la Constitución para la elaboración de leyes en forma democrática.

Dos estándares se constituyeron en los principales faros que guiaron el diseño y puesta en marcha del proyecto de aula. Para el caso de *ciencias sociales*, elegimos el siguiente:

*Ciencias
Sociales*

- “Análisis críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia”.

Para el caso de *competencias ciudadanas*, tomamos como referencia aquel según el cual:

*Competencias
Ciudadanas*

- “Participo o lidero iniciativas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos”.

Teníamos claro, además, que las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas entrarían en juego, pues liderar una iniciativa académica como la que les propondríamos a través del debate, supondría hacer un despliegue de dichas competencias y tendríamos que ofrecerles las herramientas para ello.

Como todo debate, el nuestro se generó a partir de una pregunta problematizadora: ¿Es conveniente para Colombia la Ley de Justicia y Paz o Ley 975 del 2005? Ese era el interrogante que debían resolver los educandos a partir de un juego de simulación donde representarían sectores de la sociedad colombiana e internacional que de manera directa o indirecta se ven afectados por el conflicto armado: la guerrilla de las Farc, las Autodefensas Unidas de Colombia, la sociedad civil, las ONG, la ONU, los gobiernos de los países vecinos (Ecuador y Venezuela), el Gobierno, las Fuerzas Armadas de Colombia y los gremios económicos

El sustento para un debate

Para que nuestros estudiantes pudieran debatir de manera argumentada, era necesario enmarcar la Ley de Justicia y Paz en un Estado democrático, como lo es el nuestro, donde el poder legislativo se diferencia del ejecutivo y del judicial. En efecto, resolver una pregunta problematizadora a través de un debate supone conocer los diferentes enfoques que hay sobre el tema, lo que requiere avanzar en una construcción conceptual que le dé sustento. De allí que hayamos visto la necesidad de que tuvieran fundamentos conceptuales en este asunto, para lo cual los maestros en formación hicieron una exposición tomando como base los planeamientos de Frank Kunigham y Montesquieu sobre la democracia y la división del poder político. Como es de esperarse, durante la fase de planeación del proyecto los futuros maestros y nosotras

mismas habíamos hecho una lectura cuidadosa de documentos, los habíamos analizado y debatido.

A su vez, resultaba crucial abordar el asunto de los derechos humanos. Para ello, por una parte se orientó una lectura sobre los derechos fundamentales consignados en la Constitución del 91 e hicimos simulacros de noticieros sobre masacres, atentados, secuestros masivos, desplazamientos y enfrentamientos militares en medio de la población civil donde los educandos vislumbraron cómo los grupos involucrados en el conflicto armado violan permanentemente los derechos humanos. Por otra parte, con la intención de dar un marco internacional a estos derechos y para que los estudiantes comprendieran aquellos que tiene la población civil en un conflicto armado o en una guerra, los maestros en formación explicaron, de manera expositiva y con ayuda de carteleros, el Derecho Internacional Humanitario establecido en los protocolos de Ginebra I y II de 1977.

De igual manera debíamos profundizar sobre el tema del conflicto armado y la participación de sus actores. Al respecto se adelantaron varias acciones. En un primer momento se entregó a cada delegación artículos de revistas, periódicos y libros que les permitirían identificar las principales ideas sobre el conflicto, sus causas, actores, consecuencias y posiciones de los diferentes grupos. Para ello realizamos ejercicios de lectura donde identificábamos el referente, las palabras claves, las ideas principales en cada párrafo, las oraciones que ayudaban a ampliar dichas ideas. La simulación de noticieros a cargo de los grupos permitió compartir información sobre masacres, tomas guerrilleras, enfrentamientos entre guerrilla y ejército, desplazamiento de la población campesina y violación a los derechos humanos.

Posteriormente utilizamos el documental La Sierra, donde se aprecia la disputa territorial entre la guerrilla y las autodefensas. A su vez, enriquecimos este trabajo con los conocimientos de Athemay Sterlin, catedrático de la Universidad Santiago de Cali, abogado y gestor de paz, quien dictó a los muchachos una conferencia sobre el conflicto armado colombiano desde la década de los 50 para ampliar y profundizar la percepción de los estudiantes sobre el tema. Es así como hizo una breve reseña del devenir de cada grupo (guerrillas, paramilitares, fuerzas armadas, gobiernos); explicó algunos acontecimientos importantes como los principales enfrentamientos, masacres, políticas de los presidentes, iniciativas de paz, etc., y aventuró hipótesis sobre las causas de este problema: económicas, sociales y políticas.

Utilizamos el documental La Sierra, donde se aprecia la disputa territorial entre la guerrilla y las autodefensas. A su vez, enriquecimos este trabajo con los conocimientos de Athemay Sterlin, catedrático de la Universidad Santiago de Cali, abogado y gestor de paz.

Era indispensable conocer la postura del Gobierno, plasmada en la Ley de Justicia y Paz, así que los docentes en formación la explicaron enfatizando en los conceptos sobre verdad, justicia, reparación, víctima, desmovilización, investigación, juzgamiento, defensa, indulto, pena alternativa, reclusión, protección a víctimas, reconciliación y acuerdos humanitarios plasmados en ella. De esta manera, además, buscábamos que comprendieran la importancia de cumplirla, así no se estuviera de acuerdo con ella. Esto lo logramos muy particularmente gracias al estudio cuidadoso de los artículos 3, 29 y 30 sobre alternatividad, pena alternativa y establecimiento de reclusión, respectivamente. A medida que se iban leyendo y analizando los artículos, los adolescentes

exponían sus opiniones sobre ellos. Aunque la mayoría estaba en contra de estos artículos, el análisis hecho les permitió entender que la ley se debe cumplir una vez sea aprobada por el Congreso.

Sentadas estas bases, vino otra etapa; cada grupo prepararía su posición frente a la Ley de Justicia y Paz y tendría que sustentarla en el debate. Para ello, consultaron en diversas fuentes (revistas, libros, textos, periódicos) la posición actual frente a la mencionada ley del grupo que representarían. Después de clasificar, organizar, comparar, e interpretar la información obtenida, plasmaron los resultados de su investigación en el “Discurso o Declaración de Posición” con el cual se abriría el debate.

Fueron cuatro semanas de arduo trabajo en donde los estudiantes conocieron la ley, comprendieron cómo era gestionada en un Estado democrático, estudiaron las distintas posturas de los grupos en conflicto y conocieron la magnitud del problema. Fue toda una experiencia ver cómo lograban cada vez comprensiones más complejas de la problemática a partir de las exposiciones que se hacían a propósito de las visiones sobre paz, justicia y verdad del grupo en conflicto que debían representar. La escucha atenta, el respeto por las opiniones ajenas y las preguntas agudas eran pan de cada día en las sesiones de trabajo que teníamos con los muchachos.

Debate académico

Por fin llegó el día esperado por todos. Los educandos se vistieron según el grupo que representaban: los del gobierno llevaron saco y corbata; los delegados de las Farc, botas pantaneras y camuflados; los de las Fuerzas Armadas, vestían atuendos militares; los de las autodefensas, también llevaban camuflados, y los que representaban a la población civil, ropa blanca. La presidencia del debate la asumió una estudiante de un colegio privado de Cali. Para darle realce, relevancia y elegancia a la culminación del proyecto, realizamos un protocolo con la proclamación de los himnos (Colombia y Valle del Cauca) y dos discursos de apertura a cargo de la coordinadora y una de las docentes de la Universidad.

El debate tuvo tres etapas. En la primera, cada grupo leyó frente a las demás delegaciones su discurso de posición y luego se realizó el debate donde las comisiones argumentaron sus acuerdos o desacuerdos frente a cada discurso. Esto resultó muy interesante, pues los estudiantes reconocieron que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista y se vieron instados a escuchar respetuosamente, argumentar, revisar sus planteamientos a la luz de las tesis de los demás y aceptar sus contradicciones.

Se trataba de un ejercicio mental riguroso donde los jóvenes debían descentrarse de su propia visión y ubicarse en la posición ideológica del grupo al que tenían que representar. Ello, por supuesto, no era fácil. Por ejemplo, recordamos cómo un miembro de la delegación que representaba al Gobierno manifestó su desacuerdo con las Fuerzas Armadas de Colombia por que estas buscaban la guerra; sus compañeros de inmediato corrigieron el error aclarando que el Ejército colombiano era el medio con el cual

el Gobierno combatía a las guerrillas y a otros grupos ilegales. En este caso, como en otros que se presentaron a lo largo del debate, el error fue asumido como una herramienta de aprendizaje, de autoevaluación y de solidaridad académica entre los estudiantes.

Una vez escuchadas las posiciones de todas las delegaciones, cada una hizo una deliberación interna donde identificaron aquellos grupos con quienes tenían pensamientos similares y se reunieron con ellos para conformar un bloque y redactar conjuntamente un documento llamado “Proyecto de Resolución”. En él se daba respuesta a la pregunta clave del proyecto: ¿Es conveniente para la paz del país la Ley de Justicia y Paz? El objetivo era lograr que los estudiantes asumieran una posición, la confrontaran, la defendieran y la modificaran al reconocer mayor peso en los argumentos de otros.

La primera parte del documento contenía los “considerandos”, es decir las justificaciones de sus propuestas de solución al problema usando cifras, datos, hechos y fechas. La segunda parte fue escrita a manera de “resueltas” donde se formulaban a la asamblea las propuestas de cada bloque. Con este ejercicio buscábamos que los educandos establecieran relaciones entre información allegada de diferentes fuentes, respondieran de manera argumentada la pregunta planteada y compararan sus conclusiones con las conjeturas iniciales que tenían a la apertura del debate.

Con este ejercicio buscábamos que los educandos establecieran relaciones entre información allegada de diferentes fuentes, respondieran de manera argumentada la pregunta planteada y compararan sus conclusiones con las conjeturas iniciales que tenían a la apertura del debate.

Resultó muy interesante ver cómo los bloques que se formaron en el debate estaban muy acordes a la realidad nacional pues tuvieron en cuenta sus ideales e intereses verdaderos. Por ejemplo, se conformó un bloque constituido por la delegación del Gobierno, las Fuerzas Armadas, la ONU y los gremios económicos que estaba de acuerdo, en términos generales, con la Ley de Justicia y Paz. Otro bloque fue aquel de las ONG, la sociedad civil y países vecinos que presentaban algunos desacuerdos con esta ley. Por su parte las Farc y las Autodefensas Unidas de Colombia, en su condición de grupos armados al margen de la ley, no establecieron alianzas con otros y cada una se mantuvo como bloque separado.

Elaborado el Proyecto de Resolución de cada bloque, estos fueron leídos ante la asamblea y se absolvió las dudas que suscitaba el documento. Posteriormente se realizó el debate a favor y en contra donde cada delegación planteaba su punto de vista acerca del proyecto de resolución de los demás bloques argumentando sus razones. Por ejemplo, el documento del bloque de las Farc suscitó gran desacuerdo; ellos proponían realizar una legislación diferente a la propuesta por el gobierno donde se eliminara la propiedad privada, se estableciera un sistema socialista en Colombia y se juzgara severamente a las Auc. Los delegados de la ONU estaban en desacuerdo con esta propuesta argumentando que ese sistema no representaba el deseo de toda la nación, además de ir en contravía de lo plasmado en la Constitución del 91; por su parte las ONG planteaban que las Farc no garantizan un verdadero sistema igualitario en Colombia ya que sus hechos demostraban lo contrario.

Al final del debate se realizó una votación para elegir el proyecto de resolución al que se acogía la mayoría. El proyecto que presentó las Farc solo obtuvo un voto a favor lo que obligó a la presidenta a descartarlo. El bloque conformado por el Gobierno, Fuerzas Armadas, ONU y gremios económicos, por el contrario, obtuvo la mayoría de los votos y su proyecto de resolución fue el que mayor acogida tuvo entre los educandos.

La evaluación del aprendizaje

El aprendizaje alcanzado por los estudiantes lo fuimos valorando a lo largo del proceso centrando nuestra atención en los siguientes aspectos: el nivel de participación en debates académicos, el respeto ante diferentes posturas frente a un fenómeno social, la comprensión sobre los mecanismos de participación que establece la Constitución (por ejemplo los debates en el Congreso, la comprensión sobre el conflicto armado manifiesta en los documentos elaborados, la capacidad argumentativa y propósitiva a través de la participación de los estudiantes en el debate). Al cierre del proyecto concluimos que nuestros estudiantes lograron desarrollar un nivel de argumentación, aprendieron el significado de la tolerancia ante las ideas contrarias y grupos con intereses opuestos, reconocieron que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista y entendieron la importancia del diálogo para la supervivencia de nuestra especie. En suma, desarrollaron la competencia de participar en discusiones y debates académicos de alto nivel.

De cara a futuros proyectos, vimos que se trata de una propuesta pedagógica que puede utilizarse para abordar otras problemáticas de nuestra sociedad, como por ejemplo las violaciones a los derechos humanos utilizando informes de la Defensoría del Pueblo y las personerías, o el desplazamiento forzado y las estrategias empleadas para atender a la población que ha sido víctima de este.

Finalmente, corroboramos que los proyectos de aula son una herramienta muy potente para mejorar la calidad de la educación y hacer de nuestros jóvenes un presente y un futuro prometedor y más aún si en su diseño tomamos como referentes los Estándares Básicos de Competencias propuestos por el Ministerio. Invitamos por tanto a nuestros colegas a aventurarse por este camino no solo para enriquecer sus prácticas pedagógicas a favor del desarrollo de competencias de los estudiantes, sino para darle nuevos sentidos a esta labor que la mayoría hemos elegido por vocación: ser docentes.

Invitamos por tanto a nuestros colegas a aventurarse por este camino no solo para enriquecer sus prácticas pedagógicas a favor del desarrollo de competencias de los estudiantes, sino para darle nuevos sentidos a esta labor que la mayoría hemos elegido por vocación: ser docentes.

Experiencias de

10^o a 11^o

*Experiencias de
10^o a 11^o*

UN CINE FORO

EFICIENTE QUE

PROYECTA CONVIVENCIA

**Laura Tatiana Moreno Manrique
Jessika Tatiana Rodríguez Ortiz**



*Instituto
Politécnico
Industrial,
Bucaramanga*

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes de décimo grado del Instituto Politécnico Industrial, Bucaramanga, Santander.

En su momento, las autoras cursaban décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. La coordinadora de prácticas responsable de la experiencia fue Sonia Gómez Benítez.

UN CINE FORO EFICIENTE QUE PROYECTA CONVIVENCIA



El inicio de este siglo en Colombia está signado por preocupantes índices de enfrentamientos entre jóvenes, que han terminado, en muchas ocasiones, cobrándoles la vida a varios de ellos. Esta problemática se ha hecho palpable en las calles circunvecinas de cinco instituciones oficiales de gran prestigio en Bucaramanga, ubicadas en el suroccidente de la ciudad, entre ellas el Instituto Politécnico Industrial, y las Unidades Tecnológicas de Santander que acogen cerca de siete mil jóvenes.

Se trata de una situación que nos convoca a quienes trabajamos con jóvenes buman-gueses y demanda de nosotros la búsqueda de herramientas que les permitan no solo resolver sus diferencias de manera respetuosa, sino constructiva.

Así lo consideramos nosotras, estudiantes de Lengua Castellana en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga que fuimos asignadas al Instituto Politécnico Industrial para hacer nuestras prácticas. La tarea era muy clara: debíamos adelantar un proyecto de aula con un total de 45 estudiantes de décimo grado y una intensidad horaria semanal de cuatro sesiones de sesenta minutos, para un total de 28 horas de trabajo. Dicho proyecto debía tomar como referentes los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y Ciudadanas, conforme a una estrategia diseñada por el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade. Para adelantar nuestro proyecto contaríamos con la asesoría de Sonia Gómez Benítez, coordinadora de práctica, quien siempre nos respaldó proporcionándonos bibliografía, observando nuestra clase y haciendo intervenciones cuando lo creía pertinente. Sin duda alguna ella es tan gestora de la idea como nosotras.

Una problemática real, una situación de aprendizaje significativo

Antes de sentarnos a diseñar nuestro proyecto vimos necesario identificar con precisión qué aspecto de las competencias en Lenguaje trabajaríamos y cuál podría ser una circunstancia significativa que le diera sentido a las acciones pedagógicas. Para ello llevamos a cabo dos diagnósticos: uno referido a los gustos y disgustos de las estudiantes con relación a su realidad, el entorno de la institución, la clase de español y el colegio mismo; el otro relacionado con sus competencias en la comprensión y producción de textos.

El primer diagnóstico nos permitió saber que las estudiantes dedicaban la mayor parte de su tiempo a la televisión, la radio y a interactuar con amigos mientras que el tiempo

dedicado al estudio, además de su asistencia al colegio, era mínimo. A su vez, que desde que el Instituto fue reubicado, los roces con jóvenes de otros colegios se habían intensificado y expresaron haber sido agredidas verbalmente con términos tales como: costureras, polikekas o poliñeras, entre otros. Respecto a las clases de español, estas eran vistas como espacios tediosos, donde no se aprendía nada para la vida. Las estudiantes se quejaban reiterativamente de las tareas de consulta todos los días, el cuaderno con buena letra y la falta de dinamismo y creatividad por parte de la docente.

El segundo diagnóstico se hizo mediante la aplicación de dos pruebas. El nivel de comprensión lectora lo indagamos a través de una serie de preguntas a propósito de una columna de opinión escrita por Héctor Abad Faciolince en la revista *Semana* que circuló el 3 de mayo de 2005, titulada: “Cultura basura”. Los resultados nos señalaron que las estudiantes solo atendían al sentido literal del texto y cuando se les cuestionaba por el sentido inferencial o intertextual, se limitaban a responder acudiendo a frases o párrafos del texto. Esto hizo evidentes sus debilidades para deducir la intención comunicativa del escrito, el género textual, su temática global, las relaciones entre el contenido del texto y el contexto, y la pertinencia del escrito (en este caso la importancia de argumentar que en Colombia está difundida la cultura basura). Todo ello nos indicaba que el conocimiento de los textos argumentativos era casi nulo.

La investigación respecto a la capacidad de las estudiantes para escribir la hicimos solicitándoles que dieran una respuesta al autor del texto leído. La calidad de las producciones nos hizo ver que sus principales falencias se presentaban al momento de exponer argumentos que sustentaran la tesis, responder a la intención del enunciado, elaborar conclusiones, hacer un buen cierre y acudir a un título pertinente.

La planeación de una solución desde el aula

Con esta información en la mano nos dedicamos a estudiar los lineamientos propuestos por el Ministerio en Lengua Castellana, así como los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los de Lenguaje correspondientes al conjunto de grados de décimo y undécimo.

La idea era trabajar en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de las estudiantes, con especial énfasis en la argumentación. Así entonces se tomaron como referentes los enunciados de los seis estándares que se proponen a continuación, con el fin de alcanzar una interpretación y producción real de textos:

Lenguaje

- “Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” (producción textual).
- “Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (comprensión e interpretación textual).
- “Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (literatura).

- “Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva” (medios de comunicación y otros sistemas simbólicos).
- “Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados” (medios de comunicación y otros sistemas simbólicos).
- “Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo” (ética de la comunicación).

Lenguaje

Además, dichas competencias comunicativas debían estar enmarcadas en situaciones reales en donde su interpretación y producción cobrara vida y fuesen significativas para su realidad, que en este caso se hacía muy palpable. Entonces sus capacidades de análisis crítico y vivencia de valores se podrían hacer significativas a partir de los siguientes referentes propios de las competencias ciudadanas:

Convivencia y paz

- “Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación”.
- “Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos”.
- “Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opiniones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos”.

Participación y responsabilidad democrática.

- “Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi vida propia”.

Pluralidad, identidad y valoración de diferencias.

- “Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales”.
- “Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos”.
- “Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos”.

Competencias

Ciudadanas

Debido a lo anterior y orientadas hacia nuestro objetivo, requeríamos una situación significativa que resultara pertinente a la realidad que vivían nuestras estudiantes. Teníamos algunas ideas en mente, como por ejemplo hacer alguna actividad con medios audiovisuales que motivaran a los jóvenes del barrio y propiciaran el debate, pero convenía consultar a las chicas.

Fueron ellas mismas quienes dieron contenido a la estrategia. Para empezar, profundizamos sobre sus malestares, lo que les permitió expresar su inconformidad por el mal concepto que tenían los jóvenes de las instituciones aledañas al Politécnico de su proyección profesional, y que se plasmaba cuando se referían a ellas como simples costureras. A la vez que este ejercicio nos daría luces sobre el camino que debíamos seguir, propiciaba en nuestras estudiantes una lectura de su realidad en busca de una solución concreta; competencia crucial tratándose del desarrollo del lenguaje.

Después de realizar una serie de trabajos en grupos tras una estrategia para dar solución a la problemática, acordamos que la mejor forma de fomentar el diálogo y las buenas relaciones era la organización de una actividad cultural que demostrara su alto nivel intelectual.

Fue así como surgió una idea que ya nosotras habíamos contemplado: haríamos un cine foro liderado por ellas mismas y al cual serían invitados los jóvenes de las demás instituciones. El cine foro se constituiría así en el eje articulador de acciones encaminadas a reflexionar sobre sus maneras de resolver conflictos, abrir otras opciones productivas de encuentro entre los jóvenes en torno a intereses comunes, mejorar sus relaciones interpersonales, aportar a una mirada distinta por parte de los estudiantes de otras instituciones sobre las niñas del Politécnico, y al tiempo potenciar las competencias comunicativas de quienes teníamos a nuestro cargo como practicantes.

El cine foro, estrategia para el logro de los objetivos

Una vez definida la situación significativa y lo que nos proponíamos con el proyecto de aula, perfilamos las acciones que sería necesario adelantar. ¡Haríamos un cine foro! Para esto era necesario conocer en qué consistía esta técnica, así que el primer paso fue buscar información acerca del concepto, estructura de funcionamiento y materiales necesarios para su desarrollo. Esta exploración la hicimos mediante talleres que contaron con el apoyo del productor de cine y televisión Carlos Ernesto Acosta Posada quien, en dos sesiones de trabajo, realizó con las estudiantes un acercamiento al concepto y estructura de un cine foro. Así a todas nos quedó claro que el cine foro es una metodología que favorece la apropiación crítica y creativa de un lenguaje, como el cine, para desarrollar procesos comunicativos intencionados. En estas sesiones de trabajo nos enteramos también de las actividades que suelen desarrollarse en un cine foro, los recursos tecnológicos y humanos necesarios, el tipo de películas que se prestan mejor y la manera de guiar su análisis. Fue verdaderamente maravilloso ver cómo las estudiantes se entusiasmaron aún más al ver el trabajo que se adelantaría.

El paso siguiente era la elección de la temática de la película, la ubicación espacio temporal de la actividad y la definición de quiénes serían invitados al evento. Esta fue una actividad que hicimos con las chicas por medio del diálogo y la lluvia de ideas que requirió de mayor tiempo del que pensábamos para su concreción, debido a las opiniones encontradas de las estudiantes y la dificultad para llegar a acuerdos, lo que a la postre fortaleció el proceso. Concluimos que el cine foro estaría destinado a jóvenes que cursaran noveno, décimo y undécimo grado en las instituciones aledañas, que lo realizaríamos en un lugar alejado de la calle de los estudiantes y que la temática sería la aceptación de la diferencia.

Era mucho el trabajo que nos esperaba. Por una parte, debíamos tramitar una serie de permisos, lo que haríamos mediante el envío de cartas a las directivas de nuestro colegio para que apoyaran esta iniciativa, a las instituciones educativas que deseábamos invitar y a los establecimientos que suponíamos íbamos a utilizar. Si deseábamos obtener lo que queríamos, nuestras cartas debían exponer muy bien las ideas y ser argumentativas, mostrando la problemática de fondo que nos había llevado a organizar el cine foro y persuadir a nuestros interlocutores de su realización. Este ejercicio requirió conceptualizar sobre la argumentación, los diferentes tipos de textos argumentativos y su finalidad, además de la elaboración misma de las misivas de las que hicimos varias versiones hasta obtener unas de calidad comunicativa.

Este ejercicio requirió conceptualizar sobre la argumentación, los diferentes tipos de textos argumentativos y su finalidad, además de la elaboración misma de las misivas de las que hicimos varias versiones hasta obtener unas de calidad comunicativa.

Por otra parte, era necesario seleccionar la cinta que proyectaríamos. Carlos Ernesto Posada nos había ya aclarado la diferencia entre el cine comercial y el que no lo es, además de habernos ofrecido un menú de posibles películas. Las estudiantes, en equipos de trabajo, se dieron a la tarea de conseguir algunas de ellas y analizarlas a la luz de la finalidad del evento. Cada grupo eligió una y de manera argumentada expuso a las demás compañeras el porqué de su elección. De manera democrática, en un proceso que resultó muy enriquecedor, optamos por el documental titulado “Promesas”, de Justine Shapiro y B. Z. Goldberg. Esta cinta muestra la vida de siete chicos, cuatro israelíes y tres palestinos, entre 9 y 13 años, quienes viven a 20 minutos de distancia, pero hablan diferentes idiomas y, en la mayoría de los casos, se consideran enemigos. Todos son víctimas, no solo de una situación de guerra cotidiana, sino también de la violencia atávica y de los prejuicios que les han sido inculcados desde que nacieron. Varios de ellos, además, tienen la experiencia de haber padecido la muerte violenta de algún amigo o familiar directo, en un atentado terrorista palestino o bajo la metralla indiscriminada del ejército israelí.

Con el objetivo de entender el contenido del documental y poder guiar el foro, realizamos un recorrido apoyándonos en una línea del tiempo, por los conflictos que ha atravesado nuestro mundo y las formas como se les ha dado solución. Para esto fue necesario estudiar las principales características del Barroco y el neoclasicismo, así como conflictos de la Franja de Gaza relacionados con la problemática de las estudiantes. Para ello acudimos a varias lecturas, acompañadas de guías de trabajo elaboradas por nosotras mismas.

Hecho el análisis del documental, estábamos listas para planear las actividades que haríamos con los asistentes al cine foro antes y después de su proyección para animar una participación activa. Tres tipos de documentos debíamos preparar: i) un guión que permitiera a las estudiantes orientar el foro hacia el propósito fijado; ii) una presentación en Power Point con la cual se haría la apertura del cine foro, y iii) un texto que sería entregado una vez terminado el evento. Para los dos primeros asignamos responsabilidades a los grupos de trabajo y tiempos muy precisos para la entrega de sus productos, que fueron revisados y ajustados entre todos.

Con relación a la producción del escrito que se entregaría al final, revisamos nuevamente los diferentes tipos de textos y su objetivo, habiéndose elegido el comentario argumentativo como el más pertinente para nuestro fin. Las estudiantes indagaron sobre su estructura, buscaron algunos ejemplos de comentarios argumentativos y plantearon las ideas principales de los párrafos que formarían nuestro escrito. Cabe mencionar que el proceso de escritura aquí citado incluyó la elaboración de dos borradores, la revisión de los mismos en parejas y la escritura de la versión final del comentario.

Encuentro con otros para debatir

El día que tanto habíamos anhelado por fin llegó. Los nervios estaban a flor de piel, tanto en las estudiantes como en nosotras. Era el momento de la verdad. Antes de la hora fijada para el evento nos reunimos en el Auditorio Menor de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, donde se realizamos un ensayo y recordamos las responsabilidades de cada equipo. Alrededor de las tres de la tarde los asistentes hicieron su arribo. Estudiantes de diferentes colegios, en compañía de docentes, llegaron al lugar y dimos inicio al cine foro señalando el asunto que nos congregaba: la falta de tolerancia en la calle de los alumnos y los conflictos que se venían presentado en los últimos meses. Las caras de todos eran de expectativa y durante la proyección la atención fue total. Luego vino del debate. La participación de los invitados fue muy positiva. Las estudiantes cumplieron a cabalidad con las funciones asignadas y participaron del foro con los demás jóvenes.

Terminado el cine foro, los asistentes recibieron a la salida del auditorio el comentario argumentativo escrito por las estudiantes y una corta encuesta sobre la actividad, esta última con el firme propósito de conocer la opinión de los participantes sobre el evento. Algunas preguntas hacían referencia al respeto entre los asistentes durante el foro, la pertinencia del documental, la importancia de las temáticas trabajadas, la organización del evento, sugerencias para un próximo cine foro, entre otras.

Al final la satisfacción por el deber cumplido se podía ver en los ojos de todas las personas involucradas. Con inmensa alegría leímos, allí mismo en el auditorio, las encuestas, e hicimos nuestra propia evaluación de la actividad. Las chicas expresaron sus sentimientos frente al proceso realizado durante los últimos meses en la clase de lengua castellana y los aprendizajes que habían alcanzado. Esto nos hizo reflexionar sobre el trabajo que hicimos y la huella que dejó en nosotras.

El camino trajo buenos resultados

Sin lugar a dudas, las metas alcanzadas por el proyecto no pudieron ser mejores, tanto en el plano intelectual como humano. Con esta nueva metodología habíamos logrado que nuestras estudiantes mejoraran significativamente los procesos de comprensión (predicción, inferencia y parafraseo) y producción textual (elaboración de textos siguiendo un proceso de escritura y reescritura), que se acercaran a los textos argumentativos desde su funcionalidad en la vida diaria, analizaran críticamente la información que circula en los medios de comunicación y mejoraran sus relaciones interpersonales por medio del reconocimiento de las diferencias. Además, el compromiso de las estudiantes fue sin igual, mayor del que esperábamos.

Para identificar dichos resultados se utilizaron diversas estrategias de evaluación: rejillas con criterios referidos a los tipos de textos manejados, puestas en común orientadas desde la DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), talleres y pruebas de interpretación y producción textual. Todo ello, siempre, tomando en consideración los estándares como referentes de la calidad de estos resultados.

El proyecto de aula que habíamos iniciado con tantos temores, terminó por convertirse en una caja mágica de la cual derivamos no solamente nuevos conocimientos, sino fuertes amistades, satisfacción y alegría. Es una verdadera lástima que los proyectos de aula, como propuesta educativa, no tengan aún la difusión y acogida que se merecen, pues son una excelente herramienta de investigación a favor del aprendizaje significativo y, en consecuencia, del desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Es una verdadera lástima que los proyectos de aula, como propuesta educativa, no tengan aún la difusión y acogida que se merecen, pues son una excelente herramienta de investigación a favor del aprendizaje significativo.

LOS SITIOS

DE TODOS

Yenny Consuelo Esteban Fonseca



Institución Educativa Rodrigo de Triana, Bogotá

Experiencia pedagógica adelantada con estudiantes del grado once de la Institución Educativa Rodrigo de Triana, Bogotá, D. C.

En su momento, la autora cursaba décimo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá. El coordinador de prácticas responsable de la experiencia fue Jaime Gutiérrez.



bienvenidos muchachos a su proyecto de práctica pedagógica, última asignatura de la Licenciatura de Ciencias Sociales... En esta oportunidad llevarán a cabo proyectos de aula.

“Proyectos de aula, proyectos de aula...” repetíamos en nuestras mentes tratando de recuperar en los archivos de nuestra memoria huellas de lo aprendido durante la carrera... A la par, el temor se iba apoderando de nosotros.

—El Ministerio de Educación Nacional y Ascofade han invitado a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia a participar de una estrategia donde se tomarán como referentes de la planeación los estándares básicos de competencias...—continuó el profesor Jaime Gutiérrez, mientras el silencio reinó en el salón y apenas si nos cruzamos unas miradas.

Por suerte el coordinador de prácticas se percató de nuestro desconcierto y nos explicó cómo los proyectos de aula eran una herramienta con todo el potencial para aportar al desarrollo de las competencias de los estudiantes y alcanzar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación. Se trataba de una oportunidad sin igual en nuestra formación como docentes, así que la tranquilidad volvió a nuestros corazones.

De inmediato me transporté al colegio del cual soy egresada y empecé a soñar con desarrollar en él mi proyecto de aula. Si se trataba de una propuesta enriquecedora, tanto mejor ponerla en marcha en ese plantel al que le debía tanto. Solamente había un problema... tendría que trasladarme a Bogotá a realizar las prácticas y recibir la asesoría desde la ciudad de Tunja. Tal vez era mucho pedir, pero como la peor vuelta es la que no se hace, pasé la solicitud y mi petición fue aprobada. ¡De una para Bogotá!

Tan pronto como llegué, me puse en contacto con los directivos del colegio, quienes me abrieron de inmediato las puertas de la institución. ¡Qué grande lo veía ahora! Recordé entonces que durante mis primeros años el Rodrigo de Triana funcionaba en salones comunales provisionales y cómo en 1995 habíamos estrenado una nueva planta física que contaba con salones adecuados, baños, biblioteca, aula múltiple y zonas verdes, facilitando el aprendizaje y la convivencia de toda la comunidad estudiantil.

Volver de nuevo al que fue mi colegio me llenó de alegría. Mis maestros eran ahora mis colegas y compartíamos el mismo espacio: la sala de profesores. Tendría a mi cargo

la clase de Filosofía y Ética en el grado once y el aula en la cual la dictaría sería la 105, especializada en el área de Ciencias Sociales.

Ahora estaba allí, esperando a mis nuevos alumnos. Recordé que alguna vez ese fue mi salón y esos nuestros puestos, ocupados esta vez por una nueva generación de estudiantes que a partir de este momento serían protagonistas de un proyecto de aula cuyo devenir aún desconocía.

Debo reconocer que el impacto inicial fue ambivalente. La emoción de estar allí se desdibujó un poco al ver el descuido del salón. Quizás lo fuera así en mi época de estudiante, pero ahora lo veía con otros ojos. Pensé entonces en lo contradictorio que era eso con lo que se proponía el colegio: contar con aulas especializadas por áreas para poner al servicio de docentes y estudiantes todas las herramientas necesarias en su camino de aprendizaje. Aventuré también una hipótesis: el estado de sus salones podía deberse precisamente al constante desplazamiento que hacen los muchachos y muchachas de un salón a otro, que impide cualquier sentido de pertenencia y cuidado. Esta bien podría ser una problemática para abordar con el proyecto de aula, pero debía andar con cautela, así que durante las primeras semanas de práctica, y mientras echaba a andar mi programa de Filosofía y Ética, me dediqué a observar todo el colegio y a conversar al respecto con profesores y estudiantes. Mi conclusión: en efecto no parecía existir mucho sentido de cuidado frente a las instalaciones del plantel. Entonces pensé: “este podría ser un asunto interesante para trabajar mediante un proyecto de aula”.

Con el propósito de seguir el rastro a mis intuiciones, revisé cuidadosamente la cartilla de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Recordé que cuando los había mirado por primera vez me había llamado la atención encontrar que incentivan la participación de los estudiantes en la construcción de acuerdos básicos a favor de alcanzar metas comunes.

Con el propósito de seguir el rastro a mis intuiciones, revisé cuidadosamente la cartilla de Estándares Básicos de *Competencias Ciudadanas*. Recordé que cuando los había mirado por primera vez me había llamado la atención encontrar que incentivan la participación de los estudiantes en la construcción de acuerdos básicos a favor de alcanzar metas comunes. Podía ser que los estándares me dieran algunas luces para abordar el uso de bienes públicos, como lo era la Institución Educativa Rodrigo de Triana. ¡Que sorpresa y alegría! Al revisar los estándares del conjunto de grados diez y once en competencias ciudadanas encontré que el estándar general de participación y responsabilidad democrática contenía dos estándares específicos que se ajustaban perfectamente:

Competencias Ciudadanas

- “Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velarán por su buen uso, tanto en la comunidad escolar como en mi municipio”.
- “Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad”.

Parecía tener sentido orientar un proyecto de aula que aportara al desarrollo de las competencias ciudadanas en esta línea, así que propuse a mis estudiantes participar en el desarrollo de un proyecto que incentivara el respeto y el cuidado por los bienes

públicos aplicado al cuidado del aula 105 como modelo de espacio comunitario. Dado que los alumnos de grados inferiores tienden a imitar o repetir el comportamiento de aquellos de último grado, les dije, es probable que logremos contagiar a chicos y chicas de otros cursos. Mi argumento se convirtió además, en un buen aliciente para incorporarlos en esta iniciativa. Tenía allí, frente a mí, a 45 jóvenes con edades que oscilaban entre los 15 y los 18 años, cuyos orígenes eran tan diversos como sus rostros, pero eso sí, con algo en común: meterle el hombro al proyecto. Una de nuestras horas semanales (martes de 3:30 a 4:30 p.m.) se la dedicaríamos a él y en la otra seguiría desarrollando el programa de Filosofía y Ética. No obstante, era claro que lo trabajado en ética nos fue aportando herramientas conceptuales para el proyecto como el respeto por las ideas de los otros, la tolerancia, la solidaridad y, sobre todo, cómo a través del cuidado de los bienes públicos se puede llevar una vida digna, una mejor calidad de vida, disminuir las desigualdades y aumentar la autoestima de los individuos.

El conocimiento de mis estudiantes sobre el tema era débil; nunca antes habían trabajado el concepto de bien público, su importancia en la sociedad, el porqué nuestro colegio tenía esa categoría y cómo debemos los ciudadanos cuidar esos bienes que a todos nos pertenecen. Antes de entrar en acción y para que nuestras realizaciones tuvieran sentido, parecía necesario dedicar algunas sesiones a la fundamentación.

Con el fin de alcanzar mi propósito, diseñé diversas estrategias: conversatorio, mesa redonda y dramatizados. Para iniciar el conversatorio escribí en el tablero algunas preguntas abiertas. Por ejemplo: ¿Qué se entiende por bienes públicos? ¿El colegio es un bien público? ¿Qué otros bienes públicos se pueden identificar en el barrio? A medida que los alumnos iban contestando, surgían nuevas inquietudes, haciendo que estos asumieran una posición frente al tema, la confrontaran y modificaran su postura, si era necesario, en un proceso de retroalimentación permanente entre alumnos y maestra. Al terminar esta primera actividad los estudiantes habían alcanzado competencias de tipo cognoscitivo y de conocimiento mediante la capacidad de análisis y argumentación a partir de preguntas; además, respetaron y escucharon las opiniones de sus compañeros y se familiarizaron con el concepto de bien público.

En la siguiente actividad se formaron grupos de cuatro y cinco estudiantes y les entregué una lectura-guía que previamente había elaborado sobre los bienes públicos y su relación con la Constitución de 1991. En este caso se trataba de saber cómo y cuándo se actúa de forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, y de qué manera ello afecta a todos los miembros de la sociedad. Concluida la lectura, los pupitres se ubicaron en los costados del salón a manera de una mesa redonda; en el centro se ubicó un alumno que actuaba como mediador. Esta actividad permitió a los estudiantes participar de manera argumentada en un debate donde echaron mano de los conceptos previos y recién conocidos sobre el tema. La reflexión sobre el trato que se da a los inmuebles públicos, la relación alumno-espacio y cómo las paredes, techo y ambientación imprimían características y sellos propios a las aulas fue muy interesante y, sin duda alguna, estuvo relacionada con uno de los estándares específicos aglutinados en el grupo de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias según el cual:

Esta actividad permitió a los estudiantes participar de manera argumentada en un debate donde echaron mano de los conceptos previos y recién conocidos sobre el tema. La reflexión sobre el trato que se da a los inmuebles públicos y la relación alumno-espacio.

- “Argumento y debate dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos”.

Concluida la actividad y en cuanto al aprendizaje, los alumnos afianzaron el concepto de bienes públicos, logrando identificarlos y comprender su importancia para la sociedad. La expresión de un estudiante –Jonathan Ortiz– me impactó tanto que tomé nota de ella y la quiero compartir aquí con los lectores: “Para mí el colegio es un bien y espacio público, las aulas cada una tiene su función específica. Es como decir un parque en una ciudad: sirve para que las personas se distraigan o salgan de la urbanización. Un salón, dependiendo de cómo esté, facilita o no el aprendizaje”.

El espacio que antes era de todos y de nadie, de todos para utilizarlo y de nadie para cuidarlo, estaba cambiando su concepción por la de “los sitios de todos”. Había llegado el momento de aplicar lo aprendido en función de un bien con el que interactuábamos a diario: el aula destinada a ciencias sociales.

La tercera actividad que programé en esta fase de trabajo en torno a conceptos pretendía vivenciar lo aprendido y aportar al desarrollo de competencias integradoras y emocionales: para ello acudí al sociodrama. Así entonces, en grupos, se desarrollaron algunos dramatizados que plasmaban las buenas y malas acciones del uso de los bienes públicos en casos cotidianos, identificando cuáles eran las posibles causas y qué acciones podían mejorar dichos comportamientos. El espacio que antes era de todos y de nadie, de todos para utilizarlo y de nadie para cuidarlo, estaba cambiando su concepción por la de “los sitios de todos”. Había llegado el momento de aplicar lo aprendido en función de un bien con el que interactuábamos a diario: el aula destinada a ciencias sociales.

De manera concertada, llegamos a establecer que para lograr nuestro cometido acudiríamos al lenguaje visual. A partir de este acuerdo, empezaron a surgir muchas ideas de actividades que nos permitirían alcanzar el objetivo propuesto por el proyecto. Dichas actividades las organizamos de manera secuencial y ¡manos a la obra!

Entendida el aula como modelo de espacio comunitario y la interacción de este con el ser humano, establecimos una serie de acuerdos que ayudaran al buen uso de este bien público. Luego, se conformaron equipos que se encargarían de la limpieza de las paredes y de borrar las malas palabras que las invadían. Todos los estudiantes se integraron en torno a esta actividad y fue grato ver cómo prevalecían las relaciones de respeto por el trabajo del otro, todo lo cual aportó a fortalecer las relaciones de convivencia dentro del grupo. Los resultados se dejaron ver muy rápido y estábamos muy contentos. Teníamos un salón nuevo; ahora venía la ambientación visual. Para ello habíamos acordado que elaboraríamos carteles.

Durante tres sesiones los estudiantes acudieron a diversas formas de expresión visual para invitar a los compañeros de otros cursos que tomaban clases de ciencias sociales en este mismo salón, a sentirlo como propio y a cuidarlo. En grupos elaboraron carteles que dejaron al descubierto su talento para dibujar y escribir; hubo incluso quienes descubrieron habilidades artísticas que poseían y que nunca

antes habían tenido la oportunidad de explorar y menos aún de poner al servicio de un bien común. Esta vez ellos eran los protagonistas y artífices de su propio trabajo. En sus actuaciones se palpaba sentido de pertenencia e identidad con un aula que apenas semanas atrás no parecía tener ningún significado para ellos.

Pero como nuestro propósito era irradiar el cuidado a otros escenarios del colegio, nos dimos a la tarea de ambientarlo con frases alusivas al adecuado uso de los bienes públicos, destacando el servicio que nos prestaban los salones, los baños, las zonas verdes, la biblioteca, el salón múltiple... Este trabajo se desarrolló en grupos de cinco y seis personas, donde cada equipo debía escribir frases que recogieran los propósitos del proyecto, pero que a su vez fueran cortas y atractivas para las personas que las iban a leer. Una vez finalizada la actividad, cada grupo escribió en el tablero sus frases y por votación se eligieron aquellas que se publicarían. Algunas fueron: “Tu, mí, nuestro colegio, un lugar para cuidar y respetar”. “Porque el colegio es un sitio de todos, yo contribuyo a su conservación”. “Porque los espacios y bienes públicos nos ayudan a todos, yo también cuido mi colegio”.

Como lo pueden advertir los lectores, estas actividades incorporaron los estándares de Lenguaje, ya que la comunicación hace parte de la vida en contextos sociales específicos. Así, los estudiantes al crear cada una de sus frases o textos, analizaban, sintetizaban y plasmaban la forma como habían asumido el proyecto, como lo habían vivido y la manera como querían hacer que sus compañeros lo conocieran, expresando de esta forma sus intereses y extendiendo la invitación a participar a sus pares.

Con el transcurso de los días empezamos a ver cómo estudiantes de otros grados se habían contagiado de nuestro espíritu de cuidado. Primero lo vimos en el aula de ciencias sociales. Cada vez que llegábamos allí, nos encontrábamos con nuevos aportes, al punto que el aula se convirtió en una sala de exposición de los trabajos que realizaban con sus otras docentes. Luego los profesores de otras asignaturas se animaron a hacer lo mismo en sus aulas especializadas y las ambientaron con la ayuda de todos sus alumnos.

La satisfacción de mis estudiantes no podía ser mayor. Habían sido ellos mismos los gestores de este cambio. Parecía empezar a surgir en el colegio una conciencia colectiva por el cuidado de un bien que les pertenecía. Habían sido, de alguna manera, mediadores de un proceso de construcción de normas para la convivencia. ¡Qué mejor balance del proyecto!

Nuestro proyecto “Los sitios de todos” había logrado incentivar a los alumnos de grados inferiores a apropiarse y crear sentido de pertenencia frente a su institución. Desafortunadamente, con el fin del año escolar y el inicio de uno nuevo con muchos docentes que recién llegaban a la institución, todo ello quedó atrás. Ya no estaban los estudiantes de once para animar a otros a seguir por el mismo sendero y tampoco yo continué como maestra, pues ya había finalizado mi práctica profesional y debía buscar otro escenario para ejercer mi oficio. No obstante, creo haber dejado en las mentes y los corazones de mis estudiantes las huellas de una experiencia. Aspiro que hoy en día, sin importar el lugar en donde se encuentren, recuerden su condición de ciudadanos y su deber de proteger y cuidar los bienes del Estado.

Aspiro que hoy en día, sin importar el lugar en donde se encuentren, recuerden su condición de ciudadanos y su deber de proteger y cuidar los bienes del Estado.