

375.001
B162
Ej. 1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000050

ASOCIACION COLOMBIANA DE SEMIOTICA

INFORME FINAL DEL PROYECTO: CULTURA CURRICULAR EXISTENTE EN LAS AULAS DE EDUCACION BASICA Estudio piloto en el Distrito Capital.

RAUL BARRANTES CLAVIJO
MAURICIO PEREZ ABRIL

Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1.998

431

Inv. 1
3

3767/08

000283

CONTENIDO

PRESENTACION

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS DE ANALISIS SOBRE CULTURA CURRICULAR

EL CURRICULO: UN ARTEFACTO DE LA CULTURA

Las demandas sociales: el punto cero del currículo
Las posibilidades de realización de las demandas sociales
Concepciones de currículo en los documentos oficiales
Stenhouse: el currículo desde la práctica

LO QUE DICE LA OBSERVACION DEL AULA

TENDENCIAS EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES Y EN LOS PROYECTOS DE AULA

La escuela: de lo que es a lo que debe ser
Construcción del conocimiento: En los alumnos o en los maestros?
La didáctica: del enseñar al dialogar
Los jóvenes: escuela sí, clases no
La curricularización de la vida cotidiana
Calle versus escuela
La sistematización como tentativa de organización de un discurso sobre la escuela, desde la escuela
De la programación de actividades a la cultura de los proyectos
El punto de partida de un proyecto pedagógico
El PEI: de la formalidad legal a la solución de problemas
Algunas hipótesis sobre el PEI

ACERCA DE LA RACIONALIDAD EN EL DISCURSO

SEGUNDA PARTE: REGISTROS

CLASES

Grado noveno: área técnica
Grado cuarto: español

Grado tercero: español
Grado tercero: matemáticas
Grado primero: sociales
Grado: noveno: geografía
Grado quinto: sociales

TALLERES

Taller 1 Sobre Evaluación Escolar
Taller 2 Racionalidad en el aula

ENTREVISTAS

Entrevista1: Estudiantes grado sexto
Entrevista2: Entrevista a personeras

TERCERA PARTE: ANEXOS

ANEXO1: CONCEPTOS CONEXOS DE CULTURA Y CURRÍCULO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

ANEXO2: CONSULTA SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE LA EDUCACION COLOMBIANA HOY

ANEXO3: CONCEPTOS CONEXOS DE CULTURA Y CURRÍCULO EN LA OBRA DE RODRIGO PARRA SANDOVAL

ANEXO4: PROYECTOS DE AULA DE PROFESORES

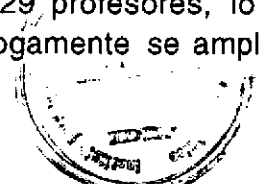
ANEXO5: PROFESORES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION

PRESENTACION

En la presente aproximación al estudio del currículo en el país, a través del pilotaje etnográfico de algunas instituciones del sector oficial de Santa Fe de Bogotá se allana camino para posteriores investigaciones y, a su vez, este se sirve de estudios elaborados en nuestro contexto, por cierto incipientes, tanto en la conceptualización del tema curricular en relación con la cultura, como en los componentes que, a partir de la reflexión y puesta en marcha de políticas educativas nacionales e internacionales, aparecen en las instituciones de educación básica.

Una limitación decisiva, que al mismo tiempo puede verse como ventaja es el momento que vive el país pues acaba de introducirse una reforma educativa donde un aspecto central lo constituye la transferencia de responsabilidades a las instituciones en el aspecto curricular en el marco de una planificación educativa descentralizada. Limitación en el sentido de que aún no existen consolidados en este campo al interior de las instituciones lo cual en el terreno práctico se tradujo en la dificultad de constitución del equipo de docentes colaboradores del presente estudio. Pero el atenuante emerge justamente del momento inicial de reflexión en el que se encuentran nuestras escuelas en virtud de que permite ver las tendencias por las que abren camino los maestros para resolver lo curricular más desde la espontaneidad que desde discursos al respecto consolidados. El momento se convierte, entonces, en la condición del presente estudio que permite revelar en gran medida lo que la escuela y el maestro son hoy por sí mismos a la luz de lo que la cultura en general y la cultura escolar en particular los ha constituido

En perspectiva de resolver la limitación anotada decidimos modificar la metodología inicialmente propuesta hacia la ampliación del número de profesores, entendiendo que el nivel de participación de cada uno de ellos se daba en distintos niveles. Algunos querían solamente compartir un escrito, otros permitían la toma del registro de clase o una entrevista, otros simplemente discutir el tema que se proponía desde la coordinación de la investigación. De esta manera el grupo se aumentó a 29 profesores, lo cual significa que la muestra es más representativa. Análogamente se amplió el número de instituciones a 16.



Por otra parte, en el proceso de la investigación encontramos recursos complementarios que nos permitieron recavar más y mejor información. En consecuencia, incorporamos los siguientes recursos que nos parecieron valiosos para alimentar el trabajo de campo, no contemplados en el diseño inicial de la investigación:

-Las grabaciones de clases al comienzo recogidas en audio, las acompañamos de filmaciones (hay aspectos que la cámara atrapa y que se evaden a un magnetófono)

-Encontramos una riqueza decisiva en entrevistas a alumnos en virtud que nos permitió ver ángulos de las prácticas de los maestros visualizadas desde estos actores.

-Asistimos a reuniones con padres de familia convocadas por los maestros en tanto allí se puntualizan elementos de las propuestas institucionales y de los profesores.

-Diálogo permanente con los docentes a través de interlocución escrita que difiere y amplía la mirada de la interlocución oral. Este recurso fue decisivo en tanto que lo se consignaba como borrador de proyecto al paso por la discusión grupal el escrito se mejoraba en el sentido que se buscaba un lugar de argumentación defendible desde la posición del maestro. Al respecto fue importante compartir, con la mayoría de colaboradores directos, un programa de formación permanente de docentes.

-Los talleres excedieron considerablemente lo previsto, pues se constituyeron en un espacio permanente de discusión de los proyectos escritos de los maestros. Otros se hicieron a partir de lecturas sobre temas del currículo y unos más sobre charlas preparadas por los coordinadores. Aquí se registran dos: uno referido al tema de la cultura escolar y otro sobre la racionalidad en el aula de clase.

La investigación se soporta en registros etnográficos de instituciones de educación básica del sector oficial. Dada la complejidad de la dinámica institucional no sobra advertir que no se miró a profundidad la institución como tal, sino algunos eventos que juzgamos necesarios para contextualizar las clases observadas, éstas sí puestas en el centro de nuestras observaciones.

Entendemos la observación de las instituciones, de sus elaboraciones, sus discusiones internas y las clases como la toma de fotografías instantáneas, es decir, como el registro de una parte considerablemente parcial de la vida cotidiana de cuanto acontece en la institución y en el aula. En consecuencia se observaron instantes de un acontecer cuyos antecedentes no se reconstruyeron y con consecuentes que también se nos evadieron de nuestra mirada. Esto limita las generalizaciones en las que podamos incurrir a la hora de la interpretación de lo observado. No obstante, no podemos sustraernos de hacer afirmaciones en tanto que lo que nos interesa es el intento de construir un punto de vista sobre la cultura curricular existente en nuestras escuelas y colegios. Tampoco pretendemos, a partir de observaciones parciales, decir cómo deben ser las clases o cómo deben actuar los maestros. Se trata, en últimas de describir con conceptos lo que hemos visto.

En esta investigación se conceptualiza la cultura curricular y se muestran algunas tendencias e hipótesis de interpretación de este campo. Las tendencias curriculares, es decir, las maneras como se está resolviendo en las instituciones tanto la reflexión sobre lo que la escuela debe ofrecer como lo que se ofrece a los estudiantes en propuestas concretas para su formación, se reflejan en el apartado titulado Tendencias en los Proyectos Educativos Institucionales y en los Proyectos de Aula.

Respecto a la conceptualización intentamos argumentar que más allá de la identificación, en términos de hacer tangible un currículo en la institución escolar, lo que parece más pertinente es hablar de mentalidad curricular. Lo anterior debido a que una oferta de formación determinada se imbrica con la cultura, conjugando una serie de variables en las que la complejidad aumenta a medida que dicha oferta se va concretando. De aquí inferimos, apoyados en nuestras observaciones etnográficas, que el encuentro en el aula desbanca una posición uniforme de conocimiento. Para hablar de la diáspora de saberes y actuaciones que allí aparecen, proponemos la categoría de activos culturales, valga decir, en lugar de la socialización del conocimiento racional. Es claro que los alcances de este trabajo constituyen sólo un eslabón en el camino de comprensión sobre la cultura curricular.

EL CURRÍCULO: UN ARTEFACTO DE LA CULTURA

La educación tal como hoy se habla de ella aparece inherente a la estructura de toda sociedad en una relación de implicación dentro de la dinámica social. Geertz, citando a Weber, dice que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”¹, ante lo cual la educación, entendida bien como desarrollo de capacidades de los sujetos, o bien como socialización o comunicación, podría entenderse como un mecanismo de supervivencia en la vida social de quienes la conforman. Sin embargo nos parece imposible pensar en la continuidad de una sociedad sin dejar de pensar en la educación como algo que debe ponerse de frente y visible ante los sujetos, independientemente de la pretensión de transformación o reproducción de lo social. En consecuencia, la educación adquiere la dimensión de un proceso de intervención externo al hombre que requiere de suficiente preocupación y atención.

De acuerdo al presupuesto según el cual se hace necesaria una intervención en determinadas condiciones, resulta inconcebible que la población crezca y se desarrolle de una manera silvestre, sometida caprichosa y exclusivamente a necesidades individuales, o bajo el mandato del azar, por el contrario, se considera ineludible la puesta en contacto con esa “urdimbre” que los hombres elaboran, es decir, una sociedad no hace de la dirección del proceso de intervención un objeto renunciabile. Por ello ésta no transcurre, ni ha trasegado, ausente de discusiones y fricciones que pujan por la especificación en torno a los fines, el momento, la duración, la forma y el cuerpo mismo de dicha intervención.

De hecho las discusiones sobre “las tramas de significación” que a su vez se tejen a su alrededor no son fijas en tanto las miradas que apuntan hacia una interpretación de ésta son sensibles a la época en que se vive y los contextos particulares que las anidan. Para Geertz ésta complejidad de lo social es lo que constituye la **cultura**, pues “es esa urdimbre.....y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de interpretaciones”².

¹ Tomado de Clifford Geertz, “La Interpretación de las Culturas” pág. 20

² Ibid., pág. 20

De esta manera lo ha entendido el Ministerio de Educación Nacional. En uno de los documentos que justifican la actual reforma educativa establece una relación entre cultura y educación en estos términos:

“Aunque la cultura comenzó a existir con el <<homo sapiens>>, lo que constituye hoy su novedad, es la percepción de la cultura como realidad antropológica. La cultura revela los rasgos mas característicos de una sociedad: su mentalidad, su estilo de vida, su forma propia de humanizar su entorno (medio ambiente). Cultura es el signo distintivo de una sociedad (es el factor determinante del perfil de su identidad) de un grupo social, de una comunidad humana y es por esto que se habla de cultura de los jóvenes, de los migrantes, de los grupos étnicos o de la cultura obrera.”

“Así pues, lo humano solo es posible en el ámbito de la cultura y no puede darse sin el lenguaje. La importancia que cobra esta concepción para nuestras reflexiones radica en la particular relación que tienen estos planteamientos con el campo de la educación. La educación en cualquiera de sus formas incluyendo obviamente la escolarizada, es un acto de comunicación que está mediado por el lenguaje. En este sentido pertenece al ámbito de lo cultural, y es en el marco de la cultura en el que podemos comprender mejor el mundo de lo educativo.”³

Aquí se caracteriza la cultura como algo dinámico en tanto hoy hay “novedad”, ayer no era así y quizá mañana se esté hablando de uno u otros rasgos característicos que demarcan a un grupo social y, no obstante, aunque los “signos distintivos” varíen de un momento histórico a otro, la cultura se considera asociada a una o más características que permitan hablar de los sujetos como grupo con rasgos comunes. De ahí que se pueda hablar de subgrupos con características distintivas. Se le considera, además, asociada al lenguaje y de ahí su conexión estrecha con lo educativo, entendiendo la educación como un acto comunicativo.

Siguiendo el planteamiento del MEN, se podría objetar que, a no ser que se entienda que todo lo humano sea lenguaje, la misma estructura social a través de la cual un grupo se relaciona, en nuestro caso la institución escolar, tiene implícito, no dicho, unos aprendizajes en las relaciones de autoridad, por ejemplo, que visibiliza una tipificación de lo escolar. En otras

³ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. “Lineamientos generales de procesos curriculares”. 1994. págs. 31-32

palabras, si se parte de que 'la cultura no puede darse sin el lenguaje' nos quedaría por fuera lo que se ha denominado 'currículo oculto' en tanto que se considera que existen saldos educativos desde la misma estructura social de la escuela. Lo que queremos subrayar, antes que todo, es que con lo dicho en el documento citado se abre la posibilidad de señalar componentes desde las cuales se podría ver el 'rasgo característico' de un grupo social como su "mentalidad", "estilo de vida", etc.

Concomitante a esta lógica, podría señalarse otros elementos para rastrear la tipificación de un grupo social. El hecho de caracterizarse un espacio social, diferenciándolo de otros espacios también sociales, desde las funciones que cumplen los sujetos, los procedimientos que utilizan tanto para comunicarse como para emprender una actividad, las valoraciones específicas que se hacen a su interior, las relaciones de poder en las que se sustenta, son pistas que coadyudan a la caracterización del grupo. Otro componente útil sería la de indagar por las normas que se establecen, explícita e implícitamente, en el accionar del grupo.

La enumeración de ítem para hacer una caracterización más completa podría ampliarse considerablemente según lo que se quiera detectar y según el nivel de profundización al que se pretenda llegar. En cualquier caso es importante señalar que al emprender una caracterización de un grupo social para rastrear lo distintivo, lo que lo tipifica o lo que le da identidad, aquello que se le atribuye se hace desde el exterior del grupo, en comparación con algo también externo y desde un lugar conceptual de tal modo que orienta la mirada y construye los rasgos desde allí.

Hay otras miradas que conceptualizan la cultura desde otros referentes, sin embargo nos parece que en cualquier caso la cultura se define buscando la convergencia de una sociedad o un grupo, no los puntos de divergencia. Pese a que su definición busca las pautas comunes de un grupo social, sus componentes se enumeran insinuando un fraccionamiento cuando se dice, descriptivamente, por ejemplo, cómo se piensa, en qué se cree y cómo se actúa dentro del grupo social, partiendo del presupuesto de que no necesariamente coincide un componente con el otro. De todos modos, compartimos el hecho de que la cultura son esas condiciones que se imponen en la actuación de los sujetos, condiciones que a su vez surgen de la intersección del sujeto con lo social.

En nuestro caso al interrogarnos por el currículo al mismo tiempo nos estamos interrogando por la cultura que subyace allí en la medida que entendemos aquel relacionado indisolublemente a ésta. Vemos imbricados estos dos conceptos como un intento de especificación de lo social al interior de la institución escolar y en especial del aula de clase, lugar donde se encuentran decisiones políticas y pretensiones académicas con la cotidianidad de alumnos y maestros. Pero también tiene que ver con cierta comodidad para dirigir nuestro lente al aula de clase pues nos brinda un ángulo mayor de observación.

Esto conlleva al mismo tiempo dificultades en la medida que se pretende hablar de un todo que está interiorizado en los sujetos, donde se muestran apenas aristas en sus actuaciones, y en tanto su explicitéz no es fácil. Nos parece conveniente traer estos apuntes de Freud sobre cultura, no solo para ilustrar la dificultad para revelar los rasgos característicos de un grupo, sino, además, para volver sobre ellos más adelante:

“... nos conformaremos con repetir que el término <cultura> designa la suma de las producciones e instituciones que distancia nuestra vida de la de nuestros antepasados animales y que sirve a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí.”⁴

“El orden es una especie de impulso de repetición que establece de una vez para todas cuando, donde y cómo debe efectuarse determinado acto, de modo que en toda situación correspondiente nos ahorraremos las dudas e indecisiones.”⁵

Si la regulación de las relaciones con los otros deviene en un determinado orden que una vez instaurado se vuelve implícito, resulta difícil responder a la pregunta sobre la explicitéz de la cultura ya incorporada y convertida en condición de actuación de los sujetos. De igual manera, si se entiende el currículo imbricado con la cultura, preguntar por el currículo encerraría, por lo menos, las mismas dificultades.

⁴ FREUD, Sigmund. “El malestar en la cultura”, Alianza Editorial. 7ª edición 1980. Madrid, España. Pág., 33

⁵ Ibid., pág. 37

Sin embargo, en el ámbito escolar es común preguntar a una institución cuál es su currículo? O cómo llevan el currículo? Cuáles son las prioridades o énfasis curriculares? Por su parte la institución educativa, en muchos casos, tiene un documento para tal fin o un esbozo que le permite presentarlo como una propuesta o proyecto curricular. Por otra parte el Ministerio de Educación obliga y propone, al mismo tiempo (dependiendo de quien tome cuentas), elementos constitutivos del currículo para que la institución lo elabore en la parte final del proceso de su producción. Cuando se dice "este es nuestro currículo" el producto elaborado se ha convertido en una cosa, en un artefacto mostrable.

Quisiéramos argumentar en favor de que el currículo, más que un artefacto, es una manera de pensar. Las intenciones a las que alude un currículo, por ejemplo, no son una cosa atrapable sino más bien son móviles e imprecisas, de acuerdo a las circunstancias en que las asume el sujeto que pretende realizarlas y de igual modo los resultados de la acción educativa no son claros. Nos parece preferible hablar de mentalidad o pensamiento curricular.

En realidad cuando se dice 'voy a enseñar esto' o 'el estudiante aprendió tal cosa' se está dando cuenta de algo con mentalidad curricular, es decir, en términos de lo que se intentó y de lo que pudo haber sido asimilado por los estudiantes. Al preguntarse por el currículo (como sustantivo), se le sustrae de la acción en un tiempo y lugar determinado; por el contrario, al preguntarse por la explicitación de la mentalidad curricular que opera, o que se espera que opere, equivale a preguntar por el pensamiento, las creencias, las actuaciones, las intenciones, los análisis, de los profesores, en las circunstancias concretas del aula de clase y por las de los alumnos y adicionalmente dar cuenta de las intersecciones a que esto dió lugar en el desenvolvimiento específico de las clases, constituyéndose todo lo anterior más en un evento que en una cosa o un artefacto.

En la pregunta por el currículo, en la perspectiva de concretar cuál es el currículo que se lleva a cabo en un institución, se está implicando un lugar determinado donde este puede encontrarse, donde puede visibilizarse, y unos tiempos a través de los cuales se dosifica, es decir, se pone en unos niveles de exigibilidad de tal modo que la claridad es sinónimo de tangibilidad, presionando un moldeamiento de la complejidad cultural en forma de propuesta mostrable, lo cual convierte tanto lo curricular como lo cultural, en un artefacto.

Las demandas sociales: el punto cero del currículo

Decíamos que la educación es un proceso de intervención y que la dirección de ésta para ninguna sociedad es renunciable. Dicha intervención cada vez con mayor sofisticación se elabora, en tanto que el sujeto, como ser social, no escapa a múltiples intervenciones arbitrarias, y se entiende que ésta no puede dejarse a la deriva, sino que debe encauzarse hacia una finalidad razonable, hacia lo que en cada una de las sociedades se considera preferible. En otras palabras, se pretende incidir en la población con una determinada intencionalidad.

Ahora bien, los términos e intencionalidades de esta intervención son diversas en tanto que aparecen múltiples actores, grupos y lugares al interior de la sociedad que por diferentes vías y formas expresan sus demandas educativas. Y en cada una de las demandas sociales se maneja un particular ideal de intervención, lo que da lugar a una heterogeneidad de responsabilidades sobre la institución escolar. Estos fines, a lo que se espera que llegue la población joven, se dan en términos de ciudadanos ideales o de futuro deseable de la humanidad o simplemente en términos de adultos con determinadas características.

Si un maestro, al que se le da la responsabilidad de satisfacer las múltiples y heterogéneas demandas sociales educativas, tomara atenta nota de todas ellas y se asumiera responsable de culminarlas caería en poco tiempo en la angustia que generaría la imposibilidad de atenderlas. Para quienes no habitan la cotidianidad de la escuela resulta no sólo cómodo sino demasiado fácil hacer el listado de responsabilidades que debe asumir la institución escolar.

Estas demandas oscilan desde la pretensión de intervención sobre aspectos de la intimidad de las personas hasta los postulados de transformación de la cultura. Parece ser que se ve en la educación que pasa por el aparato escolar formal, el lugar donde se resuelven las crisis de la sociedad y se alcanzan todos los ideales.

Quienes han pensado con más cercanía y rigor la educación formal se han encargado de estrechar las demandas sociales adjudicables a la escuela.

Sólo unas cosas son posibles allí, pero tampoco hay acuerdos al respecto. El mecanismo por el cual se constriñen las demandas sociales educativas es el currículo en tanto que el presupuesto básico desde el cual se piensa este concepto consiste en traducir el horizonte de una sociedad en lo que es posible y pertinente ofrecer en la escuela a determinado sector de la población. No cualquier cosa se ofrece en un currículo y no de cualquier manera. Se ofrece un contenido puesto en un formato con consecuencias en una práctica que lo viabiliza.

Currículo, entonces, lo entendemos como la deliberación y prácticas permanentes que racionalizan las demandas sociales que se le hacen a la escuela en procura de especificar una oferta de formación a determinada población de tal modo que operativice un ideal social, es decir, como la intervención propia desde la institución escolar a través de unos contenidos y una práctica articuladoras de su accionar buscando disminuir la distancia que separa a la población, a la cual se le dirige la oferta, de dicho ideal.

Lo que apunta hacia lo que se debe ofrecer es que esta oferta debe tener una intencionalidad consciente. De esta manera se distingue lo que ofrece la escuela a la oferta de cualquier otra institución de la sociedad, es decir, su carácter de intencionalidad derivada de una previa argumentación. En esto se basa la especificidad de la escuela: la intención deliberada de formar a unos ciudadanos con arreglo a unos ideales. En otras palabras desde la escuela se ofrece la construcción de unos valores de manera intencional. Entonces ofrecer determinados contenidos de cierta forma significa tener la dirección (o al menos pretender tenerla) de la intervención que desde la institución escolar se hace a la población.

Sin embargo, no resulta fácil conocer qué quiere la sociedad en su conjunto respecto a la escuela pues las demandas varían según el estrato socioeconómico, la profesión que se ejerce, las expectativas de ascenso social que se le otorga a la educación, por ejemplo, además de otras variables que allí se conjugan. A modo indicativo, nos parece relevante mostrar las tendencias que circulan desde el punto de vista de la opinión ciudadana, interpretadas desde un estudio contratado por el MEN denominado Consulta Nacional Sobre las Prioridades de la Escuela Colombiana Hoy⁶.

⁶ Ministerio de Educación Nacional. "Consulta Nacional Sobre las Prioridades de la Escuela Colombiana Hoy". 1998. Se consultaron personas de diferentes regiones del país, que

A estas habría que agregar las demandas de la comunidad cercana a una institución, que son, quizá, más concretas y más que deseos se convierten en ocasiones en peticiones persona a persona; las institucionales que recorren los documentos oficiales soportadas en legislación educativa y las que provienen de espacios académicos en artículos, programas de formación, conferencias, etc.; además de las inmediatas procedentes de los estudiantes frente a sus maestros. Aunque no necesariamente implique aumentar la lista de demandas, requiere de dilucidación y contrastación para defender la manera como en últimas se constriñen en la actividad del aula al concretar una oferta de formación.

El estudio en mención agrupa las demandas en ocho temas y referidas tanto a lo que la educación básica y media se considera que aporta, como a aquello de lo cual debería ocuparse, en cuanto a: *expectativas generales, desarrollo de la persona, desarrollo de la vida en familia, desarrollo de vida en sociedad, desarrollo de la vida en el país, desarrollo de la vida en el trabajo, expectativas sobre conocimientos específicos y finalidad de la escuela.*

Por la orientación temática de la consulta, se entiende que en la escuela pueden caber todos los temas posibles como, por ejemplo, "mejorar las relaciones familiares" (asunto que no solo se ve importante desde la opinión común, también desde los muchos maestros se ve como una prioridad), pero este no es el punto. Lo interesante es ver que, independientemente del tema, no se demanda un tratamiento racional desde la institución escolar, no se ve tendencia de conectar la escuela con lo más universal, sino con lo más inmediato, lo más cercano, lo cotidiano. En este sentido se demanda mayoritariamente el mejoramiento de la relación con los otros, que es desde luego algo del orden práctico. Esto traducido al campo temático, significa acentuar el aspecto social como un requerimiento al que hay que darle mayor presencia en la escuela, o quizá hacerlo más explícito, más planificado, mejor tratado.

cumplen diferentes funciones (docentes, directivos, personeros, investigadores, secretarios de educación, alcaldes,...); y pertenecientes a diferente tipo de instituciones: universidades, colegios, escuelas, asociaciones de padres de familia, administraciones departamentales y municipales, secretarías de educación y alcaldías.

En este aspecto las demandas se especifican reclamando la enseñanza de la urbanidad, para mejorar el comportamiento y los modales; relaciones humanas; uso responsable del alcohol; fomentar el compañerismo, el amor por el otro, la amistad, el diálogo y la comunicación; estimular la igualdad entre las personas; practicar los deberes y derechos humanos; enseñar las bases de la convivencia pacífica; estimular el trabajo en grupo; entre otros.

Aparecen en menor medida requerimientos transversales, útiles para toda materia que se trate, como aprender a tener criterio propio, y en consecuencia, a pensar y actuar libremente; a querer lo que se hace; ser creativo; se le pide enseñar el respeto al pensamiento, al sentimiento y a la diferencia, y el amor por hacer las cosas bien. Se le demanda, además, que enseñe a “usar el tiempo libre” hasta dar las bases para el conocimiento científico, pasando por el requerimiento de otros conocimientos específicos, a manera de disciplinas, como la orientación sexual (aparece en la consulta como una prioridad), la psicología, la democracia y la economía, pues se consideran áreas importantes y al mismo tiempo débiles en la escuela, sin detrimento de las disciplinas ya existentes de la escuela.

En otro contexto, el aumento de áreas y responsabilidades sociales que se le demandan a la escuela, se filtran por en un proceso que las racionaliza y sugiere criterios de acomodación en la institución escolar de acuerdo con los progresos de la ciencia y con la evolución de la sociedad. Es el caso del gobierno francés quien comisionó a 13 intelectuales encabezados por Pierre Bourdieu en 1.988, para hacer una “revisión de los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y unidad”, tarea que culminó en su primera fase con el establecimiento de siete principios para operar en función de la coherencia de los contenidos de la educación francesa. El primer principio quedó consignado así:

“Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad (en primer lugar de los cuales se encuentra la unificación europea), y todo agregado deberá ser compensado mediante supresiones”⁷

⁷ BOURDIEU, Pierre. “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En: “Capital cultural, escuela y espacio social”. Ed. S. XXI. 1.998. pág., 131 (el informe es conocido como El reporte del Colegio de Francia).

Por el contrario, en nuestro contexto, ni hay criterios, ni cúpula intelectual que pase las demandas sociales por el rigor de la racionalidad, en busca de coherencia y unidad de los contenidos, sino que están más bien sometidos al juego de fuerzas de grupos sociales que pujan por una determinada intencionalidad (con pretensiones políticas y/o económicas), lugar donde las instituciones y el maestro mismo tienen un margen de actuación importante. Pero lo importante aquí es que un agregado implica una supresión; nosotros no queremos renunciar a nada, queremos hacerlo todo o al menos no expresamos lo que ya no queremos y aquello en lo que no se cree más bien se pone en un segundo plano recurriendo a una formalidad en el sentido de un simple cumplimiento del deber.

Las posibilidades de realización de las demandas sociales.

Retomemos, entonces, la manera como estas demandas sociales se hacen pasar por la institución escolar constriéndolas en función de un preferible de construcción de ciudadano, por una parte, y de acuerdo a los elementos que se ponen en juego para hacer esto posible en la escuela. Esto implica detenernos a examinar como se ha conceptualizado el currículo, para luego sí delimitar las condiciones de posibilidad de su realización.

Las perspectivas acerca de la manera como debe plantearse el currículo de modo que se sea posible una intervención pertinente en el contexto de una institución escolar, varían de un autor a otro según la teoría desde la que se mire la educación y la escuela y/o de acuerdo a la investigación empírica que la sustente. Hemos seleccionado las siguientes definiciones tomadas de J. Gimeno⁹. (ver Cuadro).

AUTOR	DEFINICION CURRICULO
Coll, C.	Proyecto que preside las actividades educativas y escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad de su ejecución.

⁹ GIMENO, José. "El curriculum: una reflexión sobre la práctica" Ed. Morata. Madrid. 1.995

Zabalza, M	Conjunto de postulados teóricos y prácticos de definición de la enseñanza en el que operan dinámicas contrapuestas entre varios factores y que adquiere diversas formulaciones en función de a cuál de tales factores o dimensiones se le concede preeminencia sobre lo impuesto.
Gimeno, J.	Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones.
Taba, H.	Es un plan de aprendizaje.
Johnson, H.	Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr.
Bernstein, B.	Son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, reflejando la distribución del poder y los principios de control social.
Stenhouse, L.	Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.

No sobra recordar que el concepto 'currículo' es relativamente reciente y llegó a reemplazar el concepto de 'programa', razón por la cual aún se utiliza, en muchos casos, indistintamente. De hecho en las instituciones educativas queda la idea de que un término simplemente reemplazó a otro. En un estudio de la DIE-CEP, con 37 instituciones del Distrito Capital, se

discutió con un grupo amplio de maestros sus “comprensiones e imágenes sobre currículo”, encontrando que el 5% de ellos lo entienden como “conjunto de actividades y procesos que orientan la formación”; el 24% como “experiencias planificadas de aprendizaje” y el 71% de los maestros consultados lo entiende “como planes y programas”⁹. Lo cual significa que no ha sido del todo útil en las instituciones la incorporación del concepto currículo para trascender los planes de estudio y programas hacia las implicaciones que le subyacen.

En el momento en que la enseñanza era copada por los contenidos, por los programas, pues lo demás estaba resuelto en tanto no era objeto de reflexión dentro del sistema escolar, apareció la pregunta por el cómo, cuándo, por qué y para qué de la enseñanza, entonces es en este lugar donde emerge y se extiende el concepto currículo como más apropiado para hablar de lo educativo desde dimensiones más amplias.

El currículo puesto en términos de selección de la cultura (Zabalza y Gimeno) Desde este enfoque, significa que la secuencialidad y presentación de contenidos -o listado de competencias a desarrollar- no lo define en su totalidad sino que, además, alude a las formas de relación entre la educación y la cultura. En esta perspectiva de lo que se trata es ubicar la oferta educativa como la pieza clave entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer, o como el ‘conjunto de postulados’ que recogen los dos elementos para definir la enseñanza.

Otra perspectiva ubica el currículo como algo teórico que preside o anticipa la acción educativa (Coll, Taba y Johnson). Estas definiciones nos recuerdan la tecnología educativa lo cual implicaba una planificación centralizada y la prescripción de las prácticas escolares, cuyo tutelaje fue patrimonio de la psicología educativa. El plan o la ‘serie estructurada de objetivos’ o el ‘proyecto que precisa intenciones y guías’ en términos de actividades o aprendizajes preestablecidos es perfectamente convertido a un documento de intenciones en el cual la práctica pedagógica se desestima.

Otra perspectiva no define el currículo como una teoría o postulados teóricos, ni en relación con la dinámica entre teoría-práctica, sino en

⁹ AMAYA, Gladys. “Del Currículo Practicado”. En: “Investigando el currículo practicado”. Una experiencia de formación-investigación docente”. Varios autores. DIE-CEP, Sección Currículo. Santa Fe de Bogotá. 1.995. pág. 68

términos de los efectos que produce sobre la función social de la institución escolar (Bernstein). Aquí se define más como mecanismo, y por tanto no fácilmente tangible, como procedimientos que en sí mismos hacen una distribución de poder y ejercen funciones de control social. En este sentido el currículo es un vehículo que sirve de soporte de la misma estructura social de la cual la escuela es subsidiaria. En esta dirección hay otras teorías sociológicas aplicadas a la educación desde modelos deterministas que sostienen que el sistema capitalista tiene necesidad de reproducirse a sí mismo, hasta modelos intermedios que le otorgan cierta autonomía o juego de la institución escolar y por tanto la escuela se considera un elemento agente más no absolutamente dependiente de un sistema central.

Por otra parte el enfoque que construye Stenhouse ubica la problemática del currículo en la práctica. Es entendido, entonces, como una excusa para indagar acerca de la complejidad de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Este enfoque resulta decisivo para darle un giro importante a los estudios sobre la acción escolar en tanto no pone el énfasis en uno de los componentes sino en la interrelación a que dan lugar en la práctica misma, haciendo residir ésta en la investigación de aula, involucrando principalmente a los profesores, antes que dirigirse a los alumnos, como se puede inferir de los otros enfoques. Esta concepción es central para nuestro estudio en tanto que el objeto de indagación se centra en el aula de clase. Por ello nos ocuparemos más adelante en detalle de esta perspectiva.

Otros enfoques sobre la manera como se conceptualiza el currículo, permiten ver la amplia gama desde la cual el currículo es objeto de investigación. Gimeno Sacristán¹⁰ encuentra cinco ámbitos diferenciados de análisis: Desde la función social (enlace entre sociedad y escuela); como proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto por diferentes experiencias, contenidos, etc.; como expresión formal y material de un proyecto bajo el formato de contenidos, orientaciones, secuencias, etc.; como un campo práctico, lo cual supone la posibilidad de: analizar los procesos que se dan en la práctica para dotarlo de contenido, estudiarlo como intersección de prácticas diversas, vertebrar el discurso sobre la interacción de la teoría y la práctica en educación; y finalmente como actividad discursiva, académica e investigativa, sobre los temas correlacionados.

¹⁰ GIMENO, José. "Aproximación al concepto" En: Ob. Cit. pág., 58

La concepciones de currículo en los documentos oficiales

En los documentos oficiales que sustentan la actual reforma educativa en el país se encuentran varios enfoques para entender el currículo, ante lo cual las instituciones y los maestros, a los que se le transfieren responsabilidades para elaborar un currículo pertinente dentro de un modelo descentralizado, pueden elegir entre la gama que se presenta. Veamos estas diez referencias al currículo en cuatro de los documentos del MEN:

1-“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional”¹¹.

2-“...La noción de institución educativa y currículo se amplía para buscar una formación integral de sujetos, en la cual ya no se establecen diferencias entre desarrollo cognitivo y afectivo, por lo tanto, los saberes académicos y no académicos, las relaciones personales y afectivas tienen el mismo valor...”¹²

3-“...el currículo debe expresar un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura”¹³

4-“...es importante articular el currículo con la cultura, toda vez que la comunicación que se establece en el acto educativo sólo tendrá sentido para quienes participan de él, si hace parte de los códigos construidos histórica y socialmente por sus comunidades, o si se dan las condiciones para conocer, pactar y usar otros...”¹⁴

¹¹ Ley General de Educación. Pág. 41-42

¹² Proceso de construcción del PEI. Lineamientos generales para las diferentes instancias administrativas de las entidades territoriales y el MEN. pág. 24

¹³ Ibid, pág. 24

¹⁴ Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Documento No 1, pág. 32

5-“...la posibilidad de acceder a otros códigos es parte fundamental de cualquier proyecto educativo, en el currículo se debe prever la forma de hacer ese tránsito, utilizando los referentes más cercanos...”¹⁵

6-“...Ni académica ni políticamente es posible establecer de manera definitiva lo que es o lo que debe ser un currículo...”¹⁶

7-“...El currículo en el espíritu de la nueva educación debe ser entendido como el conjunto de actividades y procesos que intencional y consensualmente se programen para cumplir con los objetivos de la educación expresados en la ley 115 y en cada proyecto educativo institucional...”¹⁷

8-“...Cuando una comunidad realiza una síntesis cultural y elabora a partir de ella un currículo, está ejerciendo un poder para seleccionar y organizar la cultura, transmitirla, transformarla y evaluarla...”¹⁸

9-“...La práctica permite evidenciar los currículos como construcciones sociales que son determinadas por las ciencias, la tecnología, las tradiciones, las experiencias, los saberes, los requerimientos de la sociedad, las necesidades sentidas y las expectativas de una comunidad en un lugar y en un tiempo determinados...”¹⁹

10-“...Otra forma de comprender y asumir el currículo es como una hipótesis de trabajo...”²⁰

El Ministerio inscribe el currículo operativamente en un modelo de organización escolar (los Proyectos Educativos Institucionales), con contenidos no circunscritos forzosamente en las áreas disciplinarias pues aunque legisla sobre áreas obligatorias, transversales y optativas, 'la síntesis de los elementos de la cultura' 'tienen el mismo valor', colocando los 'saberes académicos y no académicos' en una misma jerarquía. Ha de partir el currículo de 'códigos construidos histórica y socialmente por las

¹⁵ Ibid, pág. 32

¹⁶ Ibid, pág. 34

¹⁷ Ibid, pág 35

¹⁸ Ibid, pág. 35

¹⁹ Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación. Pág. 26

²⁰ Ibid, pág 26

comunidades', sin negar el 'acceso a otros códigos' sino sugiriendo su tránsito de unos a otros. Insinúa el punto de partida en la cotidianidad, o sentido común, para desde aquí buscar lo más universal. Insiste en lo intencional, consciente y consensuado como condiciones que se deben tener en cuenta para su elaboración. Además, revela que desde la práctica lo que se evidencia es la construcción social del currículo, admitiendo que, en últimas, es el juego de fuerzas descrito (9) el que determina lo que se concreta como currículo.

En las diez referencias señaladas se encuentran ocho formas de entender el currículo: Como un conjunto de componentes para construir identidad (1); como formación en lo cognitivo y en relaciones personales y afectivas, legitimando los saberes no académicos e integrando la tradición académica (2); como síntesis de los elementos de la cultura (3); como el tránsito entre códigos locales a otros códigos en el caso que se den 'las condiciones para conocer, pactar y usar otros...' (4 y 5); como programación de actividades en las que reside la cohesión entre la ley y el PEI (7); como un ejercicio de poder para actuar sobre la cultura (8); como la concreción de las demandas sociales a través del libre juego de las fuerzas que ellas actúan (9) y, por último, como una hipótesis de trabajo (10). Pese a lo anterior (y quizá hay que tomarlo como solo intentos de definición) dice que "ni académica ni políticamente es posible establecer de manera definitiva lo que es o lo que debe ser un currículo" (6)

Otras maneras de entender el currículo que nos parecen importantes para completar el panorama de conceptualizaciones es el de centros o instituciones donde se está trabajando sobre el tema. Dice Mirtha Abraham, del Programa PIIE de Chile, recogiendo las políticas educativas internacionales actuales, que "las propuestas tienen los elementos que requiere un currículo hoy. De un lado, los elementos de la comunidad en los que se inscriben las necesidades, los intereses y las preocupaciones de la comunidad escolar, y de otro lado, los temas transversales o temas emergentes que corresponden a la necesidad actual de involucrar e introducir las nuevas temáticas y problemáticas que día a día se presentan"²¹, al referirse a los proyectos de colegios de nuestro país expuestos en un encuentro-concurso sobre PEI.

²¹ Memorias Foro "Proyecto Educativo Institucional. Énfasis Currículo". Instituto SER, MEN, PREAL, PRESENCIA. Santa Fe de Bogotá. 1.996. pág., 114

Por último, queremos referir el concepto del Programa RED. Allí se afirma que son “las formas de selección, organización, presentación y reflexión que la escuela hace en relación con los saberes así como la relación de los sujetos con los saberes dentro de la cual hacen parte las prácticas investigativas y las metodologías empleadas, en unas condiciones infraestructurales determinadas”²². El concepto centrado en la relación de la escuela y del maestro con el conocimiento es una perspectiva propiamente académica, lo cual tiene que ver con la instalación de la institución escolar en la tradición científica, pues desde la escuela se aprenden, por lo menos, las gramáticas básicas de las disciplinas, que es un requisito base para continuar la construcción de las ciencias.

Stenhouse: el currículo desde la práctica

De las perspectivas curriculares anteriormente mencionadas hay una que coloca al maestro en el centro: la de Stenhouse (L. Stenhouse ejerció de maestro durante muchos años y se constituyó en investigador de su propia práctica). El maestro como centro del acto educativo significa que independientemente de las teorías, de políticas educativas, de lo que se dice en las academias, todo pasa por su filtro, en tanto que es quien materializa lo que se dice en otros ámbitos, es decir, es quien en realidad constriñe las demandas sociales que se le hacen a la escuela. En este sentido toda oferta educativa pasa por las creencias y la historia personal del maestro. Cuando se entra al aula el maestro no se puede despojar de lo que es, no es posible fingir demasiado tiempo...

Pasar el umbral del aula de clase, aunque se tengan en mente muchas cosas dictadas por los programas o los cursos de capacitación o los medios de comunicación o las autoridades educativas o las demandas de los padres de familia.. el maestro termina poniendo de relieve sus creencias. Por esto dice Stenhouse que el currículo *antes de ser una oferta a los estudiantes debe pasar por la mentalidad de los profesores*²³. Algo que sorprende al autor es que muchos maestros adopten el currículo oficial. Esto lo lleva a pensar que la tradición tiene un peso fuerte, mucho más de lo que puede

²² Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media-RED. Universidad Nacional de Colombia. Documento multicopiado. 1.996

²³ STENHOUSE, Lawrence. “La investigación como base de la enseñanza”. Ed. Morata. Madrid. 1.993 pág., 96

tener la teoría o el currículo excelentemente diseñado. Estos no pueden franquear fácilmente la tradición arraigada en los maestros.

En nuestro contexto podemos hablar de los parceladores pues se mantuvieron por varios años como el mecanismo a través del cual se daba cuenta de lo que se hacía en el aula (en el parcelador se hacía un listado de temas independientemente de su realización, pensando en los programas por cumplir). Esto es importante en la medida que aún está arraigada la idea de que lo que sucede en el aula es un asunto privado. Cuando se comunican situaciones del aula se tiende a presentarlos, como en los parceladores, en términos de conocimiento, citando autores o postulados teóricos, si el receptor es la academia; en términos de legislación si el interlocutor son las autoridades educativas; o en términos de actividades si los destinatarios de su presentación son sus compañeros. En otras palabras se dice lo que el otro quiere escuchar, legitimando así su labor socialmente. Sin embargo, pese a la tradición, se dice sobre todo fuera de la institución, y en ocasiones desde su interior, que es necesario y urgente un cambio educativo, tanto de la función misma del docente, como en los contenidos curriculares y en la relación escuela-entorno, pues hoy se habla del cambio como un imperativo desde todos los ámbitos educativos.

Stenhouse al respecto señala que si el currículo pretende moldear la práctica de los maestros, debe entonces pensarse desde la práctica misma. *Si una especificación del currículo estriba en informar la práctica, debe estar basado en la práctica. La reflexión debe hacerse a partir de la observación de clases.*²⁴ Y el lugar válido para diseñarse un nuevo currículo es desde la observación de las clases pues allí se dan las cosas como realmente son y no como un diseñador de currículo pretende que se den.

Pero cualquier cambio curricular tiene que ver con que sea capaz de proporcionar las condiciones que un actual currículo posee si se pretende arraigo por parte de los profesores, esto es *comodidad, facilidad y libre de ansiedad.*²⁵ Por tanto un cambio curricular no es fácil en un lapso breve de tiempo pues solo llegará a instaurarse hasta que *acumule en torno de sí una tradición* y para ello debe tener las condiciones de accesibilidad y arraigo en los profesores. (Freud diría que requiere un "impulso de repetición" para ahorrar "dudas e indecisiones")

²⁴ Ibid., pág., 98

²⁵ Ibid. pág., 97

Ahora, si una oferta educativa más real para los estudiantes tiene que ser pensada desde la práctica significa que se hace necesaria la investigación en el aula de clase. Las consecuencias de este planteamiento llevan a Stenhouse a formular la siguiente definición: *El currículo es verificación hipotética acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje*²⁶. Lo cual significa que el currículo es un instrumento especialmente para el profesor que contribuye a indicar, a manera de brújula, cómo puede resolverse cada vez más satisfactoriamente los aspectos del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Si hay algo que puede cualificar al maestro, como ningún otro ámbito puede hacerlo, es el currículo entendido de esta manera. Pero requiere de profesores con dominio de la epistemología y la psicología y adicionalmente que sean investigadores

La conclusión a la que llega Stenhouse comparte con las otras perspectivas el hecho de que habla también en términos de contenidos y métodos, o formas específicas de proceder en el aula de clase, si bien con el ingrediente de que el punto de partida lo instala en el aula y no en la teoría y requiere para esto de la investigación in situ. El currículo como instrumento de mejoramiento de la práctica de los maestros se convierte en indicativo de la acción dentro del aula: *Un currículo – es decir una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenidos/métodos- posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender.*²⁷

Stenhouse hace una crítica al modelo de objetivos encontrando varias objeciones puntuales entre las cuales destacamos el hecho de que dicho modelo no centra la evaluación en el aprendizaje propiamente dicho sino en aspectos relacionados con este en tanto que los objetivos relevantes buscan cambios en el comportamiento, desaprovechando oportunidades que se dan en el aula y subsume la práctica en la prescripción. En este modelo los profesores se convertirían en hacedores de resultados desestimando las múltiples situaciones imprevistas de la cotidianidad del

²⁶ Ibid. pág., 100

²⁷ Ibid. pág., 106

aula y, además, "en la enseñanza real rara vez los profesores *especifican* sus objetivos en términos de comportamientos mensurables"²⁸.

De todos modos hay en la institución escolar funciones distintas y en por lo menos dos de ellas son compatibles con el modelo de objetivos. Estas funciones las clasifica en *entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción*²⁹. Adquirir algunas capacidades como hablar un idioma extranjero y manejar un computador, corresponden a la primera función y se ajustan al modelo prescriptivo de objetivos; el aprendizaje de cierto tipo de información como el de memorizar la tabla química y las fechas históricas, entre otras *instrucciones*, cuya razón de ser es la de servir al currículo de manera subordinada, también se ajustarían a este modelo. La función de *inducción* (referido a la introducción en los sistemas de pensamiento y a la capacidad del alumno para captar juicios y relaciones así como para hacerlos por sí mismo) es susceptible de tratarse en términos diferentes a la modificación de la conducta de los individuos. Se pregunta, entonces, si no hay una lógica diferente para hacer currículo a la de medios-fines y si no habrá criterios diferentes para seleccionar contenidos a la de contribuir al logro de un objetivo.

Quienes argumentan a favor de los objetivos se inscriben, según Stenhouse, en el modelo medios-fines, que por cierto tuvo una gran aceptación en las décadas inmediatamente anteriores. Lo define así:

"Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como *resultado al que aspiraba el aprendizaje* o como *objetivo comportamental* (es decir: como aquello a lo que tendía el comportamiento del alumno)"³⁰

Y propone como alternativa un modelo de procesos donde el resultado tenga o poco o ningún valor. Algunos conocimientos pueden impartirse con el modelo de objetivos, aquellos que para Stenhouse son superficiales, pero

²⁸ STENHOUSE, Lawrence. "Investigación y desarrollo del curriculum". Ed. Morata. Madrid. 1.991 pág., 116

²⁹ Ibid. pág., 122

³⁰ Ibid. pág., 29

los de las disciplinas tienen un estatuto epistemológico que debe respetarse, y esto solo es posible mediante la investigación. "Allí donde no exista resultado, sencillamente, correcto o incorrecto, sino que se conceda importancia a las respuestas y los juicios particulares de los estudiantes, es cuando con más frecuencia se da un enfoque basado en la investigación".³¹ Inscribirse en el modelo de procesos significa, entonces, desentenderse de los resultados en términos comportamentales como condición para 'respetar la naturaleza del conocimiento'. "La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes"³²

La función *de iniciación* en la escuela, entendida como la familiarización de normas y valores sociales y la interpretación del entorno social, es decir, lo que tiene que ver con la formación ciudadana, es de difícil tratamiento en tanto que no es menos que una hazaña "establecer una congruencia entre la socialización a la que de hecho están sometidos los alumnos y la intención de la escuela: existen puntos influyentes de referencia fuera de la escuela, en la comunidad y en el grupo constituido por los compañeros"³³. Esta dimensión corresponde a lo que se ha denominado currículo oculto en tanto que al existir una estructura social al interior de la escuela que por sí misma revela una determinada forma de relaciones sociales, va, en la mayoría de casos, en contravía con lo que explícitamente se propone en este aspecto, además de lo que se aprende fuera de la escuela a través de la familia, la relación de pares y los medios de comunicación, lo cual no es de fácil control por parte de la escuela.

En síntesis Stenhouse hace una crítica al diseño de currículo preestablecido sin consultar la práctica del aula de clase en cuya tradición se encuentra el modelo medios-fines. A este modelo le opone uno por procesos que es el más indicado para la *inducción* al conocimiento y que riñe con la instrumentalización del mismo en función de formar un ideal de hombre en tanto que este último le pone límites arbitrarios al análisis y la especulación en clase. Aunque el modelo por objetivos es útil para algunos eventos escolares, es prescindible para otros eventos pues le resta importancia a los contenidos, desvirtuando la naturaleza del conocimiento. Pero para no trasgredir la construcción del conocimiento de los alumnos, se requieren

³¹ Ibid. pág., 70

³² Ibid., pág., 124

³³ Ibid., págs., 122-123

profesores con un alto nivel del dominio de la disciplina o, en su defecto, estos deben ponerse al nivel de los estudiantes para hacer del currículo un medio de aprendizaje. Esto, a nuestro parecer, es una concepción ideal de currículo, lo que lo ubica, al igual que las otras conceptualizaciones sobre currículo revisadas, en términos de deber ser de la escuela, pese a que su reflexión la instala a partir de la práctica de los profesores. Más aún en nuestro contexto donde

“Al conocer la globalidad de cada una de las experiencias puede afirmarse que las primeras, es decir los colegios oficiales, tienden a enfatizar en la concepción de una escuela más como espacio de socialización y por tanto de aprendizaje para la convivencia social. Es así, como el trabajo de estas instituciones subraya las formas de organización de la comunidad escolar, tales como el gobierno escolar y el manual de convivencia. Su búsqueda se centra en la conceptualización del poder y la justicia y sus posibles consecuencias en el espacio escolar. Los segundos, los colegios privados, resaltan una concepción de escuela más tendiente a mirarla como un espacio de formación cognitiva y de desarrollo del pensamiento, donde lo fundamental son las preguntas por el conocimiento y el aprendizaje, verbigracia, ¿cómo se conoce?, ¿para qué se conoce?, ¿cómo se aprende?, qué procesos de pensamiento están implicados en determinado desarrollo?, etc.”³⁴

Aquello que no se controla: ¿el currículo oculto? El currículo oculto es el ámbito de los aprendizajes que no se pueden prever y que resultan por la masificación en el aula, la evaluación constante explícita e implícita y la desigualdad del poder entre profesores y alumnos. En otras palabras, la estructura misma de la institución escolar es una fuente de aprendizaje. En oposición a un currículo explícito que es público, obligatorio e ideal se le opone uno que es el que se da de facto, el real, el verdadero. Se le denomina en ocasiones como el currículo implícito, en otras como el invisible, pero en cualquier caso sirve para identificar un aprendizaje específico no previsto y, en consecuencia, permite detectar cómo la escuela afecta al alumno a pesar de las ofertas razonables que se diseñan. Incluso se ha llegado a hablar de una “conspiración” que el aparato escolar tiene estructuralmente.

³⁴ Memorias Foro. Ob.cit. pág., 116-117

El juego que da la socialización al interior de la institución hace posible que los estudiantes establezcan su propio orden social a tal punto que las transgresiones se vuelven rutinarias y a mayor escolaridad las simpatías por la transgresión no solo aumentan y se consolidan sino que conviven perfectamente frente a las propuestas institucionales y de aula presionando negociaciones de hecho con los profesores.

Si bien este tipo de aprendizajes no están en la intencionalidad de los maestros y la institución sí hay otros aprendizajes que se esperan puedan inferir los estudiantes respecto a valores y normas no fáciles de explicitar y que son indispensables para sobrevivir académicamente y que pasa por conocer a cada uno de los profesores de la institución para captar las diferencias en las valoraciones y concepciones que cada uno de estos tienen de la educación, la institución, la evaluación, los ritmos de trabajo, las creencias, las maneras de asumir la relación con los otros, en fin todo aquello que particulariza a los maestros y que los constituye en sujetos singulares. Estos aprendizajes son considerablemente útiles de tal modo que le permiten al alumno eludir el fracaso escolar.

El currículo oculto tiene una serie de posibilidades lógicas dependiendo ante quién es que se oculta, ante quien no es reconocible un evento de aprendizaje; puede ser que se oculte al maestro, al alumno, a ambos, al PEI, a la sociedad que espera que allí se le resuelvan sus demandas educativas, al Ministerio de Educación...

Portelli³⁵ aporta un cuadro lógico de posibilidades de ocultación, tomando como referente el aula de clase y desde dos categorías centrales: A-cuando los aprendizajes (X) no son la intención del profesor (P) y B-cuando estos son intencionales, lo cual abre un abanico de posibilidades.

- A- X no es la intención de P
- B- X es la intención de P.

En cada una de estas es posible que:

1. X no es reconocido por P
2. X no es reconocido por E (estudiante)

³⁵ PORTELLI, John. "Desenmascarar el currículo oculto". En: Revista de Estudios del Currículo, Vol. I, Núm. 1. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1.998

3. X es reconocido por P
4. X es reconocido por E

Y de la combinatoria de las anteriores resultan las siguientes posibilidades:

- A.1.2
- A.2.3
- A.1.4
- A.3.4

- B.1.2
- B.2.3
- B.1.4
- B.3.4

Lo que aquí nos interesa es el punto B. Un aprendizaje cuya existencia o presencia es desconocida o irreconocible por alguno de los implicados tanto en el diseño como en la ejecución de un evento de enseñanza, es común si entendemos que evaluar un aprendizaje no puede hacerse objetivamente. En el caso que se quisiera asegurar la visibilidad del aprendizaje por parte del profesor tendría que admitirse que es necesario planear objetivos suficientemente verificables para lo cual se requiere un diseño tal que mantenga bajo control absoluto la naturaleza del aprendizaje, de la enseñanza y de los efectos de las variables en juego en el encuentro alumno-maestro. A nuestro modo de ver todo aprendizaje es difícil de comprobar con exactitud.

Las posibilidades de relación X, P, E, son aplicables también al currículo público, al explícito, al ideal, el que está abierto a la mirada de todos, al que se le piden cuentas al profesor porque debe saber de él en tanto se presupone que este tiene su dirección. No necesariamente algo que está en la intención de la institución y/o el profesor se ve fácilmente reflejado en el aula de clase, en los alumnos. Entonces uno es equiparable al otro pues ambos comparten la dificultad de evidenciar aprendizajes, independientemente que sean deseables o no, es decir, no son reconocibles como se quisiera, no son fáciles de evaluar. En este sentido los contenidos mismos de lo que entendemos por currículo explícito están en igualdad de condiciones de ocultación respecto a los que no son la intención del

profesor, según las posibilidades que se derivan de las relaciones lógicas expuestas.

Esto tiene que ver con el tipo de intervención que se hace en el aula de clase, o a nombre de lo que se hace, esto es, de un determinado conocimiento, y lo que resulta jugando en el aula, en primera instancia, no tanto es el conocimiento que se pretende sino primordialmente las valoraciones sobre el comportamiento donde los contenidos se convierten en una excusa para hacer buenos ciudadanos y ante lo cual existe una autorización legítima de dar determinado tratamiento a los contenidos y, en consecuencia, permite hacer cortes arbitrarios en el aula para promoverlos a nombre de lo preferible, lo deseable, y de igual manera, permite tratarlos como condición conducente al éxito escolar.

LO QUE DICE LA OBSERVACIÓN DEL AULA

Una cosa son los conocimientos que se consideran válidos, lo que se espera que los estudiantes sepan, el currículo oficial, y otra cuestión es la resultante del proceso de escolarización, aquello que se desvirtúa en el camino o lo que va definitivamente en contravía de lo que pretende. Esto es decisivo pues de acuerdo a nuestras observaciones la hipótesis es que uno y otro currículo son equivalentes desde el punto de vista de los efectos que se producen, es decir, tanto el currículo oficial como el oculto no pueden controlar las consecuencias en términos de aprendizaje que decanta en los alumnos. Al pretender enseñar ciencia se puede llegar a la religión o al intentar una formación en valores para la convivencia no se puede asegurar que no se incuben actitudes déspotas.

Son abundantes los ejemplos donde se ilustra que al pretender enseñar una cosa, se termina simplificándola o desvirtuándola de tal modo que la convierte en otra que no estaba prevista y de cuyos efectos en profesor no puede dar cuenta. El siguiente comentario es típico de quienes hacen etnografía de aula:

“Las observaciones realizadas en la escuela básica y media demuestran que, por ejemplo, los niveles de participación de los alumnos está muchas veces restringidos a los límites impuestos por el profesor, quien más bien enfatiza aspectos relacionados con la memorización de definiciones y la

ejercitación de problemas, que en la aceptación de opiniones divergentes y la creación de situaciones novedosas que posibiliten al alumno la reconstrucción del sentido escolar³⁶

Cuando se prioriza la memoria, el aprendizaje se hace residir en la repetición. Cómo se sabe con certeza qué remanentes de saber quedan en el alumno, si este se limita a responder lo que le solicita el profesor?. El control de los aprendizajes es algo incierto pues alumno y maestro una vez descifran mutuamente las lógicas sobre las que actúan, las preguntas y respuestas tienden a satisfacer la relación que han construido y en menor medida se confrontan porque se pone en tela de juicio las complicidades compartidas.

La educación no se controla hoy desde la institución escolar, más cuando se admite que existen múltiples agentes educativos como los medios de comunicación y la telemática, entre otros, que hacen circular información susceptible de socializarse en la misma población que la escuela pretende formar. En últimas, no se sabe a ciencia cierta que se va a enseñar ni que se va a aprender pero si se termina al paso por la escolaridad, asociando unos contenidos con lo legítimo, con lo válido, con lo aceptable, con lo preferible, entendiéndose que hay un conocimiento escrito que tiene un valor adicional a otro tipo de conocimientos, se entiende qué pretende la institución escolar y se sobrevive asumiendo, así sea fragmentaria y vulgarmente, los requerimientos académicos de la escuela como condición para sobrevivir en el sistema escolar. Aunque este conocimiento no ocupe el centro de la actividad del aula desde el punto de vista de su comprensión.

En efecto, la pretensión de colocar el centro en unos conocimientos le cede el terreno a las decisiones que permiten validar unos conocimientos y no otros y transitar en ellos para no quedarse en análisis y discusiones interminables cuyos resultados son en alto grado relativos en términos de lo preferible, de lo deseable. Así, mientras los contenidos se constituyen en el pasamanos que se pone en el camino de la escolaridad, el deber ser (la moralidad) se convierte en su impulso básico.

El conocimiento se subordina a otra complejidad que hay en el aula. En nuestras grabaciones de clase encontramos más contenidos de orden

³⁶ ABRAHAM, Mirtha. "El curriculum y su vinculación con los proyectos educativos". En: Memorias Foro, ob.cit. pág., 134

moral que análisis racionales, más alusiones al deber ser que debates de confrontación con los textos o con los enunciados de los profesores (lo que no significa que haya excepciones como lo señalamos más adelante en el análisis de los proyectos de aula de los maestros colaboradores de la presente investigación). En general, se ratifica lo hallado en otras etnografías de aula:

“Cuando un alumno responde lo que el maestro desea o necesita que responda, éste es recompensado con una sonrisa amable o con un “muy bien”. Se va creando así una dinámica dentro del aula donde importa poco el contenido de lo que se está diciendo y donde cobran relevancia los aciertos y desaciertos en las respuestas. Los aciertos son premiados, los desaciertos son ignorados o castigados con burla. Este patrón que presentan las clases en la normal es expresión de un problema fundamental del proceso enseñanza aprendizaje: la memorización utilizada como mecanismo de aprehensión de los conocimientos” ... “Es así como en la relación de saber que existe en la interacción maestro alumno, la transmisión de conocimientos se convierte en dar definiciones y conceptos como si fueran cosas, como si no tuviesen un sentido práctico, un significado”.³⁷

En nuestras observaciones de clase³⁸ encontramos una tendencia fuerte a centrar el trabajo de aula en actividades que eluden el tratamiento temático con rigor. En una clase de primer grado de educación básica la profesora tiene como tema el estudio de los colores de la bandera nacional. Ante la pregunta de qué significa el color azul en la bandera, un alumno dice que significa la paz, la profesora, entonces, responde está bien hablemos de la paz. No juzgamos el hecho de que en la escuela puedan tratarse estos asuntos. Sin embargo, el tema anunciado no se culmina, sino que se extravía hacia otro tema. Podría pensarse que en este grado es relativo este tema de sociales, para ello aún quedan muchos grados por recorrer en la escolaridad donde adecuadamente se puede tratar el tema.

³⁷ El texto corresponde a un comentario sobre un registro de clase. En: PARRA SANDOVAL, Rodrigo. “Escuela y Modernidad en Colombia”, 4 volúmenes. Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores. 1996. Vol.1 ALUMNOS Y MAESTROS, pág. 427. Inicialmente publicado en “Maestros de Maestros. Sociología de una normal rural” 1979 – 1986.

³⁸ Ver: Registros de clase (II parte de este estudio)

En una clase de español de cuarto grado de educación básica la profesora tiene previsto en su clase la mecanización de la ortografía de unas palabras. Hay enfoques que critican esta manera de apropiación de reglas ortográficas por fuera de un contexto que le de sentido a la lectura y escritura, pero lo que queremos subrayar es que el tratamiento por el cual se accede al dominio de la disciplina, o por el que se dan bases para acceder posteriormente, aquí también se desestima. Es esta clase, en sentido estricto, una clase de teatro, pues recurre a la dramatización para 'fijar' el tema, haciendo residir el conocimiento en la memorización. Tampoco estamos en desacuerdo en que las clases de teatro se deban proscribir de la escuela, pero igualmente el rigor de la enseñanza del español aparece aquí ausente. Quizá hay otros grados donde el asunto se trate con rigor.

Otra clase registrada es de geografía del grado noveno. La mitad de la clase la profesora la dedica a insistir en la necesidad de tener las carpetas al día, de tener un cuestionario resuelto porque de lo contrario la evaluación por venir desaprobaría a los alumnos. El tema de la clase es el clima. Se habla de estación meteorológica y de allí en adelante se hace referencia de la lluvia, el frío, 'hacer sol', calor. Posteriormente se habla tangencialmente del fenómeno de invernadero, de la capa de ozono, de la playa y del cáncer de la piel (sin tratar ninguno de estos temas, sino a manera de anécdotas). No se añade nada que no sepan los estudiantes y, sobre todo, no se trata el tema del clima, por el contrario, se simplifica al asociarlo con la lluvia o la no lluvia. En décimo grado ya no hay geografía.

Podríamos traer otros ejemplos, pero con esta muestra nos basta para ver que la tendencia encontrada es que los contenidos de las disciplinas se tratan con una lógica distinta a la del conocimiento racional, es decir, con ausencia de debate, confrontación, discusión racional, opiniones e hipótesis encontradas. El conocimiento se entiende que está hecho y se encuentra en los libros de texto. Esta es una tendencia aún hoy arraigada.

En tanto que el conocimiento racional no es lo que prima en el aula, nos parece que no es muy apropiado hablar del currículo como una oferta de unos conocimientos validados sino que sería más pertinente y más sincero hablar de **activos culturales** en lugar de decir que lo que se ofrecen son unos contenidos en el sentido mencionado. Es decir, de aquellas cosas que están en la cultura, ahí a la mano, y desde la cual hay cosas que decir. Si se

tienen cosas que decir como maestro y como estudiante se puede establecer un diálogo, hay interpelaciones, confrontaciones, se pueden entonces hacer (y de hecho se hacen) ejercicios en torno a juicios y relaciones propias porque se pone en juego una posición que da cuenta de representaciones elaboradas, aún partiendo de informaciones que circulan en los diferentes ámbitos educativos y no exclusivos de la escuela donde la autoridad reside en el texto escolar o en el maestro.

Hablar desde contenidos apropiados los hace defendibles y al hacerlos públicos se vuelven susceptibles de mejorarse, desecharse o modificarse, cambios a los que los sujetos son más sensibles en tanto residen en él porque se originan en circunstancias donde los referentes han pasado por el sujeto y la exigencia de comunicación presionan la elaboración de enunciados para poner a los otros en lo posible en la circunstancia que sirve de referente.

En un Taller que hicimos con profesores sobre evaluación³⁹ decíamos que en el aula de clase, ante la complejidad de situaciones que se presentan allí, no hay otra opción distinta a la de apelar justamente a lo que uno es y a lo que uno cree como individuo de una cultura determinada. No es gratuito que un profesor llegue a una aula de clase e inicie la actividad con un rezo, en este caso el maestro tiene interiorizado esos valores religiosos, esa cultura, cree en eso. Igualmente hay un maestro que no reza y en su lugar llega al aula a jugar, en una relación como relajada con los estudiantes, y hay otros que tiene una relación más directiva. Todo esto obedece a unas creencias que se tienen arraigadas y que no es fácil modificar. La apropiación de unos aspectos que circulan en la cultura es, entonces, un primer aspecto en el que el trabajo de aula se enraiza. Así se ratifica en lo dicho por parte de los profesores:

“....en mi caso la experiencia con la coevaluación, muchas veces encuentro puntos de tensión entre lo que pienso y lo que piensa el alumno; entonces el alumno tiene una serie de valores que no concuerdan muchas veces con lo que nosotros pensamos, ahí se genera un punto de tensión, que a veces

³⁹ Ver: Registros de Talleres (II parte de este estudio). Se trabajó a partir de una lectura de Nilo (NILO, Sergio. “El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa” En: Evaluación y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Vol 1 No.1.)

pienso que puede ser edificante en el sentido que construye, o sea, de pronto se nos quita una serie de valores que tenemos y empezamos a ver desde el punto de vista de la otra persona, al evaluar al individuo integralmente...”

“...porque todo aprendizaje que el alumno adquiere debe ser tal, que se vuelva vida en él y que pueda el mismo así cambiar y mejorar, no cambiar por cambiar, sino por estructurarse y por construirse cada vez mejor , tanto en conducta de aprendizaje, conducta social, es decir, en todo tipo de conductas, en actitudes , porque cuando hay un aprendizaje real, las actitudes son diferentes, se van dando las actitudes o manifestaciones externas de ese conocimiento y dan a través del comportamiento”.

“Un estudiante no puede evaluar al profesor en lo más mínimo, no aceptamos que un compañero llegue a decirnos algo, eso también es hiriente, estamos tan susceptibles que no admitimos nada, nosotros creemos que hacemos todo perfecto”.

“Cuando uno estudiaba tenía que aprenderse una cantidad de conocimientos que en la vida profesional uno no los utiliza pero eran requisito para pasar. Antes dictaba química, ahora dicto informática, cuando les evaluaba química era necesario que ellos aprendieran cosas, pero por ejemplo un chico perdía el año por química y yo me preguntaba qué tanto le va a servir a este muchacho el aprender esto. Uno no sabe en realidad que tanto se le va a troncar la vida a ese muchacho por una determinada nota”.

“Una compañera me contaba que colocaba una grabadora en su clase y me decía que es impresionante como uno se la pasa diciendo a los estudiantes cállense, siéntense y estén quietos, y el conocimiento es más poco, con la grabadora es mejor porque ahí se detalla más”.

“En evaluación también hay un punto en el que nosotros tenemos que dejarle de tener miedo y es caer en un error por no acertar, entendiéndolo por acierto el hecho en que en primera instancia se logre perfecto el éxito deseado o se logre ese objetivo en el primer momento, veamos por ejemplo el científico Elkin Patarroyo, cuánto tiempo se demoró para desarrollar esa vacuna contra la malaria y no se dió por vencido hasta tenerla; y nosotros

en educación, con personas, queremos que con una palabra o con una explicación el estudiante cambie su comportamiento o entienda de una vez”.

“Mientras que le quitamos la posibilidad al muchacho de avanzar desde donde se quedó y seguir adelante a lo que yo llamo éxito, digo éxito porque lo entiendo como el logro de una meta, pero no inmediatamente, sino, con esfuerzo, a través de caer en error, de corregir hasta lograr hacer las cosas bien hechas, resulta entonces, que siempre que estamos evaluando hemos mirado el aspecto negativo”.

“Nosotros nos hemos frustrado frente a nuestro quehacer pedagógico, y eso se oye todos los días, las quejas de nosotros, diciendo es que esos muchachos no aprenden, es que por más que uno les dice no aprenden, etc. y todo eso es frustración y los muchachos que dicen: yo no soy capaz, yo no puedo con esas matemáticas, entonces cuando el muchacho no entiende se dedica al desorden, recibe en la previa un uno, lo exhibe con felicidad y al que saca 10 le hacen la burla, y para lo único que le sirvió la previa es para ser una bola con ella y lanzársela al otro. Todo eso es manifestación de frustración”.

“Vivimos angustiados porque el chico no se aprendió la fórmula de química y a mí para qué me interesa que el chico se sepa la fórmula de química, me interesa mucho más que llegue a ser persona, que él cambie de actitud”

“Entonces eso de darle la oportunidad a que usted hable, participe, cuestione, trabaje, a que traigan los libros para que trabajen en grupo, pues realmente yo veo que estamos perdiendo el tiempo al seguir con el tradicionalismo. Esto nos lleva a no dictar clases y dejar que los chicos avancen según sus intereses, gustos, inquietudes, y no dejarlos estancados allí; uno también va mandando sus planteamientos, sus inquietudes de acuerdo al avance que ellos van dando...”

“...una visita que hubo en la institución la mejor impresión que se dió fué ver como los chicos evaluaron a los profesores como las personas que permiten hablar y con las que se puede hablar, ese es un logro grandísimo para la institución”.

Esta discusión con los maestros fue muy ilustrativa en tanto que a propósito de la evaluación se pueden entender aspectos de la cultura que

se relieves en el aula de clase. Al respecto Nilo afirma que la evaluación en otra cultura, como la norteamericana, es una disciplina como tal, es una disciplina con una pretensión universal y con criterios de medición, de impacto, que busca precisión y, en consecuencia, no se puede perder en los recovecos de las valoraciones que se hacen en la cotidianidad del aula sino que se debe centrar en los resultados que se pretenden y obtienen. De hecho la disciplina evaluativa desarrollada en EE UU, según Nilo, que es de la que nosotros en parte consumimos, tiene que ver con los resultados y no con los principios que sustentan esa concepción.

Por el contrario, en Latinoamérica tenemos discusiones incesantes referidas a este aspecto, es decir, sobre la concepción que sustenta una cosa y sobre la problematización de los resultados. Esta característica, de colocar las concepciones en un lugar de discusión, y que parece interminable, se la atribuye Nilo a una condición de nuestra cultura, la latinoamericana, que es a todas luces distinta a la norteamericana. En esta última hay un estilo más práctico, como que los principios no se debaten incesantemente sino que se resuelve de manera pragmática, lo que conduce a abdicar las creencias individuales en favor de unos resultados, a un diseño estandarizado elaborado por los que "saben" del asunto. Nosotros no tenemos esa concepción. Hay prácticas, por ejemplo, que se observan en las escuelas, aunque no es el único ámbito donde se observa, como las de no reconocer liderazgos en una sola persona, o un equipo, sino que se construyen liderazgos simultáneos y difícilmente deponemos lo que pensamos a nombre de un pragmatismo para hacer las cosas.

Lo dicho por los maestros no necesariamente es incompatible con la idea de apropiación del saber académico, en el sentido de que por el origen de las fuentes recomendadas o valoradas por la escuela, ipso facto queda proscrito el conocimiento universal, pero no siempre se apropia este tipo de conocimientos, menos cuando se convierte en una información referenciada como un simple dato más en la comunicación del aula. No necesariamente es requisito hablar de conocimiento científico en el aula de clase, para elaborar juicios y hacer relaciones entre conceptos. Aclarado esto, podemos afirmar que el trabajo de aula observado, no ubica este tipo de conocimiento en el centro de la comunicación alumno-maestro.

Este supuesto conocimiento científico a nombre del cual se actúa como maestro y que se le vende a los estudiantes como tal, como unos saberes

especializados, verdaderos y más importantes, no deja de tener la mezcla de lo que al maestro lo constituye culturalmente (como sus creencias, por ejemplo), esto es, el lugar desde donde se habla con propiedad, desde los conocimientos que se apropian para validarse socialmente, lo cual vale tanto para alumnos como para maestros. Resulta, entonces, más pertinente hablar de activos culturales.

Es necesario tener en cuenta que en una aula de clase el maestro está con muchas personas lo que tiene consecuencias a la hora de diseñar, o preparar la clase de antemano, pues no es fácil verlo culminado en el aula y si lo es no es fácil detectarlo. Hay múltiples interpelaciones a lo que se lleva como propuesta. Lo que suele suceder es que se termine en la posición de hacer lo que es posible allí bajo el mandato de las circunstancias que se imponen en concreto. No fácilmente se renuncia a los deseos de enseñanza, pues de todos modos a eso se va, y se defiende aquel preferible según criterio propio hasta donde sea posible, pero, no obstante, la situación de aula contribuye decisivamente a moldear ese deseo.

Solo excepcionalmente, la propuesta que se lleva al aula es resultado de un análisis prolongado, sustentado y validado por una "comunidad académica", generalmente las propuestas están elegidas a conformidad con lo preferible del maestro. Menos aún cuando el curso de una clase lleva a tomar decisiones de conducción de la misma, no queda otra que apelar a lo preferible y justificable según criterio propio lo cual no deja de ser un acto manipulatorio desde el poder y la autoridad que la función de maestro le legitima. La elección del aula de clase lleva al maestro a buscar lo preferible no lo indeseable. A toda hora se deben estar tomando decisiones en el aula.

No hablemos de un conocimiento racional como el contenido de la clase, sino de activos culturales. Aquellas cosas que se hacen en el aula no están desprovistas de objetivos, en términos de conducta de comportamiento, como lo ratifican los maestros del Taller, de forma de actuar preferible. No hay nada en el aula que no tenga unos propósitos que enmarcan el accionar del maestro, así no estén explícitos y aun cuando los propósitos tengan que adoptarse sobre las circunstancias del aula, en la situación concreta que aboca la clase. Qué significa que no podamos desproveernos de los objetivos? Significa que el maestro mantiene una autoridad allí que le permite hacer cortes arbitrarios a lo racional, en los temas que se ponen en juego, a los análisis que se emprenden.

Tener en mente preferibles como 'hombre instruido' o 'buen ciudadano' o 'examen de icfes decoroso' o 'estudiante crítico' (y cuando se asume un preferible de estos se tiene una noción singular del camino que conduce hacia allá) ¿hay contenidos que se aparten de los objetivos comportamentales? (aún nos queda abierta la pregunta que se hace Stenhouse). Lo que encontramos es que los contenidos son medios para un determinado fin, para culminar un preferible. Puede el maestro desprenderse de sus preferibles y asumir las consecuencias de un razonamiento, independientemente de su resultado moral?. La posibilidad que cabe es la que el maestro sea un estudiante más, pero en este sentido seguimos hablando de lo ideal, del deber ser, no de lo que se da. Se evita a todas luces llegar a algo indeseable, a algo que el maestro rechaza, a algo que le ponga en crisis sus convicciones, y mucho menos a lo que tenga que ver con el comportamiento de los estudiantes (siempre quereamos formar buenos ciudadanos, o buenos lectores, buenos alumnos.....)

No dejar evadir el fin de los contenidos, saber algo es porque 'es útil para'. El preferible puede ser que tenga capacidad de análisis y el indeseable que memorice, o al contrario. Se propugna por la acumulación de un conocimiento porque se considera valioso un ser humano que acumula determinados conocimientos. Esto se constituye en un fin preciso en la conducta de las personas. El obrar bien está constantemente rondándonos, pese a que no estemos de acuerdo en lo que consiste el obrar bien, no podemos deshacernos de él. Hay en cualquier caso una preferencia diferenciada entre un resultado a otro.

En el aula de clase no es indistinto el éxito y el fracaso, pese a que entendamos cosas distintas por el éxito y el fracaso, incluso un fracaso 'escolar' se induce a nombre del obrar bien, como un medio para tener éxito (la no promoción de un alumno, 'es lo mejor para el alumno y la clase, para que corrija actitudes y redireccione intereses y así se le hace un favor pues despues será mejor estudiante', es 'una decisión justa'). Las decisiones del maestro en el aula se hacen a conformidad con lo que particularmente se piensa, dentro del enmarcamiento de lo posible de un momento y lugar concretos.

Como habíamos dicho, la educación como intervención, de cierta manera y con determinados contenidos, en dirección de un preferible, es cambiante de

sociedad a sociedad, de un grupo a otro y circunscrito a un contexto, pero no es renunciante. Mientras que la forma es relativamente más estable –las ritualizaciones diría Parra Sandoval-, la organización escolar es más invariable, más previsible; los contenidos y su tratamiento son más relativos a la situación del aula, de ahí que no resulte claro que se haga en el aula lo que se dice en otros ámbitos que se debe hacer. Pero independientemente de esto todo proceso educativo formalizado se hace a nombre de una intención. Intencionalidades que se discuten, se argumentan, se difunden masivamente e incluso en ocasiones se acuerdan. Estas intencionalidades se refuerzan en cursos y programas de formación de los profesores, se les busca caminos expeditos para culminarlas.

“En lo que se refiere a la capacidad de la educación para generar un conocimiento aplicable al entendimiento del mundo social del estudiante el fenómeno fundamental es la separación entre teoría y práctica, que en los contextos campesinos y hasta cierto punto en los marginales urbanos da lugar a un conocimiento nominalista, de diccionario que no produce la clase de hombre capaz de participar en la vida política y social sino uno que acepta a través del concepto de autoridad un conocimiento estático, incambiable, separado de su mundo real e inútil para conducirse en sociedad. Estos fenómenos tienen, por supuesto, una raíz pedagógica también por cuanto la pedagogía misma constituye una forma de acción social, de organización social, y por que a través del análisis de los planteamientos de una nueva pedagogía como expresión real de la práctica docente y este comportamiento esquizoide sirve de terreno de cultivo para una serie de **discontinuidades** pedagógicas que tienen como efecto producir una educación de baja calidad”.⁴⁰...“discontinuidad entre teoría y práctica del docente como motor que pone en marcha una virtual esquizofrenia entre lo que se verbaliza y lo que se hace”.⁴¹

Creemos que no se trata de esquizofrenia. Toda acción la mueve un pensamiento, un deseo, un interés, es decir está coordinada desde determinada asociación mental. No hay acciones automáticas, robotizadas, en la vida escolar. Sólo hay acciones mecánicas después de un proceso de

⁴⁰ Ibid, págs. 66-67. Inicialmente publicado en “La Juventud Colombiana”. Cepal, 1984. Resaltado nuestro.

⁴¹ Ibid, pág. 451. Inicialmente publicado en “Maestros de Maestros. Sociología de una normal rural” 1979 – 1986.

interiorización de determinadas ideas, lo cual significaría que la mecanización se da porque los individuos optan por ella. Y las ideas no existen por sí solas, no producen consecuencias por sí mismas: es el sujeto quien las activa o desactiva. Por tanto, en la escuela, como en cualquier otro escenario configurado por sujetos, acción y pensamiento se incardinan. Podríamos, incluso, transferir esta lógica para afirmar que teoría y práctica están subsumidas una entre la otra y más aún en la escuela.

Para equiparar pensamiento (entendido como proceso mental configurado por la inmediatez de la acción, caracterizado por lo provisional y espontáneo) es necesario recordar que la línea divisoria entre éstas dos categorías no es precisa y mucho menos fija. Depende de la comunidad de individuos que la determine. No obstante se dice, con mirada retrospectiva, que la teoría corresponde a ideas sistemáticas, rigurosas, validadas, etc. Pero nada indica, o por lo menos no se puede asegurar categóricamente, que en el futuro sea de la misma manera, pues dependerá en gran medida de quienes la validen, es decir de quienes se pongan de acuerdo acerca de los límites entre pensamiento y teoría. Algo similar podría decirse de la relación acción-práctica.

Ahora bien, las teorías parecen ser resultado de un cúmulo de investigaciones. Si la investigación es un discurso (La dicotomía discurso-práctica no sería exacta si se entiende la educación como comunicación. En este caso el discurso es una práctica) , si la constituye determinada abstracción de la acción, y se le acerca a ésta con pretensión de configurarla es preciso que la acción (o la práctica) la incorpore, esto es que los procesos mentales que la orientan dialoguen con "ese otro discurso". En otras palabras, se requiere que las ideas incardinadas en la acción se transen con las otras (las sistemáticas). En últimas, el lugar de la investigación está en la periferia de la acción y hacerla pasar por su centro dependerá de múltiples factores; en cualquier caso no solo de su coherencia interna.

Por otra parte, el proceso de investigación (o proceso de sistematizar una idea tras otra hasta hilar un discurso con la pretensión de ordenar una fracción de la realidad) es un proceso de indagación, de búsqueda -y ésta actitud implica una opción del individuo-. La respuesta de qué es lo que hace optar al sujeto no es claro que sea competencia del proceso de investigar. La investigación comienza con una pregunta, con una pregunta susceptible

de respuesta tentativa y aquí vuelve y juega: ¿qué hace preguntar al sujeto?. Pero también vale decir: ¿cuáles condiciones debe cumplir una pregunta para considerarla bajo la categoría de la investigación y en cuáles condiciones queda excluida dentro de ésta?. En la medida que en la vida escolar no hay acciones puras, o exclusivamente instrumentales, sino por el contrario todas ellas están “contaminadas de entendimiento” la disposición a la pregunta y la pregunta misma conviven allí. Lo que se quiere decir con discontinuidad entre teoría y práctica es que las preguntas y las tentativas respuestas no coinciden con las formulaciones de los investigadores, de los teóricos?. Desde luego que en la escuela y en el aula aparecen interrogantes cuyas respuestas se van incorporando en la accionar cotidiano, pero, tal vez, no con el lenguaje de otros, ni la intensidad, ni los ritmos de quienes interrogan la escuela desde su exterior. Por esto, sería más preciso decir ¿qué hace preguntar de determinada manera al sujeto?. O mejor: ¿qué nos hace clasificar las preguntas?

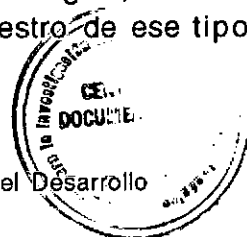
La incertidumbre y el flujo continuo de situaciones problemáticas que reciben respuestas sobre la marcha de la cotidianidad con visos de improvisación, de contradicción y de cierta inconsistencia, desde una mirada externa, postulan la necesidad de determinado orden con la esperanza de incidir (o alcanzar) con dicha coherencia la esfera de la acción (cuya preeminencia no es lo explicativo). Si acaso pudiera la investigación alcanzar grados supremos de no contradicción y consistencia, ¿se controlaría la incertidumbre y acabaría las situaciones problemáticas de la escuela, por ejemplo?. Sabemos que dichas pretensiones existen. En este sentido la investigación se convierte no en *un discurso* sino en *el discurso*, único e infalible. No es gratuito que desde la experiencia se diga del resultado de una investigación que eso es “pura teoría” -con un tufillo despectivo-.(En realidad hay un juego de descalificación mútuo en la medida que ninguna se ajusta por completo a la otra)

Qué es, entonces, aquello que no permite la continuidad?. La discontinuidad aparece en el momento en que se pretende una cosa y se hace otra, es decir, en cierta imposibilidad de culminar los objetivos o metas que se proponen. Hay en realidad una mala fe en esto?. Creemos que es en la naturaleza misma de las intencionalidades donde reside el problema y con mayor razón en el ámbito escolar los obstáculos para realizar una intención aumentan.

Sospechamos que lo intencional no es continuo. No se puede actuar, a toda hora, de acuerdo a cosas intencionadas. Aparecen en cualquier momento circunstancias que exigen respuestas de cuyas consecuencias no se sabe. En múltiples situaciones se está abocado a elegir sobre la situación. Si la intención fuera continua sería suficiente haber adoptado de antemano la intención de hacer estudiantes críticos, por ejemplo, y con esta elección toda actuación del maestro, frente a los alumnos, se pondría en perspectiva de formar para desarrollar la criticidad. Si lo intencional fuera continuo, si permaneciera sin fisuras en el tiempo, y un maestro en un momento dado se hubiera decidido por la intención de formar alumnos críticos todas sus actuaciones consecuentes serían coherentes con esta decisión en lo que respecta a la formación de sus alumnos. Afortunadamente no es así, de lo contrario el maestro sería una máquina de enseñar con dotes todopoderosos para controlar la multiplicidad de variables que erupcionan en el aula de clase. La pregunta es qué se pone en la intención y qué se filtra por las fisuras, a que da lugar la discontinuidad.

“La aplicación del currículo de primaria está, por supuesto, en manos de los maestros que de todas maneras son los que implementan finalmente sus directrices. La aplicación de esa herramienta fundamental que concreta la política educativa se ve condicionada por una serie de factores que tienen que ver con la profesión docente y con las circunstancias en que se lleva a cabo. De ahí que resulte vital, para planificar una reforma curricular y la naturaleza de la capacitación de los maestros, analizar los dos fenómenos de manera interrelacionada y no como dos hechos separados y sin conexión en la práctica. La ejecución final de un currículo en las escuelas del país no depende solamente de la bondad interna de su diseño sino también de la formación pedagógica y cognoscitiva del maestro, de su estabilidad ocupacional, de la imagen de la profesión con que trabaja, de sus actitudes hacia la docencia, de su satisfacción profesional y del medio social en que se aplica la herramienta de política educativa. El currículo puede estar muy bien diseñado internamente desde el punto de vista técnico y no guardar relación con la naturaleza del proceso de desarrollo del país, la diversidad de necesidades que genera su carácter eminentemente desigual, ni las características y problemas básicos de la profesión de maestro de ese tipo de sociedad”.⁴²

⁴² Ibid, pág. 475. Inicialmente publicado en “La Profesión de Maestro y el Desarrollo Nacional”. 1981 – 1986



Las intencionalidades se plantean, individual y colectivamente. En el aula está el maestro. En el trabajo de aula, donde el maestro se las tiene que ver solo, como individuo, se la juega este con sus posibilidades personales de acuerdo a su propia internalización cultural de la que dispone, al aula entra "la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa."⁴³. Por esto no está fácilmente dispuesto a deponer lo que él es y en lo que cree.

La carencia de discusión del sentido de lo que se hace en el aula se llena con la autonomía heredada de los procesos de socialización del maestro ya sedimentados en él y con los elementos apropiados de su formación profesional como un elemento de ese proceso, nunca despojándose de lo que lo va constituyendo como sujeto. Se presenta, entonces, ante todo como persona y, en segundo lugar, como maestro lo cual significa incluir adherido a su rol social unas políticas educativas ya filtradas. De ahí en adelante sólo tiene las limitaciones que las circunstancias concretas del aula le imponen.

Por el contrario, la discusión en torno a lo que se pretende y se hace en el aula, no tanto modifica la subjetividad del maestro como sí su forma de dar cuenta de ello lo cual significa poner su actividad en términos de un lenguaje público. El hecho de que ponga en lo público lo que hace o desea le implica que los otros le estén recordando sus intencionalidad o bien, a partir de la descripción de su práctica, inferir otra o redefinirla con adecuación a lo posible.

Las intenciones que se plantean colectivamente, en reuniones de maestros, comités académicos o consejo directivo u otra instancia de decisión, son de por sí actos públicos y como tales involucran a otros con la presunción que los niveles de importancia, pertinencia, validez, responsabilidad, etc., que se atribuye a una propuesta, son cercanos. Pero el olvido es algo que los individuos comparten con la institución. Hay reuniones de profesores que frente a situaciones de atención apremiante en la institución se dice "hagamos algo" para que los estudiantes adecuen su comportamiento

⁴³ PARRA, Rodrigo. Ob. Cit. Vol. 2. LA ESCUELA RURAL, pág. 9. Inicialmente publicado en "La escuela campesina". 1981

reprobable a uno que se considera más conveniente y se proponen efectivamente alternativas.

Esto significa que pasó un tiempo en la que se olvidó que se pretendía orientar adecuadamente hacia comportamientos convenientes, como si hubiera pasado un tiempo en que no se hizo nada. Una situación distinta sería decir, ante un comportamiento estudiantil vituperable, "mire lo que hicimos" o "mire lo que estamos haciendo", que sería coherente si la intención fuera continua. Se tendría que asumir como una consecuencia lógica, después de inscribir las acciones docentes en unas intenciones, el hecho de que lo realizado tiene que ver con esas intenciones, pero, por el contrario se dice "hagamos algo".

En otras palabras las intenciones requieren de rehacerlas permanentemente a no ser que sean las nuestras, las que tenemos interiorizadas por la cultura; las institucionales, en tanto no coinciden del todo con las del individuo, hay que estarlas recordando. Aquí se hace necesario estarse reuniendo con otros para pensar, plantear y acordar intenciones y también reuniéndose para recordarlas, es decir para sostenerlas, para forzar su continuidad.

Si lo intencional no es continuo significa que ante la diversidad de situaciones dadas en las circunstancias concretas del aula de clase a lo que se está abocado en todo momento es a múltiples posibilidades de elección, apelando a lo más inmediato, a lo que más cerca se tiene, es decir, a lo que nos constituye como individuos y por ello se responde desde lo que ya creemos. La cultura interiorizada se activa desde las apropiaciones singulares. Se activa el ideal o preferible que se tiene y, por lo mismo, se tiende a librarse de lo que lo obstaculiza, se reprueba lo que es contrario al ideal desde donde se actúa.

Este ideal permite discriminar entre las posibilidades de elección que se presentan y pretender orientar la clase a favor de quien la dirige. Por esto la distancia del objeto sobre el que se actúa, en este caso la clase, se vuelve directamente proporcional a la satisfacción de su conducción entre más o menos cerca se encuentre del preferible subjetivo que la soporta. Obviamente este preferible no es fijo, a no ser que se habite en el dogmatismo, permanentemente nos estamos aclarando lo preferible tanto individual como colectivamente.

La situación del aula condiciona al maestro, condiciona lo que se pregunta allí y lo que se responde. Una situación son posibilidades y ante estas siempre se está escogiendo para que se de una u otra realización. Por esto no resulta pertinente hablar del conocimiento racional o científico o de conocimiento heredado de la humanidad como el centro del trabajo de aula, este atraviesa el aula y la escuela solo en la medida de su incardinación con la cultura, en la medida de su popularización, o vulgarización al decir de algunos, aunque a nombre de él se planea y estructure un plan de estudios.

En efecto, la institución escolar hace residir su convocatoria alrededor de las disciplinas del saber por las cuales se agrupan las comunidades del conocimiento o científicas, en pretensión de alfabetizar en las gramáticas que soportan la relación de dichas comunidades. Sin embargo, el conocimiento racional se subordina en el aula de clase. Lo que queda en el centro del trabajo escolar son los activos culturales que residen en los habitantes de la escuela y que trascienden la convocatoria institucional.

No descartamos que el concepto empleado aquí de activos culturales pueda enmarcarse dentro del concepto amplio de *capital cultural* acuñado por Bourdieu, en cualquier caso lo utilizamos para ampliar los contenidos que transitan el aula, pues allí se excede a aspectos de la cultura allende del conocimiento propiamente dicho en donde quedan incluidos aquellos del orden moral y las relaciones de poder no fácilmente explicitables.

“La distribución social del conocimiento, que se expresa en desigualdad, que esta condicionada por el contexto social del que se trate y por el origen social de los individuos, puede mirarse en términos de **capital cultural**. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron traen este concepto en sus análisis de la pedagogía escolar y la reproducción cultural. Según ellos el capital cultural se da en tres formas: a) Incorporado al individuo a través de hábitos por medio de la acción pedagógica y del proceso de socialización. B) objetivado en forma de bienes culturales, libros, revistas, máquinas, lo que implica, por su puesto, no solamente el saber usar los objetos culturales sino el poder comprarlos. C) institucionalizado, por medio de títulos o calificaciones escolares”.⁴⁴

⁴⁴ Ibid, pág. 114 La cita corresponde al libro: “La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Laia. 1977. “

Lo que podemos afirmar es que los contenidos que están en el centro del trabajo escolar no son los referidos al conocimiento científico, o racional, sino que los constituye unos activos culturales y de estos lo que termina priorizándose es del orden de lo moral, en el sentido de que prima, en lugar de lo racional, lo justo, lo deseable, lo preferible, lo mejor, el ideal de buen ciudadano, de hombre instruido. Sobresale aquello que constituye el sustrato a partir del cual se toman decisiones a diario y que están conexas con lo aprobado, lo reprobado, lo excelente, lo bueno, regular e insuficiente. En el aula decantan los activos culturales en posiciones morales a través del filtro del maestro, más que los análisis racionales. Aún a pesar de tener en mente la socialización del conocimiento racional que la humanidad ha construido en su tradición científica como propuesta de aula, la misma situación de clase aboca otros órdenes, diferentes a lo racional, viviéndose en el aula dentro de los márgenes de lo "correcto" e "incorrecto" salpicado de enunciados de las ciencias que, en muchas ocasiones, llegan a través de los textos escolares.

ANALISIS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES Y DE PROYECTOS DE AULA ⁴⁵

La escuela: de lo que es a lo que debe ser

En el desarrollo de los registros y charlas con los docentes sobre la función de la escuela, han quedado unas preguntas en cuyas respuestas aparecían nuevas preguntas. Queremos compartir algunos interrogantes.

Una función ineludible de la escuela es insertar, directa o indirectamente, a los jóvenes en la economía?. Se trata de formar para la comprensión de la localidad?. Formar para el arte?. Para lo más universal?. Todo lo anterior es irrenunciable?. Cuando se habla de lo universal, está contenido lo local?. A partir de lo local se llega a lo universal?

Si el movimiento y el juego (cuyo interés está en el centro de dos proyectos) se dan de una manera espontánea en la cotidianidad, es decir, tienen un desenvolvimiento natural en los sujetos, para qué se enseña en la

⁴⁵ Nuestros comentarios se hacen sobre proyectos escritos de los maestros los cuales tuvimos oportunidad de discutir por más de seis meses. Ver. ANEXOS

escuela? Cuál es la diferencia entre estos dos aspectos y el lenguaje o es el mismo caso?.

Se trata tan solo de generar espacios artificiales de manera que demandar funciones a la escuela excediendo estos límites es inocuo? Si no es así, cómo se resuelven las dicotomías entre escuela y vida, escuela y sociedad?.

Cómo insertar la escuela con otros escenarios que educan, en tanto se admite que por otras vías se pueden adquirir conocimientos?. Qué debe enseñar la escuela hoy?. La escuela tiene hoy la misma vigencia e importancia de otras épocas, en qué es distinta?

Mantener la organización de los saberes por disciplinas es aún pertinente?. Si se trata de desarrollar competencias interdisciplinarias, cómo se hace esto posible?. Más allá de organizar los saberes de una u otra forma el centro de la enseñanza no lo constituye más bien la comunicación?. Y si fuera así, cómo conciliar los intereses de los alumnos y los maestros?

Se habla de la escuela como un lugar de encuentro, como guardería y se le otorga poco a su capacidad de tránsito de múltiples saberes vitales para los jóvenes, es decir, como un espacio de socialización. Aún más difícil, aunque sería interesante, pensar una escuela donde el centro de su oferta sea el encuentro entre pares con una organización específica que sea consecuente con este propósito. Da la impresión que se reflexiona exclusivamente desde la pretensión de ajustar, modificar o renovar el currículo y más allá de la curricularización de saberes la escuela no es posible. Sólo se aventura una reflexión en tanto se avizoren certezas. Se dice que la escuela sirve a unos propósitos particulares que no queremos reconocer. Juzgamos la escuela por lo que se le pide, no por lo que es.

Construcción del conocimiento: ¿en los alumnos o en los maestros?

Hay una pretensión de recuperar la enseñanza como goce y de hacer un ambiente escolar agradable en relación con el conocimiento. Se ve en la experimentación la vía para emprender este propósito y en la 'experiencia vivencial' el punto de partida. Hay una tensión entre la necesidad de que los alumnos descubran las nociones científicas históricamente dadas y el

descubrimiento de sus propias nociones; así mismo entre la transmisión de conocimientos científicos y la validación de la cotidianidad como contenidos escolares; y entre una exploración compartida, donde el maestro no se constituye en la autoridad que posee el conocimiento, y la memorización de un conocimiento dado.

En general, se plantea un ciclo en la construcción del conocimiento que parte de la vivencia del alumno, sigue a la conceptualización, de allí a la documentación y a la 'ampliación con otras áreas' y posteriormente a la aplicación. De igual manera, hay una tendencia generalizada respecto a la organización de los conocimientos. La secuencialidad y gradualidad como criterios de organización no parece estar hoy a la orden del día, esto es un asunto secundario e incluso inocuo. Independientemente de la fuente del conocimiento, una vez que un tema se abra su posterior desarrollo depende de circunstancias in situ.

Otra perspectiva es la aportada por la profesora Olympia Gary (del Liceo Nacional Magdalena Ortega) en la medida que propone relacionarnos de otra manera con el conocimiento a partir de una imagen de ciencia que trasciende la pretensión de construcción de conocimiento por parte de los alumnos, situando el problema, ante todo, en la manera como los maestros se relacionan con los libros de texto. En este sentido de lo que se trata es de crear en el aula un ambiente propicio para el debate argumentado a partir de lecturas de fuentes primarias, formulando preguntas, hipótesis y posiciones alrededor una problemática inicial planteada.

En consecuencia se pregunta esta profesora: por qué validamos el saber el libro de texto como científico? Cuando se asume que la verdad está en dichos textos el énfasis del profesor se pone en los métodos; pero la ciencia no se enseña, se hace. Si el estudiante no aprende se ubica el problema como actitudinal, técnico o de carencia de destrezas.

En el rastreo a los libros de texto encontró que la biología, materia desde la cual elabora su proyecto, se trata desde la física y la química principalmente, eludiendo las preguntas desde la biología. El por qué de ésta elusión la motivó y reto a indagar, con los estudiantes, algunos conceptos (como lo vivo y la respiración) desde otros ángulos. Ahora le dicen que lo que hace es filosofía.....pero eso la tiene sin ciudado. Ha llegado, con un

grupo de alumnas, a niveles altos de argumentación a partir de lecturas de fuentes primarias (Aristóteles, Leibniz, Descartes, entre otros) y con discusión permanente en el aula. La escritura es otro apoyo a su trabajo: las niñas consignan sus reflexiones y sobre estas la profesora dialoga con comentarios también escritos. En el horizonte de su trabajo siempre está en la mira la búsqueda de sentido a lo que se dice.

A la pregunta, dirigida a las alumnas de Olympia, si el hecho de tratar la biología de esta forma no les preocupa el examen del Icfes -y se añade que a pesar de los cambios del examen su diseño está atrapado para contestar una sola respuesta-; las alumnas afirman: “cuando uno razona se le aparecen muchas respuestas, no una sola”. No parece preocupar el examen de estado a la experiencia en tanto allí se desarrolla capacidad de argumentación, lectura y escritura, con lo que otro tipo de información de la materia resulta asequible.

La didáctica: del enseñar al dialogar

En el abanico de estrategias para lograr una relación productiva en el aula de clase aparecen diferentes perspectivas donde los métodos rígidos, con pasos fijos y generalizables a todas las aulas, le ceden terreno a una búsqueda desde las condiciones reales que se presentan en la escuela. De esta manera aparecen recursos que se construyen con los estudiantes y que acompañan todo el proceso; el esquema que permite organizar y secuencializar los conocimientos de acuerdo a un estado de maduración de los individuos se proscribe a favor de una negociación maestro-alumno; se incluyen factores asociados al aprendizaje y, por último, se ven indicios de ir más allá de la enseñanza.

Entendida como un recurso. En el lugar que ocupaba una metodología soportada en instrumentos diseñados de antemano, con ajuste a una determinada racionalidad, para atrapar la atención de los estudiantes y garantizar su aprendizaje, hoy se llega al aula auscultando aquello que permite al maestro adecuarse a los alumnos, dadas ciertas posibilidades que el maestro ha construido a partir del conocimiento de los niños y jóvenes de hoy. Aparecen, entonces, los talleres de expresión, la canción como recurso para pensar, la danza, el teatro y el juego.

Entendida como negociación. Cuando se dice que hay que ponerse en el lenguaje de los alumnos, se trabaja lo que va apareciendo en clase y “los alumnos anotan sus propias inspiraciones”, “impulsar un proyecto de lectura que interese a los estudiantes sin que se sientan obligados”, se parte de “una encuesta para explorar los gustos”. “El momento de mejor provecho pedagógico es cuando pregunta el estudiante”. “Hay que presentar textos significativos para los alumnos”. “El cuaderno de la clase se va confundiendo con un diario personal”.

Atención a factores asociados. Se considera necesario atender a las condiciones socio-económicas en que viven los alumnos, en especial en lo afectivo en tanto se diagnostica carencia en este aspecto en la relación padres-hijos. En ocasiones el desarrollo de la expresión artística y del juego en la escuela se justifica como una estrategia para cubrir un saldo en rojo que queda en los niños por su condición de clase.

Más allá de la enseñanza. Aparece como una consecuencia del presupuesto de trabajar a partir de los intereses de los alumnos. Este enunciado puede verse como una forma de presentar el trabajo de aula pues probablemente lo que ha sucedido es una puesta en escena de una estrategia cuya propuesta del maestro se ha utilizado en tal grado que este se asume como un simple orientador. Sin embargo, el hecho de contar en mayor o menor grado con los intereses de los alumnos propicia una dispersión temática de tal modo que los contenidos uniformes se relativizan e incluso podrían desaparecer y, en consecuencia, tienen cabida los sentimientos y expresiones propias de los estudiantes de manera que los énfasis en la comprensión y el análisis se constituyen en un componente de la clase entre otros, condiciones en las cuales el centro de la práctica pedagógica no está constituida por el esquema enseñanza-aprendizaje, sino por un diálogo permanente que crea una atmósfera donde la orientación la determinan múltiples fuerzas que allí actúan.

Los jóvenes: escuela si, clases no

Se parte de la afirmación según la cual ‘a los chicos no les gusta la clase’ y se pregunta ‘¿cómo hacer que los estudiantes se interesen por las propuestas de conocimiento que ofrece la escuela?’. Pero se sabe que para

los alumnos la escuela tiene una atracción especial en la medida que la relación con sus pares es de vital importancia, constituyendo a la escuela en un espacio de socialización por excelencia desde el punto de vista de los jóvenes.

Al hablar sobre los jóvenes, desde la particularidad del ejercicio docente que comparte con ellos la cotidianidad de la escuela, aparecen dos preocupaciones sobre las cuales se pretende actuar, reflejadas en dos categorías. La primera está referida a aquello que les gusta (y se nomina como sus **intereses**) y como respuesta recurrente se dice que a los estudiantes les entusiasma “lo lúdico, hablar en su lenguaje y las clases de alta motivación”. No obstante, en muchas ocasiones se emplea otra categoría indistintamente y nominada como **las necesidades reales** de los estudiantes. Aquí es indispensable diferenciar entre consultar, tener en cuenta, poner en perspectiva, los intereses de los alumnos a la hora de hacer una propuesta de aula, frente a la opción de **partir de los intereses**, pues la intención del maestro queda en este caso subsumida y replegada a la de los alumnos. Otra cosa son las ‘necesidades reales’ de los jóvenes en cuyo caso debe explicitarse la dimensión desde las que se plantean. Para los economistas hay unas necesidades en relación con el mercado laboral, para los psicólogos otras, etc. Si se parte, para la elaboración de una propuesta desde esta última categoría, por ejemplo, las consecuencias en el aula de clase son distintas a la opción por la primera.

De otra parte, según afirma el profesor Edgar Raúl (del Colegio Juan del Corral), en nuestro contexto, los jóvenes hacen aportes desde la música Trans, Rap, Hip-Hop, Metálica, etc., así como desde unas maneras particulares de vestuarios y accesorios, de deportes de alto riesgo y por la asimilación de las nuevas tecnologías en procura de nuevas sensaciones, constituyéndose en manifestaciones de cambio en la relación cuerpo-entorno y arraigadas en la cotidianidad.

Vale la pena, entonces, indagar, así sea descriptivamente, el lugar del juego en el colegio (las fricciones, posibilidades y espacios generados a su interior), los tipos (o formas o huellas) de comunicación que existen en profesores y alumnos desde “posturas, movimientos corporales, expresión del rostro y hasta las miradas” (en tanto se trata de dos generaciones y se puede pensar que hay dos culturas diferenciadas). De igual modo una lectura de los jóvenes a través de las expresiones musicales, de vestuario y

“accesorios” frente a posiciones de los profesores al respecto parece bastante atractivo. Incluso por simple información (muchos no sabemos de qué maneras se expresan en el Trans, el Rap, el Hip-hop y en la Metálica).

La curricularización de la vida cotidiana

No es una novedad señalar que la escuela se ha preocupado por los asuntos cotidianos de los individuos. La urbanidad y la sedimentación de ciertas costumbres religiosas hacían parte de la oferta de toda escuela en otra época y no en menor importancia que otros conocimientos agrupados en disciplinas. Ahora la urbanidad se denomina en términos más generales como cultura ciudadana. Pero otros aspectos de la vida cotidiana sí son preocupaciones nuevas en el ámbito escolar: la educación sexual y la prevención del alcoholismo y la farmacodependencia. En dos de los proyectos construidos por los docentes en esta mesa de trabajo, aparece la argumentación para tratar pedagógicamente dos aspectos no incluidos antes en la oferta escolar: la relación cuerpo-entorno y la vida familiar. Sobre este último hay actualmente una preocupación generalizada con nombres como Escuela de padres o relaciones escuela-comunidad.

La relación cuerpo-entorno. En su proyecto el profesor Edgar Raúl argumenta que tanto el cuerpo como el movimiento han sido objeto de atención de la ciencia por una parte y, por otra, desde las diferentes culturas se va construyendo una determinada relación cuerpo-entorno, de modo que dicha relación evoluciona de acuerdo a la época y a las circunstancias concretas de desenvolvimiento de los sujetos.

Un elemento cultural de gran influencia, en la relación cuerpo-entorno, lo constituye los medios de comunicación a través de la publicidad, presionando hacia modelos de comportamiento corporal en lo social e incluso en la intimidad. En contraste con esta oferta educativa abierta, y por tanto no controlada, está la institución escolar con ofertas restrictivas y controladas al respecto. En consecuencia se pregunta cómo desde la educación física en la secundaria se le da forma al concepto de cultura física y cuáles son las posibilidades de construir un discurso pedagógico en torno al cuerpo a partir de su trabajo en el colegio.



Recorre, entonces, al concepto de cultura física para ampliar la mirada y el tratamiento pedagógico más allá de la del simple desarrollo de lo físico como hasta ahora se ha trabajado en los colegios. Recuerda cómo la relación cuerpo-entorno incluye categorías como la de *necesidad*, cuando se mira como inherente a la supervivencia, la de *poder*, cuando se pone el énfasis en la formación militar y la de *estética* si entran en juego un conjunto de elementos constitutivos de la cotidianidad. Pretende, además, afinar alternativas frente a la propuesta tradicional de la materia en referencia al contexto social en la que actúa la escuela, pues “la educación física debe ganarse el puesto que merece dentro de la educación y la sociedad capitalista y sedentaria...”. Lo anterior conduce a la búsqueda de finalidades distintas a la utilidad y productividad en tanto los indicios de nuestra sociedad presionan la relación cuerpo-entorno en esta dirección.

La vida familiar. En el proyecto *El juego como posibilitador del desarrollo humano* (de la escuela San Jorge) se dice que “...los pocos recursos económicos con que cuentan un alto porcentaje de familias que viven en estos barrios les obligan a vivir en inquilinatos, hacinados en espacios pequeños que no les permite un buen desarrollo, limitando la creatividad, el juego, la iniciativa y el sano esparcimiento tanto a niños como a adultos....” La creatividad, el juego, la iniciativa y el sano esparcimiento están asociados, negativamente, con el hacinamiento de la familia, según se infiere de sus planteamientos.

Pero independientemente de la no explicitación de la concepción de aprendizaje y de interacción social que subyace en el texto citado y de su referencia con una lógica de causa-efecto, cabe subrayar el interés por hacerse a una idea del aspecto socio-económico del grupo familiar del estudiante. Interés que tributa en una sensibilidad social tal que se convierte en el punto de partida de un proyecto que apunta hacia unas acciones concretas en la escuela. Dadas unas condiciones de vida de la comunidad la escuela debe ponerse en función de dichas condiciones haciendo lo que, a juicio de los profesores, le corresponde y puede para contribuir de algún modo a superarlas.

Existe un ideal de vida familiar respecto al espacio requerido en el lugar de residencia (una familia campesina podría cumplir este requisito). Pero, hay un espacio mínimo necesario e ideal por individuo o núcleo familiar para determinado desarrollo humano?. Aún admitiendo la probabilidad que una

relación espacio-persona incida en algún tipo de comportamiento social no es fácil aceptar que de ello dependa el aprendizaje escolar.

No se diferencia en este caso entre niño y adulto pues los limita en la creatividad, el juego, etc., tanto a unos como a otros. Sin embargo, más adelante se dice que 'al envejecer nos alejamos de los niños por el juego', lo que significa requerimientos diferenciables por la distancia que tenemos los adultos con el juego (o será más bien de determinados juegos?). Esto conduce a hacer una propuesta global dirigida al grupo familiar, en este caso del orden lúdico.

Se recomienda, entonces, una selección adecuada de juegos, un ritmo apropiado, correcta conducción y evitar 'errores comunes' en la dirección lúdica por parte de los padres en tanto que hay que buscar equilibrio entre "la despreocupación, la atención excesiva y el número de juguetes" Todo ello con sus respectivos objetivos y finalidad prescrita. En fin, "para que el juego sea educativo es menester que los padres lo dirijan en forma cuidadosa y meditada".

Calle versus escuela

De la manera como se enuncian y comparan otros agentes educativos con la escuela se le da de entrada mayor valor a las ofertas exteriores a la escuela. Cuando se dice "los atractivos que tiene la calle para los jóvenes...", "la fuerza que tienen los medios de comunicación a través de la imagen...", "la información transcurre por diversas vías de una manera más ágil y atractiva...", "la escuela no ofrece cosas interesantes a los estudiantes...", se está diciendo que el valor que otrora tenía la escuela desde el punto de vista de la distribución de saberes hoy lo comparte con múltiples agentes pero se soslaya el hecho de la capacidad de la institución escolar para el procesamiento, discernimiento y construcción de herramientas conceptuales que permiten determinada relación con la información que hoy circula por diversos canales.

Como consecuencia del anterior planteamiento se asume la función de la institución escolar en términos pasivos y asociada a centro de información donde la selección de saberes e intencionalidades se le evaden. Ante este modo de entender la escuela se le opone una función activa en tanto a esta

le corresponde hacer cosas *intencionadas* y, por tanto, se establece como un espacio artificial, de laboratorio, de simulación de situaciones, con determinada organización de modo que allí se pueda planear para anticipar situaciones. Demasiado rápido miramos hacia el exterior de la escuela como si ya estuviera solucionado su interior. Si la escuela pierde especificidad, y da igual estar en la calle que en ella, es por su incapacidad de resolver una relación productiva, o al menos distinta, con el conocimiento. Las preguntas sobre qué, cómo y para qué debe conocerse, en las circunstancias actuales de nuestra época, es un asunto que tiene que ver necesariamente con la institución escolar.

✧ La sistematización como la intención de organizar un discurso sobre la escuela desde la escuela

Hay una intención de buscar información que oriente la búsqueda y desarrollo de planteamientos que los profesores sitúan como relevantes y para ello recurren, generalmente, en primera instancia, a las escuestas o diagnósticos. Los documentos más a la mano, y recientes, son los que dan cuenta del PEI. Sin embargo, estos son generales y no puntualizan la singularidad de la institución más allá de las cifras. Pero, obviamente, éstos no son los únicos documentos. Seguramente hay actas y protocolos de reuniones de diversa índole (como reuniones de áreas, generales de profesores, de comité académico y directivo, etc). Pero, y también parece obvio al interior de la institución, estos no son documentos archivables, quizá porque la vida útil de lo que allí se consigna es corta o es, sencillamente, una formalidad. Es decir, que lo que se discute y consigna no trasciende a documento de consulta. En cambio, sí se organiza y se pone como centro de la vida institucional aquello que es del orden administrativo (calificaciones, comprobantes de adquisición de materiales; decretos, resoluciones y comunicados del ministerio y secretaria de educación, memorandos, estadísticas de alumnos...).

Lo anterior hace pensar en la pertinencia de una memoria institucional que vaya más allá de los asuntos administrativos. Desde el proyecto de dos profesores se reclama como una necesidad. Pero, entonces, qué puede hacer parte de una memoria institucional?. Hay sistematizaciones sobre experiencias autodenominadas de innovación que pueden servir como pautas orientadoras de la memoria institucional. En este sentido, no se trata solamente de archivar en el sentido de guardar como se hace con los

libros de actas. Se trata de tematizar las discusiones que han transitado por la institución como un componente que sirve de materia prima para ulteriores organizaciones. Dicho ordenamiento del transcurrir institucional depende de prioridades, relevancias e intereses puntuales en momentos determinados y según la subjetividad de quienes la emprendan. Una razón que promueve la sistematización de proyectos de innovación es la de socializar la experiencia. En este proceso las discusiones, confrontaciones y acuerdos provisionales, transcurren de otro modo, por otras vías distintas a las que la cotidianidad aboca, y de paso contribuye a aclarar supuestos y reflexionar acciones pretéritas. Este es sin duda alguna un ejercicio de autoformación de docentes.

De la programación de actividades a la cultura de los proyectos

La dimensión que enmarcaba el oficio del maestro hasta hace una década era la de ejecutor de unos contenidos e intencionalidades diseñadas globalmente que trascendían los contextos regionales y las particularidades de las instituciones educativas. En este marco al interior de la escuela solo se programaban las actividades que se consideraban pertinentes para culminar los fines dados y diseñados meticulosamente. La reforma educativa de la presente década transfiere a las instituciones y regiones la responsabilidad de pensar su intencionalidad y la organización interna que las viabilice, bajo la fórmula de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales. Este giro ha dado lugar a nuevas formas de desenvolvimiento de la relación maestro-institución. Antes del PEI hablar de proyectos en la escuela era excepcional, hoy es una forma generalizada de habitar en ella.

No se vislumbra en la mayoría de instituciones una dinámica de discusiones alrededor del sentido de lo escolar, que es una forma de hacer PEI, sino más bien una sumatoria de proyectos, grupales o individuales, que legitiman el actual quehacer docente. Se nota un afán por 'fundamentar' los proyectos consolidando la cultura de las citas atribuyéndole a 'otros' la consistencia del escrito. Se tiende a decir que el proyecto 'responde a las necesidades de la comunidad' como si ahora la especificidad del maestro ya no fuera la de producir significados desde una propuesta que trascienda lo inmediato. Se asumen, los proyectos, como una herramienta de trabajo, es decir como una metodología, sin embargo consideramos que es la claridad teórica del maestro la que deviene en la mejor metodología posible pues le permite

enfrentar múltiples situaciones con ajuste a una posición sobre lo educativo y lo escolar. En cualquier caso a través de la intención de escritura de los maestros con excusa de la elaboración de sus proyectos puede leerse qué se está validando hoy en la escuela, que se relega y que está desapareciendo.

Nos preguntamos si en la relación escuela-ciudad, donde aparecen preocupaciones por la calle y otros escenarios susceptibles de hacerlos objeto de conocimiento escolar hay elaboraciones posteriores a la experiencia inmediata con los que los maestros conectan a los estudiantes.

El punto de partida de un proyecto pedagógico

Se ha empezado a asumir, desde una visible tendencia, que un buen proyecto, o un buen maestro, no impone las cosas. El presupuesto es que todo se gana, para todo hay que convencer a los alumnos y a los padres...en principio nada es obligatorio (por ejemplo ir a la escuela es susceptible de investigar, porque al investigar habría argumentos para convencer al alumno de la importancia de la escuela o para comprender las razones de la ausencia y justificarla o tomar la decisión de exclusión sin complejos de culpa). El ambiente educativo se ha flexibilizado para alumnos y maestros de maneras distintas. El alumno está para hacerse responsable en la escuela; pero el maestro, ya adulto y funcionario, es responsable de elaborar las estrategias que permitan trabajar responsable y productivamente en la escuela. Si nada se impone (aparentemente) se debe recurrir a estrategias que activen a los sujetos para que ellos incorporen los propósitos educativos institucionales. Para ello se recurre, en la presentación de un proyecto, a enunciar, por ejemplo, que “teniendo en cuenta a los estudiantes.....”, o a postular que determinadas acciones se hacen “a partir de los intereses de los alumnos” o a plantear que la propuesta fue hecha de tal manera que involucró a todos o a la mayoría de los alumnos. Se recurre, entonces, al **afecto**, el **interés** y la **racionalidad** para legitimar un proyecto pedagógico. En los dos primeros casos se pretende presentar el proyecto como consecuencia de un proceso natural donde las propuestas pasan en primera instancia por la subjetividad de aquellos a quien se dirige el proyecto y este se desarrolla a partir de un lugar que propicia el encuentro de dichas subjetividades en un propósito común.

El hecho de asumir que nada se impone es una manera de decir que no existen condiciones iniciales y, por tanto, dichas condiciones se construyen. Se recurre, y es obvio, a hacer proyectos con los padres de familia pensando en las condiciones ideales que se deben aportar desde la familia y por ello fácilmente se llega a un ideal de familia, a un estereotipo.

El PEI: de la formalidad legal a la solución de problemas.

Las maneras como cada institución resuelve su PEI es diversa y más aún diversa es la forma como cada maestro interpreta la construcción de un sentido de escuela; fuerzas que al entrar en fricción producen movimiento al interior de las instituciones. Sin embargo el límite de la diversidad de posturas se agota en admitirlo como una tarea ineludible del quehacer escolar actual.

El PEI, como requerimiento legal, ha hecho mover las fichas de las asignaturas con las cuales se estructura el plan de estudios, las funciones de las estamentos escolares, la orientación curricular que permite otorgar título de bachiller 'con énfasis en' y ha propiciado algunas relaciones interinstitucionales, según reflejan los diálogos con los maestros. De otra parte, el PEI, como la posibilidad de adecuar la escuela a requerimientos sociales presentes y cercanos, se pone en pretensión de resolver algún o algunos tipos de problemas prácticos de la comunidad que circunscribe a la institución.

En este orden de ideas se ha dicho, por ejemplo, que la construcción teórica de una perspectiva que dé fundamento a unas acciones de la escuela bien para reconocer lo que se hace o para argumentar lo que se debe hacer, se aborta en el afán de una rectora, o de un grupo de maestros, para cumplir ante una instancia administrativa porque así lo exige o porque determinadas cosas en tiempos establecidos se deben hacer para conseguir recursos para la institución.

En una institución se empezó agregando asignaturas en 6° y 7° y luego se agruparon todas en cuatro áreas para todos los niveles. Se cambió, por ejemplo, la contabilidad por administración de empresas, otras asignaturas se cambiaron de grado. Un profesor, interesado en indagar los argumentos que sustentan estos cambios, reportó haber revisado la Misión, Visión y

otros documentos del colegio llegando a la conclusión de la necesidad de volver sobre discusiones que dejen como saldo el entendimiento de la modalidad que ofrece la institución.

Se afirma que en algunos colegios el PEI no tiene columna vertebral, pero que esto no es obstáculo para semestralizarse el plan de estudios, por ejemplo. Cuando no se ve claro un eje de trabajo en el colegio se apela frecuentemente a la ley 115 (que dice cuáles son las áreas fundamentales) e incluso a los programas que tenía el MEN de los tiempos de la Renovación Curricular.

Se entiende que hay una exigencia externa a innovar y de poner marco teórico a lo que se hace, por lo que se insertan los conceptos que circulan, y al postergarse las reflexiones sobre lo que se hace, las prácticas de aula casi no se mueven, pero, en cambio, se presentan de una manera distinta.

Un tema recurrente al hablar de PEI es el de las relaciones de poder que se dan al interior de la institución. Para algunos lo que se da a propósito de los mecanismos reglamentados de participación es un disfrazamiento de las relaciones de poder en las que ha venido actuando la escuela, es decir, no recoge el sentir de una comunidad sino reafirma el poder de quienes tradicionalmente la han dirigido. Para otros es una oportunidad de reconfigurar estas fuerzas y para unos más es la posibilidad de trabajar en conjunto donde las jerarquizaciones no tienen lugar. En cualquier caso hay una tendencia notable que considera que el PEI si bien permite hacer 'cositas', no ayuda a pensar la escuela.

Algunas hipótesis sobre el pei

Retomando el marco en el cual se nos aparece el PEI como una circunstancia que da cuenta de la globalidad de la escuela y sin suscribirnos a la posición que lo entiende como un documento que se entrega a las autoridades educativas, sino viéndolo como la decantación de los sentidos que se mueven al interior de la institución, encontramos que, como lo insinuamos en el informe de actividades, la movilidad en las instituciones en torno a las demandas que se le imponen hoy desde la ley y desde la novedad de la participación de la comunidad en la que la escuela está

inscrita, además de los discursos que circulan por otras vías, ha permitido revelar problemáticas y preocupaciones de los docentes. Esta circunstancia de por sí es importante en tanto que muestra el espectro de intereses que atraviesan hoy a la escuela. En consecuencia hablar de PEI es hablar de la escuela en su conjunto y el hecho de costreñirlo a un documento 'ejecutivo' aunque es secundario resulta revelador en tanto que refleja posiciones sobre lo educativo.

Por otra parte el uso indistinto entre PEI y currículo ha conducido a las instituciones y a colectivos de maestros a emprender la pregunta por el sentido (o sentidos) de la escuela y ha hecho que en las discusiones afloren infinita cantidad de variables que afectan hoy a la educación formal. Un indicador de lo anterior es la diversidad de temas con que los docentes pretenden enfrentar el proyecto al que se les invita a formular dentro de programa de formación. Algunos docentes responden "haciendo más cosas" o paralizándose frente a la complejidad a la que la escuela está hoy abocada a enfrentar.

De esta manera resulta necesaria la reconstrucción del 'hacer' y las concepciones sobre el currículo que están circulando en las aulas, pero también de las reconceptualizaciones sobre la función de la escuela hoy en tanto se ve una tendencia en los maestros de comprender y actuar sobre acontecimientos que se dan extramuro de la escuela, como el alcoholismo, la drogadicción, el satanismo, el pandillaje, etc. De hecho esto hace parte del contexto cultural que contribuiría a explicar las circunstancias de desenvolvimiento de los sujetos en el aula y en la institución. Ante estas respuestas desiguales, aparecen como hipótesis algunas tendencias:

1. Sobredimensionalidad de la responsabilidad social del ejercicio de la docencia. Habita la lógica de que la sociedad está en crisis y para superarla la panacea es la educación. Si cambia el maestro, cambia la escuela y se esta cambia, la sociedad se transforma. La responsabilidad del cambio social recae en el maestro, desconociendo otras variables en juego. Esto produce un efecto de endosabilidad a los alumnos, padres de familia, directivos (si son profesores y viceversa) y gobierno, convirtiéndose el maestro en un agente distribuidor de las responsabilidades sociales que la sociedad le endilga.

2. El papel de la escuela es avisorar el futuro y debe hacer esfuerzos para no sucumbir en el presente que viven los jóvenes. Se admite la escuela como lugar de socialización entre pares pero se niega en la práctica. No se hacen ofertas específicas de organización escolar que le de legitimidad a este hecho, esta transcurre a pesar de las propuestas de la institución.

3. Un planteamiento que no sea traducible a acciones concretas es sospechoso. Las novedades se yuxtaponen a la cotidianidad de la escuela pero no se incardinan con la reflexión del sentido de lo que se hace, tomando distancia de este hacer. La reflexión tiene vigencia como parte indiferenciada de la acción, es más la acción la que habla de lo que se piensa, que un discurso por sí mismo.

4. Sensibilidad social del maestro. El capítulo 1 del PEI es la condición socio-económica (el estrato social) de la comunidad y el oficio que desempeñan los padres de familia (si no es el capítulo 1 es la sección del Diagnóstico que habla de la comunidad) Consideramos que la función social de ser maestro tiene interiorizada una especial sensibilidad social respecto a las condiciones de vida de sus estudiantes. Puede habitar dicha sensibilidad como simple preocupación ante la cual se siente incapacitado para atender. O bajar la exigencia al estudiante en tanto ser riguroso ante las propuestas académicas de la institución es un 'sobrepeso' a su condición socio-económica y ante propuestas en valores satisfacerse con pequeños logros, admitiendo mayor fuerza a la atmósfera social del joven en escenarios extraescuela, que a la escuela misma.

5. Tendencia a plantear la unanimidad y la autonomía simultáneamente. La comunidad educativa no existe a no ser que se tengan unanimidad de criterios; las cosas son posibles en tanto haya acuerdos inequívocos entre los profesores; la escuela se transforma concomitante a los requerimientos que hoy se le hacen si hay coherencia entre políticas, presupuestos, capacitación, pretensiones de la familia y apoyo de demás actores sociales en torno a objetivos y pautas comunes. Se soslaya el papel activo de los sujetos y la complejidad del tejido social.

6. La institución escolar no solamente es un lugar simbólicamente abierto sino, además, materialmente abierto. Si en sus procedimientos, rituales y organización la escuela tiende a la inercia, en los saberes que transitan por ella a través de sus actores cotidianos, por el contarrio, es impredecible. No

tanto porque la escuela salga a dialogar con su exterior sino por lo que penetra en ella. Por la escuela pasan múltiples campañas, eventos publicitarios, promociones, ventas (incluso de profesores comerciantes). La pregunta que surge aquí es ¿a quién o a qué se le niega la entrada? Este inventario daría pistas sobre el posicionamiento de la institución escolar en torno a su especificidad. ¿A qué se niega contundentemente la escuela?

7. Términos típicos de todo PEI: formar alumnos creativos, democráticos, solidarios, críticos, transformadores de la realidad.....Se adopta un formato cultural de supervivencia (en el enmarcamiento de un lenguaje que se considera válido) al hablar de la intencionalidad de la escuela en tanto son intachables estos fines en ámbitos académicos, administrativos y sociales. Pero no se explicita su significado y las consecuencias que esto puede tener en las prácticas cotidianas de la escuela.

8. El PEI es un asunto administrativo. La relación con el conocimiento no es objeto de tratamiento en los documentos PEI, más allá de la enunciación estereotipada de 'la construcción del conocimiento'. El PEI transcurre, para su presentación más por vía administrativa que por vía pedagógica. El conocimiento es un asunto del aula y de las materias por lo que concierne es al profesor en su aula.

9. En el discurso se relievan los intereses de los estudiantes e incluso sus 'necesidades reales'. Ya no se trata de tener en cuenta los intereses de los alumnos a la hora de hacer una propuesta sino de partir de ellos. Incluso propuestas de los profesores se legitiman si se presentan como surgidas, coincidentes o satisfactoras de los intereses de los alumnos. El protagonismo del maestro se diluye en otras fuerzas bien de manera objetiva o simulada para ganar mayor legitimidad. Este sería un cambio de concepción, respecto al maestro, reciente y cualitativamente diferente a la mirada históricamente dada desde todos los ángulos (incluso en el modelo de Tecnología Educativa, que a partir de un diseño marco se pretendía resolver el problema del método pero implicaba que el profesor dominara el saber para hacer una guía). De documentarse esta nueva concepción entraríamos en contradicción con L. Stenhouse para quien el currículo es el profesor (este fue uno de los supuestos desde los que partimos en esta investigación).

10. La planeación institucional se cierra en el ciclo del año lectivo. Cuando no se limita a periodos de dos meses o se supera el diseño de la actividad onomástica por venir, alcanza a pensarse el año. Es ausente la planeación estratégica de dos años o más

11. Si sobre las condiciones sociales de los padres, el maestro es sorprendentemente receptivo, se desestiman sus opiniones sobre educación porque para ser creíble se tiene que usar una "jerga pedagógica". Los intereses tienen que ser traducibles al lenguaje de los profesores. La postura pedagógica de los padres no vale en la escuela pero en la casa es absolutamente indispensable su capacidad de pedagogo, pues hoy "la familia tiene que ayudar a educar a los niños y jóvenes". Incluso se le hacen cuantiosas demandas de lo que tiene que hacer al respecto (ayudarle a hacer tareas, inculcarle hábitos, etc).

ACERCA DE LA RACIONALIDAD EN EL DISCURSO

A continuación se plantean algunas ideas para el debate, derivadas del análisis de las sesiones de clases y de las reflexiones sobre la racionalidad que está presente en los diversos ámbitos de la escuela. La hipótesis de trabajo respecto a la idea de racionalidad podría plantearse en los siguientes términos: en los diferentes espacios del ámbito educativo se configuran diversos órdenes de producción del discurso curricular y sobre lo curricular. Estos órdenes de producción cuentan con características diferentes, dependiendo de aspectos como ¿Quiénes son los sujetos de la enunciación? ¿Desde qué intereses, qué sistemas morales, qué concepciones sobre el conocimiento y sobre el hecho educativo se habla? ¿En función de qué se configura el discurso? ¿A quién le habla el discurso que se produce, quién es el interlocutor?

Nuestros análisis de sesiones de clases dejan entrever una hipótesis, derivada de la anterior, que a primera vista puede parecer extraña: el orden de producción del discurso curricular en el aula de clases dista mucho de estar asociado a un modelo como el de la tecnología educativa. Parece que el discurso en el aula está determinado por intereses, creencias,

valoraciones por las que el docente se inclina y estos elementos terminan pesando mucho a la hora de la producción del discurso. En términos de la teoría de sistemas planteada por Luhman, se puede entender el aula como un sistema autopoietico que autorreproduce sus reglas de funcionamiento y que se diferencia del entorno por sus características discursivas.

Luhman plantea el déficit de racionalidad como característica del sistema educativo actual, y nos muestra cómo la idea de tecnología, presente en la pedagogía desde el siglo XVII, y en discusión desde ese entonces; fue invalidada recientemente desde una perspectiva de crítica social radical: "tales intentos responden a la tendencia, derivable económico - políticamente, a reorganizar todo el sector formativo conforme a la producción industrial". Bajo este argumento, se considera invalidada la idea de la tecnología como principio organizador de la acción educativa; pero no es clara la alternativa. Al respecto Luhman nos dice "Toda estrategia, toda planificación, de las clases y toda ejecución de lo planificado tiene que luchar al principio con otros problemas, concretamente con los problemas de las referencias múltiples del sistema. De ahí que se abra paso la conclusión de que la educación para la libertad ha de quedar en manos del caos subconsciente del aula... A todas luces, la pedagogía se conformó muy deprisa con la insolubilidad teórica de este problema básico. No logró florecer junto al agudo rayo de la teoría. En su lugar, y a través de la sustitución por palabras de hermosas resonancias, como espontaneidad, libertad, praxis, formación humana, llegó a optar en contra de la tecnología, y así sigue tratándose el asunto"⁴⁶.

El concepto de tecnología está asociado desde el siglo XVIII a ideas como causalidad, capacidad ordenadora de la acción en el tiempo y en el espacio; racionalidad, atendiendo al esquema medio / fin; y socialidad como la inclusión de la autorreferencia de los sujetos implicados en la acción. En este trabajo nos interesa rastrear los tipos de racionalidad o la ausencia de la misma en realizaciones concretas de la pedagogía en las aulas. A este respecto nos movemos con las siguientes hipótesis:

No hay tal racionalidad medios – fines en el discurso del aula.

⁴⁶ La discusión sobre racionalidad en el espacio educativo es desarrollada por Niklas Luhman en su obra *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós, 1996.

Es claro que la herencia de las ideas de racionalización y control de las acciones educativas, derivadas de los planteamientos del diseño instruccional de Tyler (la tecnología de los sistemas instruccionales *Instructional Systems Technology*)⁴⁷ que en nuestro contexto se conoce como el modelo de la tecnología educativa o el modelo de objetivos, como base para la organización de los currículo y de las acciones escolares, convirtieron la escuela en una realidad aparentemente controlable desde la planificación. Instrumentos como los parceladores de clases, los libros planeadores, los planes de estudio, los formatos de seguimiento, son ejemplos de la instrumentalización de la acción.

Pero esa racionalidad en las formas de organizar la acción es aparente y no tiene su correlato en la acción del aula, más concretamente en la producción del discurso. Parecería que, como lo llama Luhman, "el caos subconsciente del aula" termina por subyugar al diseño instruccional. Podemos decir que existe una tendencia a la organización de la acción educativa desde los formatos de planeación, y una construcción del discurso pedagógico del aula regido por otros principios. De ninguna manera debe esto entenderse como una valoración del modelo tecnológico como el deber ser de la acción educativa, pero tampoco debe tomarse como una defensa de la autorreferencia y la subjetividad como los principios que han de regir la producción del discurso en el aula.

Podríamos afirmar en este punto que haber asumido esas formas aparentes de control de la acción pedagógica, genera seguridad respecto a los resultados educativos. Hay cierta confianza en que la organización medios fines, y la organización causal y temporal de las acciones, en el papel, son garantía de "calidad" en la educación. Pero el asunto de la racionalidad que atraviesa el discurso del aula no se ve como un campo complejo, (ya que se invalida desde la crítica radical al modelo tecnológico) la discusión del docente con su campo de saber específico parece que no fuera problemática, se podría pensar que el problema del conocimiento está resuelto; las formas como se construye el discurso entre estudiantes y docentes, la negociación de significados en el aula, no se revelan como sólidos desde la perspectiva del campo disciplinar específico. Es en este sentido que hablamos de déficit de racionalidad, se encuentran fuertes inconsistencias conceptuales en el discurso que circula en el aula, una

⁴⁷*Instructional Systems Technology* es la categoría original con la que se introdujo el modelo instruccional por autores como Gagne, Pressley o Merrill.

ausencia de control semántico en la producción del discurso del aula. Pero esta ausencia de racionalidad medios fines, anticipación de objetivos, es remplazada por otros principios organizativos del discurso: la referencia a un sistema moral, el anclaje del discurso en el mundo simbólico y cultural de los jóvenes, el elemento anecdótico que gana el interés de los estudiantes, el humor como eje que teje el discurso.

En fin, lo claro es que resulta muy difícil afirmar que la racionalidad medios fines es el común denominador en la producción del discurso. O dicho en otras palabras, el control racional de la acción en los formatos, en el papel, se desvanece frente a las variables que determinan la dinámica de los sujetos que construyen el discurso y las interacciones en el aula.

La idea de discurso pedagógico en el aula la estamos trabajando sólo a nivel de la acción pedagógica cara a cara, es decir a las relaciones docentes, estudiantes objetos culturales. Entendiendo por objetos culturales los saberes, teorías, valoraciones, formas de explicación de los fenómenos, visiones del mundo, arte, etcétera, que el docente y los estudiantes ponen a circular en las interacciones.

Otro elemento que vale la pena retomar en este punto es el referente a la producción del discurso oficial sobre el currículo. El anexo que se presenta al final de este documento muestra las diferentes concepciones sobre la noción de currículo que se explicitan en los documentos que el Ministerio de Educación produce como líneas orientadoras de la acción educativa. Es un lugar común la crítica al modelo tecnológico subyacente a las propuestas curriculares de las décadas anteriores. La discusión, dentro de lo que se denominó Movimiento Pedagógico Nacional en nuestro contexto, entre la posición oficial y la posición del sindicato parece no tocar la producción del discurso en el aula. Hay ámbitos en los que esta discusión tiene lugar y hay ámbitos en los que esto no se tematiza. Podría pensarse desde el análisis del discurso en el aula, que esta discusión no ha dejado huella en las prácticas. Incluso podría afirmarse que la tecnología educativa no ha estado presente en la producción discursiva del aula.

Algo similar ocurre con los documentos institucionales en los que se explicitan las intencionalidades y los supuestos de la labor de la escuela. El discurso que atraviesa los Proyectos Educativos Institucionales plantea una serie de elementos que configuran un orden de producción del discurso

sobre lo curricular, con características distintas a las variables que rigen la producción del discurso en el aula. Los PEI le hablan al estado, le hablan a la comunidad, configuran un discurso del deber ser, explicitan unas apuestas por modelos pedagógicos, por concepciones sobre "el ciudadano que queremos", pero estos supuestos no se evidencian en el discurso del aula. Con lo anterior no estamos intentando decir que existe una especie de esquizofrenia en la escuela, o señalar y penalizar esas diferencias como inconsistencias de los docentes, se trata simplemente de órdenes distintos de producción del discurso.

El análisis de algunas sesiones de clase que se presenta más adelante busca describir esa variedad de tipos discursivos, esa diversidad de principios de producción del discurso que difícilmente se pueden tipificar y atrapar en regularidades, y que definitivamente no son asociables a tecnología educativa. Veamos otra idea referente a nuestra hipótesis sobre el déficit de racionalidad.

El déficit de racionalidad se oculta a través de diferentes formas.

Bajo la idea de democratización de la escuela y de construcción de relaciones respetuosas y horizontales entre estudiantes y docentes, bajo ideas como el respeto por los intereses de conocimiento y los ritmos de aprendizaje de los sujetos, se tiende a desdibujar la función propositiva del docente. Es decir, proponer acciones con fines predeterminados no es visto con buenos ojos por un pedagogo innovador y crítico de los modelos tecnológicos; y la acción por esta vía puede conducir a un activismo orientado por la pulsión vital de los estudiantes; no queremos decir con esto que la pedagogía desconozca los intereses de los estudiantes, lo que hay que analizar es hasta qué punto esta opción por los proyectos no deja de ser otra forma de ocultamiento del déficit de racionalidad.

Lo que se denomina proyectos pedagógicos son formas de desarrollo de la acción educativa en las que el eje central es el interés de los estudiantes y cuya dinámica es la resultante de la discusión, la participación y las propuestas de los estudiantes. Si esta idea pedagógica se lleva al extremo, es muy fácil caer en un activismo, en el desarrollo de muchas acciones observables, aparentemente ricas pedagógicamente, pero sin garantía de trabajo en cuanto a las competencias y saberes básicos, social e históricamente legítimos. Los proyectos productivos y comunitarios, si bien

atienden a necesidades del entorno, desdibujan el peso específico de la escuela frente a la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias básicas. En otras palabras, los proyectos pedagógicos así asumidos, manifiestan un déficit en la racionalidad que los determina. En este caso estaríamos nuevamente lejos del control racional medios fines en la producción del discurso.

El trabajo por proyectos puede constituirse en una alternativa pedagógica pero debe estar atravesado por una discusión con el campo de saber específico. Si este campo de racionalidad no está resuelto o problematizado permanentemente, cualquier desarrollo alternativo en las formas pedagógicas podrá ocultar el problema del déficit de racionalidad.

En las observaciones y análisis realizados de sesiones de trabajo en el aula, se encuentra que los docentes que proponen acciones creativas y sólidas frente a problemas de conocimiento que aparecen coyunturalmente, son quienes tienen una relación de discusión con su campo disciplinar específico. Es más, se observa que aparecen más frecuentemente actitudes autoritarias por parte de docentes que no dominan su campo de saber específico, que por parte de quienes sí lo dominan. Al fin y al cabo, el poder oculta la deficiencia teórica, pues el poder silencia, distancia y distorsiona el ambiente pedagógico, a la vez que impide cuestionar las deficiencias conceptuales presentes en el discurso autoritario.

Otra idea relacionada con la ausencia de rigor conceptual es el imaginario con que cuentan los estudiantes sobre sus docentes. En entrevistas a estudiantes de diferentes niveles educativos y diferentes clases sociales (ver el anexo que contiene algunas entrevistas a estudiantes, al final de este documento), se encuentra una valoración positiva al rigor conceptual, no hay buen reconocimiento al "dejar hacer" a la laxitud académica y a la ausencia de disciplina (entendida como una disposición hacia el trabajo académico de manera sistemática) y rigor. En este punto vale la pena recordar algunas palabras de Freire: "El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles"⁴⁸. Se puede pensar que los

⁴⁸ Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, SIGLOXXI, 1994.

estudiantes piden rigor académico y racionalidad en el discurso que circula en el aula.

Otro argumento que planteaba el profesor Rubén Arboleda⁴⁹ hace ya casi una década, y que se puede ligar a esta discusión, cuando se estaba discutiendo la idea de interdisciplinariedad e integración curricular es que no es posible una integración curricular o un trabajo interdisciplinar si no hay fortaleza en un campo disciplinar específico, si no se ha deconstruido y reconstruido la racionalidad del discurso objeto del trabajo escolar. El docente que tiene una discusión permanente con los problemas centrales de su disciplina y la pedagogía de la misma, termina en interlocución con otros problemas de otros campos disciplinares. Si indago profundamente sobre el origen del lenguaje terminaré discutiendo problemas filosóficos e históricos indefectiblemente; terminaré conociendo el origen de otros sistemas de simbolización y sus relaciones con las características de las culturas. De este modo es esperable que la producción del discurso en el aula esté atravesada por la racionalidad propia del campo disciplinar, y no sea abordada como una acumulación de informaciones desestructuradas⁵⁰.

En fin, la interdisciplina, la integración, son ideas que tampoco pueden echarse a andar sin claridad sobre el campo disciplinar. Somos conscientes de los riesgos que este planteamiento acarrea: se puede leer como un academicismo excesivo, como un conservadurismo a ultranza, pero la discusión en este punto se plantea como otra connotación del término racionalidad diferente de la concepción medios – fines.

Parecería que, además de estar lejos del modelo de racionalidad propio de la tecnología educativa, el principio que rige nuestra acción en el aula es, nuevamente, más el criterio subjetivo, autorreferencia, que la atención a la racionalidad propia de los campos disciplinares.

En síntesis, en la producción del discurso del aula se nota una distancia entre lo planificado en el papel, y lo realizado. Parece que el discurso del aula es una realidad resultante del juego de intereses y deseos, coyunturas y anécdotas, que distan mucho de ser asimiladas a tecnología educativa, y que se alejan de lo explícito en los formatos de planeación antes

⁴⁹ El profesor Arboleda pertenece al departamento de lingüística de la Universidad Nacional de Bogotá.

⁵⁰ En este punto puede resultar importante la conceptualización de aprendizaje significativo de AUSSUBEL.

mencionados. Esta distancia puede comprenderse como la resultante de diferentes órdenes de producción del discurso, los cuales estarían determinados por reglas socio-culturales y comunicativas particulares. Lo anterior supone construir un marco de categorías desde las cuales describir a profundidad esos diversos órdenes de producción discursiva. Algunas categorías de la teoría del análisis del discurso y de la sociología del lenguaje podrían ser de gran utilidad.

A continuación se presentan algunos análisis de producción del discurso en el aula cuya finalidad es ilustrar la diversidad de características de los mismos, así como los diferentes principios reguladores de dicha producción. Interesa visualizar la dificultad de encontrar regularidades y denominadores comunes, de lo que se trataría más bien es de describir esos tipos discursivos que en última instancia conforman tipos de aulas, racionalidades distintas, concepciones de escuela diferentes.

Vale la pena recordar que, como ya se anotó, cuando hablamos de discurso pedagógico nos referimos al contenido semántico de la relación estudiantes/ maestro/ objetos de conocimiento, pero también nos referimos a las variables de la comunicación que intervienen en dicho discurso, cuyo propósito sería la negociación y construcción permanente de los significados y los sentidos.

Una reflexión en torno a la innovación

Parecería que en este momento, en nuestro contexto, la legitimación de la escuela se evidencia en sus capacidad de innovar. Se dan premios a las innovaciones, se identifican PEI sobresalientes bajo parametros de innovación, etcetera.

Cabe una reflexión inicial: si a la escuela se le pide innovar es porque lo que hace no funciona, es decir, se pide a la escuela hacer cosas nuevas frente a viejas formas de proceder. De este modo, las instituciones, de manera ingenua podría decirse, han comenzado a crear formas nuevas, alterando las rutinas y los procedimientos existentes, se habla de eliminación de las áreas básicas porque lo innovador es la integración curricular, la transdisciplina y el aprendizaje holístico. Se semestraliza la organización del tiempo y de las asignaturas, pero no se nota un correlato de esta

innovación en las prácticas discursivas. Es decir, no hay transformación en la producción del discurso, no hay innovación en las intracciones.

En este sentido, podría pensarse que los supuestos teóricos y pedagógicos no están en cuestión sino sólo las formas. Los formatos. De este modo, se encuentra que frente a proyectos aparentemente innovadores en cuanto a que transformaron radicalmente las formas, la construcción del discurso y la concepción acerca del conocimiento y su construcción sigue intacta. La idea aquí sería que se tiende a pensar que alterar las formas transforma la educación. Pero se encuentra que el discurso autoritario y mecanicista se traslada del aula tradicional a espacios alternativos manteniendo su carácter. Democratizar la construcción del conocimiento más que un problema de espacios de búsqueda del saber es un asunto de posicionamiento frente a la producción del discurso. En este punto retomamos la idea de que la educación es producción del discurso.

Podríamos interpretar, desde esta perspectiva, la idea de innovación como una especie de "búsqueda hacia afuera" por parte de las instituciones; es decir, se intenta buscar alternativas pedagógicas en innovaciones que alteran la organización tradicional de la escuela: se altera el manejo del tiempo, los límites de las áreas del conocimiento, la disposición física de los espacios escolares, se buscan en el entorno soluciones pedagógicas (la ciudad educadora, por ejemplo), se transforma un poco la relación pedagógica hacia una relación más respetuosa, más participativa; pero la producción del discurso no sufre grandes transformaciones. En muchas ocasiones este discurso es caótico desde el punto de vista del rigor conceptual y la racionalidad que lo atraviesa; no es clara la forma como se construye el conocimiento; no es clara la forma como se intenta generar la autonomía, tanto académica como moral.

En estos términos, interesa centrar la mirada en las diversas formas de producción del discurso en el aula como el espacio en que se evidencia la diversidad pedagógica. Al interior de proyectos "innovadores" se encuentran discursos autoritarios o muy democráticos. Y en modelos de escuela tradicionales se encuentran propuestas de producción del discurso con características de interacción y de construcción social en las que los estudiantes tienen una voz determinante. En escuelas innovadoras y en no innovadoras se encuentran discursos de diversa índole. En otras palabras, lo que determina, en última instancia, las características de la producción

discursiva es los sujetos que interactúan y regulan sus acciones desde sus perspectivas de intereses y de sistemas morales e incluso religiosos; y donde el conocimiento, su estructura y su racionalidad no siempre es el protagonista.

Es ese el interés por el análisis de las sesiones de clase. Mostrar cómo se encuentran modelos educativo autoritarios en los que el discurso es propiedad del docente y es quien lo controla y lo distribuye, y en los que la vía de apropiación, por parte de los estudiantes, es la transmisión: discurso unilateral (monólogo), sin contexto cognitivo ni social de base, repetición de información....

También interesa mostrar cómo aparecen modelos educativos de corte más social, más cultural, en los que el discurso es construcción desde la interacción, en el sentido de tomar a los participantes de la relación pedagógica como interlocutores que están situados social e históricamente, y que desde esas perspectivas se acercan ala construcción de los saberes. Modelos de este tipo en los que el respeto por el capital cultural y por las formas sociales de comunicación e interacción, es más evidente: modelos en los que se habla desde la cultura, desde las concepciones y cosmovisiones, desde los ideolectos y sociolecto, y desde allí se parte para negociar la construcción de los significados.. Pero estas formas pedagógicas aparecen circunsncritas a circunstancias bien diversas.

Es importante anotar que desde esta perspectiva, la sesión de clases debe tomarse como un orden de producción de discurso, orden en el que se actualizan diferentes tipos de discurso: el diálogo, el monólogo, la narración. Y en este orden, al interior de los tipos de discurso se identifican algunos rasgos de la racionalidad que intentan organizar y controlar la producción de los enunciados.

La hipótesis general en este campo del análisis del discurso en el aula es que no hay tal tecnología educativa que determine la producción del discurso. No hay un control racional medios fines del cual se deriven las reglas de producción del discurso. La dinámica discursiva esta regida más por variables referidas a la subjetividad de los docentes, a las características del ambiente comunicativo o situación de comunicación que a la anticipación de unos contenidos que supeditan la dinámica del discurso.

En las sesiones de clases analizadas es difícil rastrear rasgos comunes, si usamos la categoría de superestructura de la clase, en el sentido de buscar los grandes componentes de la estructura de la clase, resulta muy diversa la mirada. En algunos casos la sesión comienza por un acto evaluativo, revisión de tareas, explicación

Hay casos en los que la sesión completa es una exposición unilateral por parte del docente sin mecanismos de verificación del seguimiento al hilo discursivo, es decir, hay como una creencia en que el interlocutor sigue el hilo temático y que no es necesario verificar, volver atrás.

En otros casos hay un interés en regresar, en ir tejiendo el discurso paso a paso, lentamente, y se le presta mucha atención a la marcha atrás, revisar, preguntar pedir argumentos, escribir....

Hay otros casos en los que prima la actividad, hacer cosas, sería el modelo pedagógico subyacente. Hacer, hacer, pintar, recortar, llenar...

Hay otros tipos de discurso cuya característica central es el conocimiento, un afán por buscar una estructura semántica consistente, lineal, con una jerarquía conceptual definida a priori.

Hay otros caso en los que ese afán por mantener la secuencia temática se somete los avatares de la anécdota, cabe la duda, el cuestionamiento, pero se retorna al hilo argumentativo...

En fin, hay diversidad en la producción del discurso en el aula, muy en contravía de la hipótesis crítica de la presencia determinante de la racionalidad medios – fines como la idea determinante (ya demás perjudicial) de los procesos educativos. Tendríamos que insistir que los límites de esa racionalidad difícilmente abandonan el papel(parceladores, libros planeadores, Proyectos Educativos Institucionales, decretos y resoluciones...). La tecnología educativa no ha impregnado la producción del discurso en el aula..

Con lo anterior, insistimos, no estamos haciendo una defensa a ultranza de la tecnología educativa como lo benéfico para nuestra escuela, se trata de develar unos argumentos para la discusión, en el sentido de construir unas

categorías de análisis que den cuenta de la complejidad del hacer educativo, que difícilmente quedará atrapado en un modelo medios - fines.

Algunas caracterizaciones de formas de producción del discurso en sesiones de clases

Las clases que se analizan a continuación corresponden a diferentes grados de la educación básica. Se tomaron los registros en video o en cinta de audio y se realizaron las transcripciones de manera literal respecto al registro original. Para una comprensión del análisis remitimos a la lectura de los registros completos en la segunda parte de este documento.

Clase de Matemáticas Tercer grado

Esta forma de producción del discurso comparte con otras tres sesiones analizadas una característica: no es clara la secuencia semántica en la producción del discurso. Es decir, se pasa de un campo conceptual a otro sin que se explicita en ningún momento la razón de ser de ese tránsito. En este ejemplo se tematiza inicialmente algo así como el conteo:

P. Bien ahora escuchamos, vamos a sacar el cuaderno donde habíamos dejado la tarea, vamos a sacar la tarea que teníamos. No nos paramos del puesto, escuchemos que vamos a hacer. Como todos hicimos la tarea, todos hicimos la tarea, entonces vamos a cambiar el cuaderno con el compañerito que tenemos al lado, lo voy a cambiar con el compañerito, a ver, yo le doy mi cuaderno a mi compañerito y él me da el cuaderno a mí. Vamos a ver quiénes ya cambiaron de cuaderno, ¿ya se cambiaron de cuaderno, ya lo cambiaron de cuaderno? Bueno, entonces como ya todos cambiamos de cuaderno, miren lo que vamos a hacer: Vamos a abrir el cuaderno en la página donde está la tarea y vamos a contar. En el primer círculo había..., a ver, en el primer círculo teníamos que dibujar seis cosas, seis, entonces vamos a contarle al compañerito a ver si sí dibujo seis objetos, a ver contémosle todos. Cada uno le va a contar al compañerito a ver si sí hizo bien.

Por otra parte, en este caso se generan mecanismos de control sobre el contenido semántico del discurso. Se apela a una especie de coevaluación en la que los niños corrigen a sus compañeros una tarea realizada en el

cuaderno; pero esa corrección es guiada totalmente por la maestra. Podría decirse que la maestra extiende su función de control del discurso a través de los niños que reproducen su función, y a la vez reproduce sus formas y rituales evaluativos:

P. Eso, si el compañerito dibujó cuatro también le colocamos el chulito. A ver yo voy mirando a ver si es cierto si sí, si son buenos profesores y califican bien ustedes. Eso sí bien Mauricio, Rosalia que haces comiendo en clase, guardemos el refresco para mas tarde..... Nueve ¿cierto?, contémosle al compañerito a ver si dibujo nueve. Eso y le colocamos el chulito, estoy revisando a ver si están calificando bien ustedes, porque que tal que nos equivoquemos.....eso si, vean, uy, que bueno, tengo hartos profesores aquí. Entonces mire, los compañeritos que tuvieron todo bien le vamos a colocar la carita feliz que quiere decir que esta contento porque todo lo tuvimos bien. Uy esa carita feliz quedo bonita, esa también, esa también.....Ahora le vamos a regresar el cuaderno al compañero, le regresamos el cuaderno y le decimos gracias porque me califico.

Luego de realizar esta actividad la maestra pide a los niños que guarden el cuaderno y pasa a otro campo temático sin que se explicita la relación con la actividad antes realizada. Se tematizan los significados de los colores en el semáforo:

P. No lo guardamos en la maleta, sino en el pupitre, el pupitre tiene en la parte de abajo, tiene una rejilla donde podemos guardar los cuadernos. Con todo, con todo, porque ahorita no vamos a escribir, no vamos a escribir. Ahora miren lo que vamos a hacer, vamos a hacer un jueguito, vamos a jugar a lo siguiente, cuando yo les de la orden, vamos a escuchar bien en que consiste el juego, cuando les de la orden entonces lo vamos a hacer, vamos a jugar al semáforo, resulta que nos hemos dado cuenta que tiene el semáforo ¿cierto?.

As. Sí.....

P. A ver, ¿quién me cuenta qué tiene el semáforo?. Levantando la manito, levantamos la manito. A ver Luis Augusto.

A. Tres colores.

P. El semáforo tiene tres colores, ¿qué colores son? A ver Fredy.

A. Amarillo.

La maestra coordina la construcción del significado y función de los colores del semáforo:

P. A ver, ¿quién me cuenta qué tiene el semáforo?. Levantando la manito, levantamos la manito. A ver Luis Augusto.

A. Tres colores.

P. El semáforo tiene tres colores, ¿qué colores son? A ver Fredy.

A. Amarillo.

P. Amarillo, a ver ¿qué otro color tiene? A ver Daniel.

A. Verde

P. A ver Jhon Fredy.

A. Amarillo.

P. Ya dijeron amarillo y verde. A ver falta un color. ¿qué color?

As. Rojo, rojo.

P. Entonces nosotros vamos a jugar con esos tres colores, el rojo, a ver el rojo que nos quiere decir, si yo tengo un carrito y voy manejando ¿el rojo qué quiere decir? A ver Edwin.

A. Parar.

P. Parar, el rojo me indica parar. El amarillo ¿qué me indica?

As. Parar, siga.

P. Que siga no, muy bien Irma Constanza. Que se aliste, el amarillo quiere decir que se alisten. Y ¿el verde?

Luego de haber aclarado el significado de los colores la maestra propone un juego. Parece que la actividad cumple con la función de anclar esa información trabajada, o construir una representación. Podrían decirse muchas cosas en este punto: ¿tal vez una concepción del aprendizaje como actividad? ¿una herencia de la pedagogía activa mal leída? ¿Acaso actividad es sólo actividad física, observable?...

En esta sesión y otras dos analizadas se privilegia la actividad como centro del proceso de conocimiento, no hay una exigencia fuerte en la actividad mental, actividad cognitiva...

P. Muy bien, el juego consiste en lo siguiente, nos vamos a parar cuando yo les de la orden, no, cuando yo les de la orden nos vamos a parar y vamos a caminar alrededor del salón teniendo cuidado de no ir a golpear a los compañeritos, ni vamos a tumbar los pupitres.

Vamos a tener cuidado. Cuando yo diga verde, ustedes caminan y van andar por el salón porque ustedes son carros y van a andar, cuando diga rojo paramos y cuando diga amarillo, yo voy a decir amarillo de a tres y quiere decir que, ustedes tienen que formar grupitos de a tres. Cuando les diga verde siguen caminando, nos podemos hacer al frente, nos podemos hacer acá. Cuando diga cinco, quiere decir que de a cinco nos tenemos que organizar. ¿Listos?

Luego de finalizada la actividad referida a los colores del semáforo, se tematiza el concepto de conjunto. Al igual que en tránsito entre las temáticas 1 y 2, en este caso no es clara la relación entre la temática 2 y esta tercera que se introduce:

P. Rojo, verde, amarillo, de a uno, tenemos que estar alerta. Bueno entonces vamos a escuchar, así en esos grupitos como estamos, en esos grupitos como estamos, vamos a trabajar, entonces, ¿recuerdan que les dije que trajéramos cositas que habían en la casa?

As. Si señora...

P. ¿Si se acuerdan o no se acuerdan?.

As. Si señora

P. Bien, este grupito va traer las cositas que trajo y se van a hacer acá adelante. En esta mesita colocamos la mesita, a ver este grupito de cinco traemos las cositas y nos vamos a hacer acá. Escuchemos lo que vamos a hacer, Ednia, Sandra, Angela, Jhon Fredy. Escuchemos lo que vamos a hacer, las cositas que trajimos las vamos a colocar en el suelo porque yo voy a pasar mirando que trajimos, no vamos a repartir ni vamos a regalar a nadie nada, primero las vamos a colocar en el suelo, en grupitos, todo en grupitos, eso sí. Acá ¿qué trajeron? vamos a ver. Ya me di cuenta, todos trajeron algo. Vamos a organizar esas cositas que trajimos y yo voy mirando cómo las organizamos. Eso ya me di cuenta como organizaron, que bueno. Vamos a organizar así como estamos haciendo. Mire este grupo como organizó. A ver, ahora nos escuchamos, Juliana su grupo nos va a prestar atención, Mildred su grupo también nos va a prestar atención. Miren este grupo, este grupo organizó aparte, a ver póngase de pie, mire este grupo puso acá todos los colores,

organizaron un grupito de colores, organizaron un grupito de carros, Javier venga, vamos a hacer un paseo por todos los grupos para ver como los organizaron ellos. Este grupo organizó aparte todo lo que son carros, vean, aparte los carros, aparte los colores, mire un grupito de palitos y dejaron aparte muñecos y aparte un reloj. A ver los invito, miremos otro grupo, miremos este, miremos todo, ellos organizaron, organizaron acá, organizaron vean, Juliana, organizaron aparte estos corositos vea, aparte los colores, acá tienen otros colores, acá el carrito solo y la pelota y la alcancía. También lo organizaron bien bonito. Pasemos al grupo de allá. Vengan acá, miren vea ellos organizaron un grupito de carritos si ven miremos y un grupo de ¿qué?

As. De bolas.

Este caso permite retomar la idea de la ausencia de la racionalidad medios – fines como principio regulador y como control de la producción discursiva. No es claro tal control, no es clara esa planeación lineal rigurosa, secuenciada de las temáticas tratadas. Hay un salto de una actividad a otra, más que de un campo conceptual a otro relacionado. Podría pensarse que pesa más una concepción del aprendizaje como actividad que una atención sistemática al seguimiento del hilo semántico - conceptual del discurso. Podría decirse que la planeación queda supeditada a las creencias en una concepción de aprendizaje.

Pero hay un elemento interesante en este caso. La maestra controla el seguimiento del discurso al interior de cada fragmento conceptual de la clase, y dentro de esos fragmentos del discurso hay niveles de intervención de los estudiantes, sus enunciados complementan la información que va tejiendo la maestra. La voz del niño no es silenciada anteponiendo la voz de la maestra. Se podría decir que hay niveles de interacción, y que hay un respeto por la voz del estudiante.

Por otra parte, esta sesión de clases tiene otra característica que comparte con otras de las sesiones analizadas y es abrir la sesión con una oración,...encomendarse a Dios...

P. Bueno, vamos a empezar y vamos a encomendar esta tarde a nuestro papito Dios, a ver ¿quién quiere decirles las palabras de la tarde a papito Dios?. Nadie quiere decirle unas palabritas a papito

Dios esta tarde. Bueno, entonces yo empiezo y el que quiera sigue, sí, yo empiezo diciéndole algo a papito Dios y el que quiera decirle algo a él, levanta las manos. ¿sí?

Es claro que existe una diversidad de principios como soportes de la producción discursiva en este caso. Se apela a un componente religioso, hay respeto por la voz de los sujetos, no se penalizan las producciones de los niños; hay un predominio de la actividad como eje articulador del discurso más que un privilegio de alguna estructura conceptual jerarquizada o secuenciada. Desde el punto de vista del control semántico en la producción del discurso se tendría que hablar de un discurso caótico.

Clase de área técnica grado noveno

En el caso que se comenta a continuación, se trata de una estructura dialogada, pero es un diálogo aparente, desde el punto de vista del contenido del discurso. Desde el punto de vista de los turnos conversacionales, sí podemos hablar de estructura dialogada, pero la intervención del contenido de los enunciados de los estudiante poco incide o transforma el hilo discursivo del docente. El discurso del docente es rígido, a pesar de la aparente participación. Los enunciados de los estudiantes son tomados como apoyos para continuar con la producción discursiva del docente:

Profesor: Pañete es el nombre común. Ustedes pueden decir que aquí en Colombia y aquí en Cafarnaún...

Alumnos: Sonríen.

Profesor: En el medio de la construcción existe un terminología, de la clase de trabajadores, y otra terminología de la parte administrativa, de la parte de ingenieros, de la parte de supervisión, ¿sí?. Ustedes saben que, ellos le llaman, algunos le llaman mampostería, nosotros le llamamos muro. Por ejemplo aquí. Ellos le llaman revoque, que es sacar pinos, ¿cierto?, pañetar muros y demás, nosotros le llamamos pañete.

Alumno: Revoque...

Profesor: Ellos le llaman, ellos le llaman al pañete que estamos haciendo, ¿sí?, lo llaman húmeda. Nosotros lo llamamos chirle.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Chirle no Shirley. Ah, claro. Entonces dense cuenta, simplemente aquí existe una terminología que se maneja a nivel de ingenieros y otra a nivel de trabajadores, ¿sí?. Así es para todo. Vamos a hacer una mezcla, el ingeniero dice, por favor fabríqueme este mortero. ¿Sí? ¡Vamos a echar la placa!, el ingeniero dice, vamos a hacer el entepiso de la vivienda, ¿sí ven?, la diferencia (...). Pero resulta que si revoque es darle el acabado al muro, pregunto yo, ¿qué necesito antes de colocarlo?

Alumno: El muro.

Profesor: Necesitan algo sencillísimo, el muro. Si no hay muro, ¿qué van a pañetar?. Ahorita me dicen que el techo.

En este caso, un elemento relevante y recurrente usado por el docente en la producción del discurso es el uso de recursos como la analogía con situaciones de la vida de los jóvenes para ilustrar la información presentada, o con alusiones al lenguaje coloquial, y al humor:

Profesor: Lo mismo sucede con esto. Cuando ustedes van a ir a una miniteca, ¿qué hacen?. No eso si le avisan a los amigos, a las amigas, se ponen la mejor pinta, la dominguera, bueno eso mejor dicho hacen...

Alumnos: No, no... Comentan.

Profesor: A, primero (...) ¡papi, papi ¿tiene 2000?!

Alumno: ¿Cuáles 2000?... Comentan.

Profesor: Bueno, lo primero que hacen es organizar. Primero organizan su idea, ¿cierto?. Después, lo mismo, tienen que pensar, tienen que pensar en que tienen que convencer al papá ¿cierto?. En que si, si le digo el cuento que no es no me va a dar. Y si me porto mal y no lavo la loza, no me dejan salir.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Y ni de fundas le digo a mi novio que me llame porque peor, mi papá no me deja salir con el novio, ¿o sí?. O sea, ustedes programan actividades, organizan, ¿cierto? que todo les salga bien. Eso que, eso sí hasta el mínimo detalle.

Profesor: Como dirían los ingenieros, no saben aplicar el mortero.

Alumno: ¡Aaaa!

Profesor: ¿Cómo se dice en el medio?. Usted no sabe tirar la mezcla hermano. Así se dice en el medio.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¿Qué, qué le dice, qué le dice el maestro al otro cuando se para y empieza, ¡vámonos a echar unas polas!, en cambio el ingeniero dice, vamos a degustar unos whiskys.

Alumno: Aaay.

Profesor: ¿Cierto?. Cuando el ingeniero habla con sus empleados les dice, por favor no consuman bebidas embriagantes, y cuando el maestro va a (...) ¡uy hermano!, usted si se hinchó el viernes, ¿no?, se pegó una perra, ¡qué hinchera que se pegó usted!

Alumnos: Sonríen y comentan.

Profesor: Vargas, sin palustrasos por favor. Maritza dice, ay, ese dolor de cabeza. Bueno. ¿Hay alguna pregunta sobre esto?, ¿hasta el momento hay una pregunta?. Las señoritas en especial, y lo digo por ellas porque siempre que van al taller sacan el espejo...

Alumno: Si escucha, Diana.

Profesor: Sacan el labial...

Alumnos: Diana.

Profesor: El delineador...

Alumnos: Diana.

Profesor: El cepillo, Diana se cepilla 3333 veces ¿oyó?.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: ¿Saben qué descubrí?, que se peina uno por uno.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Por eso es que dura 4 horas peinándose.

Pero a pesar de mezclar la producción discursiva con enunciados y referencias al mundo simbólico de los jóvenes o referencias a la cotidianidad, se mantiene una estructura de exposición de enunciados intercalada con preguntas que en la mayoría de los casos son autorrespondidas por el docente, y alusiones en tercera persona a estudiantes con nombre propio. Este mecanismo garantiza que se preste atención al seguimiento del hilo temático del discurso:

Profesor: Cardona, ¿qué es pañete?.

Alumnos: ¿Pañete?... sonríen. Querido profesor, pañete es.....(....).

Profesor: Chirle no Shirley. Ah, claro. Entonces dense cuenta, simplemente aquí existe una terminología que se maneja a nivel de

Profesor: Que hay un punto que en los dos niveles está mal y el otro está bien, ¿cierto Vargas?. Hay un punto que está mal y el otro bien.

Pregunto. Supongamos que aquí es donde está mal, de aquí para allá. Entonces Vargas me dice, ¡A no, ese pedazo lo construyó fue Varón, yo construí de aquí para allá!. Resulta que no había echado las 5 primeras hiladas. ¿Dónde estará mal?. Si de aquí para allá está mal, ¿qué pasó?, que Vargas empezó bien por aquí y por aquí ya iba cansado y entonces

Profesor: ... Derly, tu que te imaginas que podemos empezar a hacer después?. Ya tenemos la mezcla, antes de eso revisamos los niveles ¿no?, que fue lo que hicimos ahorita. Revisar los niveles nos dio este resultado, ahora preparamos la mezcla, ¿qué hacemos?, ¿será que la plomada sirve para algo?, ¿el metro sirve para algo?.

Profesor: Ah, Vargas ya se dio cuenta que tengo que calcular la cantidad de material que voy a utilizar, porque deriva que el muro está torcido, en unas partes voy a necesitar más mortero que en otro, ¿sí?.

Profesor: Bueno, hay otro método para pañetar, que es ¿cuál Cardona?.

Profesor: ... Pero resulta que Vargas fue a colocar la otra por aquí y ya no le coincidió: En el momento de nivelar ésta con la de aquí, ésta quedó metida y en el momento de nivelar ésta con la de aquí también me quedó metida. O sea el muro le quedó de esta manera... Aquí una maestra y aquí la otra, pero él necesita que le quede así, ¿qué pasó?. ¿Qué pasó Vargas?. Que usted colocó la maestra en el punto en que está dañado el muro

Profesor: ¿Por qué a unos pañetes les colocan por debajo una malla?. Lo que le decía a Neira ahorita, ¿sí? En este caso cuando hay un muro tan irregular, ¿nosotros qué necesitamos? Abolar y romper, ¿cierto? Y resulta que no es lo mismo aplicar un mortero de 2cm en una parte y de 4 en el otro, porque sucede qué, ¿qué sucedió Rojas la vez que comenzamos el muro?

Profesor: En el taller, ¿por qué lo van a hacer?

Alumno: Por que usted nos manda... Comentan.

El discurso tiene un tono irónico y jocoso, se garantiza la atención al seguimiento discursivo a través de preguntas recurrentes a estudiantes y juicios referentes al control sobre las acciones (disciplina):

Profesor: Bueno Guillermo, guárdeme ese (...), Rincón ya sabe que debe dejar de comer chicle, ¿cierto Rincón?. De una vez tráiganle la

caneca, y como siempre, que vote los bombombunes, los chicles. Aquellas tres señoritas también están comiendo.

Alumno: ¡Hay cuál!

Profesor: Manuel, siéntese. Bien. (...). Bueno, el tema de hoy, como ya lo había insinuado desde la clase anterior, se llama, ¿cómo?.

Alumno: Pañete.

Profesor: Dígale de una vez, Johana, te amo.

Alumnos: ¡Uy! ... No, es que él estaba escribiendo... Comentan.

Profesor: Bueno, entonces habíamos quedado que revoque ¿era lo mismo?.

Profesor: Lleva 4 años en construcciones. Bueno, mampostería. Neira, dígame 5 pasos elementales e indispensables para hacer un muro.

Alumnos: Comentarios

Profesor: Dije Neira, no hay sino un Neira aquí.

Profesor: ¿Ya?. Lo que pasa es que si quieren hablar, yo les doy permiso, se salen, dialogan un todo lo que quieren, y me traen una gaseosita, o un vasito de agua. No hay problema, ¿sí?. Les preguntaba yo a sus compañeros, Angela y Diana, si me pueden responder, que si

Profesor: Claro, se perdieron en ese momento, mientras que, por ejemplo Marinela estaba engolosinada ahí, bien sabrosito allá, lo más de chévere y Miratova también engolosinado ahí con su música, mientras que los otros estaban era mirando. Lo mismo sucede con esto. Cuando ustedes van a ir a una miniteca, ¿qué hacen?. No eso si le

El tono interrogativo es permanente. El contenido de los enunciados interrogativos se refiere a palabras o enunciados que el docente quiere escuchar, las preguntas se dirigen a los estudiantes buscando respuestas predecibles según la información presentada con anterioridad

Existen marcas en los enunciados que exigen del interlocutor una atención al seguimiento del discurso del docente, recursos que garantizan seguir el hilo temático y la pérdida del hilo temático de los enunciados es penalizada:

Profesor: Por qué le pedí a Vargas que cómo hace un revoque. Aparte de que pasara aquí para hacerlos reír, lo que quería mirar es, que hacen ustedes antes de darles uno la información ¿sí?, como el

señor Guillermo, tiene las ganas de hacerlo y ya se imaginan cómo se hacen las cosas porque en algo está aprendiendo. Cuando ya hablo de...

Profesor: A, sí había podido pañetar, porque las maestras no son las que echan el mortero. Si se había podido pañetar, pero la segunda parte de la pregunta es ¿se habría podido pañetar bien?

Alumno: No.

Profesor: No, ¿por qué? Porque no, sencillo. Eso me pueden decir, no porque no y listo profe.

Alumnos: Comentan.

Profesor: A, pero me pregunta en la previa y le digo que no y ya.

Profesor: ¿Quién más se siente capacitado ya para hacer un revoque?, levanten la mano, que sean los maestros de la acrobacia mejor dicho. No dije (...), dije levanten la mano. Seis personas, bajen la mano. Definitivamente perdí el tiempo hoy.

Por otra parte, se nota una seguridad, una certeza de los conocimientos impartidos, la duda está excluida de la producción del discurso:

Profesor: La ropa, obvio. Cuando ustedes van a construir un muro ¿qué es lo primero que buscan?. El material con lo cual lo van a construir. Bueno. Cuando ustedes van a revocar lo primero que buscan.

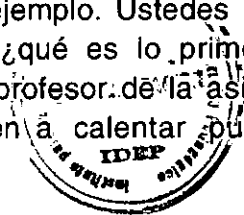
Alumno: Los materiales.

Profesor: Aparte de los materiales y las herramientas, es la asesoría de un profesor como yo.

Alumnos: Ay.

Profesor: A, chicanero ese profesor, bueno. Lo primero que buscan ustedes es, las especificaciones de ese muro, de ese revoque que van a hacer. No es lo mismo revocar una pared a pañete, ¿sí?, para estucar y pintar, que sacar el filo de una ventana, porque cada uno tiene su ciencia, cada uno tiene su procedimiento para hacerlo. Dentro de las herramientas, ¿cuáles se necesitan para revocar?. Cardona, dígame cuáles.

Profesor: Bueno. Cuando, voy a poner ese ejemplo. Ustedes llegan al taller en busca, en sed de conocimientos, ¿qué es lo primero que esperan?. Que el profesor que llegue, que el profesor dé la asignatura les enseñe algo. ¿O es que ustedes vienen a calentar puesto no más?.



Otro elemento relevante en este tipo de discurso es la autorreferencia, ante algún intento de elaboración conceptual por parte de algún estudiante se ve interrumpido por el discurso del docente. Pareciera que no hay credibilidad en la capacidad de elaboración del saber por parte de los estudiantes:

Profesor: Las maestras. Esa terminología, las maestras, ¿por qué se llaman así?.

Alumno: Por lo que...

Profesor: ¿De dónde nace eso?, fácil. Las maestras son simplemente puntos de referencia que usted coloca para que en el momento de pasar la boquilla, coincida un punto de abajo, con el punto del medio, con el punto de arriba y me quede todo al nivel y no tenga que estar colocando el nivel cada 5 minutos. ¿De dónde salió la terminología, maestras?. Si había maestros, ¿cómo se le debería llamar a la mujer constructora, maestra?.

En este caso se podría decir que el principio que se antepone es la estructura y la secuencia de la información. No hay transgresión de la secuencia discursiva, a pesar de la diversidad de recursos empleados para mantener el seguimiento a la producción discursiva: apelar al humor, la ironía, referirse al mundo simbólico de los jóvenes. Pero la sesión termina cuando la secuencia temática es cerrada. Podría decirse que hay algo innegociable en este caso y es completar la secuencia temática.

Clase de sociales grado noveno

El tiempo de la clase se dedica a la solución de unos "temarios". Se trata de unos cuestionarios preparativos para un examen. La clase en su totalidad es un ejemplo de control de la información por parte del docente a través de un único recurso: el cuestionario, que a su vez está supeditado a la presentación del examen.

Clase de español grado cuarto

A continuación se presentan algunas características de una forma de producción del discurso que podríamos describir como marcada por la actividad y el énfasis en la construcción de representaciones, y en la que no es muy relevante la cantidad de contenidos desarrollados. Además, este tipo de producción discursiva le presta atención a la interacción y el diálogo como formas primordiales.

En este caso se puede hablar de una alta intervención de los estudiantes en la producción del discurso. La maestra coordina la reconstrucción de un cuento leído. A pesar de echar mano de la pregunta como guía de la ilación del discurso, logra respuestas elaboradas, enunciados concatenados entre sí por parte de los estudiantes, se otorga tiempo a los estudiantes para elaborar sus respuestas que no se penalizan ni se invalidan.

Desde el punto de vista de la enunciación, en este caso se da una estructura dialogada. Los estudiantes tienen voz que propone enunciados que se tejen al hilo discursivo de la sesión, la maestra juega un papel como de suscitadora y tejedora del discurso...:

El interés por la participación de los estudiantes se evidencia en enunciados que interpelan al interlocutor exigiendo respuestas elaboradas:

P. La palabra “descontenta”, bien. Levante la mano el que quiera iniciar, ¿cómo empieza el cuento? ¿quién quiere comenzar?.

P. Para que la cambiaran, ¿qué paso cuando ella fue donde la ortografía?

P. Antes de llegar al escritor, ella se encontró con Coqueta, ¿qué le aconsejó?

A. La pintaron, le arreglaron los cachetes, la cola.

P. Bien, la dejaron..., y sale la palabra pero del salón de belleza y ¿qué pasa, qué dijo?

A. Comenzaron los chismes, le dijeron, uichh, pero, ¿quién es esa?, yo no la conozco; y entonces era la palabra “pero”, y la palabra “pero” se fue contenta, alegre.

P. ¿Y?

A. Que la palabra pero pasó por donde un escritor.

P. Eso fue al comienzo que comenzaron los chismes y luego ¿qué paso con la palabra pero?

A. Se desanimó

P. ¿Por qué se desanimó?, por los chismes, ¿por qué más?, ¿por qué José?

A. Porque alguien dijo, alguien la descubrió y dijo ah, miren la palabra "pero" y se desarmó toda y se dejó engordar la o.

Por otro lado, en este caso, en la producción del discurso hay un afán por exigir rigor en las producciones de los estudiantes, esto denota un respeto por la calidad de la interlocución, y evidencia una intencionalidad pedagógica en el sentido de atender al desarrollo de la capacidad argumentativa. Se podría decir que por encima de del seguimiento al hilo discursivo se privilegia el rigor en las intervenciones:

P. Bueno, esta bien, miren está con muchos corazoncitos, lunitas; dice acá, Jueves 4 de junio de 1998. Palabra Coqueta, un día una palabra Coqueta andaba por las calles, era muy amable, por eso todos la querían mucho, le dijeron vaya al salón de belleza te veras muy linda.

P. Bueno ella nos contó algo del cuento, pero, ¿será que ésta es una carta?

AS. No, no, si, si

P. No, esto no es una carta, una carta uno la remite a la persona y cuenta una cosa de uno, le da consejos.

Es claro que a diferencia de otro modelo en el que basta con que el estudiante responda, sin interesar el tipo de respuesta, en este caso la maestra no se conforma con obtener respuestas, exige respuestas con ciertos niveles de rigurosidad.

Otro elemento importante en este caso es el hecho de detenerse para garantizar que se están construyendo representaciones, a través del texto escrito o a través de dramatizaciones. Digamos que no hay la creencia de que todo el contenido discutido es construido por el estudiante, la maestra en este caso echa mano de estrategias para garantizar que el conocimiento se está construyendo:

P. Muy bien, bueno, ahora vamos a hacer lo siguiente, después seguimos leyendo las carticas. Por grupitos vamos a trabajar aquí, hagan un circulito, cuando yo diga ya, ustedes van a empezar,

primero cierran los ojitos, ahora cada uno se imagina como será la palabra "Coqueta", si será gorda, flaca, ¿cómo es ella?, ¿cómo es el carácter?, físicamente, ¿cómo sería?, interiormente ¿cómo sería?; con los ojitos cerrados se la imaginan, cuando yo diga ya ustedes comienzan a caminar por los lugares vacíos del salón, empiezan a caminar como la palabra Coqueta, listo, cuando yo diga ya, listas, ya tendrán la imagen de la palabra Coqueta.

A. ¿Caminamos con los ojos cerrados?

Por otra parte, a juzgar por la cantidad de tiempo dedicado a construir la representación mental del contenido trabajado, pareciera que no existe afán por abarcar mucha información en la sesión de clases, se podría hablar de un énfasis en la representación y en la actividad, más que en la cantidad de información.

Ciencias sociales grado quinto

Este caso se caracteriza por presentar una estructura de diálogo aparente, aunque desde el punto de vista semántico se trata de un monólogo. Decimos diálogo aparente ya que hay marcas que denotan una estructura dialogada y los estudiantes intervienen produciendo enunciados breves y palabras. Pero estas intervenciones de los estudiantes en realidad no tocan el hilo discursivo de la maestra. En este caso sí es posible hablar de un énfasis en lo planeado, se sigue una secuencia de temas y esta secuencia es controlada por la maestra. El control semántico sobre la producción del discurso es controlado por la maestra, y la función de los enunciados de los estudiantes es validar los enunciados planteados. No hay un "ir más allá del discurso de la maestra" no se permite transgredir los límites del discurso planteado por la maestra. Digamos que los estudiantes legitiman las verdades presentadas.

La maestra introduce el tema de la clase y comienza su exposición que comprende una gran cantidad de información, muchos conceptos de complejidades diversas: universo, galaxia, sistema solar, movimientos de los planetas, fases de la luna, día, noche...

Maestra: Muy bien, hoy vamos a recordar ese tema, nuestra galaxia pertenece a la vía...

Alumnos: Láctea.

Maestra: Muy bien. El sol, y las estrellas y así como la ¿tierra a quién pertenecen?

Maestra : Al sistema

Alumnos: Solar

Maestra: Hoy vamos a comenzar nuestra clase de sociales, espero que presten mucha atención, pero antes de eso quiero que nos pongamos de pie para dirigirnos al Señor, lo vamos hacer en forma muy humilde, muy inclinados hacia el Señor, cerramos los ojos, ponemos las manitas así y repitan junto conmigo: *‘Ven espíritu de Dios, llénanos de luz, llénanos de fe, llénanos de mucho amor, ayúdanos a portarnos bien en todas partes, **ábrenos el entendimiento para recibir eficazmente las lecciones de parte de mis profesores**, protégenos en todo momento y en todo lugar de todos los peligros, confiamos en ti en todo instante. En el nombre del padre y del hijo y del espíritu santo, amén.*

Es frecuente que en las oraciones que se dicen se haga referencia a algún tipo de concepción sobre el proceso educativo. En este último caso, se evidencia una concepción del sujeto de conocimiento como alguien dotado de entendimiento para recibir lecciones. Esta concepción sobre el proceso de conocimiento se evidencia en otros momentos de la clase:

Maestra: Siempre el alumno se debe fijar mucho en el tablero

Maestra: Qué esta lámina se quede impregnada en su mente para que puedan más adelante recordar lo que hay en ella.

Maestra: Bueno, que lo tengan presente en su mente, porque al momento de evaluación deben responder (se voltea hacia los estudiantes) , cuando los niños están atentos aprenden, porque nadie es bruto, todo el mundo tiene la capacidad de comprender, lo que hay que poner siempre es buena atención.

Se evidencia una concepción sobre el aprendizaje: aprender significa prestar atención, recibir las lecciones, abrir el entendimiento...

Dada esta concepción, es comprensible el manejo que da la maestra a la producción del discurso: un monólogo apoyado por enunciados que la

maestra dice y que son completados por los estudiantes de manera mecánica, con un monosílabo, un fragmento de una palabra o un enunciado breve.

Maestra: Una parte, donde ustedes ven en el foco (linterna) hagámonos creer que es el sol, está iluminando una parte y la parte iluminada será de.....

Alumnos: Día

Maestra: De día y la que no está iluminada, será de....

Alumnos: Noche.

Maestra: Entonces podemos decir que el movimiento de rotación da lugar al día y a la....

Alumnos: Noche.

Otro elemento característico de esta forma de producción del discurso es la configuración de un interlocutor "masa". En el desarrollo de la sesión son muy escasas las intervenciones individuales por parte de algún estudiante que contruya un enunciado consistente. La estrategia de la maestra es decir enunciados incompletos que el interlocutor "masa" (los estudiantes en coro) completan:

Maestra: Entonces será que los planetas están girando alrededor del sol?

Alumnos: Siii

Maestra: Verdad?, fíjense esos planetas, cuántos son?

Alumnos: Nueve

Maestra: El trompo, cuando uno lo tira, gira, verdad, así mismo: el sol, la luna y la tierra giran sobre sí mismos. Por medio del clavito que tiene el trompo, bien, entonces el sol, la luna y la tierra giran y ese es el movimiento de rotación y el movimiento de traslación lo hace el sol alrededor de una luna que vamos a llamar luna Vega (repite) luna vega que está ubicada dentro de la galaxia. Dónde está la galaxia? en la vía...

Alumnos: Láctea.

Maestra: La vía láctea, no lo olviden. Bien, entonces, estos dos movimientos los mantiene todo el tiempo. El movimiento de rotación dura treinta días, o sea...

Alumnos: Un mes.

Hay otro aspecto importante a resaltar en este caso: a la maestra le es indiferente el tipo de respuesta que dan los estudiantes. Las respuestas de los estudiantes pueden ser erradas y la maestra continúa su construcción discursiva sin prestar atención. Esta idea es consistente con su concepción de aprendizaje: aprender es prestar atención. De lo que se trata es de presentar la información de forma organizada, y si a eso se le agrega un niño atento, habrá aprendizaje.

Otro elemento recurrente en esta forma de producción del discurso es la presentación de preguntas por parte de la maestra y ella misma se responde:

Maestra: ¿Qué quiere decir bisiesto? que tiene un día de más.

Maestra: ¿Qué quiere decir esto? Ya les explico aquí en el tablero.

Maestra: Cuando no se ve es luna nueva, luego la luna va brillando una parte, sí, el sol le va dando luz en esta parte (señala media luna) y va tomando esa forma (señala el tablero), esta es la luna creciente, porque ella sigue creciendo hasta que se ve iluminada toda, cuando se

La sesión de clase se cierra con una evaluación que se basa en preguntas que los niños deben contestar al frente de los demás compañeros y que es calificada:

Maestra: Por qué piensan ustedes de que he colocado estrellas?

Maestra: A quién se le ocurre decirme por qué vamos a trabajar con estas estrellas.

Alumno: Del.. del universo.

Maestra: Y en el universo no se encuentran las estrellas?

Alumno: Sí

Maestra: Relacionando la evaluación con la clase, la vamos a llamar : Alcance las estrellas. Entonces yo voy a mandar a una niña acá. La estrella que ella alcancé, la agarra y atrás de cada estrella hay una pregunta, entonces ella la responde.

Maestra: Alcance una estrellita.

Maestra: Lee la pregunta, léela duro.

Maestra: Habla duro mi amor para que los compañeros te oigan, haber sin pena.

Maestra: Dice la pregunta: ¿Cómo se llaman los movimientos del sol?

Maestra: Sin pena hija, sino la contesta, la ponemos hacia acá y pasamos a otro niño

Maestra: Léela la pregunta, en voz alta.

Alumno: Explica la luna llena y la luna nueva

Maestra: Bueno, le da una explicación a sus compañeros sobre la luna llena y la luna nueva. Hable primero de la llena, cómo se opera la llena.?

Alumno: La luna llena es cuando tiene la cara redonda y adentro...

Maestra: La tiene toda iluminada, muy bien y la nueva?

Alumno: La nueva es cuando la tiene oscura.

Maestra: Muy bien, aprendió.

Maestra: Vamos a pasar a Nolvis, para que participe de la clase también.

Maestra: Rapidito.

Nolvis: Cómo se llama la galaxia a la cuál pertenecemos?

Maestra: Cómo se llama la galaxia a la cuál pertenecemos?

Maestra: Nuestra galaxia.... cómo es Nolvis?

Maestra: Vamos a ayudarle entre todos.

Alumnos: (en coro) La vía láctea.

Maestra: La vía láctea, la vía láctea Nolvis.

Maestra: El que esté mejor sentado lo voy a pasar. Leonor Elisa, vamos a pasarla

Maestra: Párate bien, lee duro.

Leonor: Elisa: Por qué el sol es nuestra estrella vital?

Maestra: Estrella vital es porque es importante, porque es importante para nosotros.

Maestra: Bien sentaditos, como niños decentes, vamos a pasar a Yésica.

Yésica: Cómo se llaman los movimientos del sol?

Yésica: Movimiento de rotación y movimiento de traslación

Maestra: Esa ya no la habían contestado?

Alumno: Se bajo pero no se contesto

Maestra: Se bajo pero no se contestó.

Maestra: Cómo se llama?

Yésica: De rotación y de traslación

Maestra: De esta fila quién quiere pasar

Maestra: Hermes, pase Hermes

Maestra: Lea la pregunta, léasela a sus compañeros

Hermes: Cuáles son las fases de la luna?

Alumnos: Que fácil

Maestra: Cuando la luna está completa, cómo se llama?

Hermes: Llena

Maestra: Luna llena. Cómo son las otras fases? Cuando no se ve cómo se llama?

Hermes: Nueva.

Maestra: Llena y Nueva, le faltan dos . Rápido

Maestra: Digan ustedes

Alumnos: (en coro) Menguante y creciente.

Maestra: Menguante y creciente. Entonces recuerden, haber todos: (en coro con la maestra) Llena, menguante, creciente y nueva.

Maestra: Ahora copias la clase para que no se olvide.

Maestra: Cualquiera

Maestra: Quién quiere pasar al tablero?

Maestra: Sin pena hijo

Maestra: Haber una niña que quiera

Maestra: José Carlos

José Carlos: Por qué la tierra es.....

Maestra: Geoide, por qué la tierra es geoide?

Maestra: Por qué es geoide?, haber. La tierra es redonda?

Alumnos: Nooo

Maestra: entonces cómo es?

José Carlos: En partes redonda y en partes alta

Maestra: Cómo dijimos que era en los polos? (repite) cómo dijimos qué era en los polos?, cómo es?

Alumnos: Achatada

Maestra: Y en centro cómo es?

Maestra: Abultada, cierto. Entonces mira hijo: en el centro es abultada y en los polos achatada, por eso se llama, se llama....

José Carlos: Geoide

Maestra: Se llama geoide, muy bien José. Tiene que poner un poquito más de atención

Maestra: Entonces, pase Paola, Paola hace rato tenía deseos de pasar

Paola: Cómo está conformado el sistema solar?

Maestra: Cómo está conformado el sistema solar? Dime con tus palabras haber cómo está conformado, qué hay en el sistema solar?

Maestra: En las láminas se las mostraba también. Qué hay en el sistema solar... quién está en el centro, quién, quienes lo rodean. Quién está en el centro. Paola, no le digan (le dice a los otros niños). Te recuerdas cuando te lo dibuje en el tablero, quién estaba en el centro.

Paola: El sol

Maestra: Y alrededor de él quienes giraban?

En este caso se nota un énfasis en el seguimiento de una secuencia temática en la que se jerarquizan los conceptos y se controla la distribución de los mismos. Los niveles de intervención del discurso de los estudiantes soon muy limitados. No hay elaboración discursiva por parte de los estudiantes y se configura un diálogo (aparente) entre la maestra y un interlocutor "masa" (el conjunto de estudiantes). Se evidencia un modelo de aprendizaje basado en la atención y la memorización de información.

SEGUNDA PARTE: REGISTROS

CLASES

CLASE GRADO: NOVENO

AREA: TÉCNICA

Alumno: Buenos días

Profesor: Bueno Guillermo, guárdeme ese (...), Rincón ya sabe que debe dejar de comer chicle, ¿cierto Rincón?. De una vez tráiganle la caneca, y como siempre, que vote los bombombunes, los chicles. Aquellas tres señoritas también están comiendo.

Alumno: ¡Hay cuál!

Profesor: ¡Vaya!. Bueno. Torres se fue, Sánchez no vino. ¿Quién más falta?, alce la mano. ¡Ah! Vargas como siempre.

Bueno, ¿en qué habíamos quedado la clase anterior (...), cuénteme? ¿qué les había dicho que trajeran hoy?

Alumnos: Boquillera, materiales.

Profesor: Materiales, ¿no?. Trajeron los, levante la mano los que trajeron los materiales completicos. Completicos, que...

Alumnos: Boquillera.(Comentan).

Profesor: ¡Silencio!, entonces es, la boquillera, la plomada, el palustre y el flexómetro, y ¿qué más?

Alumno: La cimbra.

Profesor: Y la cimbra, ¿no?.

Alumnos: Ah, sí.

Profesor: Hilo no necesitan porque hilo no pedí. Lo necesitan pero no lo pedí. Entonces tienen 6 elementos. ¿Quién tiene los 6 completos?, que me ponga yo a calificar, y preciso...

Alumnos: (Comentan).

Profesor: Por ejemplo Miryam, ¿qué trajiste hoy, las ganas de trabajar?

Alumno: Como siempre (Comentan).

Profesor: Ah, tenían otro trabajito para hoy, ¿no?

Alumno: ¿qué?

Profesor: Bueno. ¿Quiénes tenían el proyecto? ¿Quiénes trajeron el proyecto?, Levanten la mano. La mano... ¿su proyecto dónde está?

Alumno: ¿No lo trajo?. Sí, aquí lo tiene.

Profesor: ¿De verdad lo trajo?, ¿sí?

Alumno: Es que (...).

Profesor: ¿Señor? Ah, no lo trajeron, ¿por qué?

Alumno: No, no trajimos los materiales, pero el trabajo está aquí.

Profesor: Yo le estoy hablando es del proyecto doctor.

Alumno: Si... (....).

Profesor: Manuel, siéntese. Bien. (....). Bueno, el tema de hoy, como ya lo había insinuado desde la clase anterior, se llama, ¿cómo?.

Alumno: Pañete.

Profesor: Se llama, ¿cómo se llama?, John, ¿cómo se llama?.

Alumno: Pañete.

Profesor: No, usted se llama John.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: ¿Cómo se llama, cómo se llama el tema de hoy, Cardona?

Alumnos: Pañete, revoque...

Profesor: Unos dijeron pañete, otros dijeron revoque, ¿qué más?

Alumno: Es lo mismo.

Profesor: Ah, ¿es lo mismo?.

Alumno: Sí, pues yo creo.

Profesor: ¿Quién dijo esa mentira?, ¿por qué es lo mismo, por qué es lo mismo? A ver.

Alumno: O sea, cuando yo le pedí explicación a usted, usted me dijo que era lo mismo.

Alumnos: Sonríen y comentan.

Profesor: Dígame de una vez, Johana, te amo.

Alumnos: ¡Uy! ... No, es que él estaba escribiendo... Comentan.

Profesor: Bueno, entonces habíamos quedado que revoque ¿era lo mismo?.

Alumnos: ¡Sí!

Profesor: Cardona, ¿qué es pañete?

Alumnos: ¿Pañete?... sonríen. Querido profesor, pañete es.....(....).

Alumnos: Pues era eso lo que estaba haciendo. Sonríen.

Profesor: ¿Qué es revoque par ti Sandra?

Alumno: Pañetar.

Profesor: ¿Qué es revoque para Cardona?, revocar, ¿qué es revoque para Sandra?, pañetar. ¿Qué dice Varón?

Alumno: Pues el pañete es el que se aplica a la superficie, ¿no?, para darle un mejor acabado al muro, y el revoque es...

Profesor: Pónganle cuidado. El pañete es el acabado que se le aplica para darle una mejor superficie al muro, y el revoque es lo mismo.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Eso fue lo que me dijo, ¿sí o no?

Alumnos: Hacen comentarios

Profesor: Bueno. Yo quiero saber, para poder hacer un revoque..., bueno, revoque y pañete es lo mismo, ¿sí?, revoque es el nombre técnico.

Alumno: Ah.

Profesor: Pañete es el nombre común. Ustedes pueden decir que aquí en Colombia y aquí en Cafarnaún...

Alumnos: Sonríen.

Profesor: En el medio de la construcción existe un terminología, de la clase de trabajadores, y otra terminología de la parte administrativa, de la parte de ingenieros, de la parte de supervisión, ¿sí?. Ustedes saben que, ellos le llaman, algunos le llaman mampostería, nosotros le llamamos muro. Por ejemplo aquí. Ellos le llaman revoque, que es sacar pinos, ¿cierto?, pañetar muros y demás, nosotros le llamamos pañete.

Alumno: Revoque...

Profesor: Ellos le llaman, ellos le llaman al pañete que estamos haciendo, ¿sí?, lo llaman húmeda. Nosotros lo llamamos chirle.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Chirle no Shirley. Ah, claro. Entonces dense cuenta, simplemente aquí existe una terminología que se maneja a nivel de ingenieros y otra a nivel de trabajadores, ¿sí?. Así es para todo. Vamos a hacer una mezcla, el ingeniero dice, por favor fabríqueme este mortero. ¿Si? ¡Vamos a echar la placa!, el ingeniero dice, vamos a hacer el entrepiso de la vivienda, ¿sí ven?, la diferencia (...). Pero resulta que si revoque es darle el acabado al muro, pregunto yo, ¿qué necesito antes de colocarlo?

Alumno: El muro.

Profesor: Necesitan algo sencillísimo, el muro. Si no hay muro, ¿qué van a pañetar?. Ahorita me dicen que el techo.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¡Ah, entonces van a pañetar el piso!

Alumnos: ¡Claro! Sonríen.

Profesor: ¿Si ven?, hasta el momento ¿qué han realizado ustedes?. O sea, que ya digan ustedes, tenemos 50%.

Alumno: El muro.

Profesor: A bueno. Rincón, dígame ¿qué es, con qué otro nombre se conocen los muros?

Profesor: Mampostería. ¡Uuuy!, ¿cómo fue que dijo?

Alumnos y profesor: Comentan y sonríen

Profesor: Lo más que me gusta de Rincón es la visión futurista de ingeniero.

Alumnos y profesor: Comentan y sonríen.

Profesor: Mampostería. ¿Qué es mampostería (...)?

Alumno: ¿Es el nombre técnico que se le dan a los muros?

Alumnos: ¿Sí? ¡Uuuuy!. Comentan.

Profesor: Yo no sé de qué se aterran (.....).

Alumnos y profesor: Comentan.

Profesor: Lleva 4 años en construcciones. Bueno, mampostería. Neira, dígame 5 pasos elementales e indispensables para hacer un muro.

Alumnos: Comentarios

Profesor: Dije Neira, no hay sino un Neira aquí.

Alumno: Las medidas

Profesor: Las medidas, vayamos escribiendo aquí. ¿Qué más?

Alumno: Las medidas, de los ejes.

Profesor: Los ejes, van dos.

Alumno: Materiales.

Profesor: Materiales, tres. Faltan dos. ¿No más?, ¿se da?

Alumno: ¡Hable!

Profesor: Cardona, cinco pasos, cinco pasos fundamentales para hacer un muro, aparte de las medidas, los ejes y los materiales.

Alumno: Saber dónde se va a hacer.

Profesor: Tiene el ladrillo, materiales. ¿Saber dónde se va a hacer?

Alumno: Sí.

Profesor: ¿Qué más?

Alumno: El colbón mijo, ¿con qué se va a pegar?

Profesor: Materiales.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Medidas, o sea medidas, ¿cómo se hace el muro?. Ejes, ¿con qué se hace?.. Materiales, ¿con qué?, ¿qué falta ahí?

Alumnos: Cómo, de qué forma.

Profesor: Bueno, ¿cuáles son los 5 fundamentales?. Primero, ¿qué decía Alex?, dónde, cuándo, cómo, para qué y por qué.

Alumno: Ay.

Profesor: Ah. Y no se la sabían. Dónde, cómo y cuándo.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Aquí hay un caso curioso. Siempre les pregunto yo, 5 pasos para hacer un muro y empiezan con lo mismo: primero el ladrillo, segundo...

Alumno: La mezcla.

Profesor: La mezcla, tercero la plomada, cuarto el palustre, quinto el hilo y sexto, los dos ladrillitos que se colocan encima para el hilo, ¿cierto? Si, eso está muy bien, eso es lo que nosotros utilizamos pero la pregunta es dónde...

Profesor: Bueno, estos son los 5 pasos fundamentales para un proyecto, dónde, cómo, cuándo, por qué y para qué. Bien. Los 5 pasos fundamentales para un proyecto. Si ustedes realizan un muro, tenemos esa columna, esa viga, y la otra columna, van a hacer un muro, ya lo hicieron, ¿cierto? Ustedes se proponen hacer un muro, ¿cuándo lo van a hacer?, hoy, ¿cómo lo van a hacer? ya, ¿cómo lo van a hacer? conforme se les indique, ¿dónde lo van a hacer?

Alumno: En el taller.

Profesor: En el taller, ¿por qué lo van a hacer?

Alumno: Por que usted nos manda... Comentan.

Profesor: Si ven lo que dice Rincón, porque el profesor nos manda si no,... Bueno, por qué y para qué, ¿por qué van a hacer el muro?, porque lo necesitan para...

Alumno: El pañete.

Profesor: O sea, ¿por qué lo hacen y para qué lo hacen? Ustedes me dijeron ahorita, si no existiera muro, ¿qué vamos a revocar?

Bueno, en conclusión. Quedamos, en que ¿qué era un revoque Varón?, no, qué era un pañete primero, (...).

Alumno: El pañete es el que le da (...).

Profesor: Revoque es el nombre técnico, pañete es el nombre común. Es lo mismo. Bueno. Pregunto. Ya saben los 5 puntos principales para hacer un muro, ¿cuáles se imaginan que sean los 5 pasos principales para hacer un revoque?. O sea tomen estos mismos, dónde, cómo, cuándo, por qué y

para qué, y explíquenme cómo se imaginan que se hace el revoque. Primero se hace la mezcla aquí, se bota allí, se pone una rejilla, o ¿cómo se hace?.

Alumno: Antes de poner el revoque se tiene que humedecer el muro que quede (...). Luego de eso se limpia el muro, se tiene..., se limpia el muro que no quede con residuos ni nada, se le aplica agua, después se toman los negativos para que ya queden perfectamente nivelados...

Profesor: Pregunto, ¿qué es un negativo?.

Alumno: Un negativo es (...).

Profesor: A, por aquí me hablaron de negativos, venga lo voy a escribir por acá.

Alumno: No, es la maestra. Comentan.

Profesor: Sandra le dijo maestra porque ella es mujer, hubiera sido Vargas le decía maestro. Bueno, negativos, maestra, ¿qué más?. Vargas, dígame para usted qué es un revoque.

Alumno: Un revoque es el nombre técnico que se le da al pañete.

Profesor: Pañete. Bueno, ¿de qué forma se imagina usted que puede hacerse un pañete?, aquí tiene usted el muro, aquí tiene la mezcla, dígame ¿cómo hace un revoque?

Alumnos: Comentan.

Profesor: Si, descríbame, descríbame en sus palabras cómo va a hacer usted un revoque. Yo le digo, bueno con estos dos materiales tiene que hacer usted un revoque. ¿cómo lo va a hacer?, descríbame paso a paso cómo lo va a trabajar.

Alumno: Primero le pongo la mezcla.

Profesor: Venga.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Vamos a ver qué nos dice. Apure a ver, para hoy. Haga de cuenta que este es el muro, se parece ¿no?, y que aquí está la mezcla y usted va a construir allá, ¿sí?. Entonces no nos hable, haga el trabajo. No, no hable. Es un mimo.

Alumno: Es un trauma.

Profesor: Vamos a ver. Les voy a pedir el favor de que no se rían, cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia.

Alumnos: Sonríen.

Alumno: Bueno, (hace mímica).

Alumnos: ¡No hable!. Sonríen.

Profesor: Siéntese Vargas.

Alumno: Bueno.

Profesor: ¿Ustedes se imaginan que esa sea la prueba de la entrevista?. Que le digan a Miryam, por ejemplo, listo, usted va a hacer un enchape(.....).

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Por qué le pedí a Vargas que cómo hace un revoque. Aparte de que pasara aquí para hacerlos reír, lo que quería mirar es, que hacen ustedes antes de darles uno la información ¿sí?, como el señor Guillermo, tiene las ganas de hacerlo y ya se imaginan cómo se hacen las cosas porque en algo está aprendiendo. Cuando ya hablo de práctica, ¡uuu!, todo el mundo al taller, pero cuando se habla de teoría, eso también tiene su principio lógico para poder hacer un revoque, eso no es simplemente echar pañete a la loca en un muro y pasarle una tablita y terminarlo y luego estucar y pintar. No, eso también tiene su ciencia: Algo decía por ahí Varón, teniendo el muro, revisar los niveles, ¿cómo se revisan los niveles?.

Alumno: Eso se toma la plomada.

Profesor: Se toma la plomada.

Alumno: Sí, bueno sí, se...

Profesor: ¿Con qué más, con qué más se revisa un nivel? Yeni.

Alumno: (...).

Profesor: (...). ¿Con qué otro instrumento se puede medir el nivel?.

Alumno: Escuadra.

Profesor: Con la escuadra puede ser (...), pero, ¿será que hay una escuadra tan grande que mida 2 con 40?.

Alumno: Con la plomada

Profesor: ¿Con la plomada de techo? O sea la que tengo allá arriba (...).

Alumno: ¡Claro!.

Profesor: Con ese implemento que tienen allá.

Alumno: La boquillera.

Profesor: Una boquillera. ¿Cómo lo hacen con la escuadra y la boquillera? Este es el muro, colocan la boquillera, colocan la escuadra, si quieren sacar la perpendicular frente al piso, ya saben que aquí debe dar 90°. Y ahí está la escuadra actuando. Y si resulta que este es el muro, y la boquillera está así, ¿estará plomado?.

Alumno: ¡Uich!.

Profesor: O como ustedes lo hacen, este es el muro y la boquillera arranca aquí, se encuentra por acá. ¿Estará bien o estará mal?

Alumno: Mal.

Profesor: Hay un método más sencillo. Resulta que cuando ustedes van a pañetar, ustedes no pañetan 2m. 1m., no ustedes pañetan una pared de 5 por 4, ¿sí?, o una pared de 3.50 X 2.40, tienen más de 6m cuadrados.

¡Gloria, guárdame el (...)! Tiene más de 6m cuadrados, por esta razón, si ustedes toman la plomada y empiezan a sacar uno por uno, entonces mírenlas, pues ahí se van a gastar más de una hora, siendo ese el primer trabajo. Hay un método bien sencillo, es sencillito. Este es nuestro muro de 2.40 X 3.50 ¿sí?. Toman un punto extremo y otro extremo y simplemente, extienden el hilo. Coloco el hilo aquí arriba, coloco el hilo aquí abajo, y me doy cuenta qué forma tiene, seguro. Supongamos que este muro mirándolo (...) está de esta manera. Que existen ¿no?, ustedes lo han comprobado. Y luego hacen lo contrario y observan cómo está el muro. Supongamos que aquí el hilo #1 apareció así, y que el hilo #2 apareció fue así. ¿Qué conclusión sacan?.

Alumno: Que está mal el muro.

Profesor: Que el primero, está mal y el segundo también. ¿Sí, esa es la conclusión?.

Alumno: Claro.

Profesor: Que hay un punto que en los dos niveles está mal y el otro está bien, ¿cierto Vargas?. Hay un punto que está mal y el otro bien. Pregunto. Supongamos que aquí es donde está mal, de aquí para allá. Entonces Vargas me dice, ¡A no, ese pedazo lo construyó fue Varón, yo construí de aquí para allá!. Resulta que no había echado las 5 primeras hiladas. ¿Dónde estará mal?. Si de aquí para allá está mal, ¿qué pasó?, que Vargas empezó bien por aquí y por aquí ya iba cansado y entonces cuando iba terminando le quedó mal, ¿qué sucedió?. Bueno, elemental y básico para hacer el muro utilizar el nivel, medir con el flexómetro, utilizar la plomada y extender y revisar con la escuadra. Es todo lo que tienen que hacer. Supongamos que ya está listo el muro que van a pañetar, está de esta manera, ¿qué empezamos a hacer ahora?. (...) dígame, ¿qué empezamos a hacer?. ¡La mezcla! Supongo que es lo más elemental, ¿no?. Bueno, empezamos a hacer la mezcla, empezamos a sacar la mezcla ¿qué hago entonces?. Derly, tu que te imaginas que podemos empezar a hacer después?. Ya tenemos la mezcla, antes de eso revisamos los niveles ¿no?, que fue lo que hicimos ahorita. Revisar los niveles nos dio este resultado, ahora preparamos la mezcla, ¿qué hacemos?, ¿será que la plomada sirve para algo?, ¿el metro sirve para algo?.

Alumno: Se revisan los materiales.

Profesor: ¿Se revisan los materiales?.

Alumno: Si señor.

Profesor: ¿El flexómetro es un material o una herramienta.

Alumnos: Una herramienta.

Profesor: A buen... Los materiales van aquí. Y después de eso ¿qué hacemos Vargas?. Lo que estaba diciendo ahorita.

Alumno: (...) un problema con el muro (...).

Profesor: Ah, Vargas ya se dio cuenta que tengo que calcular la cantidad de material que voy a utilizar, porque deriva que el muro está torcido, en unas partes voy a necesitar más mortero que en otro, ¿sí?. Bueno, ¿cómo se hace el cálculo del material?. Ustedes ya saben, ustedes ya saben que, bueno, les digo yo, el pañete va a tener 2cm de espesor. El muro tiene 2.40 X 3.50. ¿Qué hacen ahí ustedes?. Ustedes saben que, voy a recordarles, ¿cómo se da el volumen?. El volumen se da en... unidades... ¿unidades qué?.

Alumno: Cúbicas.

Profesor: Unidades cúbicas, ¿cierto?. Volumen. Razón por la cual necesitan 3 números para poder multiplicar. Entonces, largo por altura por espesor. Largo tiene 3.50 por 2.40 por 2, ¿cuánto da eso?, ¿quién dijo yo?. 3.50 X 2.40 X 2.

Alumno: 1240.

Profesor: ¿Cuánto?

Alumno: 1240.

Profesor: ¿1240? Bueno, 1240, eso quiere decir que necesitan ustedes 1240 ¿qué?, esos son centímetros o son metros.

Alumno: Metros cúbicos.

Profesor: Centímetros, esos son centímetros cúbicos. 1240cm cúbicos. Conclusión, ¿cuántos metros?.

Profesor: ¿Será que si necesitan eso?. Bueno, esto es así. 1.2m cúbicos, ¿por qué?, ¿qué pasa con el cero?

Alumno: Se quita.

Profesor: Se quita porque aquí sobra y aquí sobra. Eso lo saben ya por matemáticas, además que hicimos ejercicios de eso también. Necesitan metro y medio cúbico de mezcla para hacer eso. Pero si sucede lo que dice Vargas, que aquí tengo que aplicar más que aquí, ¿será que me alcanza con 1m cúbico?, o será que no alcanza, ¿qué deben hacer ustedes?. Aproximarla, hay una medida que se llama la medida del (...) que es equivalente a cuánto. ¿No se acordaron?, que es equivalente al 10%. Eso quiere decir que tienen ustedes 1.2 por el 10%, ¿sería cuánto?, 0.2. O sea que con metro y medio cúbico tienen ustedes suficiente para pañetar ese muro. Y si no, compruébenlo, (...).

Alumnos: Comentan.

Profesor: Bueno, hay otro método para pañetar, que es ¿cuál Cardona?.

Alumno: E pues...

Profesor: ¿Qué fue lo que usted hizo allá en el taller?

Alumno: En pocas palabras...

Profesor: Ahorita me dice, no pues un poquito de mezcla que sobraba yo me puse ahí a arreglar el taller.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Bueno, yo les pregunto, cuando ustedes se van a cambiar, ¿qué es lo primero que buscan?.

Alumnos: Los calzoncillos. Sonríen.

Profesor: ¿Que es lo primero que decían?.

Alumno: La ropa.

Profesor: La ropa, obvio. Cuando ustedes van a construir un muro ¿qué es lo primero que buscan?. El material con lo cual lo van a construir. Bueno. Cuando ustedes van a revocar lo primero que buscan.

Alumno: Los materiales.

Profesor: Aparte de los materiales y las herramientas, es la asesoría de un profesor como yo.

Alumnos: Ay.

Profesor: A, chicanero ese profesor, bueno. Lo primero que buscan ustedes es, las especificaciones de ese muro, de ese revoque que van a hacer. No es lo mismo revocar una pared a pañete, ¿sí?, para estucar y pintar, que sacar el filo de una ventana, porque cada uno tiene su ciencia, cada uno tiene su procedimiento para hacerlo. Dentro de las herramientas, ¿cuáles se necesitan para revocar?. Cardona, dígame cuáles.

Alumno: Bueno.

Profesor: ¿Qué necesitó usted ese día?.

Alumno: Bueno, e, bueno, el palustre.

Profesor: Palustre.

Alumno: Necesité la boquillera.

Profesor: La boquillera.

Alumno: Eeee.

Profesor: Y, ¿qué pasó con las tablitas (...)?

Alumno: A pues...

Profesor: Una llana.

Alumno: Eso es.

Profesor: Bueno. Palustre, boquillera y una llana, ¿qué más necesitó?.

Alumno: Materiales.

Profesor: Materiales. Una plomada, un nivel, y unos pedacitos de tabletas...

Alumno: La, la las maestras.



Profesor: Las maestras. Esa terminología, las maestras, ¿por qué se llaman así?.

Alumno: Por lo que...

Profesor: ¿De dónde nace eso?, fácil. Las maestras son simplemente puntos de referencia que usted coloca para que en el momento de pasar la boquillera, coincida un punto de abajo, con el punto del medio, con el punto de arriba y me quede todo al nivel y no tenga que estar colocando el nivel cada 5 minutos. ¿De dónde salió la terminología, maestras?. Si había maestros, ¿cómo se le debería llamar a la mujer constructora, maestra?.

Alumnos: Doña maestra. Sonríen.

Profesor: No se le puede llamar así. A ella se le llama auxiliar de construcción. A la mujer se le llama así, no maestra ni albañila, ¿sí?.

Alumnos: Ingeniera. Sonríen.

Profesor: Bueno, en pocas palabras ingeniera. Algunos le dicen doctora.

Alumno: Pero no...

Profesor: Bueno. Cuando, voy a poner ese ejemplo. Ustedes llegan al taller en busca, en sed de conocimientos, ¿qué es lo primero que esperan?. Que el profesor que llegue, que el profesor de la asignatura les enseñe algo. ¿O es que ustedes vienen a calentar puesto no más?.

Alumno: No. Sonríen.

Profesor: (...) Ustedes llegan esperando que la persona les traiga nuevas cosas, ¿sí?. No que les vaya a gastar onces ni les dé dulcecitos.

Alumno: Comentan.

Profesor: ¿Cierto?. Bueno. Precisamente cuando uno va a hacer un revoque, va a pañetar un muro, yo espero que las guías que coloque me sirvan para algo. Y si no me sirven, para qué las coloco, ¿sí? Por qué antes se buscan, para las maestras que son solo puntos de referencia, el maestro busca allá en la basura una tablita de triplex, la parte en 5 pedacitos o en 6 y va y coloca uno allá en cada punto del muro. O se busca una de esas tabletas con las que hizo el piso y le da un martillazo en el centro, salen artos pedacitos y de ahí coloca uno en cada parte. Y luego lo ve uno trabajando dizque con la plomada. Colocó aquí la plomada y la castaña hasta abajo, y resulta que el punto de arriba le coincide con el de abajo, ¿sí?

Aquí le coincide con la de abajo, aquí colocó una, aquí colocó la otra y le coinciden. Pero resulta que Vargas fue a colocar la otra por aquí y ya no le coincidió: En el momento de nivelar ésta con la de aquí, ésta quedó metida y en el momento de nivelar ésta con la de aquí también me quedó metida. O sea el muro le quedó de esta manera... Aquí una maestra y aquí la otra,

pero él necesita que le quede así, ¿qué pasó?. ¿Qué pasó Vargas?. Que usted colocó la maestra en el punto en que está dañado el muro. ¿Qué necesita hacer entonces?. Ustedes habrán visto en alguna ocasión, que el maestro coge una palustrada de cemento se la vota al muro y encima le coloca la tabla, o la maestra, ¿sí?. Primero hacen algo chistoso, cogen el cemento, la mezcla, y empieza a hacer una hilera.

Alumno: Sí.

Profesor: Y luego se va para aquí 2m y hace otra, y por allá 2m y hace otra. Y luego empieza todo chistoso, va y coge los pedacitos de madera y viene y se los coloca, el uno por aquí y el otro por aquí, y uno por acá y se pone, ya acabó de colocar eso. Y luego al ratico viene uno y, ya terminó el muro. ¡Bien maestro!, ¿cómo lo hizo, con mucho cuidado?.

Alumno: Pues sí.

Profesor: ¿Si ven?. Resulta que esto está nivelado. Pero como aquí es donde yo voy a arreglar porque el muro está diferente, necesito, por obvias razones, colocarle mezcla, ¿para qué?.

Alumno: Sacar la maestra.

Profesor: Para sacar la maestra que me quede al nivel de la otra. Por esa pequeña circunstancia, aquí voy a utilizar más pañete de lo que voy a utilizar aquí. Teniendo las maestras ¿qué hago después?. Ahora sí hago lo que decía Vargas. Coger el palustre y empezarle a botar mortero mejor dicho, todo lo que se coma. Y luego hacer lo que decía Cardona, coger la boquilla colocarla en una maestra que coincida con la otra y subirla o girarla para, ¿para qué?.

Alumno: Para nivelar el muro.

Profesor: Para nivelar el muro, ¿cierto? En ese momento es cuando, o nos sobra material o nos hace falta. Y así de sencillo fue. Entonces yo pregunto, ¿las maestras qué nos enseñaron?.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¿Para qué nos sirvieron?, ¿las maestras para qué nos sirvieron?. Si hubiéramos, si no hubiéramos tenido las maestras, ¿habíamos podido pañetar?.

Alumno: Pues se había podido pero no hubiera quedado bien.

Profesor: A, sí había podido pañetar, porque las maestras no son las que echan el mortero. Si se había podido pañetar, pero la segunda parte de la pregunta es ¿se habría podido pañetar bien?.

Alumno: No.

Profesor: No, ¿por qué? Porque no, sencillo. Eso me pueden decir, no porque no y listo profe.

Alumnos: Comentan.

Profesor: A, pero me pregunta en la previa y le digo que no y ya. Bueno, lo que vamos a hacer nosotros en las prácticas de taller es lo siguiente. Ya tenemos los muros, pero resulta que cuando yo hago un muro, puede que el ladrillo sea igual como puede que también no sean igual. En el caso de nosotros los muros no están lo más lo más plomados posibles. Por esa razón van a gastar mucho material. Y lo que yo espero es que ustedes apliquen el procedimiento que les acabé de explicar. No es que ahorita lleguen, se les olvidó que tienen que echarle agua al muro. Y otros se paran por ahí en un rinconcito y, ¿qué Varón ya está la mezcla o qué?. Otros se paran por allá en la puerta y, ¡no, pero présteme la boquillera hermano!. Y Neira por ahí paseando, oiga profe ¿cuáles materiales había que traer?. Y Guillermo, qué profe, yo le colaboro, ¿en qué?, no ayudándole a vigilar. Y el ingeniero Vargas va y se coloca la blusa, se la deja desapuntada y empieza a hacer estación por cada grupo, que me cuente cada uno un chiste, ¿cierto?.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Eso va a hacer Vargas. Bueno, en este momento pregunto, ¿ustedes se sienten capacitados para hacer un revoque?.

Alumno: Sí.

Profesor: Ya, con lo que yo les enseñe y listo, no necesitan nada más, ya vámonos a trabajar.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Ah, oiga profe, y cuando uno va a hacer los acabaditos, los pinitos. ¿Para qué se utiliza la boquillera aparte de, de pasarlo?

Alumno: ¿Se coloca como soporte?, se coloca como soporte para sacar el filo.

Profesor: A. ¿Ya señoritas?.

Alumno: ¡Chito!.

Profesor: ¿Ya?. Lo que pasa es que si quieren hablar, yo les doy permiso, se salen, dialogan un todo lo que quieren, y me traen una gaseosita, o un vasito de agua. No hay problema, ¿sí?. Les preguntaba yo a sus compañeros, Angela y Diana, si me pueden responder, que si ya ustedes se sienten capacitadas para hacer un revoque. Diana, por ejemplo, con lo que acabé de decir ¿ya puede hacer un revoque?, ¿sí?, no hace falta nada más.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¿Quién más se siente capacitado ya para hacer un revoque?, levanten la mano, que sean los maestros de la acrobacia mejor dicho. No

dije (...), dije levanten la mano. Seis personas, bajen la mano. Definitivamente perdí el tiempo hoy.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¿Por qué?. Yo no he hablado de sacar filo, yo no he hablado de remates. Lo que pregunto yo es, ¿ya se sienten capacitados para pañetar?.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Pues para mi concepto, ya saben lo que deben saber sobre un pañete. Cuando hablemos de fillos y acabados pues tendrán que saber lo concerniente a lo que dice acá.

Alumno: ¿Por qué a unos pañetes les colocan por debajo como una malla grande?.

Profesor: ¿Por qué a unos pañetes les colocan por debajo una malla?. Lo que le decía a Neira ahorita, ¿sí? En este caso cuando hay un muro tan irregular, ¿nosotros qué necesitamos? Abolar y romper, ¿cierto? Y resulta que no es lo mismo aplicar un mortero de 2cm en una parte y de 4 en el otro, porque sucede qué, ¿qué sucedió Rojas la vez que comenzamos el muro?

Alumno: Se caía la mezcla.

Profesor: A, se caía la mezcla profe, porque era muy grueso. Como era grueso pues, ustedes saben que todo lo que sube...

Alumno: Baja.

Profesor: Tiene que bajar, la ley de la gravedad, entonces obvio, el peso se lo lleva todo. La malla se coloca precisamente, para que se incruste dentro de la malla el mortero y no se me caiga, y también para aligerar el muro para que no consuma tanta mezcla.

Ustedes han visto que cuando se mezcla un cielo raso en la cocina, cuando van a echarle la mezcla, compran una malla que tiene que cogerla uno con guantes de hierro ¿sí?, porque la malla es toda chistosa, con los dientes así de torcidos, no así de derechos. Y uno dice, no pero si no llevo guantes me corto. Lo que hace la malla es que yo bote la mezcla y no se me devuelva. No, la mezcla tengo que votarla y ¡pum!. No, la mezcla la subo, pero tiene que quedar arriba. O sea que está bien lo que decía Guillermo, no todo lo que sube tiene que bajar. Obvio. Si yo cojo la mezcla y la boto y no me pegó pues se me cae, cojo la mezcla y la boto al muro y se me cae otra vez, ¿qué pasó?. Ahorita me dicen, no es que no sabe tirar.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Obvio, no sabe, ¿cierto?.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Como dirían los ingenieros, no saben aplicar el mortero.

Alumno: ¡Aaaa!

Profesor: ¿Cómo se dice en el medio?. Usted no sabe tirar la mezcla hermano. Así se dice en el medio.

Alumnos: Comentan.

Profesor: ¿Qué, qué le dice, qué le dice el maestro al otro cuando se para y empieza, ¡vámonos a echar unas polas!, en cambio el ingeniero dice, vamos a degustar unos whiskys.

Alumno: Aaay.

Profesor: ¿Cierto?. Cuando el ingeniero habla con sus empleados les dice, por favor no consuman bebidas embriagantes, y cuando el maestro va a (...) ¡uy hermano!, usted si se hinchó el viernes, ¿no?, se pegó una perra, ¡qué hinchera que se pegó usted!

Alumnos: Sonríen y comentan.

Profesor: Bueno, eso sucede en toda (...). ¿Por qué en la mayoría de los casos cuando yo aplico la mezcla, la mezcla se me cae?

Alumno: Porque...

Profesor: Bueno, decía Varón por ahí, primero hay que echarle agua al muro, ¿para qué?

Alumnos: Comentan.

Profesor: Bueno, y si se humedece el muro, puede ser que la mezcla no se caiga, o que se caiga (...), una de dos. Pero ustedes estaban, por ahí escuché al principio que estaban hablando de la chirle. De la chirle no de Shirley, la chirle, ¿qué es la chirle?, es una mezcla aguada. También escuché por ahí que, ¡ah!, yo les dije que los obreros la llamaban húmeda, lo que ustedes llaman húmeda, y eso ¿por qué es?, porque es más mojada que la otra.

Alumnos: A, sí.

Profesor: Se llama húmeda por eso, por que es lo que permite que el mortero agarre bien y no se me caiga. Todo tiene su razón de ser, ¿si ves? Simplemente no es, ¡no, es que yo voy a pañetar un muro!. No, pero eso también tiene su ciencia. Ustedes cuando estén trabajando, les van a decir, vea pañéteme estos 25m cuadrados de muro.

Alumno: ¡Uich!

Profesor: Ya está la mezcla. Cuando terminaron a las 5 de la tarde resulta que no se, no se alcanzaron a hacer sino 10m. Llega el ingeniero y dice, ¡no, pero usted si es bien vago!, cómo se echó a la locha mire.

Alumno: No el ingeniero no habla así.

Profesor: ¿Cómo habla el ingeniero?.

Alumno: Dígalo usted.

Profesor: ¿Cómo diría el ingeniero?, fácil. Hágame el favor y pase por la oficina de personal. Así diría el ingeniero.

Alumno: Más sencillo.

Profesor: ¿Si ven?. ¿Por qué?. Porque para el ingeniero eso se llama ineficiencia. Y lo primero que dice el maestro cuando lo echan, lo primero que dice el maestro cuando lo echan es, venga a ver usted ingeniero y se pone a hacerlo. O no es cierto.

Alumno: Sí, claro.

Profesor: ¿Qué dijeron ustedes hace un rato también engolosinado ahí con su música?. Dije yo, ustedes si se demoran haciendo ese muro. ¡A, venga usted y lo hace!.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Políticamente dijeron eso. Cuando estábamos enchapando la pared, les expliqué cómo se enchapaba la pared, y como que en el momento que vieron que terminé, la pelea era... todo el mundo se perdió. (...).

Alumno. Sonríe.

Profesor: Claro, se perdieron en ese momento, mientras que, por ejemplo Marinela estaba engolosinada ahí, bien sabrosito allá, lo más de chévere y Miratova también engolosinado ahí con su música, mientras que los otros estaban era mirando. Lo mismo sucede con esto. Cuando ustedes van a ir a una miniteca, ¿qué hacen?. No eso si le avisan a los amigos, a las amigas, se ponen la mejor pinta, la dominguera, bueno eso mejor dicho hacen...

Alumnos: No, no... Comentan.

Profesor: A, primero (...) ¡papi, papi ¿tiene 2000?!

Alumno: ¿Cuáles 2000?... Comentan.

Profesor: Bueno, lo primero que hacen es organizar. Primero organizan su idea, ¿cierto?. Después, lo mismo, tienen que pensar, tienen que pensar en que tienen que convencer al papá ¿cierto?. En que si, si le digo el cuento que no es no me va a dar. Y si me porto mal y no lavo la loza, no me dejan salir.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Y ni de fundas le digo a mi novio que me llame porque peor, mi papá no me deja salir con el novio, ¿o si?. O sea, ustedes programan actividades, organizan, ¿cierto? que todo les salga bien. Eso que, eso sí hasta el mínimo detalle.

Alumnos: Comentan.

Profesor: Pero resulta, resulta que cuando van ustedes a trabajar, en este caso, a pañetar un muro, ¿qué sucede?. No, ahí si, vea, mézclese ahí 5

paladas de mezcla y hágalo, cuando estaba haciendo el muro resulta que no llegó sino hasta la mitad, ¿qué pasó?. Hágale otro poquitico ahí para terminar rápido para despistar al profesor. Y resulta que ahí si no organizaron, no planearon, ¿cierto?. No crearon una estrategia de trabajo, ahí si no hicieron nada de eso. Entonces me va a tocar decirles a la próxima que hable yo de revoques, bueno vamos a ir a hacer una miniteca al taller.

Alumno: ¡Uy! ¿Cuándo?.

Profesor: ¿Cierto?. Esa es una, esa sería una camiseta de camisetas mojadas.

Alumno: Sí, ¡uy!. ¿A quién invitamos?.

Profesor: A ver si de esa manera ustedes aprenden, le ponen los 5 sentidos a eso. Veán, a medida que va pasando el tiempo vamos viendo nosotros temas que tienen un grado de dificultad mayor al anterior. Si el muro me queda mal plomado, se me va a ir más pañete, voy a tener más trabajo, y eso no le sirve ni a usted ni al propietario de la obra. Pero ojo, si yo planeo mis cosas, organizo bien y estoy metido en el cuento con mis 5 sentidos... (...). Si ustedes organizan bien sus actividades y están concentrados en lo que tienen que hacer, no tienen por qué sufrir tanto. Cuando un pañete no queda con (...), no hay que hacer lo que hacen los maestros hoy en día. Resulta que al lado derecho, estaba bien plomado y al lado izquierdo le quedó más grueso. Entonces ¿qué hace al lado derecho?, le echa otro poquito de mortero, vuelve y nivela y resulta que ahora el lado izquierdo le quedó más delgado. Entonces le echa otro poquitico al lado izquierdo y vuelve y nivela y le quedó al lado derecho delgado, y vuelve y echa otro poquitico y vuelve y queda... y ¿qué sucedió?, Que cuando vaya a terminar tiene el muro aquí y aquí la (...). O sea, tiene un muro de 70cm. El doble del muro, es una columna ahí, solamente echándole mortero y pegando. No, en el caso de que un mortero, el pañete, les quede mal hecho, hay que tumbarlo y volverlo a hacer. Lo mismo sucede con el muro, donde quede mal hecho hay que tumbarlo y volverlo a hacer. Esos son costos, tiempo perdido, como dicen por ahí, el tiempo perdido los santos lo lloran ¿sí? y eso les puede costar a ustedes...

Alumno: El trabajo.

Profesor: El trabajo. O sea, yo se los digo porque ustedes lo van a encontrar en la obra. No por experiencia. Simplemente lo he visto. Lo digo es porque en el momento que un ingeniero les haga un reclamo de ese tipo automáticamente les dice como les comentaba ahorita, tenga la bondad de pasar por la oficina de personal, me firma este documento, muy amable. En

pocas palabras le dice, está despedido. Es como si a la persona que maneja una (...) y le cogiera el sueño.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: O a la persona que está manejando el (...) está subiendo una tonelada de cemento y cuando va llegando por ahí a la mitad se duerma, suelte la palanca y (...) ¿sí?. Es la misma situación. Es como si ustedes estuvieran construyendo el muro y el muro se les cayera encima. Pueden ustedes, morir propiamente. Claro. Bueno. Una sugerencia, ya para terminar, una sugerencia cuando ustedes vayan al taller lo primero que deben hacer es organizarse. No todos van a estar haciendo mezcla, no todos van a estar plomando, no todos van a estar con boquillera, no, tienen que repartirse ustedes el trabajo. Allá van a encontrar que hay cinco puntos, los mismos cinco espacios que teníamos la semana pasada y van a trabajar los mismos grupos, los mismos cinco. Van a hacer la práctica los mismos. Alguien se va a encontrar que hay un muro, que hacia el lado derecho es para un grupo y hacia el lado izquierdo es para otro. No es que vaya a empezar el señor Vargas, como el muro es así de alto, coja la mezcla y ¡pum!, en la cara del otro. ¡uy qué pena!, no lo vi, no lo vi.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: El muro es tan alto que no lo vi, ¿cierto?., y viene el otro y coge el palustre, yo tampoco.

Alumnos: Sonríen y comentan.

Profesor: Vargas, sin palustrasos por favor. Maritza dice, ay, ese dolor de cabeza. Bueno. ¿Hay alguna pregunta sobre esto?, ¿hasta el momento hay una pregunta?. Las señoritas en especial, y lo digo por ellas porque siempre que van al taller sacan el espejo...

Alumno: Si escucha, Diana.

Profesor: Sacan el labial...

Alumnos: Diana.

Profesor: El delineador...

Alumnos: Diana.

Profesor: El cepillo, Diana se cepilla 3333 veces ¿oyó?.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: ¿Saben qué descubrí?, que se peina uno por uno.

Alumnos: Sonríen.

Profesor: Por eso es que dura 4 horas peinándose.

(El profesor termina de dar las indicaciones y a continuación se dirigen al taller a realizar la práctica anunciada).

CLASE DE ESPAÑOL
GRADO CUARTO

P. Bueno, miremos esta cartica, pero antes de mirar la cartica, porque no hacemos una cosa, les voy a proponer una cosa, le contamos al profesor Raúl para que él se entere, le contamos el cuento, de dónde sacamos el personaje para mandarle la carta.

Vamos a tratar entre todos de recordar el cuento, a ver primero levante la mano el que me quiera decir el título, a ver tú.

A. La palabra “descontenta”.

P. No vocalizaste bien, ¿cómo?

A. La palabra “descontenta”.

P. La palabra “descontenta”, bien. Levante la mano el que quiera iniciar, ¿cómo empieza el cuento? ¿quién quiere comenzar?

A. Que todos llegaban y rechazaban a la palabra pero y, y ,y... La palabra “pero” se ponía a llorar porque.....

P. Bueno, espera vamos en orden. El personaje que empieza ahí es pero, ¿no cierto?

A. Sí.

P. ¿Cómo era “pero”?

As. Era una palabra triste.

P. Triste, ¿qué más, cómo era?

As. Fea.

P. Fea, ella era fea, la palabra.

As. No, no ,no...

P. De uno en uno.

A. Era una niña que tenía una cintica que decía pero.

P. No, yo estoy diciendo cómo es en su característica, está bien, eres muy observadora, ¿cómo es en su forma de ser “pero” ?

A. Amargada.

P. Amargada, ¿por qué estaba amargada?

As. Porque.....

P. De uno en uno.

A. Porque todos la utilizaban para burlarse, para decir palabras malas.

P. ¿Para decir palabras malas?. Miren lo que está diciendo....a ver, si hablamos de uno en uno podemos entender lo que dice Armando, ¿qué fue lo que dijiste?

A. Y a todo le pone “pero”.

P. A todo le ponía pero, por eso estaba muy triste, alguien le aconsejo algo, levante la mano el que sabe.

A. Coqueta, que fue al salón de belleza y que allá la iban a arreglar.

P. Pero, antes de ir donde Coqueta alguien le aconsejo algo.

A. Que fuera donde la ortografía.

P. Que fuera donde la ortografía, eso fue lo primero que le aconsejaron, ¿para qué?

A. Para cambiarla.

P. Para que la cambiaran, ¿qué paso cuando ella fue donde la ortografía?

As. Que, que ...

P. De uno en uno.

A. Que le pusieron.....

P. ¿Ustedes están escuchando lo que está diciendo Marisol?

A. Carolina.

P. Eh, perdón Carolina.

As. Noooo...

P. José, ¿José escuchó lo que dijo Carolina?

A. No.

P. Carolina repita.

A. Bien duro.

P. Más fuerte porque no se le escucha.

A. Cuando ella llegó donde la ortografía....

P. Bien, ortografía estaba muy ocupada, ¿con quiénes?

A. Con la v corta y la b larga.

P. Con la v corta y la b larga ¿porque qué?

A. Porque querían ocupar el mismo lugar en la palabra.

P. Querían ocupar el mismo lugar en la palabra y ¿qué paso?, la ortografía se puso brava ¿por qué?

A. Porque querían ocupar....

A. Porque ella estaba

P. Porque ella estaba muy ocupada y, ¿qué hizo la palabra “pero”?

A. Le dijo que, que si la podía arreglar.

P. Que si la podía arreglar, ¿qué más?

A. Y le puso...

P. Habla más fuerte.

A. Y le puso una h.

P. ¿Le puso de una vez una h?

As. No, no, sí, sí, sí...

P. Ah, ah, de a uno, de a uno...

As. Le puso un arco y una x, una x.

P. Y, ¿cómo quedaba la palabra “pero”?

A. Más fea, pero...

A. Invisible.

P. Impronunciable, cierto, ¿qué más pasa?, a ver, fue donde ortografía finalmente ¿qué le dio ortografía?

As. La h.

P. Le dio la h, ¿qué pasó cuando la palabra “pero” salió muy contenta con su h de la manita?

A. Eh, eh la palabra le dijo que se veía muy fea.

A. La palabra chichón, alcohol y chichón hinchado.

P. ¿Quién sabe para qué?

As. Chichón hinchado.

A. La palabra alcohol dijo que ya... ya no se utilizaba la h muda.

P. Muy bien, la palabra alcohol se burlaba de ella, ¿quién más se burlaba de ella?

As. Chichón hinchado.

A. Siii , también achís.

P. Achís.

A. Y cheto.

P. Habían muchas palabras que se burlaban de ella, entonces la palabra “pero”, ¿cómo salió de ahí?

As. Triste.

P. Muy triste, entonces, ¿qué hizo con la h?

As. La botó, la dejó por ahí...

P. La dejó por ahí, ¿y la h?

As. La comenzó a

P. No, de uno a uno, a ver tú.

A. Le puso una c.

P. Le puso una c para que sonara ch y, ¿qué paso?

A. Sonaba.

P. ¿Qué hizo después la palabra pero?

A. Se buscó un señor.

P. Antes de llegar al escritor, ella se encontró con Coqueta, ¿qué le aconsejo?

As. Le aconsejo arreglarse.

P. Muy bien, que fuera al salón de belleza... los niños que están allá, ¿qué pasa cuando la palabra Coqueta le aconseja a la palabra pero que vaya al salón de belleza?

A. Que es muy caro.

P. Es muy caro el salón de belleza, pero, ¿le hicieron algo a la palabra pero?

A. La pintaron, le arreglaron los cachetes, la cola.

P. Bien, la dejaron..., y sale la palabra pero del salón de belleza y ¿qué pasa, qué dijo?

A. Comenzaron los chismes, le dijeron, uichh, pero, ¿quién es esa?, yo no la conozco; y entonces era la palabra "pero", y la palabra "pero" se fue contenta, alegre.

P. ¿Y?

A. Que la palabra pero pasó por donde un escritor.

P. Eso fue al comienzo que comenzaron los chismes y luego ¿qué paso con la palabra pero?

A. Se desanimó

P. ¿Por qué se desanimó?, por los chismes, ¿por qué más?, ¿por qué José?

A. Porque alguien dijo, alguien la descubrió y dijo ah, miren la palabra "pero" y se desarrepló toda y se dejó engordar la o.

P. Si ve, se dejó engordar la o; la e se descuidó por completo, y un día que iba por ahí caminando vio un avisito que decía...

A. Escritor, se arreglan palabras.

P. Vio el avisito y , ¿qué hizo?

A. Entró, y el escritor se puso a hablarle y le cambio la palabra "pero" y le puso "peor".

P. Sí, pero al comienzo él no quería cambiarle cierto; bien, muy bien y le cambió y ¿quedo?

A. Peor.

P. Peor, bueno; ya el profesor Raúl se enteró del cuento y ahora los niños le escribieron una carta al personaje que ellos querían, vamos a ver ésta, dice de Diana Carolina para la palabra "pero". ¿Dónde esta Diana C.?, ¿la quieres leer?; la puedes leer en voz alta y nosotros la escuchamos, a ver, fuerte lo más fuerte que puedas.

P. Ven para acá, y te haces aquí adelante con eso todos te pueden ver y escuchar. Paola, si escuchas te vas a enterar lo que dice tu compañera, Diana.

A. Jueves 21 de mayo de 1998, carta para la palabra "pero". Hola pero, me llamo Carolina, me gusta como quedaste, pero no me gustó que estuvieras tan descontenta y a mí me parece que eres una palabra muy linda, no te debes sentir mal, pues hay personas que no utilizamos la

palabra pero. Quiero que no te sientas mal, siente que eres muy importante para la comunidad, pues ya no te puedo decir más. Carolina.

P. Muy bien, un aplauso, ella le hizo hasta sobrecito, yo no les había dicho que le hicieran sobre, le hizo hasta corazones y aquí por detrás dice de Diana Carolina para la palabra pero, muy linda le hizo muchos corazones y además la consintió a través de las palabras, muy bien. Bueno vamos a leer otra cartica que hay por acá, no se de quién sea, de Cristian, lo vas a hacer fuerte.

A. Para "pero". No estés triste si tu eres muy bonita y tu nombre también, entonces no debes estar triste, cambia esa cara. Atentamente, Cristian.

P. Bravo Cristian, vean como están consolando a la palabra pero, vamos a ver si encontramos otra que no sea para pero, dice aquí para Coqueta de Nayibe, Nayibe ven la lees fuerte.

A. Para Coqueta, hola Coqueta, Coqueta qué más Coqueta, Coqueta yo soy Nayibe, yo he pensado en ti, Coqueta, yo te quiero muchísimo, tu eres muy linda y preciosa, te mando esta carta para que estés muy feliz.

As. Bravooo...

P. Escogemos la ultima carta y yo después les leo todas las carticas.

As. La mía profe, la mía.

P. Yeison, ven y buscas la tuya; esperen vamos a leer lo que alcancemos. Miren el sobre que le hizo, dice Coqueta con muchos dibujitos,

A. Jueves 21 de mayo de 1998. Hola Coqueta, cómo estas, ¿bien? Bueno, lo que te quiero contar que por qué tu le dijiste a la palabra "pero" que fuera al salón de belleza, si todavía la seguían molestando, te perdono pero no lo vuelvas a hacer. Chao, firma Yeison.

P. Bien Yeison, bien alguien quiere leer alguna de sus cartas. Sí, vamos a leer la de Milena.

A. Profe, léasela usted.

P. Se la leo.

A. Sí.

P. Bueno, esta bien, miren está con muchos corazoncitos, lunitas; dice acá, Jueves 4 de junio de 1998. Palabra Coqueta, un día una palabra Coqueta andaba por las calles, era muy amable, por eso todos la querían mucho, le dijeron vaya al salón de belleza te veras muy linda.

P. Bueno ella nos contó algo del cuento, pero, ¿será que ésta es una carta?

AS. No, no, si, si

P. No, esto no es una carta, una carta uno la remite a la persona y cuenta una cosa de uno, le da consejos.

As. La de Nancy, la de Nancy que la lea Nancy.

P. ¿La lees o se la leemos?

A. Yo la leo

P. A ver, Nancy la va a leer.

A. Pero, pero, “pero” no te sientas triste, yo te cambiaré el nombre, “alcohol” es el nombre mas horrible que he visto en mi vida mucho, “pero” es el más lindo, yo te mandaré esta carta, Gracias.

P. Muy bien, bueno, ahora vamos a hacer lo siguiente, después seguimos leyendo las cartitas. Por grupitos vamos a trabajar aquí, hagan un circulito, cuando yo diga ya, ustedes van a empezar, primero cierran los ojitos, ahora cada uno se imagina como será la palabra “Coqueta”, si será gorda, flaca, ¿cómo es ella?, ¿cómo es el carácter?, físicamente, ¿cómo sería?, interiormente ¿cómo sería?; con los ojitos cerrados se la imaginan, cuando yo diga ya ustedes comienzan a caminar por los lugares vacíos del salón, empiezan a caminar como la palabra Coqueta, listo, cuando yo diga ya, listas, ya tendrán la imagen de la palabra Coqueta.

A. ¿Caminamos con los ojos cerrados?

P. No, cuando yo diga ya abren los ojos y empiezan a caminar, cómo se imaginan ese personaje. Ya abren los ojos, van caminando, cómo camina Coqueta, será que Coqueta es delgada, si es delgada, entonces se empinan; si se la imaginan gordita como el personaje. Listo, congelados, a ver, estatua, nos quedamos congelados como nos imaginamos que es el personaje, imaginamos como tiene la carita, el cuerpo. Congelados, empiezan a caminar de nuevo como la palabra Coqueta, ¿cómo será Coqueta?, ¿será que es alegre?, ¿será que es triste? Bien, pasan al puesto, vamos a ver como le va al segundo grupo.

P. Segundo grupo. Hacer círculo, círculo, después se termina la carta, sí. Bien hacen el círculo se toman de las manos a ustedes les toca hacer el personaje de la palabra “pero”, los que quieren hacer el personaje de la palabra ortografía, qué personaje quieren hacer, a ver qué se les ocurre.

As. Coqueta, Coqueta, Coqueta...

P. Sus compañeros dicen que Coqueta, cierran los ojos, en el caso de los caballeros será Coqueto, no Coqueta, cierto Luis, cuento hasta tres, se van imaginando cómo es la palabra Coqueta, la palabra Coqueto en el caso de los hombres, listos uno, dos, tres, comienzan a caminar como Coqueta o como Coqueto, bien camina como te imaginas cómo es Coqueto. Eso muy bien, cómo caminaría Coqueto, bien camina como te imaginas cómo es Coqueto, caminamos, caminamos; bien, al puesto pasa el tercer grupo.

P. Los últimos van a ser los de la palabra “pero”; hacen el círculo 1,2,3 la palabra pero puede ser hombre o mujer. Ojitos cerrados se están

imaginando como será la palabra pero, ya comenzamos a caminar y a hablar como la palabra “pero”, cómo tenía el gesto, cómo andaba, ¿se acuerdan cómo andaba?

A. Aburrida

P. Si, aburrida; bien, nos sentamos, gracias, ahora escúchenme lo que vamos a hacer, vamos a representar el cuento por partecitas.

A. Aaa...

P. Listos, están escuchando, vamos a hacer lo siguiente vamos a representar la parte del cuento donde se encuentra pero y Coqueta. Levante la mano el que quiera representar pero, puede ser hombre o mujer

A. Yo, yo...

P. José, el va a ser la palabra pero; Coqueta, ¿quién?

A. Yo.

P. Bien, ustedes me van a representar el pedacito del cuento donde la palabra “pero” se encuentra con Coqueta; sí, bien, a ver dónde esta la palabra Coqueta, se esconde, se esconde la palabra, pero también. Cuando yo diga ya, a ver porque no se sientan y escuchamos. Paola permite que continuemos, por favor. Cuando yo diga ya, sale la palabra “pero” y cuando yo le haga una seña a Coqueta, sale al encuentro de “pero”. Listo, sale ya la palabra “pero”, cómo es la palabra pero.

A. Hola, mire fui a la peluquería, fui al salón de belleza que es carísimo, me arreglaron todo.

P. Más fuerte, listo está bien, se va la palabra Coqueta y la palabra “pero”; vamos a ver el pedacito donde vemos a la palabra “pero”, vamos a llevar el asiento a la mitad del escenario pero necesito un ayudante que sea la persona que le va ser todo el tratamiento, la señora del salón de belleza.

A. Yo, yo, yo

P. Una persona, bueno llego al salón de belleza la palabra “pero” y le van a ser todo, listo.

As. Lo van a calviar, las uñas ahora y las piernas.

P. Haber dejemos que el señor del salón de belleza haga todo lo que quiera. Cuando tú creas que estás muy elegante le dices. Sale muy elegante. Necesito dos ayudantes, ustedes dos. Uno que va a hacer de alcohol y chichón hinchado, la palabra “pero” está muy elegante empiezan los comentarios.

A. Uy quién es ese, ah claro es la palabra “pero”, si porque no cambia ni un pelo.

P. Muy bien, se sienta la palabra pero. Necesito otra persona. El va a hacer de escritor.

A. Yo quiero seguir siendo "pero".

P. No tu quieres seguir siendo "pero", pero yo quiero mirar otras personas; a ver ¿quién quiere participar?. Tú, bueno, tú vas a dar una vuelta y de pronto te quedas mirando el aviso del escritor, el cuadro.

As. El tablero, el tablero...

P. Listo cuando quieran.

A. Profesora que le den un marcador.

P. Silencio, el público no dice nada, el publico no dice nada por favor. Cuando quieran; salude a ver ¿cómo es?

A1.. Buenos días

A2. Buenos días

A1.. Me hace el favor y me arregla las palabras, las letras me hace el favor y me arregla las letras.

A2.. Profe, es que yo no me acuerdo

A1.. Buenos días

A2.. Buenos días

A1. ¿Será que me puede arreglar las vocales?

A2. No, no creo que pueda, arreglo h y k yo tengo h y k y se la pudo colocar aquí en el medio.

A1. La gente me anda mirando mal porque soy muy fea, me anda diciendo que sigo siendo fea.

A2. Bueno, te voy a colocar la h al final. Uy, no, quedaste peor.

P. Bueno gracias, un aplauso. Bueno ahora vamos a tratar de hacerla toda completa. Quiero mirarlos en sus puestos, el que quiera levanta la mano. No los veo sentados y escojo el que esta sentado con la mano levantada. A ver pasa tú.

A. Oliverio ya participo, ella también participo.

P. ¿Qué quiere ser usted?

A. La palabra pero

P. Ortografía, chichón hinchado, achís, Coqueta, alcohol, por qué no dejas tu camisa allá y alcohol, porque no dejas tu camisa allá, alguien que no haya participado, el escritor. Listo yo no se como harán, cada uno de ustedes mirará quién sale de primeras, quién sale después, cuento hasta 10 se reúnen hacen un circulito ustedes se reúnen y deciden como van a ser la improvisación, de acuerdo, quien sale primero, después, ya listo. El público se va alistando para ver el trabajo de los compañeros. Ay, alguien quiere ser de h. Listo cuento 5, 4, 3, 2, 1, acción, publico silencio, cuando quieran comienzan.

Por qué no hablan duro, los de atrás estamos fregados no escuchamos nada. Hablan fuerte. Se están diciendo secreticos yo no estoy escuchando nada pero nada. Personaje que va saliendo de escena se va sentando, los otros personajes no deberían verse.

A. Le van a quitar la moña y tiene colorete.

P. Acuérdense masajes, tintura .

A. Chichón hinchado, achís.

P. Mire el publico dónde está.

A. Le arreglaron las uñas, el cabello, la voz, pero siempre sigue siendo "pero", sigue siendo fea.

A. Soy el escritor.

A. Vengo a que me arregles.

A. Le pongo la k la h y la x.

P. Estas dando la espalda.

A. Le pongo la h le pongo la fila.

P. Qué paso, se quedo varada la representación, sale achís, salen las palabras.

As. Le arreglaron las letras, le arreglaron la h, ahí va pero con una h al final.

P. Ya, al puesto. ¿Los niños están hablando? Si ustedes creen que los estamos escuchando, no estamos escuchando nada, la voz, ¿a dónde están mandado la voz?. ¿Acabaron o les falta algo?

A. Nos falta.

P. Dejamos así, la próxima vez hagan un trabajo más organizado, como que aquí no hicieron ningún acuerdo, y la voz anda mal, allá no escuchábamos nada ustedes andaban diciendo con secreticos, entonces se pierde el hilo de la historia, no, por hoy no más porque no hay tiempo tampoco.

CLASE DE ESPAÑOL

GRADO TERCERO

Después de llamar a lista la profesora les dice que el tema que van a ver no es nuevo, porque lo han venido prácticamente desde que estaban en preescolar, añade este concepto:

"La oración es un conjunto de palabras con sentido que nos dan un orden de ideas. Unas palabras ordenadas para que se dé una idea central".

La profesora dice entonces que para empezar el tema vamos a empezar con una dinámica muy sencilla que se llama "El sol y la Luna" y les explica en que consiste la dinámica.

* El niño va a ser el sol y la niña va a ser la luna.

* El sol le va a decir una frase muy elegante a la luna y ella le va a responder también en forma muy cortés.

La profesora anima a sus alumnos para que cada uno busque su pareja.

Cada niño debe buscar una luna, como nota que algunos están indecisos, pregunta..... será que busco yo las parejas?.

Alguien dice si, otros responden que no.

Gabriel Ivan abraza muy cariñosamente a su pareja y dice: ¡Ay ¡profe, yo quiero esta. David Ricardo, otro alumno, dice: nosotros las buscamos.

En vista de que algunos buscan la pareja y otros no, la profesora les ayuda.

* Fernando, allí hay una luna.

* Gabriel, ahí está Ingrid!. Qué hermosa luna!.

* Miren eso!. La profesora señala otra alumna que no tiene sol.

* Huber Fernando, dice la profesora, allí esta Katherine.

Por fin están organizadas las parejas, la profesora continua con la clase.

Entonces vamos a empezar en orden, diciendo la frase a su correspondiente luna.

Gabriel Ivan le dice a su luna:

* Tan linda que parece la estrella más grande del cielo.

Ingrid que es su luna le responde:

* Eso no es nada, no has visto toda mi belleza.

Los niños aplauden muy animadamente.
Fernando le dice a su luna:

* Luna, por que estas tan hermosa?

Katherine le responde

* Porque tú eres muy especial para mí.

Gabriel Fabián le dice a Johana:

* Luna, eres tan bonita como una rosa.

Johana le responde:

* Ay gracias....jamás me habían dicho una cosa tan bella.

La profesora anima a Víctor Andrés para que le diga una frase a la profesora Fabiola. Víctor Andrés le dice:

* Luna a que se debe tu belleza?. Fabiola responde:

* A que estoy enamorada de este hermoso sol.

La profesora Alba Nidia anima a Mario para que le diga su frase a Luisa.
Mario dice la frase en un tono muy bajo, por tanto. Lo repite en un tono un poco más fuerte.

Mario pregunta de nuevo:

Luna .. Porque estas tan linda?

Luisa le responde.

Tan tierna que eres lunita- le dice Yuber a Nathali. Ella responde.

* Ay pues gracias!.

La profesora Alba Nidia recomienda nuevamente que traten de hablar más fuerte por que es que los demás compañeros no le escuchan.

Felipe Tellez le dice a Mónica Julieth:

* ¡Oye!, ¡tu luna! Porque todas las noches yo siempre te sueño que eres muy linda y esta noche estás más linda que nunca?

Mónica responde:

* Es que no me has visto brillar todas las noches?..

Todos los niños aplauden.

- Eres tan bella como una rosa, brillas todas las noches y me encanta tu hermosura le dice David Ricardo a Oriana Ibeth.

Oriana no responde.

* Yuber - Dice la profesora- responde rápido.

Oriona sin embargo no responde nada.

Luis Alejandro le dice a Yudy Paola:

* Porque están tan brillante esta noche?

* Tu también brillas muy hermoso - le responde Yudy.

En su turno José Luis le dice a su luna que es Yuliana:

* Luna porque estás tan linda?.

* Estoy linda para ti - responde Yuliana.

* Carlos Fernando - Luna estas tan bella que soy capaz de hacer todo lo imposible para ti. Diana Carolina le responde:

* Gracias eso no es nada.

* ¡Muy bien!,(dice la profesora).

* Porque estas tan brillante como una estrella?. Le dice Jhony Arley a Claudia Marcela. Ella le responde:

* Y tu también estas tan brillante que estoy enamorada de ti.

La profesora anima a Cristhian Daniel para que diga la frase.

El dice: ¡quiero brillar para ti!

Muy bien - dice la profesora y sin permitir que Maya que es la luna de Cristhian le responda, continúa con otra actividad.

La profesora dice: Ahora así como estábamos, rapidito vamos a buscar la lunita y vamos a hacer el juego del pájaro pinto.

Así como estaban - repite la profesora- ya están las parejas.

La profesora ayuda nuevamente a organizar las parejas como estaban en la dinámica anterior.

Les recuerdo que en el canto de la pájara pinta ella inicia cantando. Luego ellos, acompañan con el coro; se dirige cada uno donde su pájaro a iniciar el coqueteo.

* Bien, listos? . Pregunta la profesora y empieza a cantarles.

Todos empiezan a cantar y ellas les dice: no, no, no.... recuerden que yo les canto primero. Inicia la canción.

Estaba la pájara pinta
Sentada en el verde limón
Con el pico cortaba la rama
Con la rama cortaba la flor.

Ahí inicia el coro acompañado por todos los alumnos.

Coro.

Ay, Ay, Ay donde estará mi amor.
Ay, Ay, Ay donde estará mi amor.

Cada niño(pájaro) se dirige a su niña (pájara) para cantarle lo siguiente.

Me arrodillo a los pies de mi amante
Me levanto constante y constante

Dame una mano
Dame la otra
Dame un besito sobre mi boca.

Daré la media vuelta
Daré la vuelta entera
Daré un pasito atrás

Haciendo la reverencia
Pero no, pero no, pero no
Porque me da vergüenza.

Pero sí, pero sí, pero sí
Porque te quiero a ti.

Todas las parejas se abrazan.

Muy bien....., un aplauso - dice la profesora . Todos aplauden.

La profesora dice: Bueno continuando con la clase entonces vamos a ver que ustedes estaban haciendo u qué?

Los niños responden: Un diálogo.

La profesora les dice: Pero en ese diálogo ustedes estaban utilizando unas que?

Los niños responden: Unas frases.

La profesora continúa: Y una frase se compone de varias palabras..... cierto?

Y las palabras reunidas y organizadas forman una?

Los niños responden: Una oración.

La profesora preguntó: Quién recuerda o quien me dice que es una oración?

Rodrigo dice: !Yo!.

Profesora - Haber Rodrigo.

Rodrigo- profe, una oración son varias palabras que forman una idea.

Felipe Tellez Dice que es un conjunto de palabras que nos forman una oración con una idea.

La profesora le complementa: nos da una idea de algo; así como estamos nosotros sacando ideas.

La profesora continúa con la clase explicando que les va a pasar una ficha para que ellos entablen un diálogo un diálogo.

Los niños no la dejan continuar, ellos mismos complementan: entre el pajarito y la pajarita.

Continúa la profesora explicando, una frase la va a decir el pajarito y la pajarita la va a responder. Reparte las fichas que han sido sacadas en fotocopias y que por cierto no muestran los dibujos completos, (es decir, las fotocopias no quedaron bien sacadas).

Mientras los alumnos establecen el diálogo la profesora se pasea por el salón corrigiendo ortografía a su paso; también les aclara que por ahora no van a colorear, solo van a hacer oraciones.

David pregunta que si esa es la pájara pinta.

La profesora le responde: Claro, el pájaro está muy elegante con un copete.

* Está asustado profesora?. Pregunta David.

* No, está enamorado - Dice la profesora.

La profesora de paso le recuerda a José Luis que como en la oración está preguntando, debe llevar unos signos y pregunta: Cómo es que se llama?.

Signos de interrogación - responde algunos en coro.

Mientras los alumnos de tercero están en esta clase, se puede observar a los alumnos del grado primero que van y vienen por el patio.

Parecen que están en clase de pintura con tempera. Se pueden ver allá sobre el piso fichas de payaso, pintan un payaso. Están organizados en pequeños grupos y se le ven muy divertidos.

Continuando en el aula de clase, la profesora Alba Nidia les recuerda que las oraciones inician con mayúscula y terminan con un punto.

Trata de acelerar el ritmo de trabajo - ¡Rápido por favor!

Va recogiendo los trabajos mientras da instrucciones para que abran el texto de Madrigal en la página 204.

Podemos establecer que los diálogos que entablaron los estudiantes por escrito entre el pájaro y la pajarita, son los siguientes:

1.-Pajarita...!Que linda estás!. Quieres ser mi novia?

* No lo sé... Tendré que pensarlo. (Rodrigo Andrés).

2.- Porque estás tan bonita como la nieve?.

* Porque hoy es mi fiesta. (Mayra Alexandra)

3.- ¡Que hermosa pájaro pinta!. Por que estas tan linda Hoy?.

* Es que tu también me gustas mucho pajarito.

4.- Oye, tú eres la pájara más linda y hermosa. Quieres ser mi novia?

* Déjame pensarlo. Si tú eres también hermoso para mí, claro, yo si quiero ser tu novia . (Andrés Felipe Tellez)

5.- Tú pajarita ,por que estas tan linda hoy?.

* Porque tu estas muy brillante, entonces me vestí muy bonita para ti. (Luis Alejandro Moreno).

6.- Por que estás tan hermosa pajarita pinta?

- * Tú eres tan tierna como una flor que a veces me hacen colocar penosa.
- * Gracias tu también con ese copete todo esponjado te ves muy elegante .(Yudy Paola Ospina).

7.- Oye nena, por que estás tan linda?. Que me enamoré de ti apenas te vi.

- * Es que no me has visto todos los días al pegar el vuelo o cuando me arreglo, para verme más linda, cada día más, (Mónica Yulieth).

8.- Estás como una lunita encendida en el paladar.

- * Y tu estás como un lindo copetón, te invito a salir esta noche.

9.- ¡Hola pajarito!. Quieres salir al bosque por la noche?

- * No, porque estoy muy ocupada y tengo que madrugar despertar a mis amigos con mi lindo canto. (Carlos Andrés Sandoval).

10.-Hey que haces mi pájara, no puedo hacer otra cosa que pensar en ti y mi corazón también.

- * Yo también soy tan feliz al lado tuyo y yo pienso en ti, como me lo dices. (David Ricardo)

11.- Pajarita, por que estás tan bonita?. Entonces, podríamos ser novios? Tus plumas tienen unos colores tan vivos.

Es que me gusta estar así para que tu te enamores de mí. Sí. Es que te quiero mucho! Gracias. (Gabriel Ivan).

12.- ¡Oh! pajarita por que eres tan tierna y bonita y tan preciosa?

- * Pero no has visto toda mi belleza y preciosura?. (Cristhian)

13.- Porque estas tan linda esta noche?, ¡Ah ¡ pero también quiero decirte algo, todos las noches cuando duermo sueño contigo.

* Gracias por decirme cosas tan linda, pero me podrías decir algo más bonito. (Oriana Ibeth).

14.-¡Hola pajarito! Si que estás tan linda y tan hermosa!

* Es que todavía no has visto toda mi belleza y todo mi cuerpo. (Gabriel Fabián).

15.- Pajarito siempre estas tan hermoso, pareces una rosa.

* Pero ni siquiera has visto más de mi hermosura y de mi rosa.(Laura Melissa).

16.- Pajarito, estoy enamorado de ti.

* ¡Uy gracias!, porque es la declaración. (Claudia Marcela).

17.-¡Hola Pajarito!, porqué estás tan linda?

* Por que te quiero, tú eres el pájaro que yo quiero. (Ingrid Viviana).

18.- Tu pajarita por que estas muy bonita?.

* Porque yo tengo manchas muy bonita pajarita.(José Luis).

19.-Tan tierna que están muy bonita pajarita..

* Si pajarito estoy muy bonita para ti.(Yuber Fabián).

20.Pajarita que linda estás.

* Eso que no me has conocido mejor.(Yury Yohana).

21.- Oye pajarita, que linda estas, estás arreglada para mí?.

* Claro, pero eso no es nada, no me has visto bañarme desnuda.(Diana Carolina).

22.- Que linda esta pajarita, que te podrías proponer matrimonio.

* Pajarito azulito, yo también me quiero casar contigo.(Yuliana Katherine).

23.- Pajarita, por que estás tan bella esta mañana? Nunca has estado tan bella y tan tierna,

* Por que estoy enamorada de tu copete y tu cuerpo es como el manantial de la Juventud.(Mario Alexander).

24.- Pájara pinta, por que estas tan bonita?

* Tú me ves muy bonita. Ya ves porque me arreglé muy bonita para ti. (Fernando Gracia).

25.-¡Pajarita, que linda estás!.

* Gracias, yo siempre me arreglo para ti.(Katherine).

26.- Pájara pinta, porque estás tan bella?

* Eso no es nada pájaro pinto (Carlos Fernando).

27.-¡ Tan hermosa que estás hoy nena!.

* Gracias, es un día especial para mí. (Luisa)

Una vez abierto el texto en la página 204, algunos niños pregunta: La de Gabriel García Márquez?. Respondió la profesora afirmativamente.

Dice la profesora: a ver, vamos a leer. Utilizo y reconozco oraciones, y empieza a leer la actividad que consiste en: Leo el siguiente texto y el vocabulario. Observo la ilustración y desarrollo la actividad.

El siguiente es el texto leído en coro por los estudiantes.

GABRIEL GARCIA MARQUEZ



En 1.928, nació en Aracataca, Magdalena, un niño al que le dieron el nombre de Gabriel, estudió, jugó con sus amigos, hizo travesuras y escuchó muchas cosas que le contaron los hombres y las mujeres de su tierra.

Con el paso del tiempo se hizo por vocación, porque le nació de dentro. Primero escribió en varios periódicos Nacionales, después escribió cuentos y novelas muy hermosas, en los que habló de la gente, de cómo vive, de los sentimientos y los sueños. Parece como si GABO, que así le llaman, se metiera en el corazón de las personas y luego escribiera lo que allí ve. Él sigue escribiendo y lo que escribe es maravilloso.

Lo más bello es que GABO ama la humanidad y quiere que cada persona tenga una vida justa y amable; una vida que le permita ser feliz.

* Muy bien, dice la profesora una vez termina la lectura.

* Leamos el vocabulario que aparece en el cuadro rosado.

* Vocación, el significado de la palabra vocación.-Huber Mario- pregunta la profesora. Todos leen en coro.

Vocación- Inclinación, nacido de lo íntimo de la naturaleza de una persona, hacia determinada actividad.

* Bueno, continúa explicando la profesora. - Hay diferentes vocaciones, el que es médico le nace desde chico, va creciendo en su vocación, se va inclinando a ayudar a la gente. También explica que el sacerdote tiene su vocación desde niño. Continúa explicando que Gabriel García Márquez desde pequeño demostró la inclinación que tenía hacia la lectura, hacia la composición. Continúa con el vocabulario; la siguiente palabra es:

Galardón: Recompensa honorífica por un mérito.

La profesora pregunta si el significado de galardón se refiere a Gabriel García Márquez y continúa leyendo en coro con los estudiantes. Algunas obras de GABO son; Cien años de Soledad, El Coronel no tiene quien le escriba, La increíble y triste historia de Cándida Eréndida y su Abuela desalmada, El Otoño del Patriarca, Doce cuentos peregrinos.

La profesora continúa con un diálogo entre compañeros, organizados de dos o tres sin mover sus sillas; con el compañero de enseguida deben dialogar sobre la importancia de que una persona descubra su vocación y trate de seguirla.

Deben comentar entre ellos por que es importante, La profesora pide a Mario Alexander que está solo, para que se reúna con alguien.

Porqué es importante descubrir la vocación y luego deben contarle a ella por qué. La profesora les insiste en que hay que dialogar y que no se puede dialogar con la boca cerrada. Dice:

* Repito la pregunta - Por qué es importante que cada persona descubra su vocación?. Conversen con el compañero.

Felipe Tellez alza la mano para pedir su participación y responde : porque es importante el futuro de ellos .

David Ricardo dice: Profesora porque la carrera es importante para la carrera de uno.

La profesora les aclara que se debe tener una directriz a donde llegar.

Huber, dice la profesora- que me quiere contar Katherine?

Katherine le responde; Porque descubre nuevas cosas.

Rodrigo también interviene en la clase: Profe, porque lo importante es que a el le guste.

* De ahí depende la vocación , porque le gusta. Dice la profesora.

La profesora pregunta por algún sueño o deseo que hayan tenido. Gabriel dice que tiene un sueño, el ser dueño de un banco.

Carolina dice que tiene el sueño de ser Doctor.

La profesora continúa preguntando - Qué importancia tienen para ustedes los sueños que tienen para el día de mañana? Les nombran varias profesiones.

Yudy dice que quiere ser cantante. David que sueña con ser un director de un hospital y estudiar medicina. Mario que quiere ser cantante cuando

grande. La profesora continúa leyendo la actividad de la siguiente página 205.

Mientras la profesora explica esta actividad, José Luis juega con un lápiz, Luis Alejandro y Crithian habla de algo que a simple vista se nota que no es de la clase, porque no están prestando atención ni escuchando la clase; Yuber todo elevado mirando al techo.

La profesora continúa la clase diciendo: Una imaginación, el día de las brujas, el día de los niños ustedes se imaginan algo que se va a hacer el día de los niños.

David dice; que nos traigan banda papayera-¡ah! Bueno, que el día de las brujas les traigan banda papayera.

Algunos hacen comentarios que le traigan banda papayera como el día del colegio.

Volviendo a la página 205, la profesora lee,- Cada día construyo oraciones - Cuando pienso cosas con sentido, allí, en mi mente, hago oraciones.

Quién me cogería el lápiz?

Por fin la profesora se da cuenta que Alejandro y Crithian no están poniendo cuidado y les llama la atención, - Alejandro, estamos en clase. Crithian.-

Continúa explicando la profesora, primero pienso y luego lo digo. La profesora pregunta a Carlos Fernando: si usted fuera el niño que le hubiera quitado el lápiz, que pensaría?.

Fernando responde : Quién me quitó el lápiz?.

Claudia le responde: Está encima del pupitre.

Pasamos a la siguiente pagina, pagina 206. Continúa la profesora.

* Antes de hablar, organizar mis ideas aquí en la cabeza, - Luego pide sacar el cuaderno para desarrollar el taller de gramática de la pagina 207.

Explica a los alumnos que deben copiar el diálogo que hay en la cartilla en el taller de gramática.

Completar lo que le dice Juanita a Felipe.

- Que dice Juanita?. Pregunta la profesora; la profesora le hace la recomendación a Laura Melissa para que no se quede del grupo.

Continúa explicando - ahora cada uno imagine que le contestaba a Felipe. Cada uno en su cuaderno debe continuar el diálogo. Que lo que ustedes tengan de diálogo con Felipe tenga coordinación con lo que dice Juanita.

La profesora se acerca a Cristhian Daniel y le orienta el trabajo; más o menos le da idea de lo que debe escribir. Mario está de pie, la profesora le dice que ya va a continuar con la siguiente actividad.

Diálogo entre Juanita y Felipe del taller de gramática:

Juanita - Mira Felipe!

Felipe - Que Juanita.

Juanita - Un caballito de mar.

Felipe - ¡ oh ¡ sí, Juanita es precioso, te lo regalaron?

Juanita - No, lo encontré enterrado en la arena.

Felipe - Me lo regalas?

Juanita- Lo voy a guardar, me gusta.

Felipe - Vamos y lo llevamos a casa.

La profesora continúa mostrando otras fichas en fotocopia, que al igual que las anteriores no están bien nítidas y les explica que ahí está el abuelito diciendo algo al nieto.

La profesora les explica que cada uno debe de imaginarse qué le está diciendo el abuelo al nieto y que le responden el nieto al abuelo y que además deben dibujar el globito en la parte superior. La profesora insiste en que el alumno le está diciendo algo.

* Primero habla el abuelito porque es el que le está haciendo la advertencia .

En este momento podemos observar como Diana Ibeth copia de Johana lo que ella está escribiendo.

La profesora recomienda que no doblen la hoja y la marquen.

Va recogiendo el material - ya listo - dice la profesora .

Los diálogos entablados entre el abuelo y el nieto son:

1. Mónica Julieth.

* Mira nieto, yo lo construí, te parece lindo?

* Sí abuelo, tan lindo.

2. Felipe Tellez.

* Mira nieto, allá hay fantasmas de juguetes.

* Me gustaría jugar con ellos.

3. Gabriel Fabián.

* Hijo, no suba nunca arriba porque allá asustan mucho.

* Si abuelito te haré caso.

4. Ingrid Viviana.

* Es el Cuadro de dos fantasmas muy ágiles que existiera hace tiempo, mira nieto mío - es verdad.

* Es maravilloso, Que es?.

5. Laura Melissa.

- * Mira nieta , hay fantasmas - cuando vayas a subir ten cuidado. Oiste?.
- * Bueno abuelo, gracias.

6. Rodrigo Andrés.

- * Mira nieto, por la escalera suben los fantasmas.
- * Abuelito, quiero decirte que eres muy gracioso.

7. Mira la ventana, hay fantasmas, ten mucho cuidado.

- * Si abuelito, tendré cuidado.

8. Mira hijo, acabe de ver un fantasma.

- * Ay abuelito, mentiroso.

9. Luis Alejandro.

- * Pepe, hay una escalera para subir allá arriba y mira, hay algo allá arriba.
- * Oh si, subimos para saber que es lo que hay .

10. Mira lo que hice.

- * ¡Guau! una escalera abuelito.

11. Mira nieto la construí.

- * Sí abuelito, tan lindo.

12. Mira ese dibujo , parece un fantasma.

- * No lo había visto abuelito, es verdad, parece un fantasma.

13. Mira nieto allá, hay una escalera para subir al techo y matar todos los insectos.

- * ¡Oh sí!, ¡ que cosa tan fea!.

14. Quieren aprender hacer una escalera?

* Si quiero, me vas a enseñar?.

15. Mira lo que hice, no te parece bonito?

* Si está muy bonito abuelito.

16 Nietecita, yo hice esta escalera especialmente para ti, pero ten mucho cuidado en no caerte.

* Gracias abuelito, tendré mucho cuidado en no caerme, está muy bonita.

17. Nieto, no subas por la escalera porque allá arriba hay fantasmas.

* Fantasmas abuelito? Si los fantasmas no existen.

18. Quieres subir a la habitación para que lo asusten?

* Allá no asustan abuelito, voy a subir.

19. Mira que lindo, nieto.

* Tu lo hiciste abuelito? Muy bien abuelito.

20. A arreglar la ventana.

* Que vas a hacer abuelo?

21. Mira nietecito, yo he construido la escalera y el cuadro.

* Abuelo yo lo puedo intentar.

22. Mira hijo, tiene que llevar la escalera.

* Pero hay muchos insectos.

23. Si mijo, es que ese fantasma pone esa escalera para subir allá.

Termina la clase a las 10:30 a.m.

Una vez concluida la clase se realizó la siguiente entrevista con algunos de los alumnos y la profesora:

Observador: - Les gustó la clase?

Alumno - Sí!

Observador - Qué les gustó más de la clase?.

Alumnos : Andrés Felipe - Los diálogos entre el pajarito y la pájara pinta.

* Gabriel Fabián - a mí me gustó la oración de la luna y el sol

* Fernando - A mí me gustó que el sol le decía palabras muy lindas a la luna.

* Katherine - Ami me gustó lo de la pájara pinta. Porque esto deja un mensaje, una enseñanza.

* Gabriel Ivan - A mí la lectura de Gabriel García Marquez.

* Observador - Ya escuchamos todo lo que les gustó de la clase; ahora quisiera escuchar lo que menos les haya gustado de la clase.

* Alumnos - Contestaron en coro - Todo nos gustó!

* Observador. - Cómo se sintió en el desarrollo de la clase, si se sintió cohibida al vernos a nosotros como observadores y al ser filmada.

Profesora - Al principio estaba un poco nerviosa, asustada, pero a medida que fue avanzando la clase me concentré en ella y más que asustada me sentí halagada de haber sido observada en esta clase y de ver que los niños respondieron y demostraron que son capaces y que en un futuro van a ser muy importantes.

CLASE DE MATEMATICAS

GRADO TERCERO

Alumnos: 30 niños de segundo de primaria. Edades entre 6-8.

As. Cantan. Saludo a la profesora

P. Buenas tardes.

As. Buenas tardes profesora.

P. ¿Cómo llegamos?

As. Bien

P. ¿Cómo les fue en la casa?

As. Bien

P. A bueno que rico que nos fue muy bien. Miremos a ver que compañeritos nos hicieron falta hoy.

As. Diego, Rosalia, Claudia.

P. Claudia, Rosalia y Diego nos hicieron falta, y ¿quién más?

A. Daniel

P. Y Daniel.

A. No Daniel ya vino.

P. Ah, Miren a Daniel y estábamos diciendo que no había venido miremos que ya llegó Daniel, véanlo.

P. Bueno, vamos a empezar y vamos a encomendar esta tarde a nuestro papito Dios, a ver ¿quién quiere decirles las palabras de la tarde a papito Dios?. Nadie quiere decirle unas palabritas a papito Dios esta tarde. Bueno, entonces yo empiezo y el que quiera sigue, sí, yo empiezo diciéndole algo a papito Dios y el que quiera decirle algo a él, levanta las manos. ¿sí?

P. Oración entre los alumnos y la profesora.

P. Bien ahora escuchamos, vamos a sacar el cuaderno donde habíamos dejado la tarea, vamos a sacar la tarea que teníamos. No nos paramos del puesto, escuchemos que vamos a hacer. Como todos hicimos la tarea, todos hicimos la tarea, entonces vamos a cambiar el cuaderno con el compañerito que tenemos al lado, lo voy a cambiar con el compañerito, a ver, yo le doy mi cuaderno a mi compañerito y él me da el cuaderno a mí. Vamos a ver quiénes ya cambiaron de cuaderno, ¿ya se cambiaron de cuaderno, ya lo cambiaron de cuaderno? Bueno, entonces como ya todos cambiamos de cuaderno, miren lo que vamos a hacer: Vamos a abrir el cuaderno en la página donde está la tarea y vamos a contar. En el primer círculo había..., a ver, en el primer círculo teníamos que dibujar seis cosas,

seis, entonces vamos a contarle al compañerito a ver si sí dibujo seis objetos, a ver contémosle todos. Cada uno le va a contar al compañerito a ver si sí hizo bien.

As. Uno, dos tres,

P. Decía seis ¿cierto? Sacamos el lápiz, sacamos el lápiz, a ver escuchamos, si el compañerito hizo bien le vamos a colocar este chulito, vea, quiere decir que sí, vea, colocamos esto, si el compañerito dibujo bien seis cositas le colocamos el chulito, a ver, el compañerito que esta contando. Tú estas contando lo de Johan. Ahora, miremos en el otro a ver. ¿En el otro decía cuántos?

As. Cuatro.

P. Miremos a ver si sí, colocaron cuatro, contémosle al compañerito a ver, yo voy mirando a ver.

As. Si señora.

P. Eso, si el compañerito dibujó cuatro también le colocamos el chulito. A ver yo voy mirando a ver si es cierto si sí, si son buenos profesores y califican bien ustedes. Eso sí bien Mauricio, Rosalia que haces comiendo en clase, guardemos el refresco para mas tarde..... Nueve ¿cierto?, contémosle al compañerito a ver si dibujo nueve. Eso y le colocamos el chulito, estoy revisando a ver si están calificando bien ustedes, porque que tal que nos equivoquemos.....eso si, vean, uy, que bueno, tengo hartos profesores aquí. Entonces mire, los compañeritos que tuvieron todo bien le vamos a colocar la carita feliz que quiere decir que esta contento porque todo lo tuvimos bien. Uy esa carita feliz quedo bonita, esa también, esa también.....Ahora le vamos a regresar el cuaderno al compañero, le regresamos el cuaderno y le decimos gracias porque me califico.

As. Gracias, gracias....

P. No lo guardamos en la maleta, sino en el pupitre, el pupitre tiene en la parte de abajo, tiene una rejilla donde podemos guardar los cuadernos. Con todo, con todo, porque ahorita no vamos a escribir, no vamos a escribir. Ahora miren lo que vamos a hacer, vamos a hacer un jueguito, vamos a jugar a lo siguiente, cuando yo les de la orden, vamos a escuchar bien en que consiste el juego, cuando les de la orden entonces lo vamos a hacer, vamos a jugar al semáforo, resulta que nos hemos dado cuenta que tiene el semáforo ¿cierto?.

As. Si.....

P. A ver, ¿quién me cuenta qué tiene el semáforo?. Levantando la manito, levantamos la manito. A ver Luis Augusto.

A. Tres colores.

P. El semáforo tiene tres colores, ¿qué colores son? A ver Fredy.

A. Amarillo.

P. Amarillo, a ver ¿qué otro color tiene? A ver Daniel.

A. Verde

P. A ver Jhon Fredy.

A. Amarillo.

P. Ya dijeron amarillo y verde. A ver falta un color. ¿qué color?

As. Rojo, rojo.

P. Entonces nosotros vamos a jugar con esos tres colores, el rojo, a ver el rojo que nos quiere decir, si yo tengo un carrito y voy manejando ¿el rojo qué quiere decir? A ver Edwin.

A. Parar.

P. Parar, el rojo me indica parar. El amarillo ¿qué me indica?

As. Parar, siga.

P. Que siga no, muy bien Irma Constanza. Que se aliste, el amarillo quiere decir que se alisten. Y ¿el verde?

As. Que arranquen, arranquen.

P. Muy bien, el juego consiste en lo siguiente, nos vamos a parar cuando yo les de la orden, no, cuando yo les de la orden nos vamos a parar y vamos a caminar alrededor del salón teniendo cuidado de no ir a golpear a los compañeritos, ni vamos a tumbar los pupitres. Vamos a tener cuidado. Cuando yo diga verde, ustedes caminan y van andar por el salón porque ustedes son carros y van a andar, cuando diga rojo paramos y cuando diga amarillo, yo voy a decir amarillo de a tres y quiere decir que, ustedes tienen que formar grupitos de a tres. Cuando les diga verde siguen caminando, nos podemos hacer al frente, nos podemos hacer acá. Cuando diga cinco, quiere decir que de a cinco nos tenemos que organizar. Listos?

As. Si señora.

P. Vamos a ver si entendimos, entonces nos ponemos de pie. Verde, vamos caminando, por adelante, por frente del tablero. Rojo, verde, amarillo de a dos, a ver amarillo de a dos. Bien, bien, muy bien...amarillo, quietos porque no dije nada, verde, rojo, verde, amarillo de a cuatro.

As. Daniel venga.

P. Rojo, verde, amarillo de a uno, tenemos que estar alerta. Bueno entonces vamos a escuchar, así en esos grupitos como estamos, en esos grupitos como estamos, vamos a trabajar, entonces, ¿recuerdan que les dije que trajéramos cositas que habían en la casa?

As. Si señora...

P. ¿Si se acuerdan o no se acuerdan?.

As. Si señora

P. Bien, este grupito va traer las cositas que trajo y se van a hacer acá adelante. En esta mesita colocamos la mesita, a ver este grupito de cinco traemos las cositas y nos vamos a hacer acá. Escuchemos lo que vamos a hacer, Ednia, Sandra, Angela, Jhon Fredy. Escuchemos lo que vamos a hacer, las cositas que trajimos las vamos a colocar en el suelo porque yo voy a pasar mirando que trajimos, no vamos a repartir ni vamos a regalar a nadie nada, primero las vamos a colocar en el suelo, en grupitos, todo en grupitos, eso sí. Acá ¿qué trajeron? vamos a ver. Ya me di cuenta, todos trajeron algo. Vamos a organizar esas cositas que trajimos y yo voy mirando cómo las organizamos. Eso ya me di cuenta como organizaron, que bueno. Vamos a organizar así como estamos haciendo. Mire este grupo como organizó. A ver, ahora nos escuchamos, Juliana su grupo nos va a prestar atención, Mildred su grupo también nos va a prestar atención. Miren este grupo, este grupo organizo aparte, a ver póngase de pie, mire este grupo puso acá todos los colores, organizaron un grupito de colores, organizaron un grupito de carros, Javier venga, vamos a hacer un paseo por todos los grupos para ver como los organizaron ellos. Este grupo organizó aparte todo lo que son carros, vean, aparte los carros, aparte los colores, mire un grupito de palitos y dejaron aparte muñecos y aparte un reloj. A ver los invito, miremos otro grupo, miremos este, miremos todo, ellos organizaron, organizaron acá, organizaron vean, Juliana, organizaron aparte estos corositos vea, aparte los colores, acá tienen otros colores, acá el carrito solo y la pelota y la alcancía. También lo organizaron bien bonito. Pasemos al grupo de allá. Vengan acá, miren vea ellos organizaron un grupito de carritos si ven miremos y un grupo de ¿qué?

As. De bolas.

P. De bolas, que bueno. Miremos el otro grupo, ese grupo ¿qué organizo?

As. Tapas..

P. Hicieron tres grupitos de tapas. Miren, pensemos todos, ellos organizaron tres grupitos de tapas ¿qué hubiéramos podido hacer?.

A. Un grupo.

P. Muy bien Mauricio, habíamos podido hacer un grupito sólo de tapas porque son las mismas tapas, entonces hagámoslo. Vamos a mirar cuál es el grupo que en perfecto silencio recoge sus cosas y pasamos al puesto, ni los pasos se escuchan, estoy escuchando ruido, ese grupo perdió; muy bien ese grupo no se escucho nada, eso ya recogimos todo. Javier los estamos esperando. Ahora vamos a hablar qué fue lo que hicimos, qué paso. Bueno ahora, como todos trabajamos en los grupos, quiero saber ¿cómo

organizaron ustedes esas cositas que habían traído? ¿quién me cuenta cómo hicieron?

As. Profe, las organizamos.

P. ¿Las organizaron cómo?

A. Así, un grupito de bolas y otro de carritos.

P. Ellos cogieron un grupito de bolas aparte y un grupito de carros. Escúcheme y ¿ustedes cómo la organizaron? Organizo las bolitas en un cuadro y ¿qué más?

A. No más.

P. Ella nada más organizo las bolitas. A ver Irma.

A. Los carritos.

P. Ah, Irma organizó los carritos aparte. A ver, escuchemos lo que voy a preguntar ¿será que hubiéramos podido formar un grupito de los palitos con los carritos?

As. No...

P. ¿Por qué no...por qué no, quién me cuenta por qué no?...A ver escuchemos lo que dice Diana Marcela.

A. Porque son distintos

P. Porque son distintos, o sea que no son de la familia cierto entonces no podemos mezclar los carritos con palitos. Esos que formamos en grupitos, ¿cómo le podemos llamar a esos grupitos que hicimos?

As. Una familia.

P. Sí, podemos llamarlo una familia, ¿Cómo también podemos llamarlo?.

A. Un grupo

P. Un grupo, a ver, ¿cómo también lo podemos llamar?

A. Una familia de bolas, de palitos, una familia de carros, un grupo de tapas. A ver Mauricio ¿cómo mas podemos llamarlo?

A. Un grupito de carros

P. ¿Cómo lo podemos llamar?

A. Un grupo de objetos

P. Muy bien lo que dice Johan. ¿Que más?

A. Una unidad.

P. Una unidad es una sola cosita, un solo palito ¿y en esas cositas había un solo palito?

As. No....

P. Habían varios, habían hartos.

As. Como una docena

P. Una docena es cuando tenemos ¿cuántos?

A. Doce.

P. Doce, muy bien y allá que están diciendo diez ¿cuándo tenemos diez cuánto es?

A. Una decena

P. Una decena muy bien Lina. Bueno voy a dibujar acá, nosotros hicimos un grupito de palitos, de bolitas, un grupito de tapitas.

As. Un grupo de bolas

P. Un grupo de bolas, de carritos, formamos todos los grupitos, a esos grupitos también los podemos llamar conjuntos, conjuntos, los podemos llamar una familia, grupo, una reunión, todo lo que ustedes dijeron esta bien, entonces óiganme lo que vamos a hacer, vamos a sacar el cuaderno. Como título los conjuntos. A ver yo voy mirando, yo voy mirando ¿cómo escribimos?, vamos a dibujar dos grupitos de los que hicimos ahorita aquí en la clase, de los que trabajamos cada uno, cada uno, los que quieran y yo voy pasando a mirar y ahorita les vamos a mostrar a los compañeros lo que hicimos, cada uno dibuja.

As. ¿La bolita?

P. Síiii...El que quieran, de bolita, de palito, lo vamos a encerrar en una bolita ahí dibujamos lo que queremos. Miren les cuento que Angela María dibujo dos conjuntos, vea, un conjunto de carritos y uno de bolitas. Edwin, ah vean Edwin dibujo conjunto de pelotas y esto ¿qué es Edwin? cuéntenos.

A. Conjunto de papas

P. Edwin dice que es un conjunto de papas, vea, dibujo dos conjuntos también. A ver, Ana Mirella dibujó un conjunto de palitos y ¿de qué?

A. De bolas

P. ¿Qué más? A ver Jhon Fredy Eso es un grupito de algo, de bolitas, pero que tienen algo parecido, que son de la misma familia, los carritos ¿qué más?

As. Carros, bolas, carros, pelotas, sapos...

P. Como sapos también. Ahora escribimos tarea.

A. Profe, ¿dónde escribo?.

P. Debajito, debajito dejamos un espacio, escribimos tarea. Hacer dos conjuntos de cosas que veamos en la casa, dibujamos dos conjuntos de cosas que veamos en la casa, en la casa de nosotros también hay conjuntos, hay cositas que las podemos agrupar, que las podemos unir.

A. Hay flores

P. Eso. Dibujar dos conjuntos de objetos que tengamos en casa ¿listo?. Yo voy mirando que escribamos la tarea y el que va finalizando va cerrando el cuaderno porque con eso acabamos. A ver el que va terminando va cerrando el cuaderno.

CLASE DE SOCIALES

GRADO PRIMERO.

P. Nos ponemos de pie, estiramos los bracitos y vamos a hacer la oración que todos los días hacemos. (los alumnos y la maestra rezaron el padre nuestro).

A ver nos sentamos, bien, hoy vamos a hablar de un tema muy bonito y muy importante y después vamos a hacer un trabajito con pintura, así, como les gusta. A ustedes les gusta trabajar hartito, con pinceles, ¿cierto?.

As. Sí....

P. y contentos porque se untan, muy rico pintando, bien. Vamos a recordar nuestra bandera, nosotros en la clase pasada habíamos hablado de Colombia. ¿cierto?

As. Sí.....

P. Que Colombia es un.....

As. País.....

P. Un país, muy bien, ¿cómo se llama nuestro país? donde nosotros vivimos.

As. Colombia.

P. Colombia tierra querida, ¿cierto? lindo.

As. Sí....

P. Y hablábamos, vamos a recordar que Colombia tiene una bandera muy linda, vamos a recordarla para que cuando la dibujemos, entonces cuando la coloreemos lo hagamos bien; y Colombia tiene una bandera.... a ver pase aquí, Paolita.

As. Yo profe, yo..

P. Paolita y.... a ver, no se pueden todos, dos no más. Paolita y Mildred. Paolita se hace aquí, eso y Mildred aquí..... Entonces estamos recordando la bandera ¿de?.....

As. Colombia.

P. De Colombia. La bandera de Colombia ¿cuántos colores tendrá?, a ver, un solo niño

A.. Amarillo, azul y roja

P. El amarillo, el azul y el rojo. Muy bien, un aplauso. Como tiene tres colores ¿cómo se dice?. Que es una bandera..

As. Tricolor.

P. Muy bien, tan rico que estamos recordando. Bien. La bandera

colombiana, cierto, tiene dos partes importantes. La primera parte ¿es qué?....

As. Amarilla

P. La mitad de la bandera es amarillo, y la otra mitad la forman.

As. Azul.

P. El azul y el?..

As Rojo

P. Muy bien, muy bien. A ver ¿qué representa la bandera para Colombia?, a ver ¿qué me dicen ustedes?

As. La paz

P. La paz, cierto, a ver despacito. Muy bien

A. Que no roben, que no haiga, que no...

P. O sea, hablemos entonces de la paz, ya que quieren hablar de la paz. ¿Qué sería...?¿Qué quieren para que se de la paz de Colombia?. ¿Cómo sería la paz?

As. Alegría...

P. No, uno por uno.

A. Alegría, que haya alegría en el mundo y que no haya tanta violencia en el mundo.

P. Muy bien, que no haya violencia en el mundo, que haya alegría. Muy bien Gilberto .A ver, papel

A. Que haya paz en Colombia.

P. Que haya paz en Colombia, y ¿cómo queremos esa paz? a ver.

A Que los, que los papás no sean malos.

P. Que los papitos no sean malos.

A. Que la guerrilla no mate tanto.

P. Que la guerrilla no mate tanto, eso es lo que queremos, y cuando miramos nuestra bandera queremos cosas lindas para Colombia cierto? ¿qué mas queremos para Colombia?

A. Que no se.....

P. Verenice dice, que no se peguen las mamás ni los papás, si. Ella dice que para que nuestra bandera sea linda y que haya paz en Colombia pues que la mamás y los papás no se peguen.

A. Que no se emborrachen.

P. Que los papás no se emborrachen, para que no le peguen ni a las mamicas ni a los papitos. ¿Qué más nos representa la bandera de Colombia?, a ver ¿qué mas?

A. Que no haya mas robos

P. ¿Cómo?

A. Y no maten a niños

P. Que no maten tantos niños, para que nuestra bandera la podamos sacar bien, muy bien. Bien. Como ya vimos, ya recordamos la bandera, ¿cierto? entonces ahora ¿qué vamos a hacer?. La vamos a colorear. Yo les traje unas hojitas, lo vamos a hacer bien bonito. En el cuaderno ya escribieron bandera de Colombia ¿si?.

As. Si señora

P. Mirando bien el titulo ahí? miremos bien el titulo. A ver miren a ver qué les falta del título.

As. la bandera.

P. Esto que escribieron aqui de la bandera de Colombia la vamos a hacer en la casa ya como tareita, aquí lo vamos a hacer en las hojitas que yo les traje, ya, entonces guardamos el cuaderno, guardamos el lápiz.

A. Profe yo quiero repartir una, yo también.

P. les voy a pedir el favor a la profesora de educación física que vaya pasando por los puestos y yo les voy entregando las hojitas, ya tiene las manitos bien limpias, yo les voy entregar la hojita y la profesora de educación física va pasando por los puestos para colocarles el nombre a cada uno no las vayan a arrugar, bien bonito. Vayan alistando las tapitas.

As. Ah.... las tapitas

P. Vayan alistando las tapitas En las tapas deben haber esferos, Vamos alistando las tapitas.

A. Cuántas?

P. Pues alisten..... Cuántos colores vamos a usar.

As. Pues, amarillo azul y rojo.

P. Cuánta tapitas vamos a utilizar?

As. Tres.

P. Tres tapitas, cierto, entonces alisten tres tapitas. Alisten el trapito blanco para que limpien el pincel. Alistamos el trapito. A ver Dianita. Cuénteme las tres tapas.

A. Una ,dos, tres...

P. A ver, yo quiero ver, póngase de pie y me cuenta las tres tapitas.

A. Una, dos, tres

P. Muy bien. A ver Constanza. Cuénteme las tres tapitas cuénteles a ver.

A. Una , dos, tres.

P. Muy bien, tres tapitas. A ver Paolita, Paola, Cuénteme las tapas, ¿cuántas tapas necesitamos?

A. Una, dos, tres.

P. Muy bien, a ver Eduard, cuénteme las tapas.

A. Una, dos, tres.

P. Muy bien, tres, tres. A ver Reinaldo, Cuénteme las tapas a ver.

A. Una, dos, tres.

P. Muy bien. Me hace el favor Elmer, va y trae agua para lavar el pincel. No podemos untar el pincel amarillo, o sea, si el pincel esta de pintura amarilla no lo podemos meter en la azul porque se nos daña ¿cierto?. Entonces, metamos primero el amarillo, después lo lavamos bien y ahí si podemos untarlo de azul, cuando ya usemos el azul, lavamos bien el pincelito y lo untamos de rojo. Siempre lo hemos hecho ¿Quién falta?.

As. Yo, yo..

P. Me hace el favor los niños Melo, los hermanos salga que su mamita los necesita a la puerta con la maleta mi amor, que los necesita llevar al médico. Meta la hojita e el cuaderno para que en la casa le eche color .Mamita aliste la maleta que su mamita los necesita para llevarlos al médico, apúrenle a ver. Apure Paola

As. Chao...

P. Paola, lleve bien, dele la mano a Andrea, grosera, Andrea, la lonchera. Coloquémola aquí para que la vean bien bonita cierto .

As. Si..

P. A ver listos, vamos organizándonos, vamos a cantar la canción de la bandera, nos ponemos de pie, a ver de pie, mientras que la chica va terminando de colocar los nombres vamos a recordar la canción de nuestra bandera. ¿cierto?.

P y As. Canción. La bandera colombiana es muy linda si señor, ella tiene tres colores y por eso es tricolor, ella tiene tres colores y por eso es tricolor. Vamos aprendiéndola despacito, entonces, la bandera colombiana es muy linda si señor ella tiene tres colores y por eso es tricolor, bis. Bueno primero trabajemos, ¿cuál vamos a trabajar primero?

As. Amarilla.

P. Comenzamos con el amarillo, alisten la tapita, alisten la tapita, voy a entregarles el pincel, no les vayan a halar las cerditas o sino se les daña el pincel, cuando lo laven tiene que ser con mucho cuidado. Me hace un favor, me traes el agua papito. Muy bien, muy bien. Esas banderas que vamos a hacer hoy la vamos a pegar hay en la pared, para que sean bien lindas por eso tienen que ser la bandera bien linda, todos tiene que hacerlas bien lindas, lindas, lind**As.** Quién falta de pincel?

As. Yo, yo....

P. Vamos a trabajar con el.....con cuál vamos a trabajar?

As. Amarilla.

P. La mitad de la bandera es amarilla, la mitad, no, ya saben. El palito de la bandera, donde va colocada la bandera como se llama?

As. Asta, asta..

P. Asta cierto, eso lo dejamos de ultimas, primero vamos a colorear solo la bandera y la asta la dejamos de ultimas. Carolina para qué quieres tijeras. A ver las tapitas listas. Yo les dije que íbamos a trabajar hoy con pintura ¿cierto?.

As. Siiii

A. Por qué mejor, es mejor en orden.

P. Si es mejor en orden, muy bien lo que dice Diana. A ver mas bien sentémonos y nos colocamos en orden. Si la ve muy espesa le echamos un poquito de agua, le echamos una gotica de agua. Quién falta de nombre.

As. Yo, yo, yo

P. Como esta muy espesa la podemos aclara con un poquito, con un poquito...

A. de agua.

P. Si de agua.

As. Profe aquí, profe, profe aquí....

P. Le echamos un poquito de agua y la revolvemos, que este limpia. Le echan unas dos goticas de agua, dos goticas de agua.

As. ¿Dónde hay agua?

P. A ver hagamos una cosa sentémonos, yo voy pasando, sentémonos a ver. Miren aquí voy a dejar el agua, pero hay un poquito, le hacen así, chicos vean pero, es que este niño no trajo nada de agua. Ahí eche dos gotas y se fue, siéntense a ver. No trajo nada de agua Edgar. Me trae agua por favor. Si las tapas esta sucias no queda lindo el trabajo, bien lindo, a ver. Eso haces así, muy bien, muy bien, muy bien, lindo. A ver coja el palito que no quede ningún espacio en blanco, es bueno que e echen por ahí dos goticas de agua, ahorita les paso el tarrito de agua, cuando traigan las tapas traiganlas acá limpiecitas. Para que no se forme desorden y todos al tiempo van cogiendo yo voy a dejar el agua aquí bajita, no todos en montón uno por uno, vienen y le echan dos goticas de agua ala pintura y la revuelven que quede bien bonita.

A. Profesora, profesora...

P. No se les olvide que hay que escurrir el pincel para que le quede bien bonito. Quién necesita amarilla

As. Yo, yo..

P. Alberto la tapa, uy, esa tapa esta sucia; una gotica de agua . Quién falta de amarillo. Yo quisiera que los niños que han dibujado la parte amarilla la levantaran para mirar.

A. Profe...

P. Eso esta hermosa muéstrala desde lejos para que todos la veamos, a ver Andrea levanta tu trabajo bien lindo a ver, uy que lindo que quedo, ya lo miraron los compañeros. Ese esta muy lindo Reinaldo. oh levántalo a ver y miramos. ¿Cómo les parece ese? a ver.

As. Muy lindo. Todos esta lindas.

P. Todos están bonitos, muy bien. ¿Por qué todos son bonitas?

As. Porque los trabajamos bien.

P. Porque los niños los hacen bien, cuando los trabajos los hacemos con amor quedan bien, cuando los trabajos los hacemos con cuidado quedan lindos. Estas tapas las podemos conseguir en la calle ¿cierto? o aquí en la escuela, aqui en la escuela podemos conseguir las tapitas. Pablito tiene que ponerse mas pilas. Johanna no tienes que presionar así el pincel tiene que ser libre, libre, libre soltando la mano, la mano se suelta ¿cierto?. A ver, levantemos un momentico la mano vamos a soltar la manito así, asi, pintamos libre, libre soltando la manito no apretamos así el pincel porque queda muy feito hagan de cuenta que la mano danza, la mano danza a ver suelten la manito suavemente, como si estuviéramos trabajando con la mano, esta muy lindo. Suelta la manito así.

As. Profe, profe...

P. Cuando este muy espesa, bien esta hermosa, cuando este muy espesa échenle un poquito de agua. Tratar que no se salga del borde que no se salga. Quiénes faltaron hoy?

As. Nancy, Juliet.

P. Nancy, Juliet, vamos a mandarle las fotocopias a ellos porque a los niños nuevos ya las dimos ¿no?. A Andrés y a Paola. Muy lindo.

As. Profe...

P.A quién le hace falta amarillo, quién necesita amarillo. Uy nos quedo harto amarillo, saben que va tocar, vamos a mezclar el amarillo con otro color para que eso que nos quedo ahí nos sirva para pintar el asta. Para no perder la pintura amarilla, la mezclamos con rojo, nos queda anaranjado, cada uno tenga un poquito.

As. Profe, profe.....

P. Muestren su trabajo, levántelo, levántelo, pero no amontonados, desde allá. A ver nos sentamos juiciosos cuando cuente tres estamos todos en

el puesto a ver uno, dos a ver los juiciosos tres. ¿Quién tiene amarilla que me regale?.

As. Yo, yo yo...

A. Profesora, profesora, profesora....

P. Lavamos el pincel bien y lo limpiamos, lo secamos con cuidado

A. Mire tan bonito

P. YA. Ahora ¿con qué color seguimos?

As. Azul.

P. A ver mientras que se nos seca el amarillo por favor, a ver uno, dos, tres, cuarto, cinco.....mientras se seca el amarillo vamos a ponernos de pie y vamos a cantar el pio, mientras que se seca el amarillo, a ver de pie. Primero vamos a quitarnos la pereza, eso bótenla, bótenla lejos. Eso, aquí queremos niños que, niños qué.

As. Con ánimo.

P. Eso con ánimo, despiertos, machos, juiciosos , a ver.

As. Cantan la canción los niños.

P. Muy bien ya se la aprendieron rapidito. Alisten otra tapa pero limpia la del amarillo ya no.

Yo les voy a echar un poquito para los dos. Miren vamos a hacerlo de dos en dos para que no se pierda la pintura. Se sientan que yo voy pasando por los puestos. Le pueden echar un poquito de agua. Como el azul es poquito ¿no? es la mitad de la otra parte de la bandera. Le echan un poquito de agua para que no quede tan espeso. ¿Quién es en este puesto?, ¿Con quién esta Tatiana?

As. Los niños comienzan a cantar otra canción.

P. No señor, tapa limpia, tapa limpia papito, por eso yo les dije que trajeran tres tapita. Cierto que ya todos los niños cuando la profe les dijo que ¿fueran al baño?

As, Siiii...

P.A todos, a todos los mandé al baño. Ahora es que le vayan a echar harta agua, una gotica traten de que no se salga del borde, sólo la partecita que le corresponde.

As. Profe mire, ¿cómo nos quedo?.

P. Arreglen el borde, el bordecito. ¿A quién le sobra un poquito de azul?.

As. A mi.

P. La profesora canta de nuevo la canción de la bandera.

P. Bueno a ver, lavamos el pincel. Al rojo si le vamos a echar lo mas puro que sea, para que quede lo mas rojo que pueda. En el puesto, en el puesto. ¿Este pincel de quién es? ¿Ustedes saben cómo se hace para

sacar el color verde? Mezclamos por favor niños a los que les quedó amarillo y les quedó azul mezclen los dos y de ahí sacan el verde, niños aprendan esto, si mezclamos el azul con el amarillo ¿qué color nos da?

As. Verde.

P. Verde , si ven ahí manzanas verdes, a ver manos arriba al frente a los lados voy a volver a explicar, a ver ustedes tienen que tener tres tapas para que mezclen los colores, cuando mezclamos, cuando unimos, cuando combinamos el azul con el amarillo ¿qué color nos da?

As Verde.

P. Entonces vamos a pintar el asta de verde

As de ¿verde?

P. Miremos aquí por favor, miren como tenemos.... a ver ,uno, mirando aquí como no podemos botar la pintura..... yo les dije que había que traer tres tapas .El verde de ¿qué sale? de combinar....

As. El amarillo con el azul.

P. Entonces hoy aprendimos algo chévere, para combinar el amarillo y el azul logramos un color que se llama el .. verde. Tiene que estar bien limpio el pincel. Al rojo no le echen agua, porque queda feo, al rojo yo les dije que no le echaran agua, lo mas puro el rojo. ¿Quién falta de rojo?

A. Yo, Yo...

P. Yo les dije que ¿cuántas tapas hay que mantener en la maletica?

As. Cinco.

P. Unten bien el pincel, es que no debieron, no debieron echarle agua. ¿Cómo se sienten pintando?

As. Bien...

P. Es delicioso pintar ¿no cierto?.

As. Profe mire, profe...

P. Otra vez la profesora canto la canción de la bandera.

P. A ver levantemos desde los puestos la bandera, a ver desde los puestos. Muy linda, muy linda a ver Paolita, mire esa belleza de bandera. Bueno y el asta de.. ¿qué color la vamos a hacer?.

As. Verde

P. ¿ y de qué color sacamos el verde?

As . Amarillo con azul.

P. Combinando el amarillo con el azul nos sale el verde. Muy bien Pepe.

A. Profesora, están regando el agua

P. No, no la rieguen.

As Profe, profe...esta

P. Entonces decimos profe voy a pintar el asta. ¿Qué color le vamos a

echar al asta?.

As. Verde

P. ¿Quién tiene la tapa del frasco, la tapa roja?, Leti tiene la tapita roja. ¿Ya terminó?. Los que no tienen verde yo les doy, a los que no tienen pintura. ¿No le quedo rojo? El que no tenga para sacar el combinado del verde me dice. Jessica, le dañó la bandera. Bueno no es olvide que para la casa me van a hacer en el cuaderno de tareas, me van a dibujar la bandera y le van a echar color, ya tienen el título, no, en la casa me dibujan la bandera bien linda.

As. Profesora, mire profe....

P. A ver..

CLASE DE GEOGRAFIA

GRADO NOVENO.

P. Voy a hacer alguna aclaraciones sobre las guías temarios, porque hay algunos que tienen bastantes dudas y yo no quiero que la semana entrante, que tenemos evaluaciones, vayan a tener dificultades, ¿estamos?

Bueno, nosotros hicimos una especie de guías para cada tema, cierto, por eso se llaman guías temarios, ¿cómo se llama el número 1?

As. Geografía de Colombia.

P. No ese no, se llama Geografía General de Colombia, hasta ahí estamos?

As. Si señora.

P. Ahora, ¿cómo se llama la primera guía temario? Cómo se llamaba esa guía temario? Por lo menos miren, no me digan que no lo tienen. Aspecto Físico Colombiano ok.. Del aspecto físico colombiano vimos: Litorales Cuarta opción, astronómica, geográfica y política, ¿correcto?

Otra situación, ¿otro tema o otra cosa que hayamos tratado y que vayamos a evaluar? Litorales, cierto, ¿que más? Fronteras, pero aquí ya lo habíamos trabajado, en el aspecto político, sino que aquí trabajamos, los problemas fronterizos en Colombia, trabajamos Venezuela y Nicaragua, ¿que más? Para las fronteras, litorales, ¿que más se supone que hicieron? ¿que más? ¿Nada más? Bueno, a grosso modo este es el primer temario.

Vamos con el número 2:

As. Orografía colombiana

P. Orografía colombiana, correcto, entonces ya habíamos mirado esto, esto quiere decir que primero la miramos por fuera, cierto la ubicamos, la miramos, y ahora vamos a mirarla por dentro

Orografía: de orografía tocamos generalidades, cómo se formaban las montañas, los valles, las placas tectónicas, si o no? y dentro de la orografía vimos: el sistema Andino, Colombiano, ¿cierto? Y el sistema...?

As. periférico.

P. El sistema periférico, con otros elementos de la orografía, lo vimos en el temario ¿número?

As. seis

P. Seis, ¿cierto? Esos trabajos los tengo yo, algunas carpetas, del trabajo número uno, ya las tienen ustedes en su poder corregidas, ¿cierto? ¿Qué es lo que yo les quiero aclarar? Cuando ustedes reciben su carpeta, corregida, donde se le dice: vuelva a hacer el mapa, trabaje con los elementos mínimos de cartografía, le falta vocabulario, a ver, ¿qué les dije ayer de la órbita geoestacionaria? Que no confundieran órbita geoestacionaria. Con ¿qué? Con órbita terrestre, ¿por qué? Quien me dice por qué?, y la órbita terrestre es un caminito, de la tierra alrededor del sol, eso les quedo claro ¿cierto?, todas esas correcciones, chicos el día que nosotros determinemos, para hacer el compendio y la coevaluación, las voy a tener en cuenta, ¿por qué razón?, ustedes me entregan las carpetas y dicen vamos al colegio y ya . ta.ta.ta.ta.ta.

Entonces ¿que pasa? ¿Qué hay?, ustedes han terminado de elaborar su trabajo, bien, orografía colombiana la tengo yo, no se esperen a que yo llegue aquí, bueno se acuerdan que para hoy tenemos la coevaluación y empiecen: profesora es que yo no me acordaba, yo no corregí eso, pero eso tocaba hacerlo, usted no nos dijo, y se les dijo por escrito, corrija, lleve, haga, .

El cuarto temario, que es el de hoy, se llama: ¿cómo es que se llama?

As. Climatología

P. Climatología, climatología colombiana, también tenemos unos elementos generales, la parte específica de Colombia y también tenemos una obligación hoy. Hoy vamos a mirar, las partes de los que tienen en ese temario, por que según veo, algunos estudiantes optaron porque la parte del vocabulario era solamente unas palabritas que íbamos a usar para completar la guía. No, eso lo trabajamos todos pero, simplemente enumerándolo, ahora ese trabajo también se puede hacer en casa, por lo menos saber qué es: atovento, sotavento, tienen que tener una idea, porque entonces ¿cómo

aprender?, ¿como llegan en la evaluación? a nada, eso no se queda ahí, de que ya han visto entregar un montón de hojas ahí y por lo visto ya se acabó el cuento.

Hay gente que ha estado trabajando muy bien, ¿qué dudas tienen hoy?

Por eso decía saquemos el temario número 4, tengámoslo a mano, miremos que es lo que nos falta, que fue lo que no entendimos, porque con eso se quedan. Ya no hay mas explicaciones. Porque se acuerdan lo que hablamos al comienzo de año, ¿sí se acuerdan o no se acuerdan? ¿Quién se acuerda? ¿Usted se acuerda?. ¿Quién se acuerda? Cuando yo traté de dar rápidamente, mi programa de sociales, ¿qué se acuerdan? Que el primer trimestre lo dejamos a qué, ¿A qué?

As. geografía

P. A geografía, ¿y a partir del segundo trimestre? Como tal , obvio que el clima, ..

¿Dudas o no dudas?.

Sigamos con el quinto, ¿cuál es el quinto temario? Hidrografía, hidrografía, también de Colombia, y es esto.

As. División política e hidrografía de Colombia

P. División político administrativa y, ¿sí entendieron lo que vamos a hacer? ¿Sí o no?

Ahora sí vamos a trabajar únicamente lo que nos compete el día de hoy ¿y es?

As. El clima

P. El clima, primero hacemos unas preguntas: ¿como se llama?, quiero su temario, entonces ahora sí lo escucho: por qué razón de que empecemos a trabajar con hidrografía y más lo que falta, ustedes me entregan esto, no necesitan eso, no necesito decirles "voy a recoger los temarios", sino de una vez ustedes los van dejando acá y se acabó el cuento.

As. algo de la estación meteorológica

P. ¿Quien ha trabajado ya ese tema?

As. La estación meteorológica es la que lleva a la atmósfera

P. vamos redondeando ideas

As. la estación meteorológica es la que tiene, es un campo de la, es un estudio que todo el...

P. Cuando ustedes vayan a definir algo, perdón, ubiquen cómo en la palabra estación, uno dice estación de policía y ya se imagina algo, ¿no es cierto? Qué se imagina?

As. Un CAI

P. Ve, así de fácil, otro, un lugar, cierto, si dice estación meteorológica, es un lugar ¿dónde qué?

As. Es un lugar donde se estudia todo lo relacionado con los temas climatológicos, por ejemplo hoy, hoy por ejemplo, ellos pronostican porque eso no es seguro lo que va a pasar, como ocurrió con el fenómeno Pacífico y la estación meteorológica había previsto que entraba el invierno, pero entonces no, entonces la estación meteorológica no es fija, porque ellos dan esos pronósticos, esos no son pronósticos acertados sino como un intervalo.

P. ¿Por qué razón no pueden ser exactos? Va a llover a las 3 punto, 5 minutos, 15 segundos: ¿por qué no pueden ser exactos? ¿Por qué será? Porque el clima está variando constantemente. Habían dicho que iba a llover pero la nubecita que había el viento la corrió, entonces ya no llovió aquí en Bogotá, sino llovió ¿dónde? Villavicencio, el Valle. ¿Ya tienen claro que es una estación meteorológica? Que es un lugar donde se estudian todos los estados del clima y que allí nos van a decir, los posibles momentos de lluvia, o que va a hacer sol o a hacer frío, de que se acuerda a ver... Algunas veces en Bogotá pronostican tiempo seco y como llegaban a la casa?

As. Mojados

P. Mojados, porque algunas veces es difícil decirlo exactamente, entonces dice una parte de la pregunta: qué ¿en qué beneficia las labores del campo, en de pronto conocer uno algunas de las circunstancias del tiempo, del clima? ¿Quién quiere colaborar con eso? ¿Se supone que ya tienen algo? Qué beneficia o qué no beneficia las labores del campo, que digan si va a llover o va a calentar o no beneficia?

As. Si beneficia

P. Pero, ¿como? Dime.

As. Pues por ejemplo, si dicen que va a llover, los campesinos necesitan un cultivo pero que tenga bastante agua, y van a sembrar eso y les va a ayudar.

P. Existe un conocimiento natural del ser humano, lo sabe porque lo aprendió, porque lo vivió, porque lo esta constantemente sintiendo, entre los campesinos y las estaciones meteorológicas o las persona que anuncian al clima hay una diferencia enorme, muchas veces, óiganme bien, el campesino sabe más que el meteorólogo, porque resulta que ellos a veces en el olor de la atmósfera, ellos miran el cielo y dicen: " hoy va a llover " y fijo que llueve, hoy por la tarde va a hacer sol y fijo que por la tarde hace sol, entonces ¿que pasa?, que ellos han estado constantemente, midiendo, tocando, observando, porque es que el cultivo del año pasado se les daño, fue

porque no lo sacaron en el momento que era necesario, son más las cosas de sentido común para ir a hacer una tierra el campesino que lo que le cuente la parte científica, puede que les sirva pero de pronto ellos no confían en eso, porque han fallado, entonces no entienden que los márgenes de error al pronosticar algo pueden ser eso, ¿sí me hago entender? ¿Si o no?

As. si, si

P. Si de pronto el campesino tiene un poco más de conocimiento, porque ha estado en contacto directo con el campo, ahora entre el campesino y la parte científica, puede haber un acuerdo, ¿en qué sentido?, en que de pronto en lo que, por ejemplo: el fenómeno del Niño, el fenómeno del niño es un fenómeno bastante grande, amplio y el campesino lo único que entiende de eso es que va a llover muchísimo y lo único que entiende es, así a grosso modo se inunde la cosecha o que tiene que irse de la orilla del río porque, porque el río se va a desbordar y se va con casita y todo y entonces eso ellos lo van midiendo. Miren, antes el campesino tenía un lugar, los campesinos tenían un lugar donde cultivaban la cosecha, a la orilla del río, ellos tenían un lugar para la época de lluvias mucho más lejos de la finquita, o donde la comadre o que se yo, un lugar donde ellos se retiraban en las épocas de lluvia, para que la corriente, o las aguas.....

Porque Colombia tiene dos estaciones, una estación de lluvia y una estación soleada, eso lo tenían fríamente calculado, hoy en día por las circunstancias, y todo el problema de violencia, nosotros no podemos dejar de pensar en eso, en la violencia, los desplazamientos, todo el mundo ha cambiado, la forma ha cambiado. ¿Le queda algo claro a mi clase? ¿Otra pregunta?, no podemos hablar de clima en todo el año, físicamente, así, mirar solo el clima, ¿dime?

As. Del fenómeno del invernadero.

P. El fenómeno invernadero o efecto invernadero, quién sabe algo sobre el fenómeno invernadero?

As. El efecto invernadero es cuando la tierra se calienta por los rayos ultravioleta

P. Hay un elemento: capa de ozono, ¿que pasa?

As. Es que por los inmensos calores cambian los estados climáticos, en los lugares donde llovía mucho se reduce o aumenta la cantidad de lluvia, entonces eso cambia el factor del clima.

P. Ustedes, ¿en donde viven?, ¿en donde viven ustedes?

A. Puertas del Sol

A. Normandía

A. Costa Azul

A. Bilbao.

P. Pero siendo de la jornada de la mañana, de colegio Alberto Lleras, la mayoría viven ¿en?

As. Suba

P. Suba es un sitio, sí, un lugar donde abundan los cultivos ¿de qué? ¿De qué?

¿Que de papa? En algún momento de la historia, trigo, cebada y papa, hortalizas

En algún momento de la historia, ubiquémonos en 1998, ¿que es lo que más conocemos? Flores, flores, flores, ¿que han visto en la sabana? A lo sencillo. De lo que acabamos de ver.

As. Que están cubiertos con plástico.

P. Qué cubren con plásticos.

As. Las matas

P. Ahí estamos haciendo, una idea sencilla de lo que es el efecto invernadero, ¿para qué cubren con plástico el lugarcito donde están las plantas?

As. Para que el calor se concentre.

P. Para que el calor se concentre y de pronto germinen más rápido las plantas, ¿cierto? es una idea, si les quitamos a las rositas el plástico, ¿que pasa?

As. Se queman

P. Claro que las rositas se queman.

Ahora sí ubiquémonos en un plano más amplio, que se llama el planeta tierra, si la capa atmosférica es nuestra vida, en los seres humanos en los bióticos ¿eso es cierto? Es parte de nuestra vida y está siendo como de protección de los rayos solares, ¿que pasa con la capa de ozono? Que se está...

As. Deteriorando

P. Acabando y envenenando ¿correcto? Listo, entonces nos toca ponerle cuidado a los científicos, ellos han encontrado unos agujeros, ubiquense donde están las flores, se les rompió un pedazo del plástico, pero, ¿qué pasara con la florecita? Se quema, que hacen los turistas cuando van a la playa? ¿Qué hacen?

As. Se broncean?

P. Pero, ¿qué es lo que hace uno, se va a broncear, pero, ¿ué es lo que hace?

As. se ponen a trotar

P. Pero ¿que hacen? Si yo voy a la playa, cojo mi maletín de playa y digo me voy a broncear. Primero se prepara uno para el bronceo, nos echamos bloqueador, si estamos en shortcito, y si estamos en la tanguita y por lo general nos recostamos ¿dónde?

As. En la Arena

P. En la arena, ¿cierto? ¿Que nos dicen?

As. Cuidado al cáncer

P. correcto, no se exponga tanto a los rayos solares, que la capa de ozono se ha adelgazado, pues así no le dicen a uno, pero eso es la idea, los rayos solares llegan tan directamente a la piel que le puede producir?

As. Cáncer

P. En dónde?

As. En la piel

P. Listo, ¿que más?, ¿que más?, se me acabó el tiempo de estar hablando aquí, las carpetas, los que me deben y otros que me deben. ¿Cuál es el otro temita? Siempre los dejo el lunes para que empiecen a trabajar solos.

As. Si

P. ¿Seguro?

As. Seguro

P. Ya.

CLASE DE SOCIALES

GRADO QUINTO

Maestra: Buenos días niños

Alumnos: Buenos días

Maestra: ¿Cómo amanecieron?

Alumnos: Bien

Maestra: Hoy vamos a comenzar nuestra clase de sociales, espero que presten mucha atención, pero antes de eso quiero que nos pongamos de pie para dirigirnos al Señor, lo vamos hacer en forma muy humilde, muy inclinados hacia el Señor, cerramos los ojos, ponemos las manitas así y repitan junto conmigo: 'Ven espíritu de Dios, llénanos de luz, llénanos de fe,

llénanos de mucho amor, ayúdanos a portarnos bien en todas partes, ábrenos el entendimiento para recibir eficazmente las lecciones de parte de mis profesores, protégenos en todo momento y en todo lugar de todos los peligros, confiamos en ti en todo instante. En el nombre del padre y del hijo y del espíritu santo, amén.

Maestra: Siéntense, coloquen las manos arriba del pupitre para ver cómo están esas uñas.

Bien, me alzan los brazos de una vez para ver como están esas camisas, bien a ver los zapatos bien.

Maestra: Tienes que limpiar esas uñas (le dice a un alumno) y continúa: los zapatos procuren no ensuciarlos porque yo se que a veces los limpian pero aquí los llenan de polvo porque no tienen cuidado al caminar. No olviden que la presentación personal debe ser excelente, debe ser buena, uno debe venir aseado desde la cabeza hasta los pies. Levante los brazos hija, la blusa la tiene descosida, la blusita no se ve bien así. No se les olvide limpiar los zapatos todos los días, tener ese uniforme limpio, los dientes bien cepillados, el cabello bien lavado, los oídos, todo eso tienen que hacerlo, visitar al odontólogo para que les revise esas muelitas dañadas.

Espero que todos los días vengan bien presentados. Siéntense bien, vamos a pasar lista a ver quien faltó..., el que está aquí conteste presente, el que no, pues, ausente.

Maestra: Bien, como han asistido todos, eso me gusta, porque los niños deben asistir todos los días al Colegio, únicamente deben faltar cuando realmente estén enfermos .

Maestra: Bien, antes de entrar al tema de lleno vamos a recordar la clase anterior. A ver si un niño me dice qué vimos en la clase de geografía anterior, recordemos esa clase, sobre los elementos del universo, pero veamos primero que todo ¿wué es universo?

Maestra: ¿Qué dice José Carlos?

Alumno: Todo lo que existe en el mundo.

Maestra: Todo lo que existe en el mundo. Muy bien.

Maestra: Y ¿Qué se encuentra en el Universo?

Alumno: Las galaxias

Maestra: Las galaxias

Alumno: Las estrellas

Maestra: Las estrellas

Alumno: La tierra

Maestra: La tierra, muy bien

Alumno: El sistema solar.

Maestra: El sistema solar, muy bien

Maestra: Se ve que han estudiado un poco.

Maestra: Bueno, ya, listo. Ahora ¿Cómo se llama al conjunto de estrellas?

Alumnos: Galaxias.

Maestra: Muy bien, hoy vamos a recordar ese tema, nuestra galaxia pertenece a la vía ...

Alumnos: Láctea.

Maestra: Muy bien. El sol, y las estrellas y así como la ¿tierra a quién pertenecen?

Maestra : Al sistema

Alumnos: Solar

Maestra: Entonces vamos a ver más a fondo sobre la vía láctea y el sistema solar. Cuando vayan a copiar este título en la libreta, que no es ahora, se tienen que fijar cómo está escrito. Siempre el alumno se debe fijar

mucho en el tablero cómo el maestro escribe y así va corrigiendo su ortografía

Maestra: ¿La vía láctea es un conjunto de qué?

Alumno: De estrellas.

Maestra: De estrellas ¿verdad?. Será que los planetas también están en la vía láctea. ¿No?, ¿sí?

Alumnos: No

Maestra: Sí, los planetas, los satélites, las estrellas, todo eso conforman la vía láctea. Vamos a hacer una imagen de lo que puede ser la vía láctea. Es inmensa, en el mundo entero hay muchas galaxias; es que la vía láctea es una galaxia (repite) la vía láctea es una galaxia y en la vía láctea está el sol que es el centro del sistema solar. Lo podemos pintar así... el sol, tiene una cantidad de planetas que giran alrededor de él. Por aquí está un planeta, por aquí está otro, en fin, entonces en el centro está el sol y alrededor de él giran los planetas y alrededor de los planetas giran los

Alumnos: Satélites.

Maestra: Bien, los satélites, exacto. Ahora, el sistema solar está dentro de esa galaxia que se llama la vía láctea o sea que nuestra galaxia se llama la vía láctea, porque existen muchas galaxias y muchas estrellas, pero entre nosotros la estrella más importante es el sol, porque el sol es una estrella. Recordemos que la vez pasada hablamos de unos cuerpos luminosos que en ellos nombramos las estrellas

Maestra: Qué son cuerpos luminosos?

Alumnos (en coro): que tienen luz propia.

Maestra: (Repite) Que tienen luz propia. Muy bien y si el sol es una estrella, será que tiene luz propia?.

Alumnos: Siii.

Maestra: Bien y también vimos los cuerpos que no eran luminosos, cómo quienes?

Alumnos: Los planetas.

Maestra: ¿Los planetas tienen luz propia?

Alumnos: Nooo

Maestra: ¿Y por qué la tierra, que es un planeta, le vemos luz?

Alumno: Por el sol

Maestra: Por el sol, muy bien.

Maestra: Entonces, vamos a observar un momentico aquí este material para ver que tengamos una visión más clara del universo que venimos hablando en clases anteriores y que aquí lo vamos a observar mejor, nosotros desde la tierra no vamos a ver a todos estos astros que ustedes ven aquí. Pero observen esta lámina, ya tienen idea de lo que se trata, a qué se refiere esta lámina?, a ver

Alumno: Al universo

Maestra: Al universo, lo que hay en él.

Maestra: Esta fila que ven aquí, ¿qué viene siendo?

Alumno: Los planetas

Maestra: Entonces será que los planetas están girando alrededor del sol?

Alumnos: Siii

Maestra: Verdad?, fíjense esos planetas, cuántos son?

Alumnos: Nueve

Maestra: Dime uno.

Alumno: Mercurio

Maestra: Mercurio, otro

Alumno: La tierra

Maestra: Tierra, muy bien, otro.

Alumno: Miércoles.

Maestra: No me confunda con los días de la semana, a ver. Otro.

Alumno: Júpiter.

Maestra: Júpiter, muy bien, por aquí.

Alumno: Venus.

Maestra: Venus, muy bien, allá.

Alumno: Plutón

Maestra: Plutón. Bueno una cantidad

Maestra: Cuál es el que está más lejos del sol?

Alumnos: (en coro) Plutón.

Maestra: Muy bien, mírenlo allá está lejos.

Maestra : Qué puesto ocupará la tierra?

Alumno: La tierra

Maestra: El tercero, muy bien, mírenlo aquí (apoyándose en la lámina), porque de primero está Neptuno, Venus y de tercero la tierra.

Estos que Ustedes ven acá, también hace referencia a las estrellas y a las constelaciones que hay en el cielo, más adelante vamos a ver todo esto que se encuentra en el universo. De todo lo que hay en el sistema solar,

debemos interesarnos por algo, yo quiero que ustedes, me digan qué es lo que más nos interesa del sistema solar, qué debemos aprender, qué nosotros estamos viendo incluso viviendo, o sea de todos los planetas cuál es el que más nos interesa a nosotros.

Alumno: La tierra

Maestra: Muy bien, la tierra

Maestra: Por qué?

Alumno: Porque es nuestro planeta.

Maestra: Eso, porque es nuestro planeta, es donde...?

Alumnos: (en coro) vivimos.

Maestra: Bien, entonces vamos a estudiar hoy lo que es la tierra, muy bien, nos interesa la tierra y qué más nos debe interesar del sistema solar.?

Alumno: El sol

Maestra: Muy bien, el sol y qué más.

Alumno: La luna.

Maestra: Muy bien, la luna; vamos hoy.... si. Si todos son importantes , pero para nosotros los más importantes, por ahora, son la tierra, el sol y la luna, más adelante vamos detallando los otros astros.

Maestra: Qué esta lámina se quede impregnada en su mente para que puedan más adelante recordar lo que hay en ella.

Maestra: Qué nos indica esta lámina?

Alumnos: (en coro) las fases de la Luna.

Maestra: Las fases de la luna muy bien.

Maestra: Ustedes están observando aquí es una luna...?

Alumnos: (en coro) Llena.

Maestra: Llena, ustedes han visto la luna llena cuando está la noche iluminada es porque estamos en luna llena, porque, porque está toda iluminada, así está llenita la luna, está brillante, está toda con luz, esa es la luna llena, cuando está toda la cara de la luna iluminada.

Maestra: Será que esta luna nos irradia luz?

Alumnos: (en coro) Nooo.

Maestra: Hay noches que ustedes ven oscuras.

Alumnos: (en coro) Siii.

Maestra: ¿Por qué será?

Alumnos: Porque es luna nueva.

Maestra: Porque la luna es nueva, o sea no se ve, es nueva.

Maestra: Aquí tenemos luna...

Alumnos: Menguante.

Maestra: ¿Qué quiere decir esto? Ya les explico aquí en el tablero. .

Maestra: Cuando no se ve es luna nueva, luego la luna va brillando una parte, si, el sol le va dando luz en esta parte (señala media luna) y va tomando esa forma (señala el tablero), esta es la luna creciente, porque ella sigue creciendo hasta que se ve iluminada toda, cuando se ilumina toda, la luna es llena.

Maestra: Aquí es nueva (señalando la luna nueva en la lámina) cuando no se le ve su cara iluminada, cuando está iluminando en esta parte (señalando el tablero) que ustedes observan, cuando va iluminando al lado derecho, la luna es....

Alumnos: Creciente

Maestra: Luna creciente o cuarto creciente y cuando está toda iluminada, ¿es ?

Alumnos: Es llena.

Maestra: Luego estando iluminada empieza a oscurecer otra vez pero deja una parte iluminada y esta parte queda oscura, esta que ustedes ven allá, se le ve una uñita, entonces que parte es esta?

Alumnos: Izquierda.

Maestra: Izquierda, entonces, cuando la parte izquierda está iluminada es porque es menguante. Tengan en cuenta, cuando está iluminada la parte izquierda es menguante y cuando está iluminada la parte derecha es creciente, va creciendo en luz, esta luz va rodando, rodando hasta cuando se ilumina toda. Esto con respecto a las fases de la luna.

Maestra: Esto es qué? (señala en el tablero la tierra que ha bosquejado)

Alumno: Nuestro planeta.

Maestra: es nuestro planeta.

Maestra: Esta tierra, ¿Ustedes de qué forma la ven?

Alumno: Redonda.

Maestra: Redonda. Pero ella no es redonda toda, toda, toda, no, ella se le llama geoide.

Ahora vamos a explicar por qué es geoide. Geoide quiere decir que ella no es redonda, redonda toda; vamos a compararla con una naranja. Ustedes ven esta naranja redondita toda?. (pregunta a los niños)

Alumnos: Nooo.

Maestra: Esta parte de aquí es redondita?

Alumnos: Nooo

Maestra: Es cómo?

Alumnos: Achatada, achatada

Maestra: Achatada, vamos a llamarla achatada, achatada en los polos, por aquí queda el polo norte (señala la parte de arriba de la naranja) y aquí el polo sur (señala la parte de abajo de la naranja) ; es achatada en los polos, entonces como es achatada en los polos y en el centro cómo es?

Alumno: Geoide.

Maestra: (corrige) abultada, digamos que es abultada en el centro. Presten atención, repito: achatada en los polos y abultada en el centro, eso es lo que llamamos geoide, por ejemplo geoide, porque, porque es achatada. Sí, dónde?

Alumnos: (en coro) En los polos

Maestra: Achatada hacia los polos y es un poco abultada en la parte del centro, cierto, en la parte del centro, en la parte del centro es abultada. Hay veces, cometemos el error de pintarla redondita pero ella no es redonda toda, sino un poco achatada en los polos y abultada en el centro.

Maestra: Ahora, será qué la tierra permanece quieta?

Alumnos: (en coro) Nooo

Maestra: Se mueve?

Alumnos: (en coro) Siii

Maestra: Si, cómo se mueve, vamos a ver, los movimientos de la tierra. Quién ha oído nombrar estos movimientos de la tierra? Son dos. Qué conocimiento tienen sobre los movimientos de qué?

El alumno Rafael: De rotación y de traslación

Maestra: Yo sabía que ustedes, algunas nociones tenían. (repite) de rotación y de traslación.

Maestra: Será que saben sobre el movimiento de rotación?

El alumno Rafael: Es cuando se mueve sobre su propio eje.

Maestra: ¡Este niño sabe mucho!. Un aplauso para este niño.
(la maestra repite) Cuando ella se mueve sobre su propio eje. Pero en una forma contraria a las manecillas del reloj. Ustedes (dirigiéndose a los estudiantes) Han visto el reloj que tiene una agujita que se va moviendo, corriendo hacia el lado derecho y ella se mueve hacia el izquierdo.

Maestra: O sea que si el reloj viene así (gira a la derecha) la tierra se irá de este lado (gira a la izquierda, lo contrario, ella se va moviendo sobre su eje, también la podemos llamar la línea imaginaria que atraviesa la tierra de polo a polo, ese sería el eje, la parte central de ella, una línea imaginaria. No se le vaya a olvidar lo que dijo el niño (señalando a Rafael, entonces observa (Habla como si se tratara de un solo niño) ese movimiento de rotación, como dice el niño, que realiza sobre su eje, la tierra va girando (gira la naranja) y el sol, observa, la ilumina (alumbra con la linterna la naranja)

Maestra: Pero, la iluminará toda al mismo tiempo?

Alumnos: Nooo

Maestra: No, no la ilumina al mismo tiempo?, entonces qué ilumina?

Alumnos: Una parte.

Maestra: Una parte, donde ustedes ven en el foco (linterna) hagámonos creer que es el sol, está iluminando una parte y la parte iluminada será de.....

Alumnos: Día

Maestra: De día y la que no está iluminada, será de....

Alumnos: Noche.

Maestra: Entonces podemos decir que el movimiento de rotación da lugar al día y a la....

Alumnos: Noche.

Maestra: Da lugar al día y la noche. Entonces no se nos va a olvidar eso: que el movimiento de rotación es cuando la tierra gira, gira sobre su eje y que da lugar al día y la noche, este movimiento de rotación hace que se presente en la tierra el día y la noche.

Maestra: Cuántas horas tiene un día?

Alumnos: (en coro) Veinticuatro

Maestra: Pero dividamos, el propio día, cuando está la luz, son ?

Alumnos: (en coro) doce horas.

Maestra: Doce horas y cuándo es la noche?

Alumnos: (en coro) Doce horas

Maestra: Doce horas, por todo son veinticuatro horas que tiene el día. Entonces un niño dice que el movimiento de rotación la tierra lo ejerce en 24 horas. Eso está bien, pero de pronto otro dice: lo ejerce en un día. Correcto. Porque un día equivale a 24 horas. Bien, entonces me decían que ella se mueve sobre si misma. Pero el de traslación cuál será?

El alumno Rafael: Es cuando da la vuelta alrededor del sol.

Maestra: ¡Si hijo!, yo no sabía que usted sabía tanto (aplaude y hace aplaudir). Ella gira alrededor del.....que cuando yo les mostré el sistema solar, decíamos de que (palabras textuales) los planetas giran alrededor del sol.

Maestra: Estas líneas que ustedes ven aquí se llaman órbitas , órbitas es el camino que los planetas toman para darle la vuelta al sol.

Maestra: Entonces, supongamos que aquí está la tierra (señala un punto en la órbita de la tierra), pero ella no se va a quedar en un solo puesto, ella va a girar, va a girar, de pronto va a aparecer por acá (va desplazando la mano por la órbita de la tierra) de pronto por aquí, va girando y da una vuelta en un tiempo de Uf...

Alumnos: (en coro) Un año.

Maestra: Cuántos días tiene un año?

Alumnos: 365 días.

Maestra: 365 días. Entonces el movimiento de traslación lo hace alrededor del

Maestra y Alumnos: sol

Maestra: Alrededor del sol y lo hace en un tiempo de un...

Maestra y Alumnos: año

Maestra: O sea 365 días. Algunos científicos consideran que son 365 días y seis horas

Maestra: Esas seis horas cada cuatro años. Fíjate, en un año acumula 6 horas y en el otro año otras seis horas, cuántas van?

Alumnos: Doce.

Maestra: Y en otro año otras seis horas, son dieciocho y en otro año son veinticuatro horas o sea cada cuatro años se reúnen 24 horas y 24 horas forman un....

Alumnos: (en coro) Día

Maestra: Un día, cierto, entonces en cuatro años, en cuatro se recoge un día y ese día se lo agregamos al mes de...

Maestra: Febrero, se lo agregamos al mes de Febrero, por eso decimos que cada cuatro años es un día bisiesto, bisiesto quiere decir de que Febrero trae un día más, pero ese día se formó por esas seis horas que va formando aquí el movimiento de traslación. Normalmente Febrero trae 28 días, este año cuántos trajo?

Alumnos: (en coro) 29

Maestra: 29, trae un día más, entonces este año es.....

Alumnos: Bisiesto.

Maestra: ¿Qué quiere decir bisiesto? que tiene un día de más.

Maestra: Bien, esta es la clase de la tierra, lo que no hayan entendido, pregunten porque voy a borrar, bien, haber, no hay preguntas de eso que acabo de explicar.

Maestra: Bueno, que lo tengan presente en su mente, porque al momento de evaluación deben responder (se voltea hacia los estudiantes) , cuando los niños están atentos aprenden, porque nadie es bruto, todo el mundo tiene la capacidad de comprender, lo que hay que poner siempre es buena atención.

Maestra: El sol es un planeta?

Alumno: Si

Maestra: Una estrella mi amor, una estrella, son muchas las estrellas que hay en el firmamento, hay unas más grandes y otras más pequeñas que el sol. Y el sol será más pequeño que la tierra?

Maestra: Más grande, más grande, ¿cierto?

Maestra: Como ciento nueve mil veces el sol, es más grande que la tierra, o sea que en todo el sol cabe ciento nueve (repite) ciento nueve veces la tierra o sea que la tierra ciento nueve veces en el sol, quiere decir que el sol es más grande. Bien entonces, es una estrella que tiene.....

Alumno: Luz propia.

Maestra: Luz propia, muy bien, que tiene luz propia. Por eso es una estrella. Porque las estrellas tienen luz propia.

Maestra: ¿Qué recibimos del sol?, a ver:

Alumnos: Luz.

Maestra: luz y calor y su energía, verdad. El sol nos da energía para poder vivir. Y qué pasa sino hubiera sol?, a ver

Alumnos: Estuviéramos encogido.

Maestra: Qué dice tú?

Alumno: Estuviéramos encogido (suprimiendo la s como buen costero)

Maestra: Habría mucho frío

Maestra: Y qué más. Y la tierra se vería cómo?

Alumnos: Oscura.

Maestra: Oscura, muy bien, Entonces es importante el sol?

Alumnos: (en coro) Siii

Maestra: Para la vida de las plantas, de los animales y de los...

Alumnos: Personas

Maestra: En la clase de ciencias naturales van a ver cómo trabajan las plantas con el sol. Es muy importante el sol decimos que el sol es el centro de quién? (silencia) del sistema...

Alumnos: Solar

Maestra: Es el centro del sistema solar, el sol, será que el sol permanece quieto?

Alumnos: Nooo

Maestra: También se mueve, también tiene movimiento; lo que es el sol y la luna juntos con la tierra tienen dos movimientos. O sea los movimientos del sol, de la luna y de la tierra se llaman rotación y traslación.

De todos tres tienen ese movimiento (palabras textuales) de rotación y de traslación. Ya habíamos hablado de la tierra del movimiento de rotación que es casi lo mismo con el sol, rotación, quiere decir que el sol gira sobre sí mismo.

Maestra: Ustedes han visto bailar un trompo?

Alumnos: (en coro) síii

Maestra: El trompo, cuando uno lo tira, gira, verdad, así mismo: el sol, la luna y la tierra giran sobre sí mismos. Por medio del clavito que tiene el trompo, bien, entonces el sol, la luna y la tierra giran y ese es el movimiento de rotación y el movimiento de traslación lo hace el sol alrededor de una luna que vamos a llamar luna Vega (repite) luna Vega que está ubicada dentro de la galaxia. Dónde está la galaxia? en la vía...

Alumnos: Láctea.

Maestra: La vía láctea, no lo olviden. Bien, entonces, estos dos movimientos los mantiene todo el tiempo. El movimiento de rotación dura treinta días, o sea...

Alumnos: Un mes.

Maestra: Un mes, 30 días. Cuanto dura el de la tierra?

Alumnos: 24 horas.

Maestra: Veinticuatro horas y el del sol treinta días.

Maestra: Y el de traslación dura muchiiisimos años para darle la vuelta a esa luna que se llama Vega, entonces dura cientos de millones de años, dura mucho, es que las distancias entre los cuerpos celestes son inmensas. El sol,

los Chibchas, antes , lo adoraban; no se si ustedes, en historia lo habrán visto. Adoraban al sol, por qué será?. Para ellos el sol qué era?

Alumno: Un dios

Maestra: Como un dios, verdad, era importante para ellos, el sol les infundía alegría, les infundía bienestar.

Maestra: Es peligroso mirar la luz del sol. Oyeron?, no se puede mirar el sol así de lleno. Digan una cosa, me dijeron hace ratico de que la luna no tiene luz propia, entonces por qué ella brilla?

Alumno: Por que la alumbra el sol.

Maestra: A ustedes no se les ha ocurrido tomar un espejito y ponerlo al sol?

Alumnos: (en coro) Siii

Maestra: Ahora mismo no hay sol para hacer la demostración. Pero cuando ponemos el espejo en el sol, qué pasa? (repite) qué pasa?

Alumnos: (en coro) Brilla

Maestra: Brilla, verdad, pones el espejo en el sol y da la luz en la pared, en el suelo, yo se que ustedes lo han hecho, porque son muy curiosos. Así pasa con la luna, la luna hace las veces de un espejo, sí?. Entonces, sobre la luna podemos decir que es el satélite de quién?

Alumno: Sol

Alumno: La tierra en tono (bajo)

Maestra: Vamos a aclarar eso. Mijo, satélite quiere decir luna, es el satélite de la

Alumnos: (en coro) tierra.

Maestra: Es el satélite de la tierra, no se olviden de eso, satélite de la tierra. En clases pasadas habíamos visto que los planetas giran alrededor del sol y que los satélites giran alrededor de los planetas: entonces la tierra tiene un satélite que es la luna. Otros planetas tienen lunas también, pero vamos a ver el de la tierra. Entonces la luna es el satélite de la tierra y que la luna no tiene.

Alumnos: Luz propia.

Maestra: La tierra también tiene unos movimientos, cuáles son?

Alumnos y Maestra: Rotación y traslación.

Maestra: Lo mismo, el de rotación lo da sobre sí misma, sobre su eje y el de traslación lo da alrededor, de...

Alumnos: Del sol

Maestra: Alrededor del sol?

Alumnos: De la tierra

Maestra: De la tierra, hijos vamos a aclarar eso: Que el de traslación lo da alrededor de la tierra, alrededor de la tierra. Fíjate, aquí tiene la tierra y entonces la luna va a dar su vuelta alrededor de la tierra, es que la luna es un satélite y los satélites giran al rededor de los planetas si la tierra es un planeta y la luna es un satélite, entonces quiere decir que la luna da la vuelta a la tierra, es el satélite natural de la tierra.

Maestra: Esos dos movimientos duran el mismo tiempo, duran 28 días. No es como el de la tierra que el de traslación dura un tiempo y el de qué?

Alumnos: Rotación.

Maestra: El de rotación dura otro tiempo diferente y el del sol diferente, pero los de la luna son el mismo. Duran 28 días aproximadamente, cada 28 días la luna sale, primero sale negra, después va iluminándose. Cuando se va iluminando cómo se llama?

Alumnos: Creciente

Maestra: Cuándo está negra?

Alumno: Nueva

Maestra: Nueva. ¿Cuándo está toda iluminada?

Alumno: Creciente.

Maestra: Cuándo se está opacando

Alumno: Menguante.

Maestra: Muy bien. Qué preguntas se les ocurre hacer que no hayan entendido de la clase. Algo que no hayan entendido, haber.

Maestra: Siéntense como niños educados. Vamos a hacer la evaluación de la clase haber que tanto aprendieron ustedes. (silencio por parte de la maestra y de los estudiantes)

Maestra: Qué están observando ahí en el tablero?

Alumnos: Unas estrellas

Maestra: Por qué piensan ustedes de que he colocado estrellas?

Maestra: A quién se le ocurre decirme por qué vamos a trabajar con estas estrellas.

Maestra: Por qué coloco estas estrellas aquí en el tablero? Haber, vamos a hacer la evaluación que se llama: Alcance las estrellas. Por qué la voy a tomar así, con estrellas? De quién estamos hablando?

Alumno: Del.. del universo.

Maestra: Y en el universo no se encuentran las estrellas?

Alumno: Si

Maestra: Relacionando la evaluación con la clase, la vamos a llamar : Alcance las estrellas. Entonces yo voy a mandar a una niña acá. La estrella que ella alcancé, la agarra y atrás de cada estrella hay una pregunta, entonces ella la responde.

Maestra: Alcance una estrellita.

Maestra: Lee la pregunta, léela duro.

Maestra: Habla duro mi amor para que los compañeros te oigan, haber sin pena.

Maestra: Dice la pregunta: Cómo se llaman los movimientos del sol?

Maestra: Sin pena hija, sino la contesta, la ponemos hacia acá y pasamos a otro niño

Maestra: Léela la pregunta, en voz alta.

Alumno: Explica la luna llena y la luna nueva

Maestra: Bueno, le da una explicación a sus compañeros sobre la luna llena y la luna nueva. Hable primero de la llena, cómo se opera la llena.?

Alumno: La luna llena es cuando tiene la cara redonda y adentro...

Maestra: La tiene toda iluminada, muy bien y la nueva?

Alumno: La nueva es cuando la tiene oscura.

Maestra: Muy bien, aprendió.

Maestra: Vamos a pasar a Nolvis, para que participe de la clase también.

Maestra: Rapidito.

Nolvis: Cómo se llama la galaxia a la cuál pertenecemos?

Maestra: Cómo se llama la galaxia a la cuál pertenecemos?

Maestra: Nuestra galaxia.... cómo es Nolvís?

Maestra: Vamos a ayudarlo entre todos.

Alumnos: (en coro) La vía láctea.

Maestra: La vía láctea, la vía láctea Nolvís.

Maestra: El que esté mejor sentado lo voy a pasar. Leonor Elisa, vamos a pasarla

Maestra: Párate bien, lee duro.

Leonor: Elisa: Por qué el sol es nuestra estrella vital?

Maestra: Estrella vital es porque es importante, porque es importante para nosotros.

Maestra: Por qué piensas tu que es importante por qué el sol es importante para nosotros?

Maestra: Por qué tiene pena, una niña que es tan despierta, déjate las manos quietas

Maestra: Vamos a ayudarlo entre todos

Maestra: El sol tiene frío?

Alumnos: Calor, calor.

Maestra: Calor, nos da calor y la luz. Hija si es fácil, tiene que poner más atención.

Maestra: Bien sentaditos, como niños decentes, vamos a pasar a Yésica.

Yésica: Cómo se llaman los movimientos del sol?

Yésica: Movimiento de rotación y movimiento de traslación

Maestra: Esa ya no la habían contestado?

Alumno: Se bajo pero no se contesto

Maestra: Se bajo pero no se contestó.

Maestra: Cómo se llama?

Yésica: De rotación y de traslación

Maestra: De esta fila quién quiere pasar

Maestra: Hermes, pase Hermes

Maestra: Lea la pregunta, léasela a sus compañeros

Hermes: Cuáles son las fases de la luna?

Alumnos: Que fácil

Maestra: Cuando la luna está completa, cómo se llama?

Hermes: Llena

Maestra: Luna llena. Cómo son las otras fases? Cuando no se ve cómo se llama?

Hermes: Nueva.

Maestra: Llena y Nueva, le faltan dos . Rápido

Maestra: Digan ustedes

Alumnos: (en coro) Menguante y creciente.

Maestra: Menguante y creciente. Entonces recuerden, haber todos: (en coro con la maestra) llena, menguante, creciente y nueva.

Maestra: Ahora copias la clase para que no se olvide.

Maestra: Cualquiera

Maestra: Quién quiere pasar al tablero?

Maestra: Sin pena hijo

Maestra: Haber una niña que quiera

Maestra: José Carlos

José Carlos: Por qué la tierra es.....

Maestra: Geoide, por qué la tierra es geoide?

Maestra: Por qué es geoide?, haber. La tierra es redonda?

Alumnos: Nooo

Maestra: entonces cómo es?

José Carlos: En partes redonda y en partes alta

Maestra: Cómo dijimos que era en los polos? (repite) cómo dijimos qué era en los polos?, cómo es?

Alumnos: Achatada

Maestra: Y en centro cómo es?

Maestra: Abultada, cierto. Entonces mira hijo: en el centro es abultada y en los polos achatada, por eso se llama, se llama....

José Carlos: Geoide

Maestra: Se llama geoide, muy bien José. Tiene que poner un poquito más de atención

Maestra: Entonces, pase Paola, Paola hace rato tenía deseos de pasar

Paola: Cómo está conformado el sistema solar?

Maestra: Cómo está conformado el sistema solar? Dime con tus palabras haber cómo está conformado, qué hay en el sistema solar?

Maestra: En las láminas se las mostraba también. Qué hay en el sistema solar... quién está en el centro, quién, quienes lo rodean. Quién está en el centro. Paola, no le digan (le dice a los otros niños). Te recuerdas cuando te lo dibuje en el tablero, quién estaba en el centro.

Paola: El sol

Maestra: Y alrededor de él quienes giraban?

TALLERES

TALLER 1

SOBRE EVALUACION ESCOLAR

La evaluación escolar ha sido objeto de variadas formulaciones desde las autoridades educativas y aún hoy no se ha llegado a un acuerdo definitivo. Las concepciones que se cruzan alrededor de este concepto en la escuela produce movimiento, de hecho hay innovaciones educativas o proyectos educativos que toman como punto de partida, como punta de lanza, la evaluación, es algo que esta incrustado y que atravieza toda la escuela, esta en todos los componentes del proceso pedagógico. Berstein decía que la evaluación es lo que le dá coherencia al resto de los elementos de la práctica educativa; es decir, que con la evaluación uno legitima o deslegitima un saber u otro, entonces la idea aquí es una charla donde nos rotemos la palabra y desmenucemos un poco la lectura de Nilo* y hablemos de nuestras prácticas, puede ser incluso como preguntas.

* NILO, Sergio. "El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa" En: Evaluación y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol 1 No.1.

INTERVENCION: De todas maneras la evaluación siempre ha partido de unos objetivos que se propone el maestro en una planeación anterior, la evaluación se ha hecho o la hemos hecho con base en unos objetivos, prácticamente ha sido una evaluación cuantitativa, a través de la promoción automática vemos que la evaluación ha sido cualitativa con A, B, E o Y vemos también que cuando salieron los logros con el decreto 1860, también la evaluación se vió enfocada hacia el logro de los objetivos propuestos en el plan que nosotros hemos trabajado, hemos estado analizando que la evaluación no debería ser así, sino que, cubriera todos los aspectos de la formación integral del individuo. Por ahora estamos viendo la evaluación más cuantitativa que cualitativa, ya sea con números anteriormente, y ahora con letras que es casi igual. Entonces lo que tenemos que ver es, en que forma vamos a llegar allá pero teniendo en cuenta los otros aspectos.

INTERVENCION A mi me parece que nosotros los docentes hemos hecho una evaluación referida únicamente a la capacidad que tienen los alumnos para obtener algunos aprendizajes, pero creo que en el momento en que enfoquemos la evaluación más referida a los procesos, es decir, no tanto a qué capacidad tiene el alumno para aprender conceptos para memorizar datos y dar una respuesta luego, sino más bien, a las condiciones en que nosotros ponemos a nuestros alumnos para participar en un proceso, no tanto de aprendizaje sino, de adquisición de elementos, técnicas que le permitan acceder al conocimiento. Ha habido algunas propuestas que más o menos se acercan a lo que debe ser una evaluación referidas a los procesos pedagógicos, en este momento hay una cartilla en el Ministerio de Educación Nacional que yo creo que nos va a servir como una guía importante para aproximarnos bastante a los que debe ser una evaluación, no referida a la cantidad de aprendizaje obtenido por el alumno, sino, a la calidad del proceso pedagógico que desarrolle en una instancia pedagógica.

INTERVENCION: Bueno, partiendo desde el punto de vista de superar la evaluación cuantitativa y mirando el ser evaluado, la persona de una forma integral, el ser evaluado en valores, que de pronto no se tenía tanto en cuenta, yo llego a la conclusión que estamos en el aspecto subjetivo, entonces evaluamos valores como honestidad, respeto, puntualidad, mirando el punto de vista nuestro, pues se habla de autoevaluación, evaluación, de coevaluación, en mi caso la experiencia con la coevaluación, muchas veces encuentro puntos de tensión entre lo que pienso y lo que

piensa el alumno; entonces el alumno tiene una serie de valores que no concuerdan muchas veces con lo que nosotros pensamos, ahí se genera un punto de tensión, que a veces pienso que puede ser edificante en el sentido que construye, o sea, de pronto se nos quita una serie de valores que tenemos y empezamos a ver desde el punto de vista de la otra persona, al evaluar al individuo integralmente, pues eso es lo que pienso, él tiene una serie de valores, nosotros como personas mayores tenemos otra serie de valores y así se llega a un punto intermedio, yo pienso entonces que hay una tensión entre lo subjetivo de cada uno de los agentes que integran ese proceso evaluativo.

INTERVENCION: Bueno, ya se han esbozado aspectos muy importantes que tienen que ver con la evaluación, estamos preocupados por la evaluación cualitativa, y según planteó la profesora, no ha cambiado en nada la evaluación en el sentido en que los objetivos se reemplazaron por los logros y que no se abarcan otros aspectos para evaluar. Aquí hay que preguntar si solamente la estamos llamando evaluación a lo que se decanta en unos instrumentos que al acumularse conducen a la promoción de los estudiantes, o si llamamos evaluación a todos los juicios, a todas las sanciones y aprobaciones que uno hace en la cotidianidad; es decir, si más allá de los instrumentos, que uno utiliza que es la manera como la escuela resume la actividad del estudiante dentro de ella y se lo presenta al padre de familia en un formato, si más allá de ese formato uno no está sancionando continuamente, y uno está aprobando o desaprobando cosas. Cuando se dice al estudiante no diga esa grosería, o no se comporte así, se está trazando una línea entre lo que es o lo que no es, está sancionando un comportamiento, está haciendo un juicio de valor, sobre una actitud del chico y desde una perspectiva más amplia, uno está evaluando.

La pregunta que surge de este planteamiento es: desde donde el maestro hace juicios, es decir, desde donde se valora al estudiante?. Me parece que no hay otra opción distinta a la de apelar justamente a lo que uno es y a lo que uno cree como individuo de una cultura determinada. No es gratuito que un profesor llegue a una aula de clase e inicie la actividad con un rezo, en este caso el maestro tiene interiorizado esos valores religiosos, esa cultura, cree en eso. Igualmente hay un maestro que no reza y en su lugar llega al aula a jugar, en una relación como relajada con los estudiantes, y hay otros que tiene una relación más directiva. Todo esto obedece a unas creencias que se tienen arraigadas y que no es fácil modificar. La apropiación de unos

aspectos que circulan en la cultura es, entonces, un primer aspecto en la que la evaluación se enraiza .

La otra inquietud que surge acá y que es muy polémica es que la evaluación se ha entendido muy referida a los resultados y no a los procesos, qué significa esto?. Nilo ilustra este aspecto cuando afirma que la evaluación en otra cultura, como la norteamericana, es una disciplina como tal, es una disciplina con una pretensión universal y con criterios de medición, de impacto, que busca precisión y, en consecuencia, no se puede perder en los recovecos de las valoraciones que se hacen en la cotidianidad del aula sino que se debe centrar en los resultados que se pretenden y obtienen. De hecho la disciplina evaluativa desarrollada en EE UU, según Nilo, que es de la que nosotros en parte consumimos, tiene que ver con los resultados y no con los principios que sustentan esa concepción.

Dice Nilo, y esto es muy interesante, que nosotros en Latinoamérica tenemos discusiones incesantes referidas a este aspecto, es decir, sobre la concepción que sustenta una cosa y sobre la problematicidad de los resultados. Esta característica, de colocar las concepciones en un lugar de discusión, y que parece interminable, se la atribuye a una condición de nuestra cultura, la latinoamericana, que es a todas luces distinta a la norteamericana. En esta última hay un estilo más práctico, como que los principios no se debaten incesantemente sino que se resuelve de manera pragmática, lo que conduce a abdicar las creencias individuales en favor de unos resultados, a un diseño estandarizado elaborado por los que "saben" del asunto. Nosotros no tenemos esa concepción, por el contrario, y ustedes lo observan en las escuelas, aunque no es el único ámbito donde se observa, y es que los liderazgos raras veces se reconoce en una sola persona, o un equipo, sino que se dan liderazgos simultáneos y difícilmente deponemos lo que pensamos a nombre de un pragmatismo para hacer las cosas.

La tercera cuestión es que la evaluación se puede considerar una técnica, como un instrumento, pero, como instrumento no es neutro, porque detrás de la técnica que se utiliza subyace un concepción y algo más polémico todavía es hablar de la evaluación referida a la calidad de la educación, porque surge aquí el interrogante Qué se entiende por calidad? . Si desde la evaluación en las políticas educativas no ha habido un consenso sobre los lineamientos claros, mucho menos lo ha habido en calidad educativa. ,

Otro aspecto que surge aquí en las primeras intervenciones que han hecho es la tensión entre subjetividad y objetividad, y creo que Guillermo Bustamante ha insistido en que es imposible una evaluación objetiva, pero de acuerdo también a esa misma intervención que ponía el punto sobre la coevaluación, y la contraposición entre subjetivo y objetivo, está la evaluación integral. A qué se le llama evaluación integral?. En apenas tres esbozos que hemos hecho ya se ha visto que la evaluación es algo muy complejo, pues sigamos haciendo preguntas y profundizando el tema en procura de formular algunas preguntas más aglutinadoras.

INTERVENCION: Bueno, a mi me ha preocupado siempre muchísimo el asunto de que la evaluación se ve siempre desde el punto de vista del estudiante. O sea, que nosotros estamos evaluando al estudiante solamente y mirando que retiene, porque no es tanto el aprendizaje como para volverlo acción, es decir, el aprendizaje que el alumno adquiere sea para cambio de conducta, para mejoramiento de actitudes y mejoramiento de comportamientos, porque todo el aprendizaje que el alumno adquiere sea para cambio de conducta, para mejoramiento de actitudes y mejoramiento de comportamientos, porque todo aprendizaje que el alumno adquiere debe ser tal, que se vuelva vida en él y que pueda el mismo así cambiar y mejorar, no cambiar por cambiar, sino por estructurarse y por construirse cada vez mejor , tanto en conducta de aprendizaje, conducta social, es decir, en todo tipo de conductas, en actitudes , porque cuando hay un aprendizaje real, las actitudes son diferentes, se van dando las actitudes o manifestaciones externas de ese conocimiento y dan a través del comportamiento.

Bueno, nosotros estamos analizando y evaluando al estudiante pero me preocupa cómo nosotros muchas veces estamos tan atafagados, pero no damos espacio para el evaluación de nuestro quehacer pedagógico y a nuestra metodología, nosotros como docentes cómo estamos actuando. Un estudiante no puede evaluar al profesor en lo más mínimo, no aceptamos que un compañero llegue a decirnos algo, eso también es hiriente, estamos tan susceptibles que no admitimos nada, nosotros creemos que hacemos todo perfecto, si se nota la generalidad al creer que nunca nos equivocamos.

Tengo mucha experiencia que viví con mis hijos cuando estaban en el colegio y donde tuve que reclamar por escrito, y cosa rara, en educación nunca se contesta una carta, uno le escribe una carta de reclamo a la empresa de servicios públicos y a los tres días tiene la respuesta en la casa, pero escribe a educación, ya sea a secretario, a jefe de primaria, a un maestro, a un directivo, jamás le contesta a uno, nunca saben responder una carta en educación, entonces yo digo, uno trata como educadora de llegar un poquito al corazón del maestro fué imposible, nosotros nunca permitimos que se nos toque nuestro quehacer porque es perfecto.

Otro aspecto que hay que evaluar es la sociedad, nosotros como educadores debemos estar pendientes de cómo está la sociedad y evaluar esta sociedad, porque nosotros somos los que estamos lanzando a los elementos que deben constituir a esa sociedad, no es un producto terminado desde luego, pero si tenemos que integrar elementos productivos a la sociedad y si la sociedad no está funcionando como debe ser y si está en deterioro, yo creo que nosotros tenemos que analizar la sociedad y hacer una retroalimentación, y mirar que dice la sociedad de nosotros y de la educación.

Entonces la evaluación no es solamente al estudiante, para, cómo se dice aquí, juzgarlo, sancionarlo, con un criterio tan personal como es el mío y decir usted está actuando bien o mal, usted sabe o no sabe, y yo creo una cosa más, cuando nosotros estamos en el proceso educativo y no podemos llegar al alumno el conflicto es nuestro y no del alumno, pero nosotros no somos capaces ni siquiera en la evaluación de reconocer el conflicto en el cual nos encontramos, para botar el conflicto en el alumno, o en el padre de familia.

Voy a poner un ejemplo: estaba en primero de primaria induciendo la resta. Entonces les repartí a los niños unas tapas y le entregué al niño de la derecha cualquiera de las tapas y le dije entréguele a su compañerito de la izquierda las que quiera, luego paseé preguntando por las que quedaron, entonces uno me dijo me quedaron más, otro me dijo me quedaron menos, y otro me dijo me quedaron igual. Entonces ahí se presenta un conflicto no precisamente de los niños sino mío, porque el niño de seguro que tenía una razón clara y lógica para esa respuesta, al encontrarme con ese conflicto me dije a mi misma qué sucede y en qué estoy fallando, afortunadamente la licenciatura en primaria me dió la opción de pensar

como el niño, pensé: qué tiene el niño en la mente y qué tengo yo, me dije aquí va a estar el conflicto, el referente.

Todas las respuestas que me dieron los niños eran verdaderas, el conflicto era totalmente mío, el problema estaba en el referente, entonces tenía que buscar yo un referente tal que el niño lo pudiera asumir, como una totalidad de la cual podía sacar y donde quedaba menos. Pongo este ejemplo porque me ha enseñado cantidades de ahí para adelante con respecto en mi quehacer pedagógico, el conflicto no es del niño cuando no aprende, el conflicto es como yo maestro que no he podido acercarme a ese alumno que está allí, y las respuestas que el da, no es que estén mal porque no son las mismas mías, sino porque me sirve para ver qué es lo que está pensando el niño.

Entonces la evaluación no es una sola para el estudiante, tiene que ser primeramente para nosotros, y tenemos que ser capaces de mirarnos a nosotros mismos, ojalá pudieramos grabar nuestras propias clases, o filmarnos, o pedir a los niños que nos describan, uno no es capaz de mirarse la cara, necesito de un espejo, y ese espejo son los demás. Para mí la evaluación es algo grande, dicente y delicado de manejar porque primero tenemos que ver para qué, un fin que se persigue, no solo con evaluación sino con la educación.

INTERVENCION: Bueno, yo estoy muy de acuerdo con la compañera Mariela, en cuanto a la evaluación vista como una reflexión constante que debe partir de nosotros mismos, evaluando cada momento, pensar porqué lo hice, evaluando comportamientos. En cuanto evaluación académica estoy muy de acuerdo con lo que dice el autor Demmi, que cuando estoy evaluando estoy sacando a un lado los ganadores, y al otro los perdedores. Pienso que deben utilizarse otras técnicas, si es una herramienta como dice Nilo, agotar entonces todas las herramientas posibles para que los niños la mayoría de las veces se sientan como ganadores y no como perdedores, eso en cuanto a los académico, y este autor Demmi también habla de calidad total en la educación donde debe tenerse en cuanto al individuo y no dejar de lado lo que existe en cada uno, y el proceso evaluativo se dá en cada momento, dentro y fuera de la escuela, esa es la idea que tengo de evaluación.

INTERVENCION: Bueno, yo quiero reforzar lo que estamos diciendo acá, yo pienso que hasta este año 1997 nosotros no hemos hecho evaluación, sino, valoración, de valorar, porque así nosotros hemos cogido a los estudiantes de la misma manera que como valoramos cuanto vale ese carro, esa casa, primero lo hacíamos con número vale 8, 9,10, lo que usted sacó, después con letras. Usted vale una B,A,I, y ahora con los logros, logramos lo que nosotros mismos hemos dado, entonces apenas lo que estamos haciendo es valorando, yo pienso que la reflexión que estamos haciendo aquí es para empezar a hacer una evaluación no una valoración.

La evaluación que veníamos haciendo está dentro de un formato, hay evaluación tal día y el que no venga de malas también podemos hacer evaluación en el patio, mirando el comportamiento de los chicos. Y qué de nuestro testimonio, les decimos a los chicos que hay que ser puntuales, honestos, no decir mentiras, pero en nuestro testimonio nosotros decimos mentiras, llegamos tarde, pero al chico le exigimos que se quede afuera, eso pues ya va tocando con la calidad de educador, con la evaluación integral, como decía la compañera es algo muy grande, yo pienso que la evaluación se monta sobre cuatro ejes que son: El proceso, el contenido, el educador, los alumnos.

Yo le llamaría evaluación integral, sería necesario hacer evaluación, coevaluación, auto evaluación, interevaluación, y además de eso ser innovadores, para no ser repetitivos evaluar procesos, resultados, pero apenas estamos haciendo una reflexión para comenzar a evaluar de verdad.

INTERVENCION: A nuestras escuelas llegan cualquier cantidad de niños, de diferentes culturas, tenemos que ver qué tenemos, quiénes somos, hacia donde vamos, en la educación personalizada eso se llamaría conducta de entrada, otros le llamaríamos diagnóstico, hacer un diagnóstico de la personita que nos entregan decir: yo tengo esto; qué es lo que voy a hacer por él, ese cambio lo podemos dar evaluando yo mismo, que ejemplo le podemos dar para que el niño me imite, los niños tenderan a imitar, entonces, la primera que tengo que cambiar soy yo, en mis actitudes, responsabilidades, en la manera de actuar, vestir, y empezamos por ahí, y que rico sería que cuando llegue el niño llegue al grado primero dar conductas de algo, valores para que sea una persona de bien a través de mi ejemplo, de mi formación fuera de mí, cuando el niño ya tiene esos

valores, con responsabilidad, respeto y amor lo lleva a seguir los procesos que vamos a evaluar más tarde. Pienso que lo más importante para mí es el ejemplo que yo pueda dar desde mi presentación personal, formación integral hasta el máximo cambio que puedo tener como persona.

INTERVENCION: Yo cuando era estudiante, me preguntaba para qué nos evalúan, y ahora como docente me sigo preguntando para qué evaluamos a los estudiantes. Cuando uno estudiaba tenía que aprenderse una cantidad de conocimientos que en la vida profesional uno no los utiliza pero eran requisito para pasar. Antes dictaba química, ahora dicto informática, cuando les evaluaba química era necesario que ellos aprendieran cosas, pero por ejemplo un chico perdía el año por química y yo me preguntaba qué tanto le va a servir a este muchacho el aprender esto. Uno no sabe en realidad que tanto se le va a trincar la vida a ese muchacho por una determinada nota. A mi me pareció muy positivo el sistema de logros porque no trunca la vida de ese muchacho por una determinada nota, a mi me pareció muy positivo el sistema, pero sin embargo, sigue la misma pregunta, para qué se le evalúa, para promoverlo de un grado a otro, sin importar qué aprende el chico. Por otro lado están los padres sin importarles que su hijo tenga o no las aptitudes para aprender, lo ponen a estudiar en X colegio para obtener el título de sin importar los intereses de los chicos, ahí viene otro pensamiento para mí: Y qué es lo que yo hago?.

En reunión de profesores se habla respecto del rendimiento del muchacho, algunos dicen que el muchacho es malísimo, pero yo digo que no, simplemente porque no se le puede evaluar el rendimiento frente al equipo sino su personalidad, su formación, entonces para qué evaluamos, para que pase?, y con el hecho de que pasó, aprendió o no aprendió, maneja algún conocimiento?, le enseñamos en realidad algo?, esa siempre ha sido mi inquietud, yo veo que en realidad no sabemos para qué evaluamos.

INTERVENCION: Yo creo que esta evaluación de logros, también una competencia entre los mismos maestros y los mismos alumnos porque nosotros no concebimos que todos los muchachos a costa de todo tengan que pasar tenemos que reflexionar y no pensar en una nota como en un logro, y es preferible no hacer las cosas por hacerlas, e inculcarle esa conciencia al muchacho de hacer las cosas bien. Yo veo competencia en el alumno, porque él haga o no haga tiene que pasar ya sea este año o el otro, deberíamos inculcarle más valores para que crezca como persona.

INTERVENCION: Extrayendo más o menos los planteamientos que estamos haciendo todos nosotros, nos damos cuenta que el error está en nosotros, porque nos consideramos unos magos, y no es por seguirnos echando la culpa, en el discurso de los errores que tenemos pero en la práctica que debemos hacer, no actuamos, miremos el por qué: Nosotros cuando evaluamos al estudiante nos damos cuenta de lo que sabe, pero lo que no sabe lo echamos al archivo, y es ahí donde tenemos que trabajar, con ese muchacho, miremos de pronto porque no lo hacemos.

Porque el mismo modelo educativo con que fuimos formados y que lo siguen haciendo en la misma concepción, lo numeroso de los grupos que nosotros tenemos, nos dificulta mirar uno a uno a 46 u 80 estudiantes. Este discurso lo seguiremos planteando no se sabe cuanto tiempo, hasta donde no tengamos la posibilidad de saber realmente que Juanito no es el número 4 sino que es Juanito Bernal y que tiene tales dificultades en mi materia. Pongamos ejemplos que que son más visibles en una asignatura que de pronto en otras, nosotros no podemos medir al estudiante a nivel físico con una raya donde los que salten de aquí o huyan, pasan los que saltaron a tal sitio quedarán en la B, y los otros son insuficientes. Y esa es la tabla de medida que estamos utilizando actualmente en las universidades que forman docentes y enseñan de la misma forma a evaluar al estudiante.

El profesor de educación física vé lo que el estudiante no pudo, que no terminó, pero no le miramos qué avanzó de las posibilidades de movimiento que tenía, que fueron formadas en su crecimiento y desarrollo en el cual jugaron un papel primordial sus padres. En la misma forma el intelecto tiene el mismo tipo de dificultades, el muchacho puede ser un poco más lento para entender las formas en otra cosa y no en la forma de modelo único que nosotros le enseñamos a todos.

No es usar los mismos procedimientos que a mi me enseñaron en la universidad. Qué remediaría en un momento determinado, además de estos diálogos que son bastantes productivos donde de pronto es bueno porque miramos donde están los errores pero en la práctica seguimos haciendo lo mismo porque las condiciones que nosotros tenemos de formación sigue siendo igual y aprendimos a evaluar de esa forma.

Que nosotros innovemos, fabuloso, por lo menos en la parte física, pero es que el intelecto tiene las mismas dificultades, nosotros no podemos pretender que el muchacho recite las 50 fórmulas porque de pronto su interés no es ese, pero para nosotros el contenido el muchacho tiene que recitarlo, es mirar el fondo de las cosas, y el fondo de la formación que se le está dando incluidos los docentes en la forma como se les evalúa, este espacio nos sirve para plantear nuestras políticas de análisis a nivel educativo, en este momento evaluativo, como lo pensamos más no como modelo único que nos daría Socolpe, pero eso es tal vez una de las primeras oportunidades en las cuales un curso de evaluación se evalúa en forma diferente, de resto el profesor no entregó tal día, el trabajo bajo tales parámetros, entonces perdió, y nosotros lo hacemos como actos repetitivos.

De pronto durante 17 años que llevo como docente, lo único que he visto que se sale un poco de esa norma es este curso que estamos recibiendo donde se trata de moderar entre todos y no de hacer lo que dijo Socolpe. Ahí radica el cambio que podría ser un poco más práctico para nosotros, para empezar a cambiar esa forma evaluativa que aprendimos en la universidad. La misma práctica de cómo podemos evaluar, esa misma posición invertida de cabeza en el muchacho, pero a nivel práctico por especialidades, eso es lo único que nos va a dar otra opción. Que se den ese tipo de cursos, diferentes de pronto a ese tipo de discursos que nosotros oímos pero en la práctica nosotros sabemos evaluar es así.

El muchacho tiene que llegar a esa posición invertida en posición de tijera de patada tal, en cuchara, en salida de posición rana y de ahí no nos salimos, pero si lo hacemos de forma práctica, por lo menos en esa cuestión del movimiento, en esa cuestión de las matemáticas, esos talleres son muy necesarios para que nosotros nos salgamos de ese modelo tradicional y del discurso para entrar a la forma práctica de cada especialidad, de como podemos salir del modelo tradicional de evaluación.

La parte más difícil de la evaluación que nosotros rendimos a diario, vuelvo y repito, es que no tenemos la opción de conocer al estudiante, a través del año escasamente se aprenden los nombres, entonces cómo podemos saber si el muchacho es de 702 o 703 o de octavo, de pronto conocemos a los de once y eso porque llevan más tiempo en el plantel, pero si eso no cambia para nosotros va a ser muy difícil pensar en que la deficiencia que tiene ese

código 4 que idealmente para nosotros debía ser Juanito , el que tiene dificultades en tal cosa y que hay que afianzarle esa dificultad, no pasa de ser un discurso porque nunca voy a tener esa opción con 49, 46, 45 personas. Sin embargo, de pronto que esto se hiciera más de forma práctica sería un poco más conducente, pero no me aparto que lo que aquí se ha dicho en parte de los que nosotros hacemos todos los días en nuestro quehacer pedagógico.

INTERVENCION: Escuchando todas estas cosas que se nos presentan frente a la evaluación, algo muy importante es empezar con una autoevaluación de nosotros como docentes, es que si yo me estoy autoevaluando en mi clase, en mi relación con el estudiante, pues así voy conociendo más mis fallas y así también puedo comprender las fallas del estudiante. Entonces pienso que es básico la autoevaluación, pues se dice que nadie que haya tenido hambre sabe que es pasar hambre, pero si yo me autoevaluo, me coevaluo con mis compañeros me conozco más y puedo comprender a los estudiantes. Como decía Mariela, nosotros hemos comenzado a realizar ese ejercicio.

Voy a leerles lo que escribieron las alumnas de octavo, al decirles que me observaran y escribieran lo que yo hacía. Dice una alumna "cierra los ojos con rabia, señala, camina lado a lado, se vé con gracia, dicta con paciencia, está bien parada, se recarga sobre los pupitres, se explica claramente, copia los términos desconocidos, mira sus apuntes, mira detalladamente al grupo, se coge las manos, utiliza el dedo índice para todos, trata de hacer la clase muy dinámica, dice ejemplos muy alegres, se queja del frío y hace mala cara". Una compañera me contaba que colocaba una grabadora en su clase y me decía que es impresionante como uno se la pasa diciendo a los estudiantes cállense, siéntense y estén quietos, y el conocimiento es más poco, con la grabadora es mejor porque ahí se detalla más.

Entonces algo más optimista para nosotros al ver tanta dificultad en la evaluación es empezar estos trabajos por nosotros mismos, son trabajos duros, difíciles por que permiten que otro compañero le diga como hace uno las cosas pero eso es bueno porque uno va cogiendo un grado de madurez.

INTERVENCION: En evaluación también hay un punto en el que nosotros tenemos que dejarle de tener miedo y es caer en un error por no acertar, entendiendo por acierto el hecho en que en primera instancia se logre

perfecto el éxito deseado o se logre ese objetivo en el primer momento, veamos por ejemplo el científico Elkin Patarroyo, cuánto tiempo se demoró para desarrollar esa vacuna contra la malaria y no se dió por vencido hasta tenerla; y nosotros en educación, con personas, queremos que con una palabra o con una explicación el estudiante cambie su comportamiento o entienda de una vez.

Mientras que le quitamos la posibilidad al muchacho de avanzar desde donde se quedó y seguir adelante a lo que yo llamo éxito, digo éxito porque lo entiendo como el logro de una meta, pero no inmediatamente, sino, con esfuerzo, a través de caer en error, de corregir hasta lograr hacer las cosas bien hechas, resulta entonces, que siempre que estamos evaluando hemos mirado el aspecto negativo. Voy a poner un ejemplo: Un alumno sale feliz de la previa, antes cuando calificábamos con números y decía, yo de seguro saco 10, recibe la previa 8 y le pregunta al profesor por qué saqué 8 y el profesor no le dice porque tuvo esos 8 puntos bien, sino porque saco estos dos puntos mal, sencillamente si saca tres es porque tuvo siete puntos malos, nunca le dice, tuvo tres puntos buenos, entonces tampoco se le dá la posibilidad de superar eso que le faltó.

Yo pienso que los logros hoy en día lo que buscan es eso, qué es lo que el muchacho ha adquirido y qué le falta, para que mediante una superación de logros pueda lograr aquello que le falta y completar su conocimiento, aquí hay compañeros que dicen: cómo es posible que un muchacho que aprendió de una vez bien tenga una E igual que uno que tuvo que pasar por superación de logros; aquí es donde yo digo qué mentalidad tenemos. Yo creo que nosotros debemos tener en cuenta que un muchacho que tiene un logro al comienzo es lo mismo que el que lo tiene después, porque miren dentro de todo lo que he estado leyendo pienso que, quedarnos en medición de dificultades, deficiencias y errores solamente es una falla; pero si utilizamos el ver esas dificultades, deficiencias y errores para superación entonces es un logro grandísimo para nosotros como educadores, porque nosotros como docentes también tenemos que tener metas que alcanzar en nuestra vida, con los jóvenes y con nuestro desarrollo pedagógico.

Yo le he preguntado a una compañera qué es el éxito educativo y ella me contestaba: es que todos mis alumnos aprendan, entonces eso es una meta buena?, teniendo paciencia y dándole la oportunidad a cada uno hasta que lo alcance y lo logre, la frustración es una consecuencia gravísima en los

estudiantes y educadores debido al asunto que tratábamos anteriormente. Nosotros nos hemos frustrado frente a nuestro quehacer pedagógico, y eso se oye todos los días, las quejas de nosotros, diciendo es que esos muchachos no aprenden, es que por más que uno les dice no aprenden, etc. y todo eso es frustración y los muchachos que dicen: yo no soy capaz, yo no puedo con esas matemáticas, entonces cuando el muchacho no entiende se dedica al desorden, recibe en la previa un uno, lo exhibe con felicidad y al que saca 10 le hacen la burla, y para lo único que le sirvió la previa es para ser una bola con ella y lanzársela al otro. Todo eso es manifestación de frustración.

Bueno en todo caso, pienso, lo mejor que debemos hacer es no tenerle miedo al fracaso, sino, utilizar el fracaso como un miedo para alcanzar el éxito, como analizando las fallas, corrigiéndolas y siguiendo adelante.

INTERVENCION: Me siento de verdad contenta en esta actividad, cuando escucha a uno de los compañeros como exponen y explican sus avances pedagógicos yo diría de los avances de la compañera que son avances personales. Ese es el fondo de la verdad donde podríamos llegar , porque nosotros, dice Camilo Cruz (colombiano que está en EE.UU hace 19 años, es químico, pero el solo habla del éxito), él dice de qué nos sirve a nosotros los maestros llenarles la cabeza a los estudiantes de muchos conocimiento si cuando de pronto vamos a la calle del cartucho y encontramos médicos profesionales por montones arrastrando un carrito y degenerados.

Yo llevo 25 años a consecuencia de ser maestro, no tengo voz, mi voz no es así porque tengo gripa, es porque estoy sin voz y por lo menos llevo 20 años sin dictar clase, la clase ya no existe y todos los días he intentado cómo trabajar con los chicos en química sin necesidad de que yo sea su maestra, por eso también he leído muchísimo y me fascina lo que comenta Mariela porque a los chicos los podemos llevar al éxito, a un crecimiento personal sin necesidad de torturarlos a ellos y lo que es peor, sin necesidad de torturarnos nosotros mismos.

Vivimos angustiados porque el chico no se aprendió la fórmula de química y a mí para qué me interesa que el chico se sepa la fórmula de química, me interesa mucho más que llegue a ser persona, que él cambie de actitud, realmente esto que estamos haciendo aquí me parece lo más maravilloso, escuchando a cada uno de los compañeros como dicen ese cuento de la

evaluación que es lo último que deberíamos estar pensando, ese cuento de evaluar conocimientos, de medir qué es lo que sabe, como si estuviéramos midiendo en una probeta, en un balde, cuando nosotros de verdad no estamos dispuestos a cambiar de actitud, allí es donde está la base, olvidarme que yo soy magister eso que importa, acordarme que soy persona y me siento frente a ese chico.

Difiero con el compañero que dice que el problema está en el gobierno para que cambien el número de estudiantes, eso nunca va a ser posible entonces no pensemos en que tengamos los chicos en el salón, yo tengo 40 y tengo 1, yo pienso que ese 1 por 1 que se va trabajando y no es que yo lo llame, sino que él quiera venir a mí y yo lo he logrado pero con conferencias sobre el éxito, sobre quién soy yo, sobre usted puede sanar su vida, y alguien me decía oiga compañera usted está loca, como usted en química usted puede sanar su vida de Luisa HEIG que es una escritora famosa, excelente y ella le enseña a uno a levantar la autoestima, lo número 1 es levantar su autoestima, ella dice por qué fallamos y fracasamos las personas, porque nos enseñaron sobre el error, usted tiene dos malos, usted es malo, es feo, es tonto, pero nunca nos enseñaron usted es bello, usted es hermoso, entonces ella nos dice que es la autoestima la que hay que levantar y con eso yo creo que Colombia cambiaría.

Si todos los maestros nos dejáramos tocar de varios autores que escriben sobre el éxito que son muchísimos y son químicos, ingenieros, médicos, pero están hablando psicólogos, porque Jorge Duque (otro colombiano que habla del éxito) es psicólogo, están hablando de para qué queremos hacer algo, para llegar al éxito y todos los chicos llegan al éxito y es increíble como ayer un estudiante me decía: Nidia todos nos estamos decidiendo a querer pasar los logros porque queremos cambiar, y a mí no me interesa cuánto quiere saber sino cuánto quiere cambiar.

De verdad compañeros, si en evaluación vamos a ir como quererles cambiar su deseo de vivir, es porque yo tengo un estudiante que me dijo un día para qué quiero vivir, para qué si mi papá me dice todos los días: usted es un aborto, usted es una basura y es un estudiante de grado once que molesta y entonces el chico nunca hace nada y cualquier día le digo yo, Cómo está usted? y me dijo profesora a mí nunca me pregunta un profesor cómo estoy yo, el médico me hubiera preguntado cómo estoy yo; y es porque a nosotros nos interesa más a allá qué hay, cuánto es uno más uno, nos

interesa es llenar el programa y para qué nos interesa el tema, yo le doy a mis estudiantes una lista de veinte palabras y cada uno avanza lo que quieren y me parece que no estoy perdiendo, pero cada uno está avanzando en su interés, en su desarrollo.

De los veinte han avanzado diez y me faltan diez y ellos se afanan porque falta un mes, pero a mí no me interesan lo que corran sino lo que aprendan y yo les digo miréense en un espejo y es que Luisa Heigh dice mirémonos todos los días en un espejo y preguntémonos quién soy yo, cuánto valgo?. Ese estudiante que empieza con autocrecimiento, con autoevaluación, con autoestima, lo llevamos al cielo y qué importa que el papá le diga que es un aborto, el chico ya lo superó o lo está superando, entonces compañeros los invito para que se dejen tocar por el éxito.

INTERVENCION: De verdad, la experiencia que lleva Nidia en la institución es fabulosa, los chicos hablan mucho de la profesora Nidia y tocando el planteamiento que hace allí el compañero de ver como después de tantos años uno en el Distrito, un curso de actualización como se planteó en alguna ocasión como este, pues es novedoso el permitirnos que usted, usted, yo expresemos nuestras ideas de qué hacemos en nuestra actividad diaria, es hermoso, es enriquecedor, yo estoy aprendiendo de cada uno de ustedes y me estoy cuestionando y que lindo es ver si esto que estamos diciendo aquí lo hacemos en el aula, y como dice ella yo no hago la clase, la clase la hacen ellos, ellos son los que traen los interrogantes, las inquietudes, ellos son los que plantean.

Qué bonito es que cada uno como padre de familia nuestro chico nos diga papá hoy nos lanzaron esta pregunta y tenemos que averiguar, consultar, hacer carteleras, yo tengo esta idea usted cómo me puede ayudar y va uno a reunión de padres, aportamos y decimos algo está cambiando en esta institución donde tenemos nuestros hijos, ya no es copia esto, subraye el título, pase aquí o allá, y esto genera controversia al preguntarle al chico usted qué plantea para que trabajemos hoy o qué problema ha visto en la actualidad que nos interese y siguen los conflictos en la familia al cuestionarnos si de verdad sabemos, pero que lindo es ver a los chicos cuando exponen, indagan y el respeto que hay entre ellos, porque las discusiones son aquí como nosotros, yo no estoy de acuerdo porque yo averigüe fue esto.

Entonces eso de darle la oportunidad a que usted hable, participe, cuestione, trabaje, a que traigan los libros para que trabajen en grupo, pues realmente yo veo que estamos perdiendo el tiempo al seguir con el tradicionalismo. Esto nos lleva a no dictar clases y dejar que los chicos avancen según sus intereses, gustos, inquietudes, y no dejarlos estancados allí; uno también va mandando sus planteamientos, sus inquietudes de acuerdo al avance que ellos van dando, y me siento muy contento con un colegio distrital como digo donde estoy haciendo este trabajo , allí también unos profesores están haciendo un trabajo en el colegio Miguel Antonio Caro sobre esa temática de lanzar inquietudes, hasta las mismas problemáticas que traen los programas, de la cartilla, de los libros.

Un comentario que se me quedó en mente hace unos dos meses de la rectora de la institución fue como una visita que hubo en la institución la mejor impresión que se dió fue ver como los chicos evaluaron a los profesores como las personas que permiten hablar y con las que se puede hablar, ese es un logro grandísimo para la institución. Entonces estamos apuntando a esa temática de valores más como personitas y si hemos tenido bastante conferencias sobre eso y pienso que sería bueno seguir escuchando otras experiencias.

INTERVENCION: Yo no soy docente, yo soy comunicadora social y estoy acá porque voy a hacer una grabación; quiero hacer una intervención y es que la semana pasada me pasó una experiencia con la evaluación. Yo tengo un hijo de tres años que está en prekinder y el domingo nos pusimos a hacer las tareas, hicimos lo de recorte, pegado; cuando íbamos a hacer la plana Felipe me dijo no mami yo no quiero hacer eso y yo le pregunté por qué, él me dijo lo que pasa es que yo no quiero más caritas tristes, como yo no he podido, siempre saco una carita triste y no quiero más caritas tristes, para mí fue muy importante ver como la forma de evaluar en el jardín es muy triste porque no lo estaba dejando ser y estaba resaltando las cosas negativas y no las positivas.

Otro comentario que quiero hacer, es que yo tengo un hermano que está en bachillerato y que un día nos pusimos a hablar de evaluación. Él ha estado en el trance en la forma de evaluar de la vez pasada a ésta; él me decía sabe lo que no me gusta de este trance de evaluación es que es muy personal y uno siempre que se afronta a que usted no aprobó, no hizo, es como si le dijeran usted no es capaz, entonces considero yo que si uno esta

evaluando logros no se debe decir no alcanzó o no logró, si no bien, llegó hasta acá, está por superar, porque pienso yo que los niños siempre están trabajando para sacar adelante el logro.

INTERVENCION: Hay cosas muy interesantes de lo dicho. Efectivamente la evaluación en Colombia cambió, no por la promoción automática o por la Ley tal sino en la concepción. En la década de los sesenta, eso lo sé por un director de núcleo que trabaja desde el cincuenta y pico y me contaba con emoción que había un día de evaluación donde llegaban las autoridades a ver cómo estaba la escuela. Era un evento público grandísimo con Alcalde y cura abordo. La evaluación consistía en demostrar lo que sabían los chicos, no lo que no sabían, entonces allí se preparaba una exposición quizá en ese momento era de memoria, porque la cultura era así y era para demostrar que sí se sabía. Fíjese que la concepción ha cambiado. Ahora es como una tabula rasa donde se quiere saber quién sabe y quién no sabe y hay cierta tendencia a mostrar al que no sabe, ese es un cambio del que no nos dimos cuenta y ya tenemos interiorizado el hecho de señalar al que no sabe.

Me llamó la atención una cosa de lo que la profesora leyó, yo no sé de qué curso es pero independientemente del curso estamos hablando de otra cultura, la cultura de los jóvenes es distinta a la de nosotros, eso puede ser primaria pero igual puede ser bachillerato, todos los juicios que hay ahí se refieren a una posición estética frente a la maestra y nosotros tenemos una perspectiva distinta, es por el lado del saber, de unos procesos, de unos comportamientos, y los chicos están valorando a la profesora es desde el punto de vista estético.

Por otra parte las últimas dos intervenciones se concentraron en mirar la evaluación como algo que es atributivo a la responsabilidad del maestro. Si hay un común denominador en las intervenciones de esta segunda ronda, es el hecho de señalar que el maestro es el responsable y en ese caso vale la pena volver la mirada a cómo se originó ese funcionario público llamado maestro. Se le pidió, desde su origen, ser el ejemplo, la persona perfecta, la ideal, la de imitar. Imagínese el peso que tenemos tan grande encima, en ese caso si comparto yo la posición de que es necesaria una concepción que nos dé tranquilidad, puede ser religiosa, científica, mítica, pero sí requerimos como una manera de defendernos frente a esa responsabilidad que tenemos.

Pero también quiero que piensen lo siguiente: detrás de las cosas que se hacen como maestro hay otras cosas. Por ejemplo, detrás de la afirmación de fin de año: "usted pasa el año" o "usted lo pierde", no hay un invento de los maestros, no es que yo como maestro-individuo lo haya sacado de la nada, no. Detrás de una valoración escolar que da cuenta del alumno está el papá, esta lo que él puede decir del colegio y del profesor, está el colegio, los compañeros maestros, lo que ellos pueden decir de una afirmación que da cuenta de la promoción o reprobación que un maestro hace del alumno, están unas políticas educativas, unas teorías, es decir, el maestro es un ser histórico en donde se concentran muchas variables y en ese lugar yo no me consideraría el responsable de frustrar o dar éxito. El maestro hace parte de una cultura, el alumno lo mismo. Detrás de que el alumno deje la previa en blanco o que no asuma las propuestas del colegio, detrás de él hay una biografía familiar, una creencias, una biblioteca en la casa o no hay nada, pero en él también se concentran otras variables y por esa causalidad social uno esta enfrentado al otro y cada uno se expresa y actúa con esos condicionamientos.

Otro aspecto de la evaluación son las consecuencias que esta tiene con el sistema educativo como tal, porque se pueden sacar alumnos del sistema o se pueden mantenerlos dentro gracias a la evaluación. De acuerdo con unas políticas o con determinadas prácticas educativas, o por ambas, uno puede presionar la salida de los alumnos del sistema escolar y en ese caso quedan en desventaja respecto a los que se mantienen en el sistema. Esta discusión queda pendiente.

Un aspecto más es cómo se evalúa en el aula. Ahí hay unas transposiciones muy curiosas a la hora de evaluar por una parte uno dentro de la escuela cree en unas cosas y fuera de ella cree en otras y yo no estoy diciendo que uno es incoherente sino que la cultura de la escuela se fué consolidando de una manera y la cultura externa de otra. Por ejemplo, cuando el maestro quiere saber en qué situación académica está un estudiante en lo posible lo aísla de los demás para tener la certeza si él sabe o no sabe; si el estudiante en lugar de contestarle le pregunta al compañero para que le diga, el maestro tiende a reprobar ese comportamiento en tanto que lo que quiere saber es si él sabe, si el conocimiento lo tiene ya en su interior. La "copia" se sanciona drásticamente en la escuela y aunque quizá ya no se pongan "unos" o "ceros" por copiar, de todos modos se mantiene la idea de que los alumnos deben tener unos conocimientos dispuestos a

manifestarse cuando el profesor los solicite y el de sancionar el hecho de preguntar a otro cuando se hace este requerimiento. Esto en la escuela, porque fuera de la escuela es una virtud preguntar, cuando uno no sabe pregunta a quien tiene cerca y, por el contrario, quién no actúa así “no es despierto” “no tiene habilidad para resolver una situación”. Sobre esas cosas llama la atención Nilo, lo cual ilustra con ejemplos.

Profesores, este taller parece iniciarse y parece que siempre queda la idea de la falta de tiempo pero no nos preocupa concluir en el sentido de sacar la verdad de esta reunión, nos deja muchas inquietudes y nos invita volver a mirar esta lectura de Nilo u otras lecturas para desarrollar este tema tan complejo como es la evaluación.

TALLER2 RACIONALIDAD EN EL AULA

Cuáles son los elementos de racionalidad que están presentes en las prácticas pedagógicas en general ?. Tratando de entender un poco la crítica que se ha hecho a la escuela en términos de exceso de racionalidad, es decir si en todo movimiento pedagógico de la década de los 80 y 90 lo que se hizo fue cuestionar fuertemente a la escuela en el sentido de que había un exceso de planificación, de racionalidad, de organización de las acciones de la escuela y que en ese exceso de racionalidad de todas maneras le ha hecho daño a la escuela porque le impide al maestro intervenir en las decisiones curriculares, en la decisión de los planteamientos curriculares en general y que por lo tanto lo hace un poco dependiente de ese tipo de planificaciones, o sea , eso es como una caricatura de lo que es la crítica que se le ha hecho a la tecnología educativa presente en la escuela colombiana. Digamos que ahora esa crítica esta muy reforzada y vale la pena mirar cuáles son los límites de ese cuestionamiento.

Esa es una de las ideas que estamos trabajando en investigación con Raúl. Qué hemos encontrado allí ? Haciendo análisis de PEI, los PEI entendidos como dinámicas y como documentos , o sea el PEI entendido como un documento donde supuestamente la institución plantea hacia donde va y como organiza sus acciones, y el PEI entendido como una dinámica de desarrollo de las acciones pedagógicas, son dos cosas que a veces coinciden pero que a veces no coinciden, y otro elemento es el aula de clase.

Entonces por lo menos miraríamos esas tres cosas: Los documento PEI, Las dinámicas PEI y las Aulas de Clase. Qué encontramos allí, documentos muy bien organizados, con objetivos, misión, visión, tiempo, recursos, planeación en términos generales encontramos planes de estudio, incluso formatos de organización y desarrollo de proyectos. Entonces digamos que existe un buen nivel de formatos para la organización y la planeación de las acciones en los documentos PEI.

Ya cuando uno entra a mirar las dinámicas de la escuela, los criterios que organizan las acciones de la escuela en termino colectivo docente de toda la institución, pues encuentra uno que eso criterios no son del todo claros para todos, en muchos casos no se conoce de lo que se esta planteando allí, no se sabe cuál es el énfasis, si uno indaga acerca de cómo están entendiendo el lenguaje, la escritura y la lectura, en la escuela cada uno tiene su posición, no hay una unidad de criterios, no es que eso tenga que ser necesariamente que ser así, que haya que tener unos criterios comunes, sino por lo menos que eso fuera atravesado por una discusión y no se nota que haya existido esa discusión.

Y cuando uno entra a hacer registros de sesiones de clase que hemos grabado, filmado, entonces uno encuentra unas cosas que en realidad me preocupan mucho, y es la ausencia de racionalidad en la construcción del conocimiento en el aula de clase. Es decir, uno encuentra que el PEI ha sido entendido como una posibilidad de democratizar la escuela, de abrirse hacia afuera, de mirar el entorno, de vincular a la comunidad en procesos participativos y ese tipo de cosas; y que dentro del PEI se hacen proyectos que se llaman de diferentes formas . Como partiendo de un supuesto, digo yo, de que el problema conceptual, académico de la escuela, no fuera un problema importante, pienso yo que, o bien se esta viendo que ese problema no es importante o que ya esta solucionado, algo así como si la escuela ya ha hecho tanto énfasis en el asunto del conocimiento que hoy ya no es el énfasis, por qué, porque eso ya esta solucionado o porque no es importante hoy en día para la escuela.

Una de las cosas que yo planteo ahí es que discutamos cuál sería la función de la escuela hoy. La función de la escuela ya no es la producción del conocimiento, ni el desarrollo de los sujetos que están ahí en procesos de formación, el énfasis de la escuela es la comunidad, la participación, es solucionar los problemas del entorno, del estado o formar a la comunidad

para participar y gestionar proyectos. Yo planteo ahí esa discusión, o sea, discutamos cuál es el sentido de la escuela si estamos de acuerdo que el sentido de la escuela no es el desarrollo académico e intelectual de los niños sino su énfasis cuál es su énfasis o no tiene.

Alguien me decía en el grupo PEI del Ministerio, que ya no hay énfasis, son todos los énfasis, es lo social, la democracia, es la violencia, es todo, yo no pienso así, yo soy bastante conservador en eso, o sea yo defiendo la idea de que lo académico es el centro de la escuela porque ahí se consolidan otras cosas, incluso yo pienso que el asunto de la democracia y el respeto no pueden pasar por encima de una solidez intelectual de los sujetos que están en los procesos de formación. Y lo otro es que la escuela hace cosas intencionales, o sea la escuela no es un lugar donde ocurren cosas y dice vamos a socializar naturalmente, sino que su función es planear las actividades, con intenciones pedagógicas determinadas a priori y todas esas cuestiones, esa es otra cosa que está en discusión.

INTERVENCION. Tal vez no se es consciente de eso, de que no se está haciendo las cosas que nos plantean y que se está disfrazando porque se teme mucho que se critique eso.

Es que esa es mi hipótesis. Mi hipótesis es que detrás de la proyectitis se esconde la debilidad conceptual de nosotros los maestros. Si yo no se que es construir la lengua escrita con un niño de 5, 6 años de edad, de primero de primaria, si yo no tengo claro como es que el niño construye la lengua escrita, fácilmente me salgo por un ladito y hago un proyecto ecológico, eso es una caricatura pero eso ocurre.

Hay una cosa que me impactó muchísimo en la Foro- feria, se presentaron algo así como 400 proyectos-Pei significativos, y digamos que el 80% de los Pei significativos tiene que ver con proyectos productivos, o sea fábrica de mermeladas, la huerta productiva, etc; digamos proyectos que desde el punto de vista laboral son muy llamativos, hay muchas acciones dentro de estos, entonces estamos exportando a otros departamentos, incluso en un proyecto de Caldas hay eso, un proyecto exportador de mermelada de uchuvas y otras cosas. En fin, un gran porcentaje son proyectos productivos, otro porcentaje son proyectos comunitarios y otros donde tienen el centro en la producción de conocimiento son pocos como un 3% y el estado premia los proyectos productivos.

Entonces uno podría pensar muchas cosas de ahí, qué pasa, cuál sería entonces el sentido de la escuela. Eso es lo que yo estoy planteando desde nuestra investigación; cuáles son los límites del PEI, cuál es la dimensión de la participación y eso de la autonomía curricular hasta dónde va y ya solucionamos el problema del conocimiento? yo diría que no, desde nuestra investigación, porque la construcción del discurso en el aula de clase es caótica e irracional; digo es caótica e irracional desde el punto de vista disciplinar, conceptual, o sea si uno se pone a hacer un análisis de clases la construcción de conocimientos es absolutamente caótica y las clases tienden a ser autoritarias y siguen siendo clases.

Es decir, se hacen proyectos con mucha actividad en la escuela. Sí, a los niños se les cambia de ambiente para que vayan a visitar museos, zoológicos, proyectos con actividad educadora, pero la relación de maestro-alumno-conocimiento ya en lo chiquito es una relación autoritaria, es autoritaria porque hay una debilidad conceptual en el docente y cuando hay debilidad conceptual solo se puede ser autoritario. Yo creo que la escuela nunca ha estado atravesada por un proceso de racionalidad en la construcción del saber en el aula de clase.

INTERVENCION. Pero los padres juegan un papel importante, en el sentido de que ellos empiezan a presionar en que no se dé tanto conocimiento, sino que se repita lo que se enseña.

Sí, pero lo que a mi me parece contradictorio es que frente a un discurso de la democratización se oculte el asunto del conocimiento, cuando digo conocimiento no estoy pensando en la cantidad de conocimiento, ni siquiera del conocimiento, pensemos en el desarrollo intelectual, cognitivo, social y cultural del niño.

INTERVENCION. Pero, los proyectos no son buenos porque integran la comunidad?. A mí me parece eso bueno porque se deja de ver la escuela como un lugar aislado, como algo aparte del mundo; el niño tiene que estar en contacto.

Yo tengo una hipótesis sobre eso y pienso que es imposible, que la escuela sea una isla. Qué es la realidad social y cultural, por qué se dice que dentro de la escuela la realidad social y cultural no está presente?. En sentido

estricto, en la medida que los niños ocupan la escuela cargan consigo los problemas sociales y culturales que tienen y los ponen en juego en sus relaciones con la escuela. El asunto es que las relaciones internas de la escuela son tan autoritarias que se restringe el espacio para que el niño ponga en juego su saber cultural y pienso que es más por ahí por la relación pedagógica, que el asunto físico de abrirse hacia el entorno.

Yo ahí incluso veo un aire que la escuela encuentra como para decir vamos afuera, porque adentro tenemos un problema muy grande, como el problema del conocimiento no lo he solucionado voy para afuera a buscar la solución, sí, la ciudad educa, no, la ciudad no educa, es decir la ciudad si educa pero, independientemente que la escuela abra las puertas o no las abra, la ciudad esta ahí educando o deseducando. El problema que yo veo es que estamos buscando la solución fuera de la escuela, si la solución es dentro de mi discurso más concretamente, es mi relación con mi saber, con mi disciplina; o sea si yo soy un biólogo mi relación con el conocimiento científico cuál es? tengo relación con el conocimiento científico? y si lo tengo cuál es la relación con la pedagogía de la construcción del conocimiento científico y con el desarrollo de competencias cognitivas adecuadas para eso.

INTERVENCION. Pero, por ejemplo si usted es el profesor de ciencias, y le está enseñando a los niños los tipos de matas que existe, yo creo, que llevándole un libro no es suficiente, mientras que si yo lo llevo a un lugar donde las haya, al jardín botánico ellos van a aprender más.

Si yo sé qué es construir el conocimiento sobre las plantas sí, o si no es lo mismo sacarlos al jardín botánico que dejarlo en el aula mirando un libro. Ese es el punto, o sea, yo trabajo mucho con formación de docentes en el trabajo con niños y lo que yo encuentro es que el asunto de la calidad en términos de desarrollo de los niños, el elemento que más marca la calidad es la claridad conceptual, desde el punto de vista pedagógico, el profesor que es claro conceptualmente es mas democrático, es creativo y es el que menos didáctica pide porque lo tiene totalmente claro todo.

Si tengo claro como es que el niño desarrolla su lengua escrita, yo, en cada momento que él esté interviniendo con su lenguaje, sé en qué nivel está y puedo proponerle un juego, sacarlo a la calle o establecer un diálogo inteligente con él para ayudar a su desarrollo, pero si yo no tengo claro

eso, necesito didácticas que me digan qué hacer para llenar el tiempo y necesito hacer planas para que el niño aparentemente esté haciendo por hacer, pero el progreso en términos cognitivos no se ve. Entonces, ahí lo que yo defiendo si es eso, bueno ya lo habíamos dicho aquí, la mejor didáctica es la claridad teórica y lo otro es que el asunto de la calidad esta atravesado por ahí y el asunto de la democracia, incluso Freire dice en una de las cartas que le escribe a las maestras: si no tengo rigor académico, yo no puedo enseñar, si usted no tiene disciplina no puede enseñar porque qué enseña?.

Si usted tiene problemas con el conocimiento, lo único que puede hacer es apoyarse en didácticas, de pronto una que otra función más, pero yo pienso que esa ansia de didáctica de los profesores que van a un curso y dicen, no, ese curso es malísimo porque no me dijeron qué hacer en el primer día de clases de ciencias naturales, de primero de primaria, entonces es ahí donde uno encuentra las fallas y el trabajo apunta a cuestionar un poco eso, es decir, cómo detrás de los proyectos que se ven aparentemente tan llamativos, tan llenos de actividades, debajo del asunto el conocimiento qué.

Vamos a las pruebas internacionales de Timms, alguien podría decir eso no es importante, la escuela colombiana debería preocuparse por la violencia, no, quien dijo eso, que el asunto de la escuela es la violencia es falso, el asunto de la escuela es lo académico. Si el centro de mi proyecto es lo pedagógico, si yo hago un proyecto sobre lo ecológico el centro del proyecto va a estar siempre en la construcción del conocimiento sobre lo que vaya a ser, pero sistemáticamente, que eso sea intencionado.

Cuando yo hablo de claridad conceptual, me refiero a poder manejar mínimamente los saberes específicos de lo que yo me ocupo, tener una claridad mínima, sabiendo que esa conceptualización es problemática y cambiante, siendo conscientes de que los problemas de conocimiento siempre están variando.

INTERVENCION. Yo quisiera poner el otro polo para que discutamos algunas preguntas que tienen que ver con otro tipo de escuela. Es que Mauricio está hablando de un tipo de escuela, y entonces la primera pregunta es para ver si la escuela sirve para la socialización de conocimientos y de un tipo de

conocimiento del que está hablando, o puede servir para socializar otras cosas. En el otro polo qué estaría, desde la otra mirada qué habría.

INTERVENCION. Espere le digo cuál es la concepción de escuela que tengo. La escuela es un espacio artificial creado con unas finalidades arbitrarias y lo otro es que en la escuela se hacen cosas intencionales, es decir, en la escuela no vamos a socializarnos por socializarnos, a la escuela los niños van a socializarse con unas directrices y unos parámetros; que llámese PEI, director, institución, ministerio, cultura se han definido como parámetros para organizar las acciones de la escuela ; y lo otro que yo defiendo es que la función central de la escuela es el desarrollo cultural de los niños (para decirlo en términos de Vygotski), pero ese desarrollo cultural significa desarrollo de competencias, habilidades, construcción de los conocimientos universales básicos, construcción de los saberes locales, desarrollo de todas las potencialidades y pensando integralmente, pero el desarrollo de los sujetos, el desarrollo cultural de los sujetos, esa es su función, el conocimiento cultural de los sujetos.

No es su función central el atender a problemas sociales, el responder a las prioridades del entorno, aunque esas prioridades y necesidades pueden ser objeto de estudio, pero siempre en función del desarrollo cultural de los niños, eso es un poco la idea de la escuela que yo defiendo, de lo contrario se desdibujaría la función de la escuela . El centro es el desarrollo del sujeto, en términos de socializarlo en la cultura universal y local, la escuela es un lugar donde los niños van a socializarse a establecer puentes con la cultura universal y local; y a desarrollar sus potencialidades al máximo, entonces esa idea ingénuo constructivista respecto a los ritmos de aprendizaje, pueden conllevar a que si al niño en tercero de primaria no construye la lengua escrita no es problema.

La función de la escuela es jalonar el desarrollo, respetuosamente, pero jalonar el desarrollo, o sea no es dejar que se desarrolle el niño de cualquier manera, sino, proponer un espacio con tales características culturales que el niño logra desarrollar incluido el juego y la creatividad. Un niño a los 5 años según los estudios realizados en la psicología del lenguaje, perfectamente puede manejar el código escrito a la perfección con sentido y sin atropellar los procesos de desarrollo naturales, no hay ninguna investigación que muestre lo contrario, pero si hay investigaciones que muestran que entre mas temprano el niño construya la lengua escrita, su

desarrollo cognitivo y sus procesos mentales se desarrollan mucho mas rápido.

Cada proceso tiene sus características, pero la escuela tiene que ofrecerle las posibilidades de jalonamiento a todos por igual, pero respetando cada caso porque es distinto.

INTERVENCION. Pongamos otro polo para ver otro tipo de escuela y otra función social. Primero, somos producto de un proyecto de escuela de Estado alimentado por los académicos y por la ciencia donde nos correspondía como maestros determinada función de acuerdo a eso; y ejecutábamos cosas que estaban preestablecidas, entonces desarrollábamos programas. Ahora no, ahora podemos hacer proyectos. El hecho de hacer proyectos, Mauricio dice que oculta unas cosas, uno podría decir que no oculta sino que revela el proyecto de escuela que históricamente ha construido el Estado Docente, como dice Alejandro Alvarez en su artículo.

Lo que está revelando es el fracaso de esa escuela de la que somos nosotros producto, más que revelarnos a nosotros mismos está revelando un proyecto de escuela que se cubrió con el método porque estaba puesto el énfasis ahí con toda la tecnología y lo que había era unas formas de reconvertir aquellas cosas dadas a los estudiantes, por ese énfasis se oculto cierta relación con el conocimiento pero históricamente, como un producto social la escuela se convirtió en eso, ahora que hacemos proyectos revelan que ese modelo que existía no nos permitía trabajar mejor, no nos permitía trabajar de mejor manera, con el conocimiento y con la ciencia.

Bueno, aquí hay una oposición entre cultura y ciencia y yo creo que deberíamos afinar más el concepto de cultura, porque una cosa es asociar uno la cultura a lo que es válido en ciertas partes y no es válido en otras, o a cosas que son más válidas que otras, porque la cultura también puede ser el reconocer que otros grupos sociales entienden las cosas de esa manera, o sea si uno aplica la rigurosidad científica uno termina descalificando, igual si ellos aplican en rigor su cosmovisión terminan invalidando lo de uno. Aquí hay una discusión crucial y es que si en lo local no está lo universal, si no encontramos lo universal en lo inmediato, si en el entorno no se puede encontrar lo universal, no se pueden descifrar cosas

tan universales como la escritura y lectura o el respeto hacia los demás mirando el entorno, las comunidades cercanas.

Otra idea aquí para discutir, es que si la ciencia, que es el sinónimo mas parecido que podemos darle a la idea de conocimiento que está exponiendo Mauricio cuando habla de rigurosidad, de claridad conceptual, parece cercano a eso, aunque no lo ha expresado de esa manera, de todas maneras me parece igual hablar de claridad conceptual, significa que hay otra cara que no es muy clara. O hablar de explicaciones significa que unos tienen explicaciones y otros no, y uno podría decir que todos las tienen, lo que pasa es que unas son mas válidas que otras. Yo creo que todo el mundo tiene sus propias explicaciones, solamente que uno juzga determinadas explicaciones de una forma muy despectiva. Todo esto era para decir que dadas unas explicaciones, una claridad conceptual, unos conceptos o una ciencia, al pasar de un sitio a otro no puede quedar intacta, ahí se tergiversa porque hay variables con las que se juegan.

INTERVENCION. No entiendo, o sea que la ley de gravitación universal no es universal?

No, la ley de gravitación universal tiene una forma explicativa, una coherencia interna en la persona que la formula y una manera de entenderla la comunidad que hace ese tipo de ciencia que son astrónomos y físicos, sí, pero, tienen otra manera de entenderla quienes están en otro sitio, entonces uno lo puede entender como la maravilla de Dios o como la confirmación de lo que dice la biblia, que el universo es perfecto. Quizá uno no lo entienda así, pero en otro círculo, en otra comunidad, no se entiende lo mismo, entonces la ciencia al entrar a la escuela puede convertirse en otra cosa de manera que desde la mente de quien produce ese conocimiento, vería solo absurdos en el aula de clase, sin embargo se tiene que aceptar que un conocimiento originario no queda intacto en la escuela..

INTERVENCION. Ahí, hay dos problemas, no creo que no son excluyentes el hecho de que existan unas explicaciones más universales, más legítimas desde un sistema conceptual x, porque desde ese sistema conceptual x la ley de la gravitación significa una cosa, pero en otro lugar cuando se caen las manzanas puede significar en esa comunidad que hay que casarse, esa es otra explicación de la ley de gravitación, desde otra perspectiva distinta, eso no quiere decir que la una y la otra sean excluyentes, son dos

explicaciones de un fenómeno desde dos sistemas culturales diferentes, que uno puede tener mas legitimidad en el sentido que son reconocidos por más comunidades que otros que son reconocidos por una comunidad local; sin querer decir con esto que la explicación de una comunidad local no sea válida, es válida para unos efectos y la otra válida para otros efectos. Lo que a mi me parece peligroso en la escuela, es que en ese afán del respeto por lo micro, por las explicaciones localistas se excluyan las otras explicaciones, porque no tiene sentido.

INTERVENCION. Cómo desde esas pequeñas explicaciones surge una postura, porque yo tengo ya mi posición ante una situación, entonces, yo puedo tomar una actitud crítica o de aceptación ante eso, pero, cuando no hay nada inicial, nada pequeño, entonces, simplemente me limito a la información y eso es lo que se hace cuestionable en la escuela, que es lo que se hace generalmente en la escuela.

INTERVENCION. Pero la escuela también puede ser otra cosa distinta y es la validación o legitimación de eso que hay ahí, en ese entorno en el que está, entonces, la escuela sería un lugar de integración de lo social, un espacio de socialización, también puede tratar sobre lo que sucede con otras culturas y comunidades, pero como una información entre otras.

INTERVENCION. O partir de ellas ni siquiera como una información es que, es muy complicado que en el aula de pronto se descarten esas posibilidades de validación social del saber que se pueden construir, porque en el momento en el que se da la discusión, se están reconociendo muchas cosas y en esa discusión, lo otro que simplemente se hace es tener una explicación muy diferente de lo que el otro dice.

INTERVENCION. Cuando yo hablo de claridad conceptual estoy pensando en la claridad teórica que debo tener sobre como es que se construye cierto conocimiento, el desarrollo del pensamiento estético tiene unas características diferentes que el desarrollo del pensamiento matemático o al pensamiento lingüístico, o sea, el pedagogo debe tener claridad de cómo es que se da ese proceso.

Otra cosa es el campo disciplinario con el cual también debo tener una discusión teórica, o sea, qué dice la lingüística sobre qué es el lenguaje, como funciona el sistema de la lengua, el asunto de la teoría lingüística.

Cuando hablo que debe existir una claridad conceptual no estoy diciendo que debo casarme con una posición x, sino que hay un sistema explicativo del lenguaje; desde esta perspectiva y desde esta otra, pero que yo tengo una relación conceptual con mi campo disciplinario lo que me parece que es la habilidad con las aulas esa relación del maestro con su campo disciplinario no es muy sólida.

INTERVENCION. Yo pienso que eso se debe en parte al programa que dan en las universidades a los licenciados, hacen su licenciatura pero no están practicándola en este momento.

INTERVENCION. Es el temor a equivocarnos o no ir mas allá de lo que uno sabe, en la construcción de conocimiento con los estudiantes es ese temor de que me cuestione entonces yo qué debo responder si no estoy bien preparado para eso. Llego al aula y con mayor inseguridad no voy a permitir que el estudiante construya conocimiento. Todo el mundo habla de constructivismo, se dice que es muy rico porque construimos conocimiento en el aula, pero no se tiene la idea clara de lo que se esta haciendo. Por ejemplo esa parte que usted dice, acerca de la parte académica se perdió y bastante.

INTERVENCION. Incluso se ve pecaminoso el maestro que hace clase, se ven en documentos de altos investigadores internacionales que la clase magistral esta mandada a recoger, porque estamos en la época del posconstructivismo. Si se genera el contexto de conocimientos adecuados a los niños les fascina una clase magistral, entendida esta clase como un discurso unilateral, y eso puede ser mucho mas importante que el dejar de hacer en el aula, o sea, es un poco para decir que ninguna cosa es buena o mala, incluso la clase de transmisión de información, si quien lo hace sabe por qué lo hace y cómo lo hace, es totalmente pertinente.

INTERVENCION. Pero es que lo informativo también deja remanentes de comprensión, o sea, no es que porque sea informativo no le queda a uno nada, a veces la sola información puede ser clave.

INTERVENCION. Pero, también la cultura es importante porque me hace pensar, el tener una posición crítica frente a lo que me están diciendo y ver si puede o no influir en mi pensamiento.

INTERVENCION. Había un elemento esencial, que me parece que en el aula puede jugar, y es que le daba referencia de verdad, o sea no estaba informando cosas inciertas, sino que a esa información se le da una relación verdadera. De todas maneras los sujetos son activos; uno no puede partir del supuesto de que los sujetos son absolutamente torpes, retrasados mentales, eso no es así. Como los sujetos son activos, a pesar del caos de información que se le presenta en el aula de clase, de clase magistral, de pura información así sea aburrida, incluso ahí el sujeto construye el conocimiento.

INTERVENCION. Pero eso depende de cómo se le presente el tema, por lo menos, yo había escuchado un tema y no me pareció interesante, pero la forma como una profesora en otra ocasión lo presentó, me despertó un interés inusitado porque me mostraba esa información como hechos reales. Entonces depende cómo se presente la información al niño en el aula de clase resulta útil o inútil para él.

INTERVENCION. Cuando hay una producción del discurso del sujeto eso se siente, porque existe, y se reconstruye por otros sujetos mientras que hay otra cosa que es la mecanización, pasar una información, eso es totalmente insípido. A mi me gusta mucho una metáfora de Mockus que decía que si uno no sabe escribir uno no le puede enseñar a escribir a nadie, o sea, si uno no tiene la relación patológica con la escritura, no se le puede enseñar a escribir a los niños porque es una cosa que uno no la ha formalizado, no la siente, no sabe cuáles son sus quiebres, entonces dice Mockus que es como el sida, es una enfermedad de transmisión de contacto, pero que a diferencia del sida no basta con un contacto único, sino que es un contacto permanente y tiene que poseerlo. Y en el aula de clase es así, uno no puede transmitirle a los niños el deseo por el conocimiento, si uno no le interesa la relación de construcción del discurso interactiva en el aula de clase con los niños y el docente debe ser el centro, es decir, cuáles son las características de ese proceso de construcción del discurso con los niños.

INTERVENCION. Pero eso juega un papel importante en un proyecto, porque un proyecto se construye....

INTERVENCION, No necesariamente tiene que ser el tiempo, sino con qué niños de qué edad, con qué interés por ejemplo los niños de segundo de

primaria se aburren con los proyectos, a los tres días se les olvida cual era el proyecto de antier, pero pueden haber cosas muy puntuales que le disparan el conocimiento a los niños como lo son las preguntas.

INTERVENCION. Usted, que ha visto una realidad de los proyectos muy bien elaborados, muy bonitos, pero al entrar en la realidad dentro del aula de clase es muy diferente; yo quisiera de pronto preguntarle, usted qué cree que nosotros como docentes deberíamos hacer ya que hemos tenido la oportunidad de asistir a seminarios y escuchar a otras personas que han hecho trabajos totalmente diferentes.

INTERVENCION. Yo le respondería de la siguiente manera es cuestión de enfoque, o sea es porque las cosas están enfocadas de tal manera que uno sale perdiendo en esas condiciones en que analiza las cosas, pero me parece que si uno cambia el enfoque, uno ve las cosas de otra manera, por ejemplo, pensar que no tiene por qué haber coherencia entre PEI y el aula, no tiene que haber coherencia entre MEN y escuela y no tiene porque haber coherencia entre ciencia y producción de conocimientos en el aula, ni es posible vivir en armonía con los demás.

Todas esas cosas uno las está forzando para que una cosa coincida con otra, un poco esa es la mentalidad cristiana, de cierta unidad, de las cosas muy bien entrelazadas, porque se supone que todas las cosas coinciden, lo último con lo primero; pues es un sistema cerrado, un dogma. Si uno piensa que nada tiene que ser coherente y que uno no lo tiene que saber todo, porque una cosa es uno tener la información y tener por lo menos esa relación de información respecto a los alumnos y otra cosa es tener una actitud.

INTERVENCION. Pero frente a la actitud la vez pasada en un consejo de maestros y sobre la evaluación de rendimiento de unas alumnas y habían unas frases que me llamaban muchísimo la atención que nosotros la repetimos frecuentemente y era que: No, esas niñas vienen aquí a otras cosas y no estudian, y había otra que decía: no lo que pasa es que viene aquí de paseo o de vacaciones. Entonces ahí se observa un poco que la escuela tiene que ser aburrida para aprender.

INTERVENCION. Pero qué pasa si la escuela no enseña nada?.

INTERVENCION. Yo quiero responder la pregunta pensando en qué haríamos, yo contestaría como profesor. Cuando yo descubrí qué era la pedagogía fue cuando me hice la pregunta yo qué hago aquí en el salón de clases, o sea, para qué hago lo que hago y tal vez tiene que ver con la pregunta central de la relación de construcción de conocimientos con los niños, para qué estoy y cómo estoy presentando esta información, para qué, sirve para algo, o no sirve para nada, es relevante o no. A mi me parece que la pregunta central del currículo, más que el cómo y el qué, la cantidad de información, de conceptos, desarrollo de habilidades, etc. es el para qué; esa es la pregunta central del docente. Cuando yo me hice esa pregunta, me interesé por la investigación acerca de lo que pasa dentro del aula de clase.

INTERVENCION. Uno desde la escuela fácilmente acepta que alguien le diga que tiene que hacer investigación y uno pocas veces desde la escuela, niega lo que se dice afuera, no se por qué pero uno debería estar diciendo yo por qué tengo que ser investigador, o sea déjenme gozar la escuela de otra manera, porque si hay algo que tiene chévere la escuela es el contacto con los alumnos y no otras cosas como tener que estar pensando y escribiendo.

INTERVENCION. Pues, para mi lo mas chevere es tener esos contactos, pero lo más harto es estar permanentemente en contacto con tanta gente, o sea, a veces pienso yo que uno necesita un momento para uno mismo o para uno poderse sentir como extranjero en eso que uno se va reutilizando.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

ESTUDIANTES GRADO SEXTO

NOTA: Entrevistador “ en negrilla”

El colegio es llamativo?

A uno le da piedra el colegio y llega de mal genio a la clase

Tu dirías que es muy pesada la gente del colegio?

Por eso por la gente que estudia

Por qué?

Si es que mejor dicho ya no se encuentra personas sinceras, todos son plásticos y es una cosa que ya no le importa a los estudiantes uno se pone a defenderse de esas personas

No es como tu te imaginas que debería ser la gente, no son como tu querrías que fueran? cómo sería

Bueno es que eso depende, depende por que hay muchos colegios que dejan gente buena, de una forma más acogedora, por eso es que yo no puedo decir que es feo ir al colegio

Haber ¿tu que dices?

No, pues yo digo que uno no va al colegio por que le toca, yo creo que uno va al colegio es por compartir con las compañeras, viven los mismos problemas que uno, pienso que es lo más rico de ir al colegio, cuando uno sale; hay si siente la diferencia.

O sea tú dices que vas al colegio por compartir con las compañeras?

Claro se comparte, pues por lo menos en mi colegio todos somos como muy unidos, es un colegio femenino, se comparte los problemas, las clases en general, el sistema académico es diferente.

Espérate entonces tú dirías que de ir al colegio, es más importante ir a eso, a compartir con las compañeras, que las clases en general?

Una parte, una parte pues si es que en realidad el sistema académico es diferente, mejor dicho, por eso yo le digo: yo voy al colegio no por que me obliguen, sino más que todo por compartir, pero no tanto por las clases.

O sea que la escuela se justifica que exista más que todo por eso? Porque es un espacio donde se encuentra con compañeros?

Y es el sitio de hacer las clases digo yo, pero las clases son muy monótonas, un profesor ahí al lado y todos ahí, son clases magistrales y eso es lo que hoy en día tiene uno que aprender para hacer humano, ellos no se van a poner a hacerle a uno el ambiente sino dictan la clase magistral y listo.

**Ahorita hablamos de esto, esto es otro tema:
Pero eso es lo que yo digo**

Pero tú que dices, yo se que tú no estas estudiando ahora, pero cuando estabas estudiando, a ti que era lo que más te gustaba de ir al colegio?

No me gustaba nada

¡Nada!, por eso te retiraste?

Es que o sea el ambiente es muy pesado, los profesores no lo entienden, las compañeras a uno mismo lo hacen a un lado, si tú eres diferente, no se , se me hace que la educación esta fallando en eso, que si tú eres diferente o esto o aquello, te discriminan y te hacen a un lado, los profesores se la montan, entonces no se, simplemente la educación no esta como muy bien, muy adaptada al muchacho, no?, porque no todos son iguales y en el colegio nos tratan a todos por igual, a las compañeras lo mismo, la que más tiene plata, la que mejor se viste, la que más novios tiene, y si una niña llega a ser menos, entonces ya a un lado y entonces fuera.

Si tiene poquitos novios entonces no es valorada?

No es valorada, eso no.

Entonces, haber entonces tú dices, según tú dijiste en el colegio, la escuela es auténtica por que va uno a compartir, o trata de colaborar, es aburrido

pero entonces tú dices, digamos que va uno a compartir con la gente, con los compañeros, entonces dices “hay viene el enano, vea mi amigo”

Hay no.

Las clases, como son las clases? que piensa de las clases cada una, es una definición fregada, que cuando el profesor entra o que cuando sale, que pasa en estos 90, 60 o 70 minutos?

Pues haber yo le voy a hablar de una profesora.

En clase de qué?

En clase de Inglés, desde que ella entra, nadie puede hablar para nada y el que hable de inmediato lo saca.

Cómo están organizados?

Todos mirando para el frente, todos tenemos que ponerle atención a ella, ella dura media hora hablando, en inglés.

Media hora de cuánto tiempo?

30 minutos.

Si, pero el total de la clase cuánto es?

45 minutos.

De 45 minutos, 30 habla ella?

Si uno ya sabe que cuando llega ella, uno tiene que sentarse y escucharla, ella llega de una vez a hablar, ni siquiera saluda, y entonces después de que ella a hablado unos 35 minutos entonces pregunta ¿quién no entendió?, si uno no entendió nada, entonces hay mismo le dice, “hay no mijita entonces vaya y busque profesor”, así es esa profesora.

Habla media hora y después les pregunta gritándoles ¿quién no entendió?

A mi me parece una clase aburridísima, porque ella media hora ahí hablando.

Y los otros 15 minutos?

Y los otros 15 son para preguntas. ¿qué no entendió?, y si uno no entendió pues se fregó, pero es que a ella hay que saberla tratar y si uno esta hablando con la compañera, no le acepta la pregunta, entonces en esa clase usted no puede, no puede haber ni un sumbidito.

Y el que hace un sumbidito no tiene derecho a preguntar?

No

Y ya termina la clase y se va?

Si, termina la clase y chao.

Como los evalúan?

Con evaluaciones.

Previas?

Si claro previas, ella hace las previas y quien hable de una vez le anula, entonces ella hace cada una en una esquina, muy separadas, "tienen 45 y si alguien habla de inmediato se les anula la evaluación". A mi me parece una clase aburridisima.

Y es la única forma de evaluación?

A, pues no, a veces por ejemplo pues ella pone el anuncio, hay que pasar al frente y después ya lo -----

A aprendérselo de memoria?

Claro de memoria, a veces yo creo que eso es lo que más nos aburre.

Bueno, cuenten de una clase que sea aburrida.

Aburrida?

Ahorita me dices que todas son aburridas.

No, no, no, no.

Una clase en la que uno no entiende ni un carajo, es en física, es un profesor que él llega y no saluda tampoco, pero a él nadie le respeta la clase de todas formas, nadie se la respeta y es hablando y hablando, con lo aburrido que es, él llega y empieza a explicar, pero nadie le entiende, él da las fórmulas y tiene uno que un problema cada fórmula y si uno no entiende, entonces siempre dice que es que uno no pone atención, que no le importa la clase, y se forma un problema con él.

Haber, descríbeme la clase

Haber, él llega y escribe en el tablero el título y todo el mundo es mirando haber que es lo que hace y entonces comienza a explicar, pero en la forma que explica uno no entiende, él dice esto es esto y aplicamos esto y el resultado es esto y ya. Y lo resuelve, después pone otro ejercicio y pasa alguien, y si no sabe "es que usted no pone cuidado", en una clase normal de 60 minutos, media hora ----- y la otra media se pone a regañar que porque no pusimos cuidado, pero los que no ponen cuidado o no entienden, de malas pues se fregaron o después hablamos.

Y como los evalúa, igualmente?

El hace, lo que pasa es que como nadie le entiende, todo el mundo se copia y como los ejercicios son parecidos, entonces listo y en la evaluación él sale y se pone a mirar por la ventana y todo el mundo se copia y después cero para todo el mundo, todos se copiaron.

Y cuál es la forma de copiarse?

No, es que como son parecidos a los del cuaderno y tiene las mismas fórmulas todo el mundo saca el cuaderno ahí y empieza a copiar y después todos cero porque se copiaron el ejercicio. Y todo el colegio da quejas de él, todos han dado quejas de él.

Y la única forma de evaluar es así?

Esa no más.

Y para ti cuál fue la clase más aburrida cuando tú estabas estudiando?

Pues yo cuando estaba estudiando, yo tenía una sola profesora, pero resulta que la profesora me la monto a mí, yo no se porque yo no le caía bien y en todas las materias siempre me ponía a mí, bueno “conteste usted niña”, pero como la profesora siempre me atacaba, me decía que yo era la mala del salón, que yo era la maleta, que yo era la de todo, yo no le contestaba, y me decía niña “si usted no sabe la pregunta la saco del salón” y no había día que no me sacaré en todas las clases, matemáticas, ciencias, en clase de lo que fuera, siempre me sacaba, y me hacia quedar en ridículo delante de los compañeros, ya a mi ninguna me hablaba, “usted es la de malas, usted es la que no sabe”, entonces por eso yo le cogí tedio al colegio y a todo.

Y te retiraste del colegio en particular por eso?

Pues claro, por que yo perdí el año, a toda hora “niña usted es la de malas, la de maletas” y eso en todas las materias, pero a pesar de que yo sabía yo no le contestaba, en canto, en lo que fuera.

En forma de resistencia, no le contestaba?

No, no le contestaba, ella se me enfurecía.

Hasta que te retirase?

Si

Ahora hablemos de otro tema, alguna clase chévere existe o no?

Si claro hay algunos profesores que se hacen amigo de uno, son personas, es como por ejemplo hay una profesora que es la directora de grupo, ella exige de que uno debe andar al pelo, ella exige de una forma que ella llega y de una vez bueno, entonces como quiere la clase, ella de una vez pregunta,

bueno ; la quieren en mesa redonda, quieren que hoy evaluemos sistemas, que hagamos una práctica, que tema quieren ver?

De qué materia?

Séptimo, al mismo tiempo que ella exige, da, entonces ella llega y de una vez saludando, dice si quieren mesa redonda, empieza a explicar el tema, y luego a preguntar: quien no entendió? Yo soy una de las que le pregunta, porque no entiendo y empiezo “ahí yo no entiendo” y ella dice “venga y le explico”, ella coge una por una y explica y ella dice ustedes pueden, ustedes pueden, no son brutas ustedes pueden, yo también fui estudiante, y le da a uno mucho chance y si ve alguien amargado, le dice: que le pasa? Venga cuénteme, que problemas tiene?

Y en lo académico?

Y en lo académico es muy exigente pero da mucho chance, por ejemplo el año pasado izamos perdiendo unos dos períodos y ella nos dijo “la vamos a recuperar, todos vamos a pasar”, yo en dos oportunidades pase al tablero , ella dice mi ánimo no es rajarse, mi ánimo es que aprendan.

Como los evalúan, en esa forma, pasando al tablero? o en que otra forma?

Haber ella pues evaluaciones escritas, para que no nos copiemos, ella siempre pone, como estamos en filas, ella pone una previa diferente, porque eso si a ella no le gusta, y empieza a dictar y ella empieza despacio y si alguien tiene una pregunta, dice: dígame haber si lo puedo ayudar pero sin necesidad de soplar, ella hace evaluaciones escritas y a veces pone trabajos para que uno investigue, a ella le gusta mucho que uno investigue, y uno lo tiene que sustentar

Qué es investigar?

A ella le gusta mucho que uno investigue, por ejemplo le gusta que uno vaya a las fábricas, investigue como se hace algo.

No es solamente en libros?

No, es más que todo ver, a la práctica, ella nos manda muchas a fábricas a preguntar: cómo se hacen los vinos, por ejemplo, pero tiene uno que traer completo todo. Usted no le puede llevar incompleto.

Pero escrito por ustedes, ustedes no han copiado del libro?

No, escrito por nosotros.

O sea, ustedes observan y sacan conclusiones?

Si, a ella le gusta que uno lo diga con sus palabras, lo que uno lea de un libro, ella le dice lea y cuando entienda con sus palabras me dice, no importa que uno no diga nada. Las mejores clases son las de profesores que exigen, donde los profesores son exigentes, porque ellos dan y lo corrigen a uno y eso es lo bueno, que lo corrijan a uno y digan: “ eso esta mal, usted no puede hacer eso”, son las clases excelentes.

Pero, el método cómo es?

Pues, haber, en estas clases exigentes, no hay desorden, y el profesor explica el tema y el que no entendió, le explica y lo hace de una forma de que todo el mundo entienda, desde que uno entienda, le va bien, yo no se para mi los mejores son lo exigentes.

Les exigen en que aspectos?

En lo académico.

Y en las previas? Y en los apuntes?

No, es que ellos ya no le dicen a uno ni siquiera tome apuntes, es que ya toman el décimo como un preuniversitario, si, ya es la media y ya no le dicen a uno copie esto, no copie esto, usted ya tiene qué mirar que copiar, y que hay veces dicen bueno hagamos una mesa redonda ya no son esas clases magistrales, que uno ya se acostumbra, y es que uno se cansa de tener que copiar todos los apuntes y ejercicios, y sin poner atención.

Bueno, y como se evalúan este tipo de clases?

Algunas son orales y otras prácticas.

Como son las orales?

Que uno puede presentar un trabajo de un tema, pero uno tiene que sustentarlo.

Qué tipo de trabajos escritos tienen que presentarle a ella?

Trabajos, trabajos que no sean tan del profe.

Por ejemplo, un tema.

Por ejemplo en Español, un trabajo de Mitología griega, No era un trabajo gigante, ni nada, solamente hacia unas dos hojas de Mitología griega, o sea el trabajo ella lo miraba como una guía, no exigía más de tres hojas.

Esta guía era para la sustentación?

Si, o sea esta guía uno lo sustentaba, era un ensayo la guía. Sí, un ensayo.

Y qué es el ensayo? Qué se pretende con el ensayo?

No es copiar del libro, sino uno lo lee y lo que entiende lo expresa, o sea si uno leyó que el Dios, entonces uno lo que leyó y lo que entendió, le añade de la imaginación, por ejemplo uno hay veces lee y hay cosas que le hacen falta, entonces uno trata de llenarle lo que le hace falta, usando la imaginación, y hacerlo corto pero sustancioso, si eso es lo que nosotros sabemos, es algo así como breve. Que tenga sentido.

----- ¿Qué dices?

Yo, uno muchas veces, ya hablemos como parte del estudio, uno se pone a estudiar y lee sí, y a uno le llega una previa, o sea hay cosas que se le quedan a uno en la cabeza, que si uno esta leyendo y escribe, eso que le dicen a uno que la copia, entonces uno esta copiando, pero cuando ya llega la hora de presentar el examen, esa era la pregunta, eso uno ya lo sabe, es que si uno lee se le puede olvidar, en cambio si uno lee y escribe, puede uno

escribir hasta 3 veces y así se le queda en la cabeza..... Hoy en día ya como la palabra no vale.

Como así?

Ya hoy en día la palabra no vale, escrito, lo que vale es escrito.

A entonces ya la palabra no vale? No tiene valor?

Ya no tiene valor.

Y en tu caso personal no vale?

Pues a mi si me vale la palabra, porque a mi

Para que sirve la escritura?

La escritura es importante porque es un medio de expresión, digamos en muchas veces, tu quieres decir algo pero no, no puedes decirlo así, se lo escribes.

Para que más sirve?

Haber para las carreras, usted esta hablando de escritura pública? no a mi no me parece que se haya acabado. Porque es un modelo.

No es que como ya, con el Internet, los computadoras, el papel, ya no se usa mucho el papel, tu tienes la pantalla para pasar información de un lado al otro.

No, de todas formas digo yo, yo no lo he aprendido, si uno no ha aprendido siempre lo hará.

Con libros por ejemplo, algún libro avanzado, los libros después desaparecerán.

No es que no se pueden reemplazar, una pantalla y listo pero no es lo mismo, que una masa para escribir, el día de mañana no podemos reemplazar una mesa por una máquina.

Yo estoy de acuerdo con lo que dices, si uno lee un libro, va escribiendo y lo vas grabando.

escribir hasta 3 veces y así se le queda en la cabeza..... Hoy en día ya como la palabra no vale.

Como así?

Ya hoy en día la palabra no vale, escrito, lo que vale es escrito.

A entonces ya la palabra no vale? No tiene valor?

Ya no tiene valor.

Y en tu caso personal no vale?

Pues a mi si me vale la palabra, porque a mi

Para que sirve la escritura?

La escritura es importante porque es un medio de expresión, digamos en muchas veces, tu quieres decir algo pero no, no puedes decirlo así, se lo escribes.

Para que más sirve?

Haber para las carreras, usted esta hablando de escritura pública? no a mi no me parece que se haya acabado. Porque es un modelo.

No es que como ya, con el Internet, los computadoras, el papel, ya no se usa mucho el papel, tu tienes la pantalla para pasar información de un lado al otro.

No, de todas formas digo yo, yo no lo he aprendido, si uno no ha aprendido siempre lo hará.

Con libros por ejemplo, algún libro avanzado, los libros después desaparecerán.

No es que no se pueden reemplazar, una pantalla y listo pero no es lo mismo, que una masa para escribir, el día de mañana no podemos reemplazar una mesa por una máquina.

Yo estoy de acuerdo con lo que dices, si uno lee un libro, va escribiendo y lo vas grabando.

Bueno listo.

ENTREVISTA A PERSONERAS

P1. Falta el espíritu de investigador, tanto en el colegio como en los estudiantes...

E1 O sea que no hay clase donde se tenga que pensar de una manera propia, donde la respuesta no este en los libros, sino.....

P2. No, de pronto en mi colegio poco se da con lo que es literatura, sociales, con lo que es filosofía, física no mucho, calculo un poquito, pero de pronto si se necesitan esas cosas. Digamos, ahora yo hice un preicfes, que o sea, como todo es investigar, entonces ahí si me he dado cuenta que de pronto las cosas que me han enseñado en el colegio la hubiéramos tomado de una forma diferente, hubiéramos podido aprovechar esa investigación que se hubiera podido dar.

E1. ¿Ustedes qué ven en filosofía?

P2. En filosofía, ahora digamos, el trabajo que tenemos que presentar, es tú tomar el libro de algún filósofo, digamos yo escogí el libro de Herman Hesse, digamos analizar el libro, analizarlo tomar el tema que tú quisieras, investigarlo a nivel filosófico, o sea, te despiertan ese sentir filosófico y escribir sobre ese libro de una forma filosófica. Esa es la idea que hay en filosofía.

E1. No llevan ningún programa, ¿sino que cada uno lee el libro que quiere, y se va hablando?

P2. No, porque a la vez se va conociendo las corrientes y de pronto nos ponen a escribir textos, y digamos las cartas, entonces se aplica el método de la duda metódica, entonces es la forma de aplicar y construir eso.

E2. Algo de lo que están hablando de programas curriculares.....

P2. Estamos hablando de investigación.

E2. Digamos, la investigación tiene una forma de desarrollo de las clases, de los temas, o la clase magistral que el profesor programa y sigue una secuencia que el determina, ¿cómo es eso, cómo se organizan los programas, las programaciones del colegio, el profesor decide unilateralmente ustedes participan, no participan, hay formas alternativas de desarrollo de las clases, o solamente es la clase y el maestro aporta....

P2. De pronto, nosotros participamos de una forma no directa, digamos nos ponen a evaluar los profesores, su método periódicamente, para que ellos vayan cambiando, pero que así que uno participe en los métodos no, de pronto en el colegio si se trabaja mas allá de la clase magistral, se dejan trabajos, investigación, digamos en ética estamos trabajando con videos, estamos trabajando mas allá del tablero.

E2. Pero los temas los decide el maestro.

P2. Sí, o sea, en cada área, estamos en área de sociales, área de ciencias, entonces ellos dirigen el plan que van a llevar con cada curso y todo el cuento, directamente no participamos en esto.

E2. ¿Y tú?

P1. Bueno en el mío, se ha presentado un fenómeno y de pronto en una materia en especial que ha sido química. Los profesores se preocupan mucho por que el alumno participe en su proceso, que sea muy participador en su proceso de aprendizaje. Posiblemente en los programas, ella dice bueno.....incluso nosotros somos educación personalizada, de tales cosas se va a ver este tema, este tema y este tema.

E2 ¿Tú colegio es educación personalizada?

P1 Si

E2. ¿Qué es eso?

P1. Nosotros trabajamos por medio de guías, a nosotros se nos da una guía con los temas definidos, con los puntos que para los profesores son los importantes dentro del tema y los cuales tu tienes que investigar. A través del nuevo método de educación de nuestro adorable ministro de educación se ha incorporado.....

E2. El adorable tiene un tono peyorativo o es.....

P1. Sí, porque soy una persona que no cree en el nuevo sistema educativo, eso de los logros, los criterios, a mi no.....no se, el sistema educativo anterior era mejor, eso es algo muy personal.

E1. ¿Cómo era el sistema anterior?

P1. El sistema anterior era la educación donde tu trabajabas, el colegio era completamente personalizado, se te daba una guía, tu investigabas por tú cuenta, tú hacías tu trabajo, había una fecha límite donde se pedía tu trabajo, llegaba esa fecha se ponía en común lo de los demás compañeros, se sacaban las conclusiones, se hacia en realidad el tema se cogía eso como la base para un examen y se realizaba. El examen se calificaba de uno a diez y....con un seis o un cinco sentías algo, estabas contento porque

sentías que habías realizado algo, eso es algo que es relativo también, y en cambio con este sistema.....

E2. ¿Qué tiene, qué características?

P1. Eh....características de logros y criterios. Entonces resulta que tú a través de los logros y los criterios entonces, un logro tiene aproximadamente unos cinco criterios, de esos cinco criterios, si tú pasas tres, pasaste el logro o sea en realidad.....

P2. En mi colegio no es así, para que pases el logro tienes que pasarlos todos.

E1. Entonces eso es distinto.....

E2. Yo no veo que sea distinto, yo veo eso exactamente igual. Si te dan una guía con unos temas y te dicen tienes que aprenderte esto para tal día.....

P1. No, no, no, ahora yo te voy a hacer una cosa, resulta que con el nuevo sistema se da una oportunidad al alumno, oportunidad, también lo digo entre comillas, de recuperar, de recuperar, tú haces un examen después de ese examen haces una recuperación, después de esa recuperación si no la pasas haces otra recuperación y otra recuperación, entonces ya son como veinte recuperaciones, ¿qué está creando eso? está creando un espíritu de mediocridad.

E2 ¿Entre los profesores o entre los estudiantes?

P1. Entre los estudiantes.

P2. Y los profesores también.

E2. A ver, yo les hago una pregunta fuerte y es, sí ustedes dicen si el sistema anterior era mejor y este es peor, ¿la calidad de la educación antes era mejor y ahora peor?

P1. Bueno, yo quiero hacer una aclaración.....

E2. ¿Algún día hemos tenido buena calidad de la educación en Colombia? ¿por qué necesidad habrá de cambiar algo si todo está bien?

P1. Sí, resulta que históricamente hemos podido darnos cuenta que a través de la historia Colombia era uno de los países con una de las mejores educaciones en el mundo.

E2. Y eso ¿de dónde sacas tú esa conclusión?

P1. Eso porque lo hemos estudiado, nosotros no te vamos a hablar por hablar. Había una época donde se decía que la letra con sangre entra, sin embargo a la gente se le educaba para aprenderse las cosas de memoria, sin embargo cuando tú ponías a la gente a hacer un examen, el examen era relativamente muy bueno.

E2. ¿Desde qué punto de vista bueno?

P1. Desde el punto de vista del conocimiento. Se le encontró un defecto a ese sistema que no nos daba a gente pensante, ese fue el error de ese sistema, sin embargo la educación era muy buena.

E2. ¿Muy buena en términos de la información?

P1. Conocimiento, y ahora resulta que la gente a través de todos los métodos que se han ido reformando, se ha ido reformando porque la educación ha tenido millones de reformas, a partir de lo que les digo yo la letra con sangre entra.

E2. Aunque ni millones, en Colombia con esta situación solo ha habido dos.

P1. Pero yo te digo que los cambios no han sido trascendentales, tal vez trascendentales los que tú dices, pero a raíz de los colegios han ido cambiando, o sea, te apuesto que con la segunda reforma, los profesores ya no dijeron que no se les puede pegar a los alumnos, hay cambios en el colegio donde a los alumnos se les da demasiada libertad. Lo que te estaba diciendo nos estamos basando en el conocimiento, pero no en la formación de personas.

E2. Tú estas hablando de tu concepto de educación que dijiste hace poco.

P1. Sí, por eso te estoy diciendo yo, a ese conocimiento se le encontró un error, que era que no creaba gente pensante.

E2. ¿Qué es gente pensante?

P1. Que analiza las cosas, que no se come entero las cosas, que si tú me estas diciendo a mi que estoy contradiciéndome, que digan bueno porque me estoy contradiciendo. Bueno ahora yo te digo a raíz de esto se esta creando gente pensante pero muy relativamente también, el nuevo sistema yo lo tomo como.....te voy a poner un ejemplo. En un nuevo sistema de educación a distancia donde tu respondes por tu educación, si tu no eres responsable no puedes dar la educación y vas a seguir recuperando, recuperando y recuperando. El objetivo de este sistema era crear la excelencia, pero no se sabe si la estamos viendo, tengo entendido que en otros países se implementó primero esta forma de educación y no se ha tenido resultados.

E2. Si se han tenido resultados, no muy buenos. En todos los países de latinoamérica están en reformas similares.

P2. Otra cosa es que, primero el estudiante de ahora digamos los que ya veníamos con el proceso anterior no estabamos preparados para esto porque nosotros estabamos acostumbrados digamos habilitamos y sacamos tanta nota, por eso ellos toman lo mismo por decir, ellos dicen bueno no alcancé a hacer el trabajo pues entonces no lo presenté y lo recupero, que no hice la tarea bueno después la recupero.

E2. Pero miren, todo lo que están comentando ustedes, el centro es el conocimiento.

P2. Pero con eso del conocimiento también está la responsabilidad, con eso también tienes que aprender a ser responsable, entonces también de esa forma está fallando la formación de la persona.

E2. Hay una cosa, antes de la primera charla decíamos que la función no es necesariamente el conocimiento, hay otras cosas como la socialización y esas cosas que ustedes comentaban muy bien. El problema de hoy no es la información, la información está en muchos medios y ese tipo de cosas. En la discusión de ahorita estamos centrando todo en el conocimiento.

E1 Pero, ahorita me estaban diciendo que los maestros eran mediocres, o sea que.....los adultos están poco preparados para esto.

E2. Poco preparados ¿para qué?

P1. Para educar integralmente, hay profesores que relativamente saben mucho, sobre todo este fenómeno lo estamos viendo ahora, a la gente joven no se le está preparando con el fin de ser maestro y educar, entonces que se crea, se hace una preparación, viene una niña de..... te digo la edad para que te des cuenta de la poca experiencia, de unos 23, 24 años, llega la niña y viene a dar clases de física, resulta que a esa niña no se le ha dado la preparación para educar y no es lo mismo una persona que sabe del tema a ser un maestro, el maestro tiene que hallar las formas y las técnicas para que el alumno entienda, que la información le llegue al estudiante y pueda analizarla, si yo como estudiante me estoy dando cuenta que tu frase no me dice nada, estamos hablando de educatifrase, o sea habla mucho y no dice nada, entonces esos son los profesores de hoy, que porque creen que tu eres el ignorante, que tu estas dispuesto a aprender una palabra o una frase.....

E2. Bueno, aprovechando que ustedes tienen buen nivel de argumentación, entonces les devuelvo el punto de discusión de esto; sigues hablando de conocimiento, seguimos hablando de conocimiento. Yo estoy de acuerdo con lo que ustedes hacen rato decían, son diferentes los procesos de conocimiento de los muchachos de sexto y séptimo como de octavo y noveno y el maestro tendría que tener claridad de como son esos muchachos para poder producir. Seguimos discutiendo como si el centro de las cosas fuera el conocimiento; y el otro problema la interacción y la formación social, no la discutimos seguimos discutiendo lo del conocimiento.

P1. Bueno hagamos....clarifiquemos una cosa, para nosotros cuatro el centro de la función de la escuela es el conocimiento y de los cuales hay se

ratifica la socialización y la humanización. Les estoy preguntando ¿cuál sería el centro de la escuela?

E2. No el centro de la escuela no es el conocimiento hoy.

P1. El centro de la escuela es formar una persona integral.

E2. Incluso, escuchando a los estudiantes que hemos entrevistado, yo diría que el centro de la escuela es la socialización, digamos el contacto social.

P1. Digamos que sí, si tu creas una conciencia en los estudiantes para realizar un proyecto de socialización, el estudiante tiene que crear la conciencia de que la información y el conocimiento también parten de él y es ahí cuando nos sirve la escuela abierta. Pero si de ahí no sacas el proceso y no creas conciencia, el conocimiento esta fallando.

E2. ¿El conocimiento en función de la socialización?

P2. Yo creo que las dos cosas, yo creo que la idea no es que tu convivas con los demás y ya, sino que convivas a través de ese conocimiento que tu aprendas a investigar y a compartir con el otro ese conocimiento. Esa es la idea que debería tener la escuela, no que solo socialización o que solo conocimiento sino que las dos cosas vayan de la mano para mí eso debería ser así.

E2. La socialización alrededor del conocimiento.

P1. No es solamente la escuela es la familia.

E2. No eso es otro problema, una cosa son sus familias y otra cosa es la familia de un niño de una escuela rural, donde el único libro que hay es el directorio y es diferente el contexto y diferente en muchas cosas.

P2. Yo ya hable contigo lo de la escuela nueva y a mi ya me explicaron que en esos colegios rurales se trabajaba por mesitas de trabajo, trabajaban los niños con sus guías y ahí se ve el contacto social, porque el curso tiene su líder, son mesitas de a seis y además de eso están aprendiendo. Esa es la idea que yo tengo de escuela que sea tanto social como de conocimiento, pero que las dos cosas estén enlazadas, que tú aprendas a ser persona, que quiere tener conocimientos.

E2. O sea, uno podría decir que a la escuela vamos a socializar a partir del conocimiento, pero la forma de socialización es importantísima, cuando yo digo socialización estoy pensando básicamente en la comunicación, las formas como se comunican profesores – estudiantes, profesores entre ellos, estudiantes entre ellos, todas esas formas de comunicación e interacción que hay en un espacio escolar.

P2. De pronto uno a nivel primaria se puede dar cuenta que los profesores están especializados en esos niños, pero tú miras profesores a nivel bachillerato; unos han tenido experiencia en universidades, otros estudiaron

licenciatura en algo, pero no están preparados para esa educación en algo, y se presenta lo que ella decía que para cada nivel es diferente.

E1. ¿Cuál era la diferencia entre los colegios privados y los públicos?

P1 Del cielo a la tierra.

E1 Ellos también van a buscar novia, van a

P2. No tanto personeros, de todo, digamos ayer nos dimos cuenta, nosotros como colegio privado, que estábamos en pleno congreso de personeros por decirlo así; y ellos empezaron a nivel revolucionario, ah, que usted no cumple, que usted no se que, era todo contra el ministro, mientras que nosotros le decíamos a ellos no, que teníamos que presentarle las cosas de una forma inteligente.

P1. Pero yo estaba ahí y ella estaba a favor de los colegios privados y yo de los colegios públicos y yo me doy cuenta que es justamente en estos momentos, cuando hay una reunión de este tipo, cuando se pueden sacar cosas buenas, cuando estamos las personeras a nivel nacional y coge el ministro se para y se va, sabiendo que es él el que nos tiene que escuchar, es él el que nos tiene que decir en este momento, decir esto es lo que se va hacer, esto es lo que no se va a hacer; resulta que esas conclusiones se las van a mandar al ministro por escrito.

E2. De todas maneras este el ministro ahí presencialmente, no se soluciona nada.

E1. Pero ¿quién aprende mas el del colegio publico o el del privado?

E2. Según ellos el profesor es mediocre en el sector privado.

P2. O sea, yo no se, pero por una sencilla razón si son niños de colegio público que no tienen recursos y quieren esa educación, que de pronto les ofrecen una beca o algo, ellos si están aprendiendo más, de pronto por ese lado los niños de bajos recursos sí aprenden más que los niños que lo tienen todo y el papá les paga el colegio más caro.

E1. No importa en el colegio en el que este ni los profesores que tenga.

E2. ¿Y la familia?

P1. Ese es un agente socializante muy importante.

E2. Resulta que los niños vienen de unas familias con unas características muy particulares, hijos de ministro o de familias que tienen mucho dinero y el niño pasa las vacaciones en Europa, haciendo cursos de arte dos meses. Entonces ahí uno diría es solo el colegio o es también la familia, ¿qué pasa?. Y el otro caso es el de un niño de nivel rural colombiano, donde no encuentras libros ni televisión, ni luz, ni agua en las casas; pero hay cosas en ese contexto que también tienen valor cultural hay otras formas de socialización y otras de conocimiento sobre la naturaleza, por ejemplo.

P1. Y te apuesto que en un examen el colegio no te respondió tan bien como el del público.

E2. Estamos hablando desde el punto de vista de la información, desde ahí según las pruebas que se han hecho los muchachos del sector oficial resultan ser más críticos y más analíticos muchas veces que los del sector privado, pero los muchachos del sector privado se los llevan por encima en cuanto al manejo de la información, del conocimiento.

P1. Pero es por qué, porque en ese agente socializante, el mundo en el que viven la realidad les llega más a fondo, son los que como dices tú, no tienen luz, no tienen alcantarillado ellos son los que están sufriendo. A mí me contaban una especie de narración, donde hay enfermedades como por ejemplo el SIDA que si a ti no te toca la puerta para ti no existe y es verdad hasta que no sea tú familia la que está enferma, para ti la enfermedad es algo externo, entonces desde que a mí en este momento no me está faltando la luz, no me está faltando el agua, para mí el problema no existe y ese es un problema que hay, la diferencia que existe entre los colegios privados y los colegios públicos, ellos que viven el problema a diario mientras que nosotros vivimos en una cajita de cristal.

E2. ¿Tu vives en una cajita de cristal?

P1. Sí.

E2. ¿Y tú también?

P2. No.

E2. Y estos espacios por ejemplo.....yo le abono al ministro el hecho de que haya generado este espacio para que estuviéramos hablando los cuatro o que ustedes se hubieran encontrado con personajes de otro lado, eso ya amerita la existencia de un evento como este, independientemente si escucharon a los personeros o no, el solo hecho de que se encuentren, compartan sus experiencias. ¿Ustedes están en una cajita de cristal y espacios como estos los ponen a pensar muchas cosas en la cajita de cristal?

P1. Sí, en mi cajita de cristal, yo te digo que sí; a mí un personero me comentaba que él tuvo una lucha por la educación no formal, resulta que el muchacho fue e iba a hacer el paro perfectamente y la directora del colegio le dijo no si usted hace paro lo mando para la cárcel y efectivamente el muchacho hizo paro y lo mando diez días para la distrital, después le dijo, bueno si usted vuelve a mover a los estudiantes se va un año para la cárcel, y es ahí donde los está atemorizando. Bueno yo sé que a mí en mi casa en mi colegio me van a decir bueno si usted hace un paro lo mando para la cárcel, empezando porque a mí no se me va a ocurrir

hacer el paro, bueno no he tenido el motivo para hacer el paro, pero yo se que no me van a mandar a la cárcel ni nada por el estilo, entonces son vivencias muy diferentes. Yo estuve en una época e un grupo que se llamaba Jóvenes por Colombia, aquí tocaban mucho la realidad eran visitas a la calle del cartucho, a mirar la gente, a mirar cosas que uno nunca creyó que existían o sea, yo les digo que nunca me imaginé que a un niño con quince días de nacido tuviera la placenta pegada son cosas que uno nunca se las imagina y que desde el colegio te las tratan de cubrir de muchas maneras, te lo digo porque mi colegio es privado, católico, femenino y de monijtas. Entonces yo te digo que si estamos en una cajita de cristal y la realidad social no nos llega al corazón por decirlo así.

E1. Yo les quiero preguntar si ustedes como jóvenes en el medio en el que se desenvuelven de la manera como ustedes viven, ¿no circulan drogas?, puede que en el colegio pero en otras partes o sea ustedes también tienen problemas similares?

P2. Pues ahorita compartiendo..... pues porque todos los colegios privados no son para niños ricos por lo menos conocimos niños del colegio minuto de Dios y personas que han convivido más con los niños de las cruces que han tenido una realidad social cerca, problemas con los gaminsitos, problemas de violencia, problemas de abuso sexual o sea muchos problemas, de pronto uno también tiene esos problemas pero no los mira de esa forma , no le da la importancia que debiera uno darle. En el colegio el año pasado hubieron muchos problemas, el año pasado dos niñas se suicidaron y eso de pronto a los estudiantes les abrió los ojos, pero era como ella decía hasta que uno no le pasen las cosas uno no aprende a valorar por mucho que a uno le hablen por mucho que a uno le digan. En mi colegio me gusto como estamos trabajando esa realidad social este año, nos fuimos por grupos y fuimos a hacer videos, mi grupo fue a grabar uno de desplazados, grabaron prostitutas, gaminsitos, niños trabajadores, drogadictos, yo digo que esa parte debería trabajarse mas en los colegios por eso es uno de los temas de los personeros, el trabajo de sensibilizar la gente, de darse cuenta lo que hace la droga lo que es el suicidio de verdad, la violencia todos estos temas que hasta el momento en el colegio no se están trabajando como deberían.

P1. Yo quería hacer una aclaración que es un fenómeno bastante extraño en la juventud. Todos decimos que nosotros como jóvenes no podemos vivir de las experiencias ajenas y eso es completamente ignorado. Si nosotros pudiéramos vivir de la s experiencias ajenas este mundo sería mejor.

E2.Una ultima pregunta. ¿Se justifica que sigan existiendo los colegios y las escuelas en el planeta tierra o se las acabamos?

P2. No, sigamos con ellas. Yo digo que ahora con el espacio del personero, del consejo directivo, todo ese cuento, yo digo que con ese cuento se crea para que los estudiantes participen más en esa educación.

E2. ¿Las formas de relacionarse en la escuela han cambiado hoy con respecto a hace veinte años?

P2. Sí, porque por ejemplo el profesor ya no es el que dicta la clase y si no me haces caso te pego , sino el ya se acerca a ti y es tú amigo, por lo menos en mi colegio sí.

P1. Resulta que el error de la educación hace veinte años la letra con sangre entra era ese y se supone que ese fue el que se fue formando. Todo cambio genera crisis, esto va a pasar y de pronto vamos a encontrar cosas buenas en este sistema, no lo sabemos aún estamos en el cambio pero si considero que le falto formación yo lo viví a través del proceso de formación democrática. Se habla de la figura del personero la figura del gobierno escolar a partir del noventa y cuatro, los colegios distritales de una vez lo asumieron porque era por ley.

E2.Ley también que rige a los privados.

P1. Sí, pero los privados se creen que tiene derechos que tienen privilegios. Se fueron acogiendo paso a paso te cuento que hoy 1998 es el primer año en que tercero tiene gobierno escolar, ¿qué se trato de implantar anteriormente? una formación democrática porque a partir del año pasado se empezó a asistir a foros de personeros de gente que ya sabía mucho sobre esto y darnos cuenta cuáles habían sido sus errores uno de los errores principales es que llega el momento donde para elegir personero no se elige la persona por sus ideales sino por el ser más popular. Entonces que se trato de hacer en el Teresiano de concientizar a la gente de decir miren no es la niña de porras la que va a estar ahí diciendo que se va a hacer y que no se va hacer. Entonces en este momento estamos viviendo este proceso parece que ha dado resultados.

E1. ¿Ustedes preguntaban que para qué esto?

P1. Sí ¿cuál es el objetivo de esto?

E1. Con Mauricio estamos interesados en escribir un libro o algo en torno lo que esta planteando la escuela hoy.

E2.Tenemos una investigación que se llama la cultura curricular en la escuela hoy. El centro es lo curricular pero desde ahí miramos cómo ven los profesores la transformación de la escuela hoy, los directivos qué instancia hay en los proyectos educativos institucionales o documentos que hacen

los colegios y la vida real interna de los colegios sobre las transformaciones para ver si en realidad se están dando o no.

E1. Pero el interés es hacer esa investigación en colegios públicos, pero entonces hablar con ustedes es muy importante porque es cómo lo ven ustedes desde otro lado.

E2. Y ustedes como han tenido la oportunidad de hablar con los personeros pues están mas cerca.

P2. Pues tu te pudiste dar cuenta ayer la diferencia, el ministro con los colegios privados tiene en este momento problemas y a nosotros no nos rige tanto lo que el pueda decir pero de pronto a ellos el presupuesto y todo depende de ellos entonces de pronto se quejan más y todo ese cuento pero esa no era la forma e avalancharse todos contra el ministro no.

P1. Pero en este país estamos acostumbrados que es así. Si no es por métodos violentos la gente no escucha.

E2. ¿O sea que tú apoyarías los métodos violentos?

P1. No, apoyaría que el ministro entienda que por métodos violentos la gente necesita que la escuchen.

P2. Por ejemplo yo tuve la oportunidad de hablar con el alcalde.

P1. Porque estabas desde otra posición.

P2. Otra cosa que quería comentar es que la gente que esta en el gobierno debería estar preparada para estar en el gobierno o sea es increíble, yo lo digo porque.....es algo muy estúpido de pronto pero ¿cómo es posible que el ministro de educación, de educación, vaya al primer congreso de colegios privados y públicos, se ponga el himno de Santafe de Bogotá y ni siquiera se lo sepa, o por ejemplo que te de una opinión y que tenga errores de ortografía, el ministro de educación fuera el del medio ambiente.

E1. Por eso tiene empleados que le escriban. No pero no hay que saber de todo.

P2. No pero por lo menos.... si tu vas a escribirle a unos estudiantes

E2. Los ministros son personas que administran cosas.....

E1. O sea si son por la cantidad de libros que uno escribe en pedagogía, fuera el gobierno de los mas sabios.

P2. No el más sabio, pero por lo menos que tenga conocimientos mínimos de ortografía.

E2. Bueno, de todas maneras gracias por el tiempo que nos han dedicado.

TERCERA PARTE: ANEXOS

CONCEPTOS CONEXOS DE CULTURA Y CURRÍCULO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

CATEGORÍA	CITA	P.	T.D	R. B
<p data-bbox="154 294 310 431">Función de la escuela frente al sujeto</p> <p data-bbox="154 466 310 639">Imperativo desde la Ley - instituciones escolares</p>	<p data-bbox="333 294 1056 498">Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: <u>a) formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes</u></p> <p data-bbox="333 504 1056 921">b) proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos c) fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad, d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de si mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable,</p> <p data-bbox="333 927 1056 989">e) crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional,</p> <p data-bbox="333 995 1056 1056">f) desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional,</p> <p data-bbox="333 1062 1056 1124">g) formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y,</p> <p data-bbox="333 1130 1056 1191">h) fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los pueblos étnicos.</p>	<p data-bbox="1069 294 1107 314">12</p> <p data-bbox="1069 880 1107 901">13</p>	<p data-bbox="1130 294 1174 314">Ley</p> <p data-bbox="1130 1024 1174 1044">Ley</p>	<p data-bbox="1204 294 1217 314">1</p> <p data-bbox="1204 880 1217 901">1</p>

<p>Función de la escuela frente a los saberes.</p>	<p>Artículo 30. Objetivos específicos de la educación media académica.</p>	24	Ley	1
<p>Función de la escuela frente a la comunidad.</p>	<p>Son objetivos específicos de la educación media académica:</p>			
<p>Imperativo desde la Ley - instituciones escolares en el nivel de educación media básica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La profundización en un campo de conocimiento en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando 2. La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales 3. La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional en sus aspectos natural, económico, político y social 4. El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses 5. La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno 6. El fomento de la conciencia y la participación responsable del educando en acciones cívicas y del servicio social 7. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad. 	25	Ley	1

<p>Función de la escuela frente a los saberes</p> <p>Imperativo desde la Ley - ampliación del currículo</p>	<p>Artículo 14. Enseñanza obligatoria</p> <p>En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con:</p> <p>A. el estudio, la comprensión y la práctica de la constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política</p> <p>B. el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y su desarrollo</p> <p>C. la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales</p> <p>D. la educación para la justicia, la paz y la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general la formación en los valores humanos</p> <p>E. la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad</p> <p>Parágrafo Primero: el estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b) no exige asignatura específica. Esta información debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.</p>	13	Ley	1
--	---	----	-----	---

<p>Función social de la escuela frente a los saberes</p> <p>Imperativo desde la Ley - organización de los saberes</p>	<p>Artículo 23. Areas obligatorias y fundamentales Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el <i>currículo</i> y el PEI.</p> <p>Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:</p> <p>A. ciencias naturales y educación ambiental B. ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia C. educación artística D. educación ética y en valores humanos E. educación física, recreación y deportes F. educación religiosa G. humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros H. matemáticas I. tecnología e informática</p>	<p>2 1</p> <p>2 2</p>	<p>Ley</p> <p>Ley</p>	<p>1</p> <p>1</p>
<p>Imperativo desde la Ley - concepto de <i>currículo</i></p>	<p>Artículo 76. Concepto de <i>currículo</i> <i>Currículo</i> es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional.</p>	<p>4 1</p> <p>4 2</p>	<p>Ley</p> <p>Ley</p>	<p>1</p> <p>1</p>

<p>Imperativo desde la Ley – Criterios para elaborar el currículo</p>	<p>Artículo 33. Criterios para la elaboración del currículo</p> <p>La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.</p> <p>El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir si innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.</p> <p>...el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definido por la misma ley los indicadores de logro que defina el ministerio de Educación Nacional los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan. 	38	Decreto	2
			39	Decreto
<p><u>Métodos pedagógicos:</u> Activos</p>	<p>Artículo 35. Desarrollo de asignaturas</p> <p>“...En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad de crítica, reflexiva y analítica del educando.”</p>	39	Decreto	2
		40	Decreto	2

<p>Imperativo desde la Ley: <u>Modificaciones curriculares</u></p>	<p>Artículo 37:adopción del <i>currículo</i> “...El <i>currículo</i> o sus modificaciones serán formalmente adoptadas por el Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la participación técnica del consejo Académico en todo el proceso...”</p>	40	Decreto	2
<p>Imperativo desde la Ley: Modificaciones curriculares</p>	<p>Artículo 37:adopción del <i>currículo</i> “...las secretarías de educación someterán el <i>currículo</i> a estudio de las Juntas departamentales o distritales y procederán a comunicar al rector del establecimiento las observaciones, si las hubiere, para que sean objeto de consideración obligatoria por parte del consejo directivo...”</p>	41	Decreto	2
<p>Imperativo desde la Ley - PEI- <i>currículo</i></p>	<p>“...De acuerdo con la Ley 115 de 1994 cada comunidad educativa debe generar y cultivar una dinámica propia en torno al proyecto Educativo y dentro de él a una propuesta <i>curricular</i> en permanente construcción que dará cuenta de su concepción de hombre, de su política educativa, de su posición pedagógica y de la forma como trata de apropiarse de la cultura, la ciencia y la tecnología, para participar activamente en la construcción de mejores condiciones de vida y pleno desarrollo...”</p>	8	Lineamientos	3
<p>Papel del <i>currículo</i> - educación</p>	<p>Frente a la pregunta de para qué la educación... ¿Cómo construir <i>currículos</i> que propicien el desarrollo de las potencialidades de los y las estudiantes, que satisfagan sus intereses y necesidades lúdicas, afectivas, estéticas, cognitivas, integradas desde una perspectiva que responda a las condiciones concretas de la existencia humana? ¿Cómo deberán ser los <i>currículos</i> del mañana que ya es hoy?</p>	13	Lineamientos	3

<p>Métodos pedagógicos - constructivismo</p>	<p>"...El pasado y el presente cuentan y aportan...Algunos programas dirigidos por el nivel central del Ministerio, como la Renovación Curricular, generaron entre quienes la han conocido, asumido y criticado, procesos que hoy cobran un sentido y un valor especiales porque son propuestas básicas para nuevos desarrollos..."...Se propusieron unos fundamentos del currículo...lo que generó controversias y debates en torno a la necesidad, utilidad y conveniencia de una fundamentación asumida y explicitada que oriente los procesos educativos..."...Como aportes del trabajo pedagógico de los años anteriores es importante destacar también el proceso de búsqueda de mecanismos para la integración, la adecuación y la flexibilización curricular...la incursión en el campo de la pedagogía constructivista y el incentivo a las innovaciones educativas..."</p>	20	Lineamientos	3
<p>Consideraciones históricas del currículo</p>	<p>"...Ante el reto que nos impone la coyuntura actual es necesario hacer un alto, tomar distancia y a partir de un análisis crítico y autocrítico de lo alcanzado en las últimas décadas, reconocer que por lo menos en su primera etapa, la tendencia tecnologicista-prescriptiva del modelo curricular seguido en Colombia y en muchos países, se asumió como una transferencia de un modelo educativo ajeno a la realidad del país que respondía a la función asignada por organismos internacionales al aparato educativo: garantizar competitividad, eficiencia y eficacia para el aparato productivo..."</p>	21	Lineamientos	3
<p>El deber ser del currículo</p>	<p>"...Igualmente es necesario identificar, sopesar y evitar los errores cometidos. Si ahora los proyectos, el currículo y el plan de estudios no se hacen en el MEN para todo el país, también es importante tener en cuenta que los diversos sectores sociales que gravitan en el espacio escolar, sean minorías o mayorías, están en la obligación de argumentar sus propuestas de desarrollarlas en ambientes pluralistas de respeto a las diferentes ideas..."</p>	22	Lineamientos	3

<p>La autonomía como imperativo para el diseño curricular</p>	<p>Hacia las dimensiones de los cambios... "...la autonomía es una forma de inventarnos día a día, de responder a los retos que nos plantean las relaciones con el mundo, con los demás y con nosotros mismos, porque somos cada día, estamos siendo, en relación con las circunstancias siempre nuevas que nos rodean..."</p>	24	Lineamientos	3
<p>Imperativos desde la descentralización</p>	<p>Nueva dimensión administrativa... La administración de los establecimientos educativos va experimentar profundos cambios originados en la descentralización que se está aplicando en todo el país, en las nuevas competencias de las regiones tales como la asesoría que las Secretarías de Educación deben ofrecer a las instituciones para el diseño y el desarrollo del currículo ..."</p>	25	Lineamientos	3
<p>Imperativo desde la institución-autonomía</p>	<p>"...la comunidad educativa de la institución tiene el reto y la oportunidad de participar, tomar decisiones, ejercer la autonomía y construir el currículo..."</p>	26	Lineamientos	3
<p>Imperativo desde la institución escolar</p>	<p>"...La preparación de la comunidad educativa en materia pedagógica para diseñar currículos, planes de estudio, proyectos pedagógicos, es uno de los puntos que requieren mayor atención en la actualidad..."</p>	29	Lineamientos	3
<p>Imperativo de la institución escolar frente a la formación</p>	<p>¿Por qué re-conceptualizar? "...Someter a debate las concepciones y enfoques que en cada comunidad educativa se conocen sobre la educación, la Pedagogía, el currículo, los planes de estudio, etc., y sus relaciones con la cultura...es una actividad necesaria puesto que se trata de temas que se pueden constituir en motor o en freno del crecimiento de la institución..."</p>	30	Lineamientos	3

Imperativo desde la cultura	"...es importante articular el currículo con la cultura, toda vez que la comunicación que se establece en el acto educativo sólo tendrá sentido para quienes participan de él, si hace parte de los códigos construidos histórica y socialmente por sus comunidades, o si se dan las condiciones para conocer, pactar y usar otros..."	32	Lineamientos	3
Imperativo desde la cultura	"...la posibilidad de acceder a otros códigos es parte fundamental de cualquier proyecto educativo, en el currículo se debe prever la forma de hacer ese tránsito, utilizando los referentes más cercanos..."	32	Lineamientos	3
Deber ser del currículo	"...Ni académica ni políticamente es posible establecer de manera definitiva lo que es o lo que debe ser un currículo ..."	34	Lineamientos	3
Imperativo desde la Ley-Función de la institución escolar	"...El currículo en el espíritu de la nueva educación debe ser entendido como el conjunto de actividades y procesos que intencional y consensualmente se programen para cumplir con los objetivos de la educación expresados en la ley 115 y en cada proyecto educativo institucional..."	35	Lineamientos	3
Imperativo de la institución escolar - proceso pedagógico	"... el currículo debe trabajarse dentro de un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura..."	35	Lineamientos	3
Currículo - poder	"...Cuando una comunidad realiza una síntesis cultural y elabora a partir de ella un currículo , está ejerciendo un poder para seleccionar y organizar la cultura, transmitirla, transformarla y evaluarla..."	35	Lineamientos	3

Currículo oculto	"...Esos dos currículos , el explícito y el oculto se desarrollan al mismo tiempo y muchas veces chocan y se tornan contradictorios porque frecuentemente lo que se vive y se aprende en el currículo oculto es bien diferente de lo que se vive y se aprende explícitamente en el currículo prescrito..."	36	Lin eam ient os	3
Currículo - Plan de estudios	"...El plan de estudios es una estrategia para desarrollar intencionalmente el currículo de la educación formal..."	36	Lin eam ient os	3
Saberes como instrument o cultural	"...Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas, se constituyen en instrumentos para la comprensión, el análisis y el tratamiento de los problemas que se han seleccionado en esa síntesis cultural..."	37	Lin eam ient os	3
Enseñanza obligatoria	"...El concepto de tema de enseñanza obligatoria (artículo 14 de la ley general de educación) hace referencia a aquellos aspectos del currículo acerca de los cuales es urgente y prioritario construir conocimientos y valores desde el nivel de educación preescolar, en razón de que el momento histórico que viven el país y el mundo así lo exigen..."	38	Lin eam ient os	3
Imperativo desde la escuela	"...Una de las metas actuales de las comunidades educativas es la de llenar de sentido y de significado y conseguir coherencia interna y complementariedad entre los componentes del currículo ..."	39	Lin eam ient os	3
Educación formal - Educación informal	"...El currículo de un proyecto educativo no se agota en materias...también incluye el conjunto de actividades programadas para aquellos proyectos que se decida ofrecer en educación no formal o informal..."	40	Lin eam ient os	3

Componentes curriculares	"...en el currículo se debe incluir desde un campeonato de fútbol para el barrio, hasta una experiencia en el laboratorio de física, articulado todo por una intencionalidad...Lo anterior no se debe entender como una curricularización de todas las actividades...sino por el contrario, como una flexibilización del currículo ..."	4 0	Lineamientos	3
Imperativo desde la Ley - Cultura	"...Cuando la Ley general de Educación establece los fines de la educación, sus objetivos y las áreas fundamentales y obligatorias está señalando líneas y campos de la cultura Nacional y planetaria dentro de los cuales se deben construir los currículos particulares en las instituciones educativas..."	4 1	Lineamientos	3
Diseño curricular	"...el proceso de gestación del currículo , movido por diferentes fuerzas, razones e intereses explica por qué el currículo no es siempre desde sus inicios un todo coherente y articulado..."	4 1	Lineamientos	3
Currículo - globalización	"...En muchos países y también en el nuestro las propuestas de cambio en los currículos y en los planes de estudio sugieren: hacer énfasis en procesos de pensamiento, de aprendizaje, de socialización; desarrollo intencional de procedimientos para tratar integralmente situaciones problemáticas o de investigación..."	4 2	Lineamientos	3
Problemas planteados en los planes de estudio - acciones	"...el currículo facilita la búsqueda de soluciones a problemas reales planteados a través de las acciones de los mencionados planes, programas y proyectos, agradable, significativa y flexible, debido a que están vinculados directamente con la vida..."	4 3	Lineamientos	3
Imperativo desde la Ley-Diseño	"...Que la misma Ley 115 de 1994 concibe el currículo como una construcción social en permanente elaboración..."	1 3	Resolución	4

Imperativo desde la Ley- diseño y autonomía	“...En virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo ...”	13	Resolución	4
Imperativo desde la Ley - Lineamientos	Artículo 3. Concepto de lineamientos curriculares “...Los lineamientos generales, a que se refieren los artículos 78 y 148 de la Ley de 1994, constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación...”	14	Resolución	4
Imperativo desde la Ley - Autonomía	Artículo 4. Autonomía escolar “...la autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa organizada en los términos de la ley y de sus normas reglamentarias...” “...Para hacer efectiva la autonomía que en esté campo reconoce el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deberán desarrollar o mejorar su capacidad para orientar procesos, atender sus necesidades, participar, comprometerse y concertar, generar oportunidades, asumir desafíos, manejar tensiones, proponer metas, realizar evaluaciones permanentes y tomar decisiones, para que el currículo sea pertinente y los aprendizajes significativos...”	14 15	Resolución Resolución	4 4
Imperativo desde la Ley - Diseño	Artículo 5. Construcción del currículo. “...las instituciones educativas deberán llevar a cabo un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico, con la participación efectiva de la comunidad...”	15	Resolución	4

<p>Imperativos desde la Ley - estructura</p>	<p>Artículo 6. Referentes, componentes y estructura del currículum. "...las instituciones educativas deberán tener en cuenta: A. Los referentes del <i>currículum</i> B. Los componentes del <i>currículum</i> o elementos que lo determinan directamente C. La estructura del <i>currículum</i>, constituida por relaciones sistémicas entre referentes y componentes que permiten establecer y organizar prioridades</p>	<p>15</p>	<p>Resolución</p>	<p>4</p>
<p>Imperativo desde la Ley - educación y formación</p>	<p>Artículo 7. Currículum común "...El <i>currículum</i> de las instituciones educativas debe tener en común el concepto de educación y formación del educando, los fines, los objetivos, los grupos de áreas educativas y fundamentales y toda aquella formación que según la Ley 115 de 1994, tiene el carácter de obligatoria, sin que ello implique la adopción de idénticas metodologías o estrategias pedagógicas..."</p>	<p>16</p>	<p>Resolución</p>	<p>4</p>
<p>Imperativo desde la ley - desarrollo</p>	<p>Artículo 18. Plan de estudios. "...El plan de estudios de las instituciones educativas estatales y privadas se entiende como una propuesta dinámica de quehacer educativo, nacida de los procesos <i>curriculares</i> que incorpora y promueve las dimensiones y procesos del desarrollo humano..."</p>	<p>22</p>	<p>Resolución</p>	<p>4</p>

Deber ser - Institución escolar - cultura	"...el currículo debe expresar un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, procesos...) que a juicio de la comunidad educativa deben ser pensados, vividos, asumidos o transformados en la institución escolar, con el fin de contribuir a la formación integral de las personas y los grupos y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional, local e institucional..."	24	Lineamientos	5
Imperativo desde la Ley - diseño	Procesos pedagógicocurriculares. "...de acuerdo con los lineamientos generales de Procesos Curriculares e indicadores de logro dados por el MEN, se definirán y diseñarán los planes y programas de estudio, los logros académicos por grado, la integración de los diferentes proyectos pedagógicos teniendo en cuenta las áreas fundamentales y la enseñanza obligatoria, las metodologías, las innovaciones y las investigaciones curriculares ..."	30	Lineamientos	5
Diseño y práctica curricular	Diseño del currículo "...El proceso de diseño y práctica del currículo se sustenta en el desarrollo del ser humano, en la consolidación de saberes, valores, afectos, ideas, aspiraciones, y acciones hacia la identidad cultural, institucional, regional y nacional, los fines de la educación, los lineamientos e indicadores curriculares y los propósitos definidos por la comunidad educativa en su PEI..."	42	Lineamientos	6
Diseño y saberes	"...El proceso de integración de disciplinas y saberes requiere que el diseño curricular sea flexible y se base en los principios de: interdisciplinariedad, transversalidad e interculturalidad..."	42	Lineamientos	6

Diseño y Sujeto	“...el currículo deberá diseñarse teniendo en cuenta que desde el grado obligatorio de preescolar hasta el grado noveno, constituyen el bloque de educación básica que busca la formación de las personas en las competencias básicas generales. Los otros grados, décimo, undécimo y, en el caso de las normales el duodécimo, deberán diseñar un currículo que permita la formación en competencias más específicas y perfeccione al estudiante de tal manera que pueda ingresar a la educación técnica o universitaria y al mundo laboral...”	43	Lineamientos	6
Autonomía - Plan de estudios	Plan de estudios. “...El ejercicio de la autonomía le permite a la institución educativa, de acuerdo con la estructuración de su currículo , establecer su plan de estudios como una guía general de contenidos, tiempos y secuencias para generar conocimiento y desarrollar las competencias básicas para aprender a aprender...”	43	Lineamientos	6
Educación tecnológica - integración curricular	“...La educación en tecnología es un poderoso factor de integración curricular , puesto que rompe los esquemas del modelo pedagógico tradicional, parcelado en materias y áreas y desarrollado en una relación vertical, rígida y cerrada...”	44	Lineamientos	6
Currículo - formación de maestros	Entre los problemas más agudos en la formación de maestros se cuenta: B. la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza C. los programas con denominación similar para intencionalidades curriculares distintas D. El énfasis en aspectos curriculares y normativos de la formación	18	Fundamentación	7

Formación de maestros - saber pedagógico	Los decretos 3012 del 19 de diciembre de 1997 y el 272 del 11 de febrero de 1998 con relación a la creación de normales y creación de programas académicos establecen que: “...Sin normatizar respecto de los contenidos curriculares específicos, orientan a las instituciones y a los programas académicos para que, en desarrollo de su identidad científica, se organicen alrededor de núcleos del saber pedagógico constituidos por la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas, y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa...”	23	Fundamentación	7
Currículo -Formación docente	“...La formación docente presenta: “...desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores...”	31	Fundamentación	7
Maestro - saberes	“...Al pensar en la efectividad del maestro es necesario: ...asumir con plena conciencia el conocimiento como un bien decisivo para el desarrollo de las personas y por ende de los pueblos y naciones, lo cual trae como implicación la renovación de las concepciones y estrategias con las cuales hoy se orienta y práctica la formación en todos los niveles del sistema educativo, el conocimiento escolar, el currículo , la didáctica y la evaluación...”	34	Fundamentación	7
Indicadores de logro- Renovación del concepto de currículo	Los indicadores de logro curriculares , desde lo educativo y lo cultural, se proponen: “...La renovación del concepto de currículo y de su construcción como herramienta al servicio de la apropiación de saberes, del desarrollo de dimensiones y competencias humanas y de la transmisión y desarrollo de la cultura...”	16	Fundamentación	8

<p>Currículo - diseño</p>	<p>"...En asuntos curriculares los cambios que se están dando en el país son notables. De trabajar un currículo y un plan de estudios nacionales diseñados bajo la responsabilidad del MEN, se está pasando a currículos diseñados en las instituciones educativas con sujeción a pautas nacionales y con la asesoría de la Secretarías de Educación, de las Juntas Municipales de Educación y del Ministerio Mismo...."</p>	16	Fundamentación	8
<p>Reguladores curriculares - Ley General de Educación</p>	<p>"...La Ley 115 al mismo tiempo que consagra la autonomía escolar crea unos reguladores del currículo que son los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros curriculares. Al Ministerio de Educación Nacional le corresponde diseñar y establecer esos reguladores..."</p>	16	Fundamentación	8
<p>Concepciones de currículo - sistemas educativos nacionales e internacionales</p>	<p>"...Aún cuando en la práctica existen muchos elementos científicos, tecnológicos, políticos, culturales y económicos que determinan y regulan el currículo, el sector educativo no cuenta con conceptualizaciones y procedimientos difundidos y compartidos nacionalmente al respecto...el currículo es una variable que explica diferencias entre sistemas educativos de distintos países y diferencias entre los resultados de los alumnos..."</p>	17	Fundamentación	8
<p>Autonomía curricular</p>	<p>"...Después de cuatro años de vigencia de la autonomía curricular surgen interrogantes relacionados con los requisitos para la transferencia de estudiantes de un establecimiento a otro, requisitos para el ingreso de los bachilleres a la universidad, exigencias básicas para la promoción de los estudiantes dentro de cada establecimiento..."</p>	17	Fundamentación	8
<p>Renovación curricular - indicadores de evaluación</p>	<p>"...La renovación curricular llevo a trabajar con indicadores de evaluación entendidos como criterios para verificar el logro de aprendizajes específicos en cada una de las áreas de formación humana incluidas en el currículo..."</p>	22	Fundamentación	8

Renovación currículo - indicadores de evaluación	"...Si los indicadores son reguladores del currículo deben contribuir a que éste se oriente al cumplimiento de los fines y objetivos de la educación. Tienen un efecto como de termostato dentro de los PEIs..."	26	Fundamentación	8
Comunidad educativa - concepto de currículo	"...A medida que las comunidades educativas adquieren experiencia en la elaboración, desarrollo, evaluación y revisión del currículo se va dando una evolución del concepto de currículo o de su sentido y razón de ser..."	26	Fundamentación	8
Currículo - Construcción social	"...La práctica permite evidenciar los currículos como construcciones sociales que son determinadas por las ciencias, la tecnología, las tradiciones, las experiencias, los saberes, los requerimientos de la sociedad, las necesidades sentidas y las expectativas de una comunidad en un lugar y en un tiempo determinados..."	26	Fundamentación	8
Currículo - hipótesis de trabajo	"...Otra forma de comprender y asumir el currículo es como una hipótesis de trabajo..."	26	Fundamentación	8
Currículo - Sujeto	"...Para efectos de los lineamientos curriculares asumimos que los seres humanos somos personas. Es decir, lo humano del hombre se realiza en la construcción de un ser personal al cual se llega mediante procesos permanentes de autoconstrucción..."	32	Fundamentación	8

<p>Dimensiones del desarrollo humano- indicadores de logro curriculares</p>	<p>Dimensiones del desarrollo humano e Indicadores de logro curriculares.</p> <p>A. Procesos de la dimensión corporal: habilidad práctica, experiencia corporal, experiencia lúdica, la inteligencia corporal-kinestésica y la inteligencia espacial</p> <p>B. Dimensión comunicativa: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis de los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos textos y discursos</p> <p>C. Procesos de significación : construcción de la lengua escrita, el lenguaje oral, la imagen, sistemas convencionales como las señales de tránsito, la publicidad, la historieta, la caricatura, el cine, la televisión, la multimedia, los juegos.</p> <p>D. Producción de textos: reconocimiento de diferentes tipos de textos, el reconocimiento de microestructuras, macroestructuras y léxicos particulares a los textos.</p> <p>E. Procesos de desarrollo del pensamiento: la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis.</p> <p>F. La dimensión estética: desarrollo de la sensibilidad, imaginación creativa, expresividad, criterios de selección, respuestas artísticas</p>		<p>Fun dam enta ción</p>	<p>8</p>
<p>Profesores - contenidos curriculares- conocimiento</p>	<p>"...Los profesores hemos estado muy centrados en la enseñanza de los contenidos curriculares y, por tanto, mas centrados en el producto del estudiante que en el proceso mental por medio del cual están reconstruyendo el conocimiento..."</p>	<p>4 9</p>	<p>Fun dam enta ción</p>	<p>8</p>

Desarrollo humano-curriculo-autonomía	"...El proceso que sirve al desarrollo de la dimensión del espíritu humano... es el proceso de trascendencia que se estimula a través de una constante toma de conciencia..."Este proceso, susceptible de ser estimulado desde todas las actividades curriculares , se nutre de las condiciones que permiten a los educandos paulatinamente vayan pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica como expresión de su crecimiento en la autonomía..."	75	Fundamentación	8
Ley General de Educación-prescolar- currículo	"...La Ley general de educación ubica la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordena la construcción de lineamientos generales de procesos curriculares "que constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación..."	11	Lineamientos	9
Imperativo desde la Ley- currículo - organización y desarrollo	"El decreto 2247/96 establece para el nivel preescolar su organización y orientaciones curriculares sustentadas en los principios de integralidad, participación y lúdica, para la organización y desarrollo de los proyectos lúdico-pedagógicos y otras actividades complementarias..."	15	Lineamientos	9
Currículo preescolar	"...Las orientaciones curriculares planteadas como principios de la educación preescolar son la integralidad, la participación y la lúdica..."	29	Lineamientos	9
Comunidad educativa-aprendizaje -diseño	"...En el componente pedagógico la comunidad educativa establece las formas del APRENDER A CONOCER Y APRENDER A APRENDER partiendo de lo planteado como deber ser y de lo decidido en lo administrativo. Para ello, diseña y ejecuta el currículo de la institución educativa como un todo, que va desde el grado preescolar que tenga hasta el último grado que ofrezca, en ambientes de aprendizaje apropiado..."	47	Lineamientos	9

Ley 115- diseño curricula r- preescolar	"...Los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logro, para los distintos grados del nivel de educación preescolar, serán los que señale el Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994..."	55	Lin eam ient os	9
Currículo integrados - nivel educativo	"...La inexistencia...de currículos integradores que estimulen la creatividad y fomenten las destrezas superiores de pensamiento, rebajan aún más el nivel de la educación en Colombia..."	50	Fun dam enta ción	1 0
Problemá ticas de la renovación curricula r	"...La renovación curricular languideció por falta de personal profesional y de asesoría, y por la precaria distribución de los programas curriculares de la educación básica elaborados por el MEN..."	51	Fun dam enta ción	1 0
Procesos curricula res- logros- autonomía curricula r-PEI	Reformas del sistema educativo formal "...Integrara los procesos curriculares alrededor de unos pocos núcleos tales como la comunicación, los valores, el pensamiento y las relaciones con la naturaleza y la sociedad. Por ello se recomienda al Ministerio no establecer logros detallados por áreas y grados, ni exámenes de conocimientos de tipo obligatorio para los grados intermedios entre el grado cero y el noveno, garantizándole así a los planteles la posibilidad real de ejercer la autonomía curricular y de desarrollar su propio proyecto educativo institucional..."	95	Fun dam enta ción	1 0

T= tipo de documento

RB:=Referencia bibliográfica

P= página

1. Ley General de Educación

2. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 reglamentario de la Ley 115 del 8 de Febrero de 1994

3. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Documento No 1
4. Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996
5. Proceso de construcción del PEI. Lineamientos generales para las diferentes instancias administrativas de las entidades territoriales y el MEN
6. PEI Lineamientos. Elaborado por el equipo PEI – MEN
7. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Escuelas normales superiores. Programas académicos de pregrado y postgrado en educación
8. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación
9. Presecolar. Lineamientos pedagógicos
10. Colombia al filo de la oportunidad. Informe conjunto. Misión Ciencia Educación y Desarrollo

ANEXO 2: CONSULTA SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE LA EDUCACION COLOMBIANA HOY

3. Consulta Nacional Sobre las Prioridades de la Escuela Colombiana Hoy

-Informe parcial de resultados-

Como una forma de generar la participación de la población colombiana en las orientaciones de las políticas educativas, el Ministerio de Educación está desarrollando una dinámica de trabajo que involucra a estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general en la discusión sobre el sentido de la educación en la actualidad. Parte de esta dinámica es una gran consulta nacional que se está desarrollando a través tres estrategias:

una encuesta nacional dirigida a toda la población, a través del Centro Nacional de Consultoría,

una consulta abierta dirigida también a toda la comunidad, a través de una pregunta sobre lo básico que debe enseñar la escuela hoy;

y durante la primera Feria y Foro Educativo Nacional se realizó una encuesta dirigida específicamente a personas del sector educativo.

- Para la realización de la encuesta nacional se trabajó inicialmente con grupos focales, conformados por personas de diferente región, edad, sexo, nivel de educación y características socioeconómicas. Con base en diálogos abiertos sobre la educación, la escuela, sus prioridades y sus deficiencias, se obtuvo información que se procesó, y se identificaron los puntos que de forma más recurrente fueron tematizados. De esta manera se paso al diseño de la encuesta que se aplicó a una muestra a nivel nacional, aplicada a personas mayores de diez años. La encuesta quedó estructurada alrededor de los siguientes temas:

1. Expectativas generales
2. Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la persona
3. Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en familia
4. Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en sociedad
5. Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en el país
6. Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en el trabajo
7. Expectativas sobre conocimientos específicos
8. La finalidad de la escuela o colegio

- Para la consulta abierta a nivel nacional, se diseño una pregunta para ser respondida por cualquier ciudadano en forma escrita, y a través de diferentes medios: computadores, hojas, fax, correo electrónico...; la pregunta fue la siguiente: ¿Qué es lo básico que deben enseñar nuestras escuelas y colegios hoy? La información recogida y procesada hasta el momento también está integrada en este primer informe parcial.
- En la encuesta dirigida al sector educativo se utilizó el mismo formulario de la encuesta nacional y se encuestaron personas de diferentes regiones del país, que cumplen diferentes funciones (docentes, directivos, personeros, investigadores, secretarios de educación, alcaldes,...); y pertenecientes a diferente tipo de instituciones: universidades, colegios, escuelas, asociaciones de padres de familia, administraciones departamentales y municipales, secretarías de educación y alcaldías.

A continuación presentamos un informe parcial de resultados con base en la información procesada hasta el momento a través de las tres estrategias planteadas. Se han organizado los resultados alrededor de los ocho temas básicos de la encuesta nacional.

Expectativas generales

La población encuestada considera que la escuela no se está ocupando actualmente de aspectos como la urbanidad, el comportamiento y los modales; también se señala que la ética y los valores no son desarrollados adecuadamente, y que los sistemas y computación son aspectos débiles.

Frente a los aspectos débiles o ausentes de la escuela, al pedir que se indique un solo aspecto del que la escuela debe ocuparse hoy; se privilegian los sistemas y la computación, esto principalmente entre estudiantes y en los estratos socioeconómicos bajos, en municipios y ciudades pequeñas. Para los no estudiantes la prioridad es la urbanidad y los valores, principalmente en los estratos socioeconómicos bajos.

Otros aspectos que se señalan como no abordados actualmente por la escuela son la educación sexual, relaciones humanas, religión, arte e idiomas.

Los encuestados del sector educativo opinan que los sistemas, la ética, la educación técnica y las relaciones humanas son los aspectos que la escuela debe fortalecer.

Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la persona

Los colombianos encuestados consideran que la escuela no se ocupa de enseñar el uso responsable del alcohol, el apoyo psicológico y social; También se piensa que la escuela no enseña al estudiante a tener criterio propio; a usar el tiempo libre; a querer lo que se hace; y a pensar y actuar libremente.

Por otra parte, la población encuestada considera que la escuela sí aporta en este campo en cuanto al desarrollo físico (actividades deportivas), en cuanto a la capacidad de expresión, la responsabilidad, la autoestima y la creatividad.

Los estudiantes consideran que enseñar el uso adecuado del alcohol es la prioridad. Para los no estudiantes lo más importante es la responsabilidad consigo mismo.

Los encuestados del sector educativo opinan que los aspectos débiles en este campo son, en orden de prioridad: enseñar a quererse a sí mismo (principalmente para los estudiantes), enseñar a ser creativo (principalmente para los directivos y docentes), enseñar a pensar y actuar libremente (principalmente para las universidades e instituciones de educación superior), la responsabilidad consigo mismo (principalmente para los gobiernos departamentales y distritales), y tener criterio propio (principalmente para las universidades e instituciones de educación superior).

Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en familia

En este tema, los colombianos encuestados piensan que la escuela se interesa por la situación familiar del estudiante y colabora en mejorar las relaciones familiares: respeto y comprensión a los padres, hermanos y abuelos, confianza en la familia.

Como aspectos débiles en la escuela, se señala que no se ayuda a padres y otros familiares a comprender la psicología del joven, no se enseña a aceptar en la familia diferencias y discrepancias, no se fortalece el diálogo y la comunicación al interior de la familia; de este modo, no se ayudan a mejorar las relaciones familiares.

Los estudiantes consideran como importante enseñar a confiar en la familia, mientras que los no estudiantes piensan que lo más importante es enseñar a valorar y respetar a padres hermanos, abuelos.....

Los encuestados del sector educativo opinan que la escuela debe ocuparse a fondo de: concientizar a los alumnos sobre los valores familiares (principalmente para los directivos y docentes), la situación familiar del estudiante (principalmente para los estudiantes), el amor por la familia (principalmente para los gobiernos municipales), y enseñar a dialogar y a comunicarse (principalmente para las universidades e instituciones de educación superior). Un aspecto que aparece como débil en la escuela para universidades y gobiernos departamentales y municipales es la solidaridad.

Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de vida en sociedad

Respecto a la vida en sociedad, se considera la urbanidad como la prioridad; también se señalan como importantes y ausentes en la escuela, aspectos referidos a la ética como “que mi libertad termina donde comienza la libertad del otro”; que es necesario reconocer y respetar la diferencia en formas de pensar y de sentir; que es necesario compartir y respetar las personas de otra clase social... Otro aspecto que se considera relevante es “los comportamientos sexuales”, no se consideran adecuados.

Como aspectos que la escuela sí desarrolla se señala el fomento del compañerismo, el amor por el otro, la amistad, el diálogo y la comunicación; por ejemplo a través de encuentros intercolegiados.

Un dato importante en este punto es que la urbanidad tiene importancia principalmente para la población no estudiantil; la amistad es muy valorada en la región Atlántica, en las ciudades pequeñas y en la población estudiantil.

Los encuestados del sector educativo opinan que en orden de importancia estos son los aspectos débiles que la escuela debe fortalecer en este campo: enseñar el respeto al pensamiento, al sentimiento y a la diferencia (principalmente para las universidades e instituciones de educación superior); enseñar que “mi libertad termina donde comienza la libertad del otro” (principalmente para directivos y docentes); estimular la igualdad entre las personas / no discriminar las personas (principalmente para estudiantes y gobiernos departamentales), y enseñar urbanidad (principalmente para asociaciones de padres de familia y gobiernos municipales).

Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en el país

Los colombianos encuestados consideran que la escuela no se ocupa de generar inquietudes entre los estudiantes sobre los problemas del país, su realidad social, política y científica. Se señala que la escuela debe “practicar” los deberes y derechos humanos; y que se deben enseñar las bases de la convivencia pacífica. También se señala que es necesario fortalecer el valor de ser colombiano y la importancia de la participación en la vida del país. Se propone desarrollar encuentros e intercambios de ideas, por ejemplo entre los gobiernos estudiantiles de los diferentes escuelas y colegios.

Como aspectos que sí trabaja la escuela hoy, se señalan el respeto por los “valores patrios”, la formación “ecológica”, el amor por Colombia, y el fortalecimiento de gobierno escolar como vía de formación para la democracia.

Los estudiantes valoran de manera muy positiva la formación ecológica que están recibiendo, mientras que los no estudiantes consideran que lo más importante es enseñar la bases para la convivencia pacífica.

Para los encuestados del sector educativo los aspectos que hay que fortalecer en la escuela en este campo son, en orden de importancia: enseñar la realidad social, política, científica y tecnológica del país (principalmente para universidades e instituciones de educación superior, estudiantes, asociaciones de padres de familia y gobiernos municipales); enseñar las bases para la convivencia pacífica (principalmente para gobiernos departamentales y distritales, directivos y docentes); concientizar a los estudiante sobre la importancia de participar en la vida del país (principalmente para asociaciones de padres de familia); y enseñar el amor por Colombia (principalmente para estudiantes).

Aportes del colegio o la escuela al desarrollo de la vida en el trabajo

En cuanto a la formación para el trabajo, los encuestados consideran que la escuela no brinda una orientación profesional de acuerdo con las habilidades, fortalezas y aptitudes del alumno. También se piensa que no se enseña un oficio o un arte, orientados hacia posibles fuentes de empleo. El trabajo en grupo, el cumplir los compromisos y valorar el trabajo como algo “divertido y creativo”, se consideran aspectos positivos de la escuela hoy.

“Dar a conocer los adelantos tecnológicos sin limitar la creatividad” es lo que los estudiantes consideran más relevante en este campo; los no estudiantes piensan que “estimular el amor por el trabajo y por hacer las cosas bien” es lo más importante.

Los encuestados del sector educativo piensan que estimular el amor por hacer las cosas bien es lo que más debe ser trabajado en la escuela; eso opinan directivos y docentes, estudiantes, asociaciones de padres de familia, y gobiernos departamentales y distritales. Los gobiernos municipales

piensan que se deben fortalecer las bases para la vida del trabajo: un oficio, un arte o una profesión. Las universidades e instituciones de educación superior opinan que se deben dar las bases para una formación científica.

Expectativas sobre conocimientos específicos

Dentro de las prioridades referidas a los conocimientos específicos, de los cuales no se ocupa la escuela, aparece la orientación sexual como lo más importante. También se señalan los sistemas y computadores, la psicología, la democracia, el inglés, el arte y la economía, como áreas importantes y débiles en la escuela.

Como áreas que la escuela sí desarrolla positivamente, se señala la matemática, el español, las ciencias sociales la educación física, la biología, la física y la química.

Frente a la pregunta por la prioridad número uno en este campo, se señalan los computadores.

Los estudiantes consideran el inglés como una prioridad, mientras que los no estudiantes señalan la matemática.

Los encuestados del sector educativo opinan que las matemáticas son el aspecto que más se debe fortalecer en la escuela, en eso coinciden todos los sectores encuestados. El español es el segundo aspecto que se considera debe ser profundizado, esto lo manifiestan principalmente las universidades e instituciones de educación superior, los directivos y docentes. Los computadores son otro aspecto que se considera débil en la escuela, esto principalmente para estudiantes y gobiernos departamentales y distritales.

La finalidad de la escuela o colegio

Dentro de las finalidades de la escuela hoy se señala como importante: tener metas, un mejor futuro; "adquirir" conocimientos actualizados, acceder a la universidad, "ser útiles a la sociedad"; en esto coinciden los diferentes sectores encuestados.

ANEXO3: CONCEPTOS CONEXOS DE CULTURA Y CURRÍCULO EN LA OBRA DE RODRIGO PARRA SANDOVAL

(Tomado de PARRA SANDOVAL, Rodrigo. "ESCUELA Y MODERNIDAD EN COLOMBIA", 4 volúmenes. Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, COLCIENCIAS, IDEP, Tercer Mundo Editores. 1996.)

CATEGORIAS:

- Funciones De La Escuela.
- Modelos De Enseñanza – Aprendizaje.
- Ejercicio de Autonomía, derivados de la Legislación Y Documentos Oficiales.
- Estructura De Saberes.

Volumen.1 ALUMNOS Y MAESTROS

Sobre concepción y modelos de enseñanza- aprendizaje.
[En: La Juventud Colombiana (Cepal 1984)]

"En lo que se refiere a la capacidad de la educación para generar un conocimiento aplicable al entendimiento del mundo social del estudiante el fenómeno fundamental es la separación entre teoría y práctica, que en los contextos campesinos y hasta cierto punto en los marginales urbanos da lugar a un conocimiento nominalista, de diccionario que no produce la clase de hombre capaz de participar en la vida política y social sino uno que acepta a través del concepto de autoridad un conocimiento estático, incambiable, separado de su mundo real e inútil para conducirse en sociedad. Estos fenómenos tienen, por supuesto, una raíz pedagógica también por cuanto la pedagogía misma constituye una forma de acción social, de organización social, y por que a través del análisis de los planteamientos de una nueva pedagogía como expresión real de la práctica docente y este comportamiento esquizoide sirve de terreno de cultivo para una serie de **discontinuidades** pedagógicas que tienen como efecto producir una educación de baja calidad". Pp. 66-67.

En oposición al modelo llamado <<clásico>>, que determinaba la organización social de la actividad escolar y las nociones de educación y aprendizaje, el autor dice:

“La nueva pedagogía (...), pretende dar una mayor participación en el proceso de enseñanza aprendizaje a los actores educativos (maestro – alumno), centrar su interés no en la imitación de un modelo, sino en los intereses de los estudiantes, incentivar la creatividad, la imaginación y la crítica del conocimiento. Estos objetivos de la educación han quedado expresados en la educación colombiana cada vez con mayor claridad. Sin embargo, la aplicación de tales postulados renovadores dentro de un contexto de subdesarrollo económico, de acelerada expansión del sistema escolar, de cambios drásticos en la concepción elitista de la educación y de creación de nuevas formas de elitización, o por lo menos de estratificación, se vió sometida a una serie de distorsiones. Estas distorsiones han tenido que ver tanto con los procesos de industrialización y urbanización como con la necesidad de improvisar maestros para cubrir las crecientes demandas educativas y con los efectos de todas estas circunstancias en la conformación de los patrones de actividad docente”. Pp. 168-169.

Caracterización de la escuela que muestra el énfasis verbal y teórico de la misma.

(En: *El Tiempo Mestizo: Escuela y Modernidad en Colombia. 1995*)

“La segunda fractura fundamental de la escuela modernizadora es la fractura pedagógica que se deriva directamente de la fractura fáustica. Esta es la fractura que transforma la escuela en un ámbito esencialmente verbal. Se define por la escisión drástica entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. Es ya una fractura que pertenece al ámbito propio de la escuela, a la vida dentro de la institución escolar, al contrario de la fractura fáustica que se ubica en un ámbito de relación entre la escuela y la sociedad que se moderniza.

La escisión entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica asume dimensiones cada vez más críticas que los lleva a una tendencia a la separación, a independizarse y generar dos culturas en la vida de los maestros en la escuela. La palabra llena la escuela, la utiliza como

amplificador, la palabra revierte sobre sí misma y la realidad escolar excluye la llamada "lógica en uso", o sea el contar lo que se hace y experimenta una metamorfosis radical hacia la "lógica reconstruida", es decir, que se densifica la realidad de lo que se dice que se hace. La escuela experimenta un centrarse en sí misma, en la brillantez de su propio discurso que se hace más real que su acción, la escuela construye un pulido espejo de palabras hermosas y altisonantes y se regodea con ellas, se escucha en ellas y se gusta, se ama con el amor solipsista de Narciso". Pp.235.

Este aparte tomado de: "Maestros de maestros", en: Los Maestros Colombianos, Bogotá, Plaza y Janes, 1986. Aparece como ejemplo para ilustrar la fractura mencionada.

"Las teorías pedagógicas modernas plantean que el alumno es el centro de la escuela, del aula, que sus intereses e inquietudes deben primar en la educación, que la escuela debe formar alumnos participativos, creativos, críticos, independientes, que el deber del maestro moderno es velar y trabajar para que estos objetivos se lleven a cabo... a ver, copien bien. ¿Copiaron exactamente todo? O de lo contrario se van a rajarse en el examen". Pp. 237.

"Este aislamiento de dos elementos que están destinados a caminar juntos para inducir la creación es lo que produce en el campo del conocimiento escolar la *fractura científica*, dado que esta es una acción necesaria, esencial en el trabajo de la ciencia. La **fractura científica** en la escuela conduce al memorismo, refuerza la ausencia de participación de estudiantes y maestros en procesos de creación como expresión de la fractura pedagógica. Pero fundamentalmente genera el autoritarismo del conocimiento que hace gravitar el conocer alrededor de lo ya hecho, lo ya creado por otros, erige los conocimientos, la información conceptual y fáctica en verdad, osifica su validez, convierte el conocimiento en erudición, suprime la creación, la investigación, la crítica de la cultura del mundo escolar. La verdad es la que está escrita en los libros, la que posee el maestro, el conocimiento ya está hecho y el estudiante debe aprenderlo, memorizarlo. Más allá de esta esterilización del conocimiento escolar, el comprender el conocimiento como algo hecho, incambiable, lleva al estudiante a pensar que posee el conocimiento "verdadero" y que los que creen otra cosa están equivocados". Pp.238-239.

“Las investigaciones realizadas muestran dos caminos principales: el primero que podríamos llamar la *pedagogía de la desesperanza*, es una respuesta claramente impotente ante la enorme dificultad que la marginalidad le plantea a una escuela que vive la fractura fáustica y la pedagógica al tiempo: generar una cultura escolar que reemplace las deficiencias del conocimiento con conductas afectivas (...).

El segundo camino podría denominarse *la escuela vacía*: dar más de lo mismo, con mayor intensidad, a los que más necesitan, los beneficios del conocimiento. Más de lo mismo implica una mayor velocidad de la temporalidad del discurso pedagógico y más de la práctica pedagógica autoritaria y, sobre todo, más de la fractura pedagógica”. Pp. 240.

Uno de los aspectos del quehacer docente que trata de modificar la ley 115 tiene que ver con el ejercicio del poder dentro de la institución, sobre este aspecto Parra dice:

“Es cierto que el discurso sobre la democratización de la escuela está tomando fuerza, se cambia el reglamento escolar que implica una posición más autoritaria, por el manual de convivencia que supone la participación de los actores fundamentales en su construcción. En realidades fundamentalmente un cambio de nombre, un predominio del discurso sobre la práctica. En algunos ámbitos privilegiados de ciertas zonas de la escolaridad, como la Escuela Nueva en áreas rurales desarrolladas, se implementan gobiernos escolares e inclusive reuniones de gobiernos escolares municipales o de conjuntos de municipios. Algunas de esas experiencias son reales y dignas de imitación, pero en su mayoría la presencia de gobierno escolar no implica una participación sustancial de los alumnos sino una forma de organización para acompañar la labor de los maestros en actividades de limpieza, liderazgo en ausencia del maestro, ayuda en las labores del docente. En lo sustancial se trata de una aceleración del discurso que esconde la permanencia de una práctica autoritaria en el gobierno escolar”. Pp. 241.

[(Maestros de Maestros sociología de una normal rural).1979 – 1986.]

Comentario del registro de una clase en la normal rural:

“La transmisión de conocimiento se convierte aquí en un juego de adivinanzas: el maestro deja frases inconclusas que los alumnos deben completar. Quien más acierte en el juego, es quien más se destaca dentro del grupo. Cuando un alumno responde lo que el maestro desea o necesita

que responda, éste es recompensado con una sonrisa amable o con un “**muy bien**”. Se va creando así una dinámica dentro del aula donde importa poco el contenido de lo que se está diciendo y donde cobran relevancia los **aciertos y desaciertos** en las respuestas. Los aciertos son premiados, los desaciertos son ignorados o castigados con burla. Este patrón que presentan las clases en la normal es expresión de un problema fundamental del proceso enseñanza aprendizaje: la memorización utilizada como mecanismo de aprehensión de los conocimientos” (...) “Es así como en la relación de saber que existe en la interacción maestro alumno, la transmisión de conocimientos se convierte en dar definiciones y conceptos como si fueran cosas, como si no tuviesen un sentido práctico, un significado”.Pp.427

Una explicación de la forma como opera el modelo pedagógico autoritario, desde la formación en la normal.

“La apropiación del conocimiento, como una herramienta para su comprensión del mundo cotidiano y laboral del futuro maestro, se refiere desde otro ángulo a fenómenos analizados anteriormente. Pero su énfasis se centra en la búsqueda de explicaciones de costumbres muy arraigadas y nocivas de la educación colombiana como la memorización y su correlativo autoritarismo pedagógico.

Se plantea aquí la idea de que tanto la memorización como el autoritarismo en el proceso de enseñanza no son solamente orientaciones pedagógicas que preconizan la imposición de modelos de conocimiento a los alumnos sino que cumplen funciones concretas, que son constitutivos esenciales y necesarios de la práctica de muchos maestros, dadas las condiciones en que trabajan. Con este propósito se seleccionaron las materias de formación del normalista que aquí se denominan <<materias vínculo>>, es decir las que deben cumplir la función de enseñar la comprensión del medio social que rodea la escuela y la dinámica social dentro de ella”. Pp.450.

“De todas maneras el meollo del problema de la calidad de la educación y de la eficiencia del maestro, desde el ángulo del conocimiento, está constituido por la escasa presencia de una formación normalista que genere la capacidad creadora del pensamiento sobre sus circunstancias de trabajo y sobre la materia misma de su enseñanza. De allí se desprenden tanto la persistencia de la memorización –a pesar del discurso prácticamente omnipresente en su contra por parte de los maestros– como la presencia

de prácticas de autoritarismo pedagógico a través de la ironía o la imposición de “verdades” cognoscitivas, también a contra pelo de la postura verbal de los maestros sobre el tema. Este mismo hecho, claro está, ejemplifica la existencia de la **discontinuidad entre teoría y práctica** del docente como motor que pone en marcha una virtual esquizofrenia entre lo que se verbaliza y lo que se hace”. Pp. 451.

“La verbalización teórica de los maestros apunta hacia la conveniencia de fomentar en los alumnos la creatividad, la imaginación, el sentido crítico y la aplicación de lo aprendido a su medio ambiente y al ejercicio profesional. En la práctica, sin embargo, el autoritarismo pedagógico toma la forma de exposiciones y dictados en clase, de “verdades” que deben ser asimilados de memoria, que son incuestionables y que constituyen un acervo de conocimiento inmodificables. Los intereses personales del alumno son generalmente acallados como irrelevantes, no pertinentes” Pp. 466

Sobre la noción de currículo, su aplicación centrada en el maestro y alternativas:

[(La Profesión de Maestro y el Desarrollo Nacional) 1981 – 1986]

“El conocimiento científico de algunos fenómenos de la vida profesional del maestro se hace más urgente cuando se piensa en algunos aspectos concretos del proceso educativo, en este caso en la naturaleza del currículo de primaria.

La aplicación del currículo de primaria está, por supuesto, en manos de los maestros que de todas maneras son los que implementan finalmente sus directrices. La aplicación de esa herramienta fundamental que concreta la política educativa se ve condicionada por una serie de factores que tienen que ver con la profesión docente y con las circunstancias en que se lleva a cabo. De ahí que resulte vital, para planificar una reforma curricular y la naturaleza de la capacitación de los maestros, analizar los dos fenómenos de manera interrelacionada y no como dos hechos separados y sin conexión en la práctica. La ejecución final de un currículo en las escuelas del país no depende solamente de la bondad interna de su diseño sino también de la formación pedagógica y cognoscitiva del maestro, de su estabilidad ocupacional, de la imagen de la profesión con que trabaja, de sus actitudes hacia la docencia, de su satisfacción profesional y del medio social en que se aplica la herramienta de política educativa. El currículo puede estar muy bien diseñado internamente desde el punto de vista técnico y no guardar relación con la naturaleza del proceso de desarrollo del país, la diversidad de necesidades que genera su carácter eminentemente desigual, ni las características y problemas básicos de la profesión de maestro de ese tipo de sociedad.

Cuando se piensa en las relaciones más generales que se dan entre el currículo de primaria y la sociedad, se pueden plantear tres concepciones de currículo que obedecen, a su vez, a diversas manifestaciones de las funciones básicas de la educación.

- a) El currículo único, que puede plantearse como un instrumento para una sociedad homogénea que tiene las mismas necesidades educacionales o como una herramienta para la unificación de una sociedad nacional que muestra cierto grado de heterogeneidad o desigualdad interna tanto en su grado de desarrollo como en la formación de una imagen nacional. En

el caso de una sociedad heterogénea el currículo entra a desempeñar un papel político, integrador de la nacionalidad.

- b) Un currículo separado en bloques diferentes, cuya base sociológica parte de la aceptación de la heterogeneidad e intenta responder a las necesidades socioeconómicas específicas de la formación de recursos humanos propios de cada región o grupo humano diferenciado. Su función fundamental parece ser la búsqueda de una infraestructura de recursos humanos que sea más eficaz en poner las bases para la disminución de las desigualdades de desarrollo y, por lo tanto, facilitar la integración nacional no solamente en el plano político sino también en el económico. Su base teórica tiene las raíces en una concepción dualista, de estancos, de la heterogeneidad.
- c) Un currículo flexible que arranca de la idea de heterogeneidad en la sociedad nacional y va también hacia la búsqueda de la integración política y de recursos humanos, pero que implica una concepción teórica del funcionamiento de la sociedad que incluye las interacciones entre las partes heterogéneas como un elemento básico de las desigualdes. Su centro teórico se acerca más a una visión de desarrollo desigual dentro de una sociedad fluida, cambiante.

Una manera de enfocar la discusión sobre lo que constituye la naturaleza de la flexibilidad curricular es pensar que el currículo debe ser flexible en relación con la sociedad para la cual es diseñado. Esto, por supuesto, lleva a la necesidad de un planteamiento sobre la naturaleza de la sociedad colombiana y dado que un currículo flexible es un instrumento diseñado para ser aplicado a situaciones diversas y heterogéneas, debe enfocarse esta característica básica a la sociedad colombiana: la desigualdad de crecimiento entre unas regiones y otras. El currículo flexible debe verse como un instrumento que responde a las necesidades educativas de cada una de las regiones según sus estadios de desarrollo y que acompaña con mayor eficacia el desarrollo de cada región; es decir, como una herramienta educativa con posibilidades de considerar la dimensión humana y por lo tanto de ser más eficiente en la disminución de la desigualdad de desarrollo.

Estas ideas nos llevan a la necesidad de definir los principales contextos sociales o estadios de desarrollo que coexisten o interactúan dentro de la sociedad colombiana, en medio de los cuales se desempeñan los maestros y a los que se podría aplicar un currículo flexible". Pp. 475 – 477

“LA FLEXIBILIDAD DEL CURRÍCULO

La discusión sobre la flexibilidad y su relación con el desarrollo nacional requiere varias consideraciones iniciales. La primera es recordar que las alternativas – tipo al currículo flexible son dadas por un currículo único y por un currículo separado en bloques. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que la selección de uno de estos modelos de currículo debe contemplar la función fundamental que se adjudica a la educación primaria desde el plano político y económico en el proceso de integración nacional. La definición de la función central de la educación en este sentido esta finalmente condicionada por la naturaleza del proceso de desarrollo de la sociedad y las necesidades que plantea. En tercer lugar es necesario considerar que la integración política del país es un fenómeno básicamente consolidado, y que la característica central de la integración económica reside en la naturaleza desigual del desarrollo colombiano. Esto no significa que la función de integración política en la idea de nación haya desaparecido, sino que la noción de integración económica entra a desempeñar el papel predominante. Esto es así no porque no exista integración económica a nivel nacional, sino por que el proceso de integración del desarrollo del país ha tomado un camino cuyas características plantean necesidades específicas que deben ser consideradas prioritariamente por el sistema educativo. En efecto, el desarrollo del país se ha dado sobre la base de una división interna del trabajo y por lo tanto de una distribución desigual de los procesos productivos, lo que ha ido generando contextos sociales distintos. La división del trabajo ha implicado no una separación sino una integración sobre la base del intercambio económico, de recursos humanos en general y de maestros en particular. Es decir, que las diferencias regionales existentes en el país no se han presentado por medio de una dinámica dual o de crecimientos separados, sino a través de la interacción entre las regiones. La naturaleza de esta dinámica de desarrollo es lo que lleva a pensar que deben descartarse, tanto el modelo de currículo único, pues no existe un país homogéneo, como el modelo de currículo por bloques, pues las regiones no estan aisladas entre sí sino que se encuentran vinculadas por la división del trabajo. La respuesta apropiada está más cerca de un modelo que, a partir de un currículo único se aplique de manera flexible según la naturaleza de cada región. Este modelo curricular tiene la ventaja de integrar tres tipos de fenómenos, además de la diferenciación por contextos:

- a) El proceso de urbanización de la sociedad y de la economía a nivel global del país y los consecuentes movimientos migratorios de la población que corren a través de lo rural y lo urbano.
- b) Los patrones de migración y estabilidad espacial de los maestros, son actitudes y aspiraciones acerca de la migración y la movilidad ocupacional. Estos se dan fundamentalmente desde lo rural, hacia los pueblos pequeños y ciudades intermedias, y desde éstos hacia los grandes centros urbanos.
- c) La importancia del papel que cumplen algunos contextos (el urbano no industrial, principalmente) como formadores de maestros que se dirigen a áreas rurales, y a los contextos urbanos marginados de las ciudades industriales. La autosuficiencia de los contextos urbanos industrial no marginal y no industrial, en la formación de sus propios educadores. Esto lleva a pensar que es especialmente importante que la formación de los maestros tengan en cuenta las situaciones específicas de los contextos menos autosuficientes: el rural y el marginal urbano.

La aplicación de un currículo flexible implica el desarrollo en los maestros de la habilidad de captar las diferencias de los contextos sociales, de poder ubicar su naturaleza y características fundamentales dentro de la noción más amplia de sociedad nacional, del papel que desempeñan y de sus interrelaciones económicas, sociales y culturales, para poder así pensar en las consecuencias que estos hechos tienen en su práctica docente, y en el desarrollo de su actividad pedagógica.

La flexibilidad del currículo descansa entonces, en buena parte, sobre el maestro, que es quien debe flexibilizar la aplicación de sus herramientas pedagógicas a las diferentes situaciones sociales. Esto, por supuesto, implica cambios fundamentales en la formación y capacitación de los maestros: no hay que formarlos o capacitarlos para que apliquen una herramienta de enseñanza de manera mecánica y uniforme en todos los contextos sociales, sin discriminación ni diferenciación, sino por el contrario, se les debe preparar para el manejo ductil y flexible de las herramientas pedagógicas, según la naturaleza de los contextos sociales en que trabajen en los sucesivos momentos de su historia ocupacional.

Se deriva de lo anterior la importancia de conocer algunos fenómenos de la historia ocupacional de los maestros, especialmente los que tienen que ver con el origen social, el ambiente de formación profesional, sus migraciones

entre contextos y los procesos de movilidad laboral, los conflictos o incoherencias que plantean a la imagen de su actividad profesional, cuando desempeñan su trabajo en diferentes ámbitos del desarrollo social y económico del país".532-534.

Volumen. 2, La Escuela Rural.

Una definición de capital cultural:

[En: La escuela campesina. 1981]

"El Capital Cultural

La distribución social del conocimiento, que se expresa en desigualdad, que esta condicionada por el contexto social del que se trate y por el origen social de los individuos, puede mirarse en términos de **capital cultural**. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron traen este concepto en sus análisis de la pedagogía escolar y la reproducción cultural. Según ellos el capital cultural se da en tres formas: a) Incorporado al individuo a través de hábitos por medio de la acción pedagógica y del proceso de socialización. B) objetivado en forma de bienes culturales, libros, revistas, máquinas, lo que implica, por su puesto, no solamente el saber usar los objetos culturales sino el poder comprarlos. C) institucionalizado, por medio de títulos o calificaciones escolares". P. 114.

Sobre Funciones De La Escuela:

[En: Escuela marginalidad y contextos sociales en Colombia. 1982]

"Es conveniente preguntarse, en medio de la gran expansión educativa que ha tenido el país en los últimos 40 años, para qué sirve la escuela, cuales son sus funciones fundamentales en la sociedad colombiana. Para aproximarse a una respuesta es necesario tener en cuenta que la escuela ha llegado a convertirse en un fenómeno universal empujada por las necesidades de desarrollo tecnológico y por la división del trabajo en las sociedades modernas. Las funciones adjudicadas ahora a la escuela pertenecían anteriormente al ámbito de la familia: la formación de las nuevas generaciones para el trabajo y la transmisión de la concepción del mundo, de su organización ética, política y económica. Estas dos funciones siguen siendo las finalidades de todo sistema escolar actual".

“Su manifestación, sin embargo, varía en cada país según la naturaleza de su desarrollo histórico.” P. 9

“La socialización secundaria implica también la adquisición de un lenguaje, del lenguaje específico de un “rol” y, con frecuencia, la construcción de un universo simbólico que a la vez que procura la coherencia entre el mundo asumido en la socialización primaria y el de esta segunda, hace posible el mantenimiento y la confirmación de la nueva realidad.” P. 9.

“Hoy son muchos los factores que se aluden para invalidar la idea de que la función de la escuela sea simplemente transmitir la cultura de las generaciones anteriores a las nuevas. Piénsese, por ejemplo, en la inexistencia de una cultura única y completamente coherente, en las diferencias del capital cultural* apropiado y los distintos sectores de la población donde la socialización primaria, en la dialéctica de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las diferentes comunidades en las que se inserta, en la presencia de otros agentes socializadores con visiones del mundo a veces discrepantes de aquella que pretende construir la escuela, en la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa.” P.9

“FUNCIONES DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO CAMPESINO

En general, puede pensarse que la escuela lleva a cabo cuatro funciones fundamentales en la sociedad colombiana: 1) una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo; 2) una función que hace relación a la producción, a la formación de la mano de obra, y se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos; 3) la función de transmitir de manera activa los valores sociales; 4) y una cuarta función, notable en los contextos campesinos, como es la de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro.” P. 13.

* Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Laia. 1977.

“En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, sus métodos y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos”. P.15.

“La naturaleza de la socialización que realiza la escuela en los diferentes contextos sociales no es igual, como no son iguales las funciones sociales que aquella cumple en cada uno de ellos”. P.19

Sobre Ejercicio de Autonomía Y/U Obligatoriedad, derivados de la Legislación o de Documentos Oficiales. - Concepción de conocimiento en los maestros.

[En: La escuela campesina. 1981]

“Particularmente deben distinguirse dos tipos generales de imagen de la práctica docente: la denominada tradicional, del maestro líder de la comunidad, inmerso en ella, que conoce personalmente a todos sus miembros, que conoce todos sus problemas y que entiende y hace empatía (a pesar de diferenciarse) con la socialización primaria que define la identidad de la comunidad campesina. Por oposición, puede pensarse en el maestro profesionalizado, cuyo centro de acción pedagógica es lo cognoscitivo, que tiende a concebir el conocimiento como una verdad absoluta, incambiable, precisa y por tanto adopta ante el proceso de aprendizaje una actitud más autoritaria que el maestro que logra entender la relatividad del conocimiento y de las formas de organización social puesto que ha comprendido la organización social implícita en la socialización primaria de la comunidad campesina”. Pp.118-119.

Sobre funciones de la escuela

[En: La escuela nueva. 1991]

“La Escuela Nueva plantea, al igual que el sistema educativo nacional dos objetivos centrales: incrementar la expansión de la escolaridad y mejorar la calidad de la educación”. P. 153.

“Para hablar de la calidad de la educación es necesario anotar que la escuela cumple dos funciones fundamentalmente: la producción y la distribución de conocimientos y la formación de ciudadanos. A su vez, estas dos funciones se llevan a cabo, en lo esencial, por medio de la relación

maestro – alumno. Por eso resulta de suma importancia observar lo que sucede en la Escuela Nueva con respecto a otros fenómenos”. P. 155-156.

“EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Hay un fenómeno de fundamental importancia para comprender Escuela Nueva: la existencia de un elemento de su cultura que es dominante: el trabajo con guías”. P.159.

Sobre el papel instrumental de la guía en Escuela nueva, y su equivalencia con el currículo.

[En: La escuela nueva. 1991]

“En la escuela tradicional el texto es una ayuda educativa (que puede tener mas o menos injerencia en la vida escolar) para utilización del maestro mientras que en Escuela Nueva el maestro es una ayuda, un facilitador, de la aplicación de la guía. La guía no es una ayuda para llevar a cabo un desarrollo del currículo sino que es el currículo mismo (en sentido restringido) y un supermaestro. En la guía se esconde, como fuente de autoridad, el experto que diseña y convierte al maestro de aula en su operador. La guía de alguna manera instrumentaliza al maestro y le deja muy escaso margen de acción para la creatividad, para desbordarla. La guía desplaza al maestro y, por otra parte, la guía también desplaza al niño puesto que el centro pedagógico de interés no es el estudiante sino la guía. El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo al cumplimiento de objetivos y a su vez el maestro es evaluado según haya cumplido o no los objetivos. El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar”. P. 160.

Papel del currículo en la escuela rural

[En: La calidad de la educación en la escuela rural. 1988]

“Para llevar a cabo su tarea, la escuela rural cuenta con una herramienta única: el currículo. Esta herramienta debe ser manejada por los maestros moldeándola, adaptándola de tal manera que su uso sea socialmente relevante para contextos sociales muy diferentes. Fundamentalmente es una herramienta pensada desde un criterio y una mentalidad urbanas, y su uso en contextos diferentes implica una alta dosis de creatividad. La creatividad pedagógica se convierte así en una habilidad necesaria en la práctica docente”. P. 375.

Volumen. 3 LA ESCUELA URBANA

Sobre la función de la escuela con respecto a la cultura.

[En: Marginalidad urbana y educación formal: enseñar en ciudad Kennedy. 1981]

“EL ROL CULTURAL DE LA ESCUELA

Es un lugar común en los análisis educativos de los últimos tiempos considerar que la función de la escuela trasciende la mera trasmisión de conocimientos y resulta imprescindible analizar tanto los restantes tipos de contenidos que difunde (valores, actitudes, pautas de conducta, modelos de relaciones sociales, etc.) como los modos que utiliza para hacerlo. Con esta ampliación conceptual la teoría educativa intenta recuperar el análisis de la educación como mecanismo o como instancia significativa del proceso de reproducción social. El sistema educativo es conceptualizado, desde esta perspectiva como un campo desde el cual se opera en forma sistemática para la imposición de un orden cultural que desde el momento en que se impone a través de la acción pedagógica escolar, adquiere la legitimidad y el carácter de un orden cultural dominante”. P.30.

ANEXO4: PROYECTOS DE AULA DE PROFESORES

LA EDUCACION DESDE LA COMUNICACION

MERCEDES JIMENEZ
OMAIRA LOPEZ
CARMEN TERESA MORENO
ALEYDA SUAREZ

En la búsqueda de una pregunta que desencadenara nuestra investigación encontramos fácilmente una que nos llevó a recorrer varios campos de la educación, antes impensables para nosotros, pues no considerábamos que podrían ser objetos de estudio.

Con base en nuestra vivencia diaria, en nuestra experiencia y en la actitud que asumen los jóvenes frente a las diversas disciplinas que abordan en el colegio hemos visto que estas no les interesan mucho y contrario a la esencia de la escuela como lo es la transmisión de conocimientos, la ven como un espacio

para la socialización, puesto que allí encuentran sus pares, inician su círculo de amigos y se identifican con alguien. Por otra parte, la concepción tradicional considera la educación como un arte de conducir los niños a la interiorización de las normas de su clase social; entonces la escuela aparece como el lugar de negociación de conflictos de interés, de valores; conciernen también elementos físicos (aprendizajes corporales), sociales (comportamiento con otros), mentales (memoria, razonamiento) y morales (valores, moral, religión).

Además de la importancia de la socialización, existen otros intereses que captan la atención de los estudiantes; por lo tanto nos preguntamos: ¿cómo insertar sus intereses en la escuela?. De estas surgen muchas preguntas más: ¿Acaso los intereses están afuera?, ¿Estos se pueden conciliar?, ¿Cómo incluirlo en el currículo?, ¿La escuela tiene un límite?. Imaginamos una clase lúdica hablada en su lenguaje, bastante motivante que podría cambiar la actitud del muchacho; pero concluimos que en nuestro intento por motivar se manipula consciente o inconscientemente y la motivación pierde su esencia. Luego la motivación en la escuela es una problemática de raíces profundas que no se resuelve saturando a los estudiantes con actividades lúdicas y afectivas sino que se pueden lograr rediseñando las relaciones, el sentido, la función de la escuela en el hoy, en el aquí y en el mañana.

En nuestro escudriñar encontramos que la transmisión de conocimientos en las disciplinas tradicionales no sufre las necesidades reales de los estudiantes, ni les está desarrollando competencias transdisciplinarias que les permitan responder a las exigencias de la vida misma, pues la escuela se ha estancado en la repetición de esa verdad única e inmodificable que pretenden decir los libros de texto, ignorando el progreso de los conocimientos, así como sus formas de transmisión y producción.

Por lo tanto creemos necesario que la escuela prepare el estudiante para que sea: especialista y generalista, desarrolle actitudes para comunicarse, escuchar, resolver problemas, trabaje en equipo, sepa utilizar el Internet y los demás medios de comunicación, tenga un bagaje suficiente para saber administrar su carrera, cultive una habilidad o destreza, asuma un espíritu crítico y adquiera confianza en sí mismo, viva en sociedad y desarrolle el sentido de transferencia.

Disertaciones desde esta mirada nos indujeron a abordar la comunicación, ya que la escuela se podría decir que no comunica efectivamente y por muchos esfuerzos que se hagan, pensamos que no se logran los objetivos académicos ni de valores, por ende llegamos a cuestionar el modelo existente de ésta y a mirar quizás la posibilidad de plantear uno nuevo, puesto que la comunicación es la característica básica e inherente al ser humano y ha adquirido los vicios de la sociedad. La escuela parece no conocer estas mutaciones y hallamos que

el esquema tradicional de la comunicación ha cambiado, no es tan simple como la interacción de un emisor, receptor, mensaje; sino que está sumergido en el mundo de los medios, afectado además por patologías que hacen de esa competencia básica un modelo nuevo, difícil de comprender y que necesita ser analizado, cultivado, desarrollado y no está sistematizado. Luego, es indicio de que la escuela ha quedado rezagada del proceso tecnológico y por consiguiente del conocimiento

Una vez mas llegamos al tópico del conocimiento, entonces reflexionamos acerca de la posición del maestro como de su función, si realmente enseña, adoctrina, construye o posee el conocimiento, pues en nuestro medio se percibe la subestimación de su labor y no se le considera como poseedor de este. Para confirmar nuestra percepción encontramos que Jean Francois Revel escribe que ciertamente no todos los maestros son intelectuales y más bien han cumplido una función de intérpretes de los conocimientos y de los valores, pero como es de esperarse, todo traductor puede mostrarse infiel al original y los educadores nunca se han privado de modificarlo en función de sus prejuicios y de la misión que se conferían a si mismos. Esta reflexión, el desinterés de los estudiantes y esta pregunta que encontramos en un libro "¿Por qué no eliminamos la escuela si con los medios accedemos de una forma mas divertida al conocimiento?", nos llevaron a buscar el para qué de la escuela así como a pensar en replantear su función, resaltar la de guía del educador y buscar estrechar las relaciones entre la escuela y los medios.

Entre la escuela y los medios debe establecerse un binomio necesario, puesto que los medios pueden ignorar la escuela pero esta no a ellos, esta razón u otras como:

- Ambos trabajan con una materia prima común que es la información.
- Los dos divulgan, transmiten e intentan que su destinatario se apropie de esa información.
- Estos constituyen un pilar básico de las sociedades modernas, a cuyos miembros socializan permanentemente.
- Tanto la escuela como los medios educan, pues transmiten conocimientos, principios, valores y pertenecen a un bloque de poder que busca fijar ciertos significados, maneras de pensar y sentir de la gente.
- El 20 % de los conocimientos provienen de la escuela y el 80% restante es transmitido por la familia, el barrio, los amigos, el club y los medios de comunicación sobre todo.
- La escuela no alcanzaría su tarea educativa si olvida la incidencia que los medios tienen sobre ella, la enseñanza, el aprendizaje, los docentes y los estudiantes.

- Para la construcción de conocimientos es necesario tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

Por otra parte, algunas características de la escuela la ponen en desventaja frente a los medios, pues ésta se centra en el pasado, descansa sobre la lógica de la razón, ignora la lógica económica, se construye sobre la duración del tiempo, la objetividad le es subyacente, los alumnos reciben formación en el ámbito de la palabra hablada y escrita, los prepara en la vía racional, se mueve en la esfera de la conciencia y las clases son correlativas. Mientras que los medios se interesan en la actualidad, se cimientan sobre la sorpresa del acontecimiento, el impacto y la emoción, no funcionan sin la lógica económica y política, se construye sobre la fugacidad y lo efímero, valorizan la subjetividad, privilegian la imagen y la música, se basan en la vía emotiva y capacidad de seducir, a menudo utilizan recursos expresivos que conectan con la esfera de lo subconsciente, trabaja con la metáfora como medio para relacionar y asociar diferentes conocimientos y anclarlos en el sentido común de los espectadores o en conocimientos interiores legitimados por otras instituciones y la correlación no es necesaria. Por último, la escuela es una obligación pública, mientras que los medios son un acto de elección y voluntad.

Nuestros objetivos al plantear este binomio son, por una parte evitar que la escuela devenga obsoleta en poco tiempo, formar estudiantes críticos capaces de aceptar o rechazar un mensaje, ampliar, enriquecer o modificar sus puntos de vista, sus concepciones, limitar y programar su propio consumo de medios, fundamentar sus gustos y preferencias sobre la base de juicios categorizados, así como participar en la toma de decisiones, ampliarles sus horizontes, el espacio público en el que se mueven y sus proyección a la comunidad. Dicho en otros términos **“formar estudiantes más democráticos”** y para ello consideramos que la escuela debe sufrir una serie de modificaciones como las que enunciarnos a continuación:

- La escuela no debe asumirse como institución educativa, sino como una institución, un foro más, entre otros que compiten por la hegemonía del conocimiento.
- El curriculum debe abandonar su pretensión de decir o abarcar todo, de decir la última palabra.
- Debe buscar su propio discurso crítico y estimulante.
- Abandonar la influencia monolítica en los estudiantes.
- La escuela debería privilegiar ciertos ámbitos cognoscitivos como sus metas y solo ciertas áreas de conocimiento como su objeto educativo.
- Tendría que enfocarse en aquellos asuntos “realmente importantes” para la sociedad, no para el bloque de poder, sino para preparar a los estudiantes para una sociedad más participativa, libre y democrática.

- El eje de la escuela debería ser el revisar sistemáticamente el aprendizaje realizado por los estudiantes en otras instituciones, por ejemplo los medios de difusión y otros escenarios sociales.
- La escuela debería desarrollar de manera sistemática y coherente aquellas habilidades que permitan a los estudiantes aprender y expresarse dentro de un entorno multimedia, pasar de ser oyentes a hablantes, que en un mundo tecnificado por muchos lenguajes y códigos, significa ser alfabetizados múltiples.

A partir de esta discusión teórica nos planteamos como tarea diseñar las estrategias que permitan hacer realidad una escuela crítica y pensada desde la comunicación con base en diez principios que plantea Roxana Morduchowicz para la educación en medios de comunicación para la escuela de hoy:

1. **Representación:** Los medios no presentan la realidad, sino que la representan.
2. **Desnaturalización:** los medios no transmiten imágenes naturales, están sacralizadas e idealizadas, por lo tanto se deben formular preguntas, analizar las técnicas y formas de producción de los mensajes.
3. **Exploración:** una educación en medios es un acto de interrogarse, averiguar, comprender y analizar.
4. **Continuidad:** La capacidad crítica debe ejercerse, practicarse y ponerse a prueba diariamente y a lo largo de toda la vida.
5. **Autonomía:** Formar en los jóvenes criterios fundamentales para que ellos mismos puedan aplicarlos en todo momento para la recepción de cualquier mensaje mediático.
6. **Perspectiva:** El conocimiento histórico de los medios ayuda a conocer su realidad y perfil actual.
7. **Participación:** La educación en medios es fundamentalmente activa y participativa. Debe orientar a los estudiantes en el armado y elaboración de sus propios medios, siempre en función de sus intereses y proyectos.
8. **Pregunta:** Los interrogantes que se formulan al medio y a sus mensajes son los que fundamentan el conocimiento y la comprensión de las múltiples lecturas que los medios hacen de la realidad.
9. **Contexto social:** La formación social debe enfrentar la contextualización sociopolítica.
10. **Receptores productores:** Los televidentes, radioescuchas, lectores de diarios, cibernautas y demás, son activos por que resignifican el mensaje que reciben en el mismo momento que es emitido.

Con lo anteriormente expuesto, queremos proponer una formación en medios de comunicación insertada interdisciplinariamente y considerarla como eje transversal por que es de un contenido de alta significación social, cuyo

abordaje le permitirá a la escuela acercarse, explorar y analizar el entorno, así como los valores y actitudes que estos generan. Además posibilitará la integración de los haberes escolares y cotidianos que le faciliten a los estudiantes conocer y comprender mejor el entorno social del que participan, tarea ésta de todas las disciplinas.

UNA PROPUESTA PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA CULTURA FÍSICA

EDGAR RAUL ACOSTA

Con certeza, es esta una época de cambios y propuestas nuevas o ya existentes en alguna época del ser humano, y es así como vemos un momento de retorno al cuerpo, todo es cuerpo y todo quiere ser cuerpo. Desde las diferentes áreas del conocimiento humano y también desde todo tipo de cultura rural, urbana, social, y hasta religiosa es el cuerpo motivo de controversia, preocupación, alienación, enajenación, cultivo o destrucción.

La Cultura Física y la Educación Física como disciplinas del conocimiento y que uno de sus objetos de estudio es el cuerpo; esta llamada en esta época a generar propuestas de trabajo sobre el tema de lo corpóreo.

Pienso en la importancia de posibilitar a los alumnos del colegio donde trabajo con una Educación Física orientada a la vivencia corporal y su reflexión.

El retorno al cuerpo es preocupación no solo de los trabajadores de las ciencias de la salud, también los sociólogos, filósofos, politólogos y hasta los seguidores de las disciplinas alternativas y la nueva era.

También las manifestaciones juveniles, tienen un sin número de aportes al nuevo discurso del cuerpo y el movimiento; la música: el trans, rap, hip-hop, metálica, etc. La moda y sus manifestaciones en vestuario, accesorios, tatuajes y aretes en diferentes partes del cuerpo, son señales y manifestaciones claras de cambio en el diario vivir en el cuerpo. Deportes de alto riesgo y la utilización de la tecnología para la consecución de nuevas sensaciones corporales y de movimiento.

Los medios de comunicación e información, representan un papel muy importante en la dirección y formación de los conceptos sociales relacionados con la idea de cultura física. La publicidad, impone otras formas de pensar en el cuerpo que obsesionan a unos y excluye a otros. La violencia que vivimos y

mostrada de una manera muy cruda por los medios es el reflejo de una sociedad que definitivamente cambio la forma de ver el cuerpo y el movimiento con otros valores o antivalores para otros, que día a día cambian o se fortalecen. La televisión y la cantidad de programas, novelas, noticieros y cintas donde se invita a la violencia y agresión física y hasta sexual, y si sumamos la ausencia de programas culturales y que toquen temas relacionados con la salud preventiva La actividad física (no es igual a deporte) el deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, acentúan la variedad y el gran numero de ideas relacionadas con el cuerpo. Una persecución milenaria desde las religiones y los valores sociales; una educación al margen de la cultura física y que a su vez distorsiona con sus castigos corporales todo lo bueno de la actividad física, su poca preocupación por crear programas, proyectos y formar profesionales en áreas de la cultura física, da un vacío en la juventud difícil de llenar pues el cuerpo esta ahí, latiendo con ganas y fuerza, pidiendo a gritos sensaciones, emociones que con una propuesta y la decisión de los trabajadores del cuerpo y el movimiento se puede evitar la violencia corporal y el olvido de muchas posibilidades del sentir para que los jóvenes tengan otra visión de su cuerpo y el movimiento.

La propuesta va dirigida a los grados de noveno, décimo, y undécimo, de secundaria del colegio técnico distrital Juan del Corral donde me desempeño como docente en el área de educación física.

La propuesta este diseñada en tres fases, unidades o espacios de tiempo donde la primera unida se denominara Conocimiento del cuerpo, la segunda, expresión corporal y una ultima, Reconocimiento y apreciación del entorno a través del cuerpo.

La idea de la primera fase es proporcionar a través del movimiento el redescubrir el cuerpo. El movimiento al servicio del conocer, del descubrir, del como, del por que, del cuando del cuerpo. Este espacio temático busca que a través de la solución de problemas de movimiento y la reflexión constante del hacer el estudiante conozca su propio cuerpo como funciona, como responde a sus llamados para que cree su propia imagen corporal, que conozca su cuerpo en movimiento, que lo conozca dinámico, fuerte débil o rítmico. Que la solución de los problemas de movimiento sea lo menos importante enfertandolo con el conocimiento del propio cuerpo. Es que el joven conozca sus posibilidades tanto físicas como motrices y el goce del movimiento.

La segunda fase es la expresión corporal favorece que favorece la comunicación, Enriquece la experiencia expresiva del cuerpo,

además, es un buen medio para el desarrollo artístico y social de los jóvenes. Cuanto mayor la calidad expresiva mayor la comunicación.

Y en la última fase se fortalecerá la idea que solamente a través del cuerpo es como recibimos la información del mundo exterior, y es gracias a los sentidos que esa información que emana lo externo es conocida y apreciada por nosotros.

Esta propuesta va acompañada de una actitud pedagógica plural, participativa y constructiva, además con unas ayudas didácticas que permiten un mejor desarrollo de la propuesta.

LA DANZA COMO RECURSO DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GLORIA ELIA RODRIGUEZ

Este proyecto surgió como una necesidad sentida en el campo educativo pues la experiencia como docente me permite ver que se desperdician muchos recursos, en especial en el área de sociales la cual es la que permite tener una cosmovisión integral del hombre en su cultura.

Las Ciencias Sociales relacionan al hombre con su pasado y le posibilitan entender su futuro; por ello en este mundo moderno donde lo lúdico ha adquirido una dimensión de gran importancia, es necesario revalorar los métodos y estrategias de enseñanza para que la adquisición, apropiación, creación y valoración de saberes sea de interés para los estudiantes.

Si bien, la danza se enseña en los colegios, es importante analizar que esta se dicta como una materia suelta, descontextualizada, lo que la hace algo decorativo y de interés solo en la parte artística para presentaciones o actos especiales, y dado que la danza como manifestación artística enriquece el proceso de adquisición de conocimientos, ya que hace al educando un elemento activo de su grupo social a la vez que enriquece su capacidad de expresión a partir de su propio cuerpo, me parece que se debe posibilitar su enseñanza desde una perspectiva didáctica para ser utilizada en los temas que se adapten en el área de Sociales.

Al introducir el aspecto lúdico-artístico en la enseñanza - aprendizaje de las Sociales, específicamente la danza , se estarán mejorando las formas de comunicación , la expresión corporal , los procesos de socialización, la creatividad, la formación de identidad y valores tan fundamentales como la cooperación , la tolerancia , el respeto, por su propio trabajo y el de sus compañeros , así mismo a la diferencia, tanto de opiniones como de costumbres, y al reconocimiento a la diversidad que existe no solo en su escuela sino en otros lugares del país, de igual manera la solidaridad al desarrollarles la sensibilidad permitiéndoles familiarizarse más rápido y con mayor interés por su cultura y costumbres, dándoles elementos de juicio para hacer un proyecto de vida que revalide la importancia de vivir un aquí y un ahora que los llevara amar su país, a superarse y a buscar una calidad de vida para ellos y su comunidad.

La danza es la expresión corporal de la poesía del movimiento que hace parte del folklore entendido este como la historia cotidiana escrita en un lenguaje figurado.

Puntualizar la importancia del folklore en la construcción de cultura es prioritario , ya que este se ha usado en todas la sociedades como motivación de sentimientos patrióticos y nacionalistas en busca de la unidad cultural de los pueblos.

Todo hecho cultural es un hecho social . Por tanto, cuando estudiamos los actos culturales de un grupo humano necesariamente debemos conocer el medio social existente dentro de él y sus características, por lo tanto es indispensable realizar un recorrido por las diferentes clases de danza, el manejo del cuerpo dentro de la misma y la regionalización que se da en nuestro país.

En un principio el hombre danzó en forma desordenada y espontánea para imitar animales, luego pasó a hacer mágica, después como expresión ritual, más adelante como expresión de juego y por último el hombre fue organizando su danza hasta realizarla como actividad social.

Clasificar la danza permite ver la riqueza de movimientos entre ellos : circulares, lineales, mixtos, colectivos: baile individual, por parejas (las diferentes formas de agrupación) , al mismo tiempo les permite expresar cualquier estado de ánimo, para lo cual se encuentran las danzas festivas, de enamoramiento de elaboreo, ceremoniales, pantomímicas, de iniciación o fertilidad , funerarias, de carnaval, eróticas, de cosecha, de conjuro; para todo

el hombre ha utilizado la danza , de aquí su riqueza como elemento didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales .

Como conclusión se ve la necesidad de cultivar el sentido de pertenencia del hombre a través del recurso artístico .

Es importante educar a la comunidad en el conocimiento y vivencia de sus danzas para que a través de ellas cultive su amor patrio, el sentido de solidaridad y cooperación que solo se consigue viviendo tanto a nivel de sentimiento como de ciencia, los hechos que acontecen al interior de un grupo humano.

Es necesario introducir nuevas pedagogías en la enseñanza de las Sociales y la danza es un recurso atractivo y rico que permite despertar motivaciones en los estudiantes.

PROYECTO SOBRE LA MODALIDAD DE LA INSTITUCION INSTITUTO TECNICO DISTRITAL JUAN DEL CORRAL

LUIS ALIRIO CARO ARIAS

OBJETIVO DEL TRABAJO

Fortalecer el Proyecto de formación en “ **Gestión Administrativa** ” en el Instituto Técnico Distrital Juan del Corral; como alternativa de investigación Colegio-Empresa, necesaria el proceso autogestionario, que actualmente realiza dicha Institución.

METODOLOGIA

Este trabajo se sustenta en una investigación tipo descriptiva, bajo la metodología de campo y la concepción de investigación-acción . En ella se informa sobre la situación en estudio, su naturaleza y condiciones existentes para el momento. Así mismo, se determinan las expectativas y opiniones de las personas y organizaciones involucradas, así mismo visitas a Colegios con una modalidad similar (Zipaquirá) .

La Propuesta “Gestión Administrativa “, se fundamentó en un estudio de factibilidad que implicó, entre otros; analizar datos estadísticos; bibliografías y

documentos donde se demostrará la demanda real en Gestión Administrativa; determinar la demanda estudiantil; establecer la oferta a nivel de la comunidad empresarial del sector.

Posterior al estudio de factibilidad se pretende diseñar un Modelo de desarrollo curricular, que será un producto de todo un proceso de consultas, decisiones y operaciones enmarcadas en los siguientes aspectos:

1. Establecimiento de un marco referencial, sobre la base de las características del Técnico en gestión Administrativa, objetivo final de la Institución.
2. Organización de un Plan de Estudios
3. Políticas de Evaluación (rendimiento estudiantil, proceso y sistema docente).

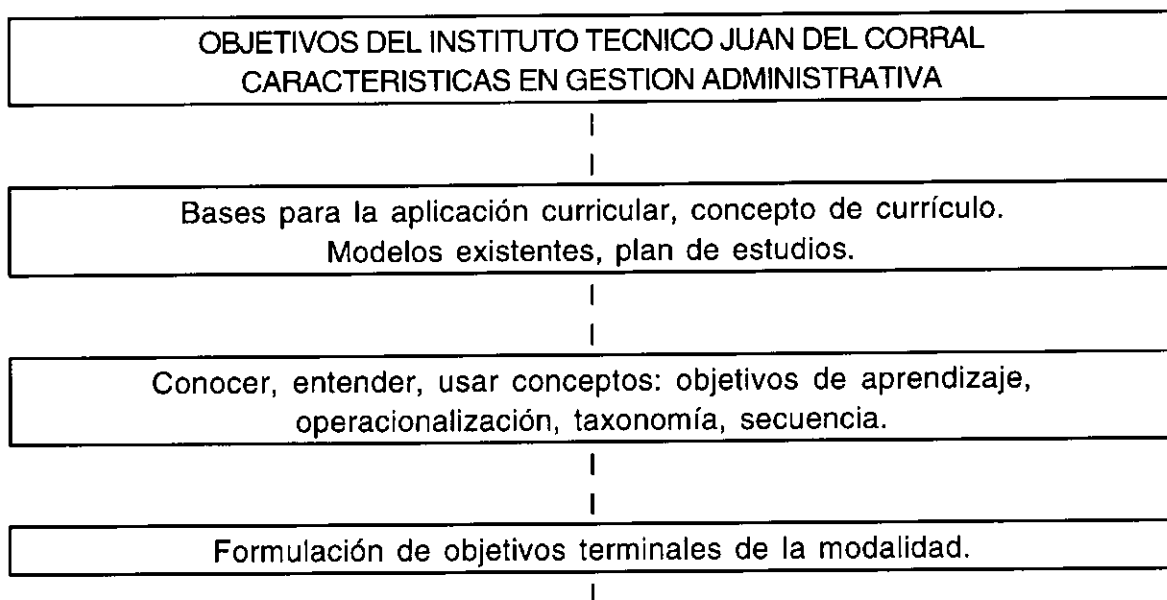
Las etapas cumplidas en los dos primeros se muestran en el cuadro No 1.

En la formulación de los objetivos de la modalidad se seguirá el esquema indicado en el cuadro No 2.

Las fases cumplidas en la Selección de los Contenidos de Asignatura se muestran en el cuadro No 3.

REPRESENTACION GRAFICA DE LA PLANIFICACION CURRICULAR

CUADRO No 1

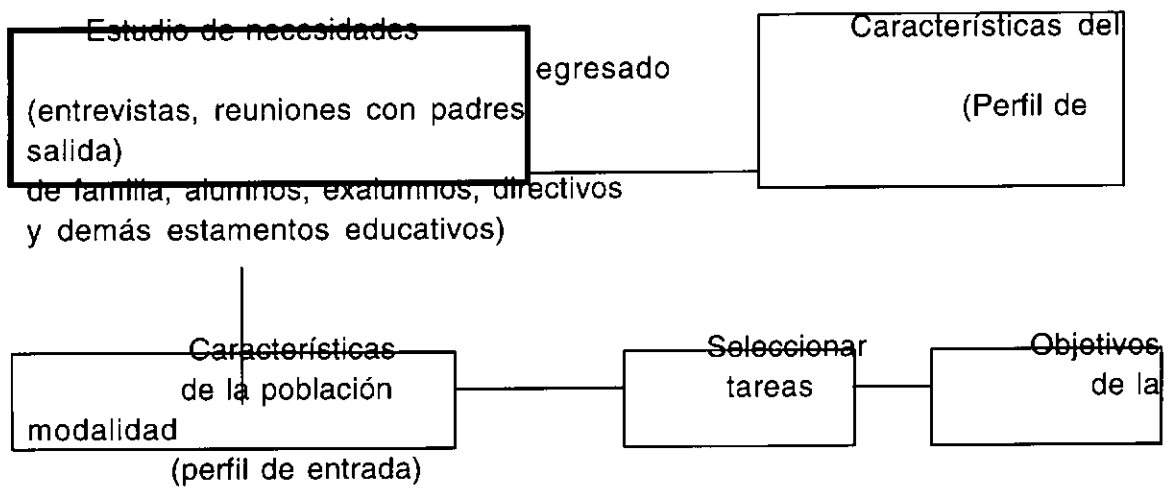


Definir programas por área, para los objetivos precisos.

Revisar, ampliar, reorientar la secuencia de los objetivos del aprendizaje.

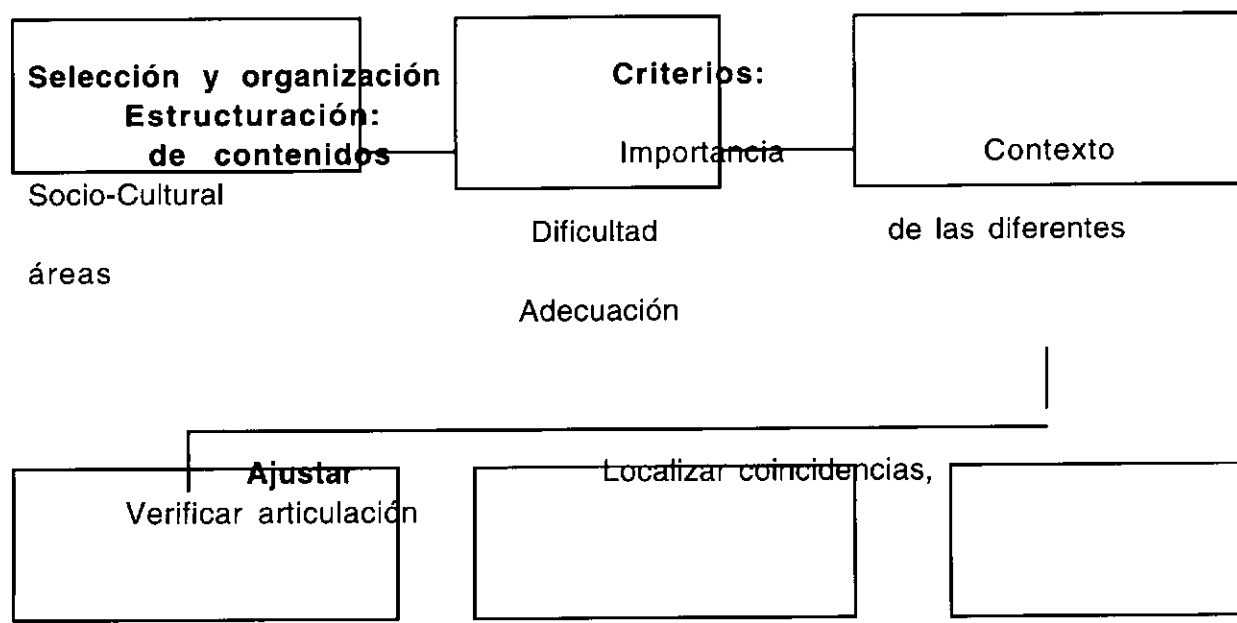
FORMULACION DE OBJETIVOS DE LA MODALIDAD

CUADRO No 2



PASOS SEGUIDOS EN LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ASIGNATURA

CUADRO No 3



Conocimientos, habilidades, lagunas o superposiciones
vertical y horizontal _____
hábitos, valores, ideales, _____
destrezas

CRITERIOS PARA EL DISEÑO DEL PERFIL EN GESTION ADMINISTRATIVA

En el diseño del Perfil del Técnico en Gestión Administrativa se adoptó un enfoque sistémico, para lo cual se consideraron perfiles motivacionales, comportamentales o de personalidad, físicos e intelectuales y para los docentes los Perfiles educativos, experiencia, personales y profesionales; como se muestra más adelante.

Los Perfiles, identidades o características de los Alumnos en Gestión Administrativa y de docentes Instructores o guías se diseñó en función de cuatro áreas básicas:

1. **Gestión de Personal.** Está referida a la aplicación de conocimientos en labores de supervisión, planificación y capacitación de personal.
2. **Gestión de Producción.** Relacionada a la aplicación de conocimientos sobre aspectos cualitativos y cuantitativos de la producción.
3. **Gestión Tecnológica.** Referida a la aplicación de conocimientos técnicos en el control de procesos industriales, manejo de equipos, selección y clasificación de materias primas.
4. **Gestión Administración.** Esta relacionada a la aplicación de conocimientos relativos a la ejecución de Inventarios, elaboración y control de registros contables, análisis de costos, almacenamientos y manejo de paquetes contables

CRITERIOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Además de los anotados por el Ministerio de Educación Nacional.

1. **Conciencia Ambiental.** Se incorpora y se promueve la preocupación y efectiva actuación del alumno en la preservación y defensa del medio ambiente como parte del quehacer humano
2. **Nuevas Tecnologías.** Mediante la incorporación de la informática como herramienta de trabajo para resolver problemas, tomar decisiones, se trata de como procesar información generando nuevas estructuras del pensamiento.
3. **Globalización y Competitividad.** El perfil está diseñado en esta dimensión especial ya que la formación del recurso humano tiene como contexto la competitividad por lograr la excelencia en una sociedad global.
4. **Formación Corporativa.** Se vincula los alumnos al sector trabajo, lo que permite la capacitación del educando a través de experiencias de aprendizajes directamente relacionadas con el trabajo a desarrollar posteriormente.
5. **Flexibilidad.** Se incorporan materias con contenidos y enfoques obligatorios, electivas, proyectos de investigación.

EL JUEGO COMO POSIBILIDAD DEL DESARROLLO HUMANO

ANA MARIA BALLESTEROS DE MURCIA
JOSE JOAQUIN MURCIA LOPEZ
MARICEL ALEXANDRA VEGA

La vivencia que presentamos, parte de experiencias cotidianas en los cursos Preescolares y Primero de nuestras instituciones donde la actividad lúdica es considerado patrimonio exclusivo de los niños.

La lectura permitió un análisis de la relación entre adultos (maestros) y el niño frente al juego que concluye en la tendencia actual a mantener las relaciones viciadas en el enfoque tradicional, ¿ Como cambiar estas relaciones, nos preguntábamos, investigando fue la respuesta. Empezamos por nosotros mismos, reconstruyendo nuestra historia de vida, la cual nos permitió

reconocer y tomar conciencia que el juego es la esencia del desarrollo del pensamiento, que por medio de esta acción natural y placentera el ser humano siente, se recrea, aprende y desarrolla su potencial como ser vivo en coexistencia con los demás en un medio determinado.

Para profundizar un poco más sobre la lúdica buscamos referentes conceptuales como Piaget, Vigosk, Winnicott y Porlan. Corrientes teórica pertinentes para el cambio educativo, porque sus planteamientos enfatizan en la necesidad del juego para el buen desarrollo del ser humano en todas las dimensiones que lo constituyen.

Con respecto a lo pragmático de los juegos y el desarrollo psicosocial de los niños, lo afectivo se manifiesta a través de los juegos socioafectivos en los que tanto la imaginación como el desarrollo incipiente del lenguaje cotidiano no tomasen un sentido lúdico.

Después del primer año el niño actúa como un científico prueba leyes de la física, emplea el método causa efecto sobre los objetos.

A los dos años de edad se estructura el lenguaje originando una nueva forma de comportamiento (Juego) que se llama simbólico, que permite la construcción de preconceptos.

De los tres años en adelante el juego implica altos grados de significación social, los niños a través de los juegos empiezan a interiorizar y a construir valores sociales y éticos de la familia y la sociedad en que se encuentran.

De los tres a los seis años el niño se encuentra en verdadero período de juego y entrenamiento, y no tiene todavía las experiencias y conocimientos de los adultos.

A los cinco o seis años más o menos, se presenta en el niño los propósitos más definidos de su juego justamente con el deseo de poseer un juguete determinado.

En el juego los niños siguen sus propias leyes y estas se deben tener en cuenta la jugar con ellos.

El juego le permite al niño idear un mundo imaginario en el cual se recrea y crea los saberes de su propia cultura.

Teniendo en cuenta el anterior marco de referencias el diagnóstico de la cotidianidad escolar, asumimos una pedagogía que permita poner la escuela al alcance de niños con acciones altamente lúdicas y significativas para ellas como el juego.

Se organizó una ludoteca en el aula distribuida en cinco espacios o rincones, representativos de las áreas de desarrollo:

1. **COGNITIVO LENGUAJE**; Canciones, rondas, rimas, cuentos, trabalenguas y adivinanzas.
2. **COGNITIVO LOGICO MATEMATICO**, Rompecabezas, bloques, domino, loterías, cartas, parques, turras, bolos.

3. **COGNITIVO MOTOR.** Pelotas, aros, lazos, colchonetas, palos de escoba, almohadillas, obstáculos e.t.c.
4. **COGNITIVO CREATIVO.** Mas, pinturas, plastilinas, materiales de desecho, materiales naturales, arena, piedra, agua, disfraces, instrumentos musicales e.t.c.
5. **ETICO VALORATIVO.** Los valores ciudadanos tales como la democracia, la participación , la colaboración, la tolerancia, el autocontrol y todos aquellos que permitan una sana convivencia e integración grupal.

La función nuestra fue promover y compartir el juego con los niños, conocerlos un poco más al igual que su entorno.

Abardamos ideas y problemas que se presentan en los juegos, se relacionaron conceptos y se estimuló el pensamiento investigativo.

Se solazaron juegos tradicionales, rescatando algunos de los practicaron nuestros padres en la niñez, se promovieron algunos de los que la tecnología y la sociedad de consumo nos presentan, (Computadoras, Juegos eléctricos, Atari, etc).

Estas actividades se complementaron con lecturas, cuentos, películas, salidas culturales, competencias deportivas, visitas a museos, parques, que permitieron la expresión lúdica.

Se involucro a los padres de familia por medio de Talleres vivenciales y reflexivos sobre el juego enriqueciendo la experiencia con los diferentes saberes compartidos en estos espacios.

La propuesta se proyecta para ser desarrollada en todos los cursos de primaria, puesto que el proceso educatrivo no comienza y termina en los primeros grados, si no que continua durante toda la vida.

La función de la escuela deber ser ayudar al niño en sus procesos del desarrollo integral, por lo tanto aplicar los proceso de la nueva educación significa el respeto por la infancia, la estructura del pensamiento del niño y posibilitador el juego que sigue las leyes del desarrollo natural e integral del ser humano.

La aplicación de esta propuesta servirá en beneficio de la escuela y de la sociedad en general.

EL PLACER DE LEER EN GRADO 8º

NAHIR CECILIA MONTAÑA DUARTE

Erase una vez una maestra, quien tenía muy pocos años de experiencia en el campo de la pedagogía, cuando un día escuchó una idea tentadora que venía de unos personajes extraños, que como hormiguitas buscaban alimentar la sabiduría, sembrar inquietudes y romper con los paradigmas que existían en cada uno de los maestros.

Que idea tan buena decía la maestra, “Innovar?, me suena, escenarios, sujetos y saberes?” que tendría que ver esto con tan raros personajes?, quienes se hacían pasar por investigadores, más adelante lo sabría, pero esta oportunidad no la perdería por nada en este mundo.

Pasaron los días y los meses, seminarios, socializaciones, lecturas, charlas, videos, encuentros que dejaban más inquieta a la maestra, quien no sabía que hace.

Cada vez que asistía a los encuentros o escuchaba a los intelectuales exponer sus puntos de vista, sus propuestas o sus investigaciones pensaba “quiero desaparecer, esto no es para mí, a qué horas acepté este compromiso”; se sentía atrapada por un gran océano de dudas o talvez temores frente a algo nuevo.

Difícil situación y qué rumbo tomar?, a quién acudir?, los extraños personajes la podrían salvar?, se sentía sola pues estaba acostumbrada a trabajar acompañada y lo peor hacía aquello que le decían el monstruo llamado LEY GENERAL DE EDUCACION, porque había sido tomado apresuradamente, era terrible; la maestra siguió luchando sin encontrar respuesta a sus preguntas, leía las fotocopias que le entregaban en los seminarios para encontrar en ellas un respiro a su fatiga, al igual que se documentaba por otros medios, todo era necesario para dar claridad a sus inquietudes o aumentar las dudas que le rodeaban.

Llegó a sus manos un libro llamado “Cómo una novela” de Daniel Pennac, recomendado por su tutor, personaje extraño que sabía muchísimo y deseaba compartir con ella esa riqueza que ayudaría a abrir otros espacios en su que hacer como maestra .

Comenzó a leer y leer y leer hasta encontrar una salida que dio paso a pensar diferente, rompiendo algunos esquemas tradicionales que habían sido formados en la Universidad.

Pasaron los días y la desconsolada maestra preocupada por sus estudiantes, pensó tomar una decisión frente a dicha situación algo que favoreciera su trabajo a propósito que era maestra de Español y vaya que trabajo le costaba a sus estudiantes leer, y más literatura “que mamera, eso para qué?”, aunque ella les ofreciera uno excelente. Pensó que su trabajo pedía girar alrededor de esta dificultad, pero cómo hacerlo? Cómo iniciar?, los intelectuales acompañan al enfermo pero no daban la medicina, tampoco curaban la enfermedad, ofrecían pequeñas recetas y cómo hacer su planteamiento? si sabía que el día que lo socializará con su grupo, tenía una gran responsabilidad, era algo serio.

Solamente ideas vagas cruzaban por su inocente cerebro, cuando en las noches se desvelaba y que trabajo le costaba dormir.

Un día cuando el alba comenzaba, su cabeza se encontraba llena de ideas locas, era el momento de aprovechar una de ellas y así fue: "Que mis estudiantes lean lo que quieran y disfruten de esa lectura sin presiones, sin evaluación; eso vendría más adelante conciliando con ellos. Lo que importaba era que se motivaran a leer y lo pudieran hacer en su clase.

Se levantó muy entusiasmada recordando muchos de los trabajos que sus compañeros realizaban en otras instituciones, los cuales tenían mucho éxito y lo hacían con mucho amor, pensando en sus educandos.

Llegó a su sitio de trabajo muy temprano como de costumbre, allí la esperaban sus inquietos y traviosos chiquillos cuyas edades oscilaban entre 11 y 14 años, "ha edad hermosa que olvidar jamás se puede", con intereses totalmente diferentes , era lo más rico de este ejercicio.

Entre su timidez y su esperanza por que su trabajo saliera como ella lo había preparado, habló con sus chiquillos sobre la propuesta, que según ella podría servir para formar excelentes lectores luego de un proceso que requeriría de mucha paciencia, dedicación y esfuerzo, pero que se podría lograr a lo largo del tiempo, sin castigo, sin amenazas y sin límites de espacio, porque compartía su pensamiento con el de Carlos Sánchez cuando dice: "Los gustos por la lectura no tienen que ser uniformes y por raro que parezca, es falsa la idea según la cual la competencia comunicativa y el buen gusto estético, solo se desarrollan leyendo obras clásicas", sus estudiantes escuchaban con atención la propuesta que les planteaba la maestra soñadora, lo hacía con tanto interés que las caras de muchos de ellos se llenaron de alegría pero a la vez no sabían que hacer, porque algunos carecían de material para llenar sus inquietudes y deseos pero no importaba, era algo diferente y había que aprovecharlo.

"Jóvenes, de hoy en adelante ustedes pueden leer cualquier libro, revista, texto o material que deseen y que a la vez le permita crecer como personas, que su imaginación vuele alto.

Que chévere, eso es difícil encontrar en la clase de español, que además es muy aburrida"; "que bueno" decían, "suena bonito" dijo alguno de ellos con una sonrisa en los labios que penetraba hasta el fondo de sus intereses, "leeré condorito" dijo otro, " se pueden leer novelas de amor?", preguntaba un poeta loco, "me encantan las aventuras" comentaba uno de ellos, en fin el interés era grande.

Una niña colocando su mano sobre el pecho y mirando hacia el techo dijo. " me encantan leer libros de amor"; otros comentaban "que rico que no me toque leer lo que no me gusta", un grupo pequeño al cual pertenecían jóvenes

inquietos, creativos y muy simpáticos no acogió muy bien la propuesta como lo esperaba la paciente maestra, pero no era problema, ya vería cómo se las arreglaba, porque para eso la maestra era muy astuta.

El tiempo pasaba y los simpáticos jóvenes llevaban textos, revista, cuentos, libros de literatura entre otros, que leían sin que la asidua maestra les dijera, había adquirido un compromiso y existía un espacio para aprovecharlo en lo que a cada uno le interesaba.

La maestra se sentaba junto a ellos para compartir la lectura, escuchar preguntas, aclarar dudas o simplemente disfrutar de lo que ellos leían, a veces llevaba un libro para realizar las lecturas que a ella le interesaban.

Eran 4 grupos totalmente diferentes; en 801 estaban los más pequeños (en edad) e inquietos leían en grupo, les gustaban los cuentos.

En 802, 803 y 804 se leía de todo, desde Condorito hasta Cien años de soledad, todos andaban en su cuento. Muchas veces leían temas de otras áreas como ciencia, historia, geografía, informática y sexualidad, que para la maestra era muy interesante.

Se sentían muy bien porque la inteligente maestra los llevaba a diferentes sitios a disfrutar de la lectura, a veces la biblioteca, otras veces la sala de lectura, la zona verde, o el aula de clase, espacios que los educandos disfrutaban.

Era increíble, los jovencitos ya reclamaban los espacios cuando no había clase, me refiero a que la clase era un espacio diferente, otra actividad se realizaba en dicho horario y ellos le protestaban a la maestra.

La motivación continuaba, algunos habían leído 2 o más libros, más de un cuento e incluso habían pedido que se socializará lo que ellos leían, todo fue aceptado por la maestra, quien les propuso la idea.

Hacen cambio de libros entre ellos leen literatura de escritores colombianos, ¡Oh sorpresa y también extranjeros! sorpresa maestra, inconvenientes?, parece pero el tiempo se encargará de resolverlos, un estudiante que dijo gustarle mucho la lectura, llevó un libro que hablaba de terror con dibujos exagerados, parecía satánico, vaya que problema con los maestros de otras áreas, estaba involucrado al grupo dentro de algo prohibido y no se podía permitir; la triste maestra debía orientar su trabajo por otro camino y buscar los mecanismos para hacerlo, se aproximaron una serie de actividades, luego las vacaciones y ya veremos qué hacen?.

La maestra habló con algunos de los estudiantes en forma individual aprovechando que los otros estaban muy entretenidos leyendo.

“Le gusta leer?”, “ Si, a veces”, pero la mayoría respondió que no, “leemos porque nos toca, o porque los profesores nos mandan o nos evalúan”.

“Qué prefieren leer, un texto impuesto o leer lo que a ustedes les gusta?”, “nos gusta leer lo que creemos importante” contestó la mayoría, “porque el interés llega tanto, tanto que uno siente meterse dentro del texto”.

“Si es impuesto a veces no se sabe qué se lee, porque no hay interés”.

“En sus casas leen?”, preguntó la maestra. “No, aveces lo hacemos por desaburrirnos por matar tiempo”, contestó un sufrido y talentoso educando.

“Qué es lo que más leen?” volvió a preguntar la maestra.

“Novelas de amor, ciencia, ficción, terror, aventuras, libros que hablan de sexo, religión, tragedia, cuentos, todos los temas de acuerdo a nuestros intereses”.

El sueño de aquella maestra no ha sido realizado en un 100% pero se siente feliz porque al 60% del grupo le gustó la nueva forma de trabajo.

“UN CUENTO LA LECTO – ESCRITURA”

NAYIVE RODRIGUEZ

Al iniciar el PFPD nos encontrábamos desarrollando una propuesta en la escuela Manuela Beltrán que dimos en llamar “UN CUENTO LA LECTO – ESCRITURA”, la cual consistía en trabajar el aprendizaje de lecto - escritura evitando en lo posible aquella forma aburrida de trabajo como nos “enseñaron” a nosotros, cuyas clases consistían en un simple silabeo (a lo que se sumaban innumerables planas, todas con buena letra). Idea que tomamos como proyecto de aula; para lograr clarificar lo que queríamos fue necesario apoyarnos en autores tales como Emilia Ferreiro, Vigotsky, Fabio Jurado, etc. quienes han desarrollado estudios acerca de como los niños pequeños acceden a la lecto escritura.

En el programa de formación dimos a conocer las actividades que veníamos realizando con los niños en el centro educativo, y planteamos la preocupación sobre la pertinencia de lo que estábamos haciendo (exploración de formas de trabajo en las que los niños experimentarán interés) y, si aquello permitía que los niños aprendieran a leer y escribir de una manera diferente al silabeo. En términos generales podría decirse que la motivación central al iniciar la presente propuesta, no fue la idea de encontrar una manera “mejor” de enseñar a leer y escribir, ni un método verdadero o algo por el estilo, más bien, tuvo que ver con la angustia de resolver un “problema”: la agresión y la dependencia que la cartilla produce. Llamamos cartilla al texto de lenguaje que las editoriales ofrecen para el grado 1°.

La socialización inicial del trabajo permitió y obligó a la realización de lecturas específicas sobre el tema, ampliando el concepto de lecto - escritura y permitiendo que al interior del aula se precisara la búsqueda de sentido de las

acciones del docente. De esta manera se abrió un horizonte nuevo: la interrogación permanente acerca del sentido de las prácticas escolares, que a su vez develaban la complejidad del proceso de lecto- escritura seguido por los niños.

Fuimos desglosando paso a paso la propuesta socializando lecturas relacionadas con el tema para fortalecerla. Las confrontaciones permitieron que nos distanciáramos de la propuesta inicial y empezáramos a verla desde un punto crítico para establecer metas claras (necesidad de hacer registros, leerlos, clasificar textos y comprensión de párrafos) a las cuales nos encaminaríamos de ahí en adelante.

Cuando se piensa en la posibilidad de apostarle a algo diferente de las formas habituales de trabajo –enraizadas en nuestras escuelas-, se hace necesario confrontar la cotidianeidad de la institución en general y de nuestras acciones en el aula de clase en particular, con los planteamientos derivados de investigaciones y experiencias, las cuales aunque son abordadas desde diferentes enfoques (constructivismo, paidocentrismo, psicología evolutiva, etc.), cumplen propósitos similares en la búsqueda de sentido de las prácticas escolares.

El continuo ejercicio de reflexión sobre nuestro quehacer que suscitó el programa, fue la base para que la propuesta se planteara entre los docentes del Centro Educativo Manuela Beltrán, sin que la propuesta fuese acogida, pues a los compañeros les pareció que introducir nuevas formas de trabajo agredía su experiencia y su saber en el aprendizaje de la lecto- escritura. Esta fué la razón por la cual la iniciativa de desarrollar el proyecto a nivel institucional no se alcanzó, quedando solamente como proyecto de aula.

A modo de balance podemos decir que los réditos alcanzados por la participación en el programa, son de dos tipos:

- Institucionales, en la medida que se produjo una transformación importante del ambiente y de las tareas escolares, ya que la preocupación por dotar de sentido lo realizado en el aula de clase, terminó por generar nueva dinámica al quehacer del curso primero y en general a las discusiones de los docentes.
- Personales, por el significado del proceso en la transformación de la mirada de “lo pedagógico”. Aquí cabe destacar el distanciamiento de lo anecdótico y circunstancial, para dar paso a una visión más global, que fue la que permitió proponer hacer una nueva lectura de la propia escuela, a través del proyecto de aula y del conocimiento de las diferentes experiencias que

circularon por los espacios -¿o escenarios?- de encuentro dados en el PFPD, de donde se desprende la necesidad de indagar; la pregunta como una herramienta valiosa para profundizar sobre nuestros problemas.

UNA MIRADA ALTERNATIVA PARA EL CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA

OLYMPIA GARY PICHÓN

RESUMEN

¿Que imagen de Ciencia tenemos cuando abordamos la enseñanza de las ciencias?

La enseñanza centrada en contenidos, el maestro o maestra transmisores, la autoridad como primera fuente del conocimiento y los textos escolares, hacen parte de una imagen de ciencia ante la cual hemos propuesto una alternativa de trabajo en el aula: dialogar con fuentes primarias o los llamados "originales", en los que hemos encontrado otras estrategias de respuesta a la forma como se hacen las preguntas sobre lo vivo, a las intenciones sobre el futuro y a influencias desde las diversas formaciones en cuanto a las escuelas y filosofías que han tenido sus efectos en la construcción de la ciencia y en particular de la Biología.

Pero es de resaltar también que esta opción de buscar nuestras respuestas y plantear nuestras preguntas, no la tomamos en el discurso de aula. La enseñanza de las ciencias requiere acercarse más a este tipo de trabajo y es precisamente esta la razón de haber utilizado como alternativa, *los originales*, una manera de formar criterios, sentar nuestras propias apreciaciones, y la posibilidad de contrastar eso que siempre nos han dicho con lo que nosotras, nosotros podemos decir, examinar y controvertir.

La imagen de la biología que se difunde en el ámbito escolar queda seriamente cuestionada cuando se tiene acceso a los escritos de los pensadores que han contribuido al desarrollo del pensamiento biológico y a la consolidación de esta disciplina. Y es porque cuando se accede a ellos, los problemas, las preguntas, las respuestas y los puntos de vista comienzan a surgir. En este sentido, es legítimo preguntarse por qué se difunde entonces esta imagen de una biología completamente "realista" que no da espacio a las preguntas ni a la comprensión de lo vivo, y que promueve en los individuos únicamente una actitud de subordinación y de aceptación frente a los dictámenes formulados por otros,- los científicos-, a los que se les considera como unos sujetos especiales que han logrado, no se sabe cómo, captar ciertos rasgos de la realidad.

Parte de este trabajo ha consistido en examinar la forma como se abordan

aspectos, como la materia y lo vivo en los diferentes textos de enseñanza de las ciencias, en lo que se refiere a su estilo de presentación, así como al contenido mismo; explicitando la conceptualización que se sugiere a partir de dicha presentación y las inconsistencias que surgen cuando la relación entre la materia y lo vivo es objeto de análisis y de reflexión.

Ahora bien, la consideración de la ciencia y del conocimiento como una actividad de organización y de ampliación de la experiencia, de construcción de nuevos sentidos, de significados y de explicaciones, se constituye en una actividad con un carácter cultural e histórico. La interpretación realizada de escritos de Aristóteles, Lavoisier, Leibniz, Cuvier, Descartes, y de algunos escritos de historiadores y filósofos en tomo a la obra de estos pensadores, ha permitido elaborar nuevos contextos de significación alrededor de "La Naturaleza de lo vivo", y transformarlas en ejes problemáticos para la enseñanza de las ciencias naturales y para la enseñanza de la Biología.

Como fruto de la reflexión sobre la Biología y la ciencia y además del dialogo establecido con los pensadores antes mencionados a partir de mis intereses pedagógicos y concepciones escribí los artículos: "LA NATURALEZA DE LO VIVO: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR", "EL PAPEL DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN NUESTRA IMAGEN DE CIENCIA" en ellos la imagen de ciencia se constituye en el eje central de reflexión, y el referente a cuestionar son los textos escolares dado el privilegio que se les suele conceder en la práctica de la enseñanza de las ciencias; y los UMBRALES -estrategias metodológico conceptuales a manera de talleres o módulos, a los que les hemos llamado "CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS EN TORNO A LO VIVO", su propósito es promover en maestras, maestros, alumnas y alumnos, la construcción de nuevas situaciones problémicas, cuestionamientos y percepciones en tomo a la naturaleza y en tomo a sí mismos. Los umbrales no buscan mostrar las verdades que han sido establecidas, ni convertirse en un recetario de actividades para que los profesores hagan uso en sus clases de ciencia, pero sí buscan problematizar a docentes y estudiantes. Inicialmente los temas abordados en estos umbrales fueron La Materia y lo vivo, y la Respiración, actualmente hemos avanzado en discusiones sobre circulación, sistema nervioso y temas generadores como medicina y antropología.

Las argumentaciones que al respecto las alumnas de grado noveno del Liceo Nacional Magdalena Ortega de Nariño J.T. vienen realizando se están recopilando en el folleto "A NUESTRA MANERA", allí los ensayos de las alumnas que han presentado más debate, controversia y que han aportado estilo, nuevas preguntas, posturas, son revisados por el equipo de edición (alumnas) y así tendremos en Septiembre una primera publicación.

En síntesis el trabajo realizada a lo largo del desarrollo de esta investigación nos ha permitido salir del anclaje en las temáticas que se suelen designar para las clases de ciencias naturales y de biología en la educación básica y visualizar nuevas temáticas-problema que podrían ser de gran significación e interés.

Ahora bien, por cuanto consideramos que la transformación de las prácticas de la enseñanza al igual que de toda práctica educativa, al significar cambio cultural, requiere la participación activa y autónoma de los sujetos involucrados y en especial de los maestros, la generación de espacios de socialización y de debate de los trabajos y experiencias de los maestros provee -a nuestro parecer- condiciones significativas para dicha transformación. En este sentido hemos realizado encuentros de maestros en los dos colegios comprometidos en este proyecto, buscando con ello contribuir a la constitución y fortalecimiento de grupos de trabajo en torno a la problemática de la enseñanza de las ciencias; a su vez también los espacios de socialización en el escenario de Socolpe facilitaron la crítica constructiva y enriquecedora, hechos que han sido fundamentales en el avance y consolidación del trabajo. Hemos recibido invitación para presentar los avances de esta investigación en el V CONGRESO LATINOAMERICANO DE HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, EN Río de Janeiro, Brasil -julio 28 al 31 de 1998, y al cual llevaremos los resultados y perspectivas encontrados.

ANEXO5: PROFESORES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION

Los profesores colaboradores directos de la investigación son los siguientes:

Carlos Julio Alvarado
Jaime Aristizábal
Olympia Gary Pichón
Ana María Ballesteros
José Joaquín Murcia
Maricel Vega
Luis Alirio Caro
Mercedes Jiménez
Omaira López López
Esperanza Moreno
María Claudia López
Carmen Teresa Moreno
Nahir Montaña
Gloria Elia Rodríguez
Aleida Suárez
Lilia Sarmiento
María Consuelo Ulloa
Sonia Esperanza Idárraga
Edgar Raúl Acosta
Nayibe Rodríguez

Ana Elizabeth Ahumada
Carmiña Cortés
Luis Eduardo Farias
Ana Beatriz Rojas
Laura Marín
María Eugenia Rodríguez
Eva Polanco
Luz Marina Rincón
Jorge Novoa

De los Centros Educativos:

Colegio Laureano Gómez
Liceo Nacional Magdalena Ortega
Escuela San Joaquín
Instituto Educativo Villa Amalia
Instituto Técnico Distrital Juan del Corral
Colegio Mariano Ospina Pérez
República de Guatemala
CED Scalas
Colegio Tomas Rueda Vargas
Escuela Nueva Constitución
CED Medalla Milagrosa
Escuela Sidauto
Colegio República de Colombia
CED Manuela Beltrán
CED Villa María
Colegio Atanasio Girardot

Proyecto: "Cultura Curricular ..."

B- INFORME FINANCIERO (Ultimo desembolso)

1- APORTES IDEP

PERSONAL

Honorarios Investigador Principal	\$3'750.000.00
Honorarios Co-Investigador	\$3'750.000.00

LIBROS Y FOTOCOPIAS

Gastos libros y fotocopias	\$ 500.000.00
-----------------------------------	----------------------

Nota: se anexan constancias de apoyo. Las constancias de gastos en libros y fotocopias suman \$357.710.00 pues la diferencia ya fué justificada con parte de las constancias presentadas en el informe entregado para el 2o. desembolso.

Proyecto: "Cultura Curricular ..."

2- APORTES ASOCIACION COLOMBIANA DE SEMIOTICA

ADMINISTRACION

Administración Proyecto **\$3'400.000.00**

Alquiler equipos de oficina **\$ 600.000.00**

Nota: este informe de aportes de la Asociación Colombiana de Semiótica, cubre los 12 meses de duración del proyecto.

C.C. se anexan documentos de apoyo.

IMPRESOS
Lequendama

Imprimimos imágenes exitosas
TIPOGRAFIA - LITOGRAFIA - PAPELERIA

LUCIANO SILVA MORENO
NIT. 19.090.290-3 REGIMEN SIMPLIFICADO
ACTIVIDAD I.C.A. 204 - 8 x 1000
RESOLUCION DIAN No. 320000008229
de Enero/16/97
NO SOMOS GRANDES CONTRIBUYENTES
FACTURA DEL 0001 AL 1500

DISEÑO POR COMPUTADOR - CALENDARIOS - ALMANAQUES
SELLOS DE CAUCHO - SCREEN - PANCARTAS - CARTELES
FACTURAS - TARJETAS

CRA. 13 No. 19-39 • TELEFAX: 243 7146 - CELULAR: 033 309 8055 • SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C.

SEÑOR(ES)
**ASOCIACION COLOMBIANA
DE SEMIOTICA**

DIRECCION	TELEFONO
Colciencias	2219795

FACTURA DE VENTA
Nº 0210

FECHA		
DIA	MES	AÑO
25	8	98

CANT.	DESCRIPCION	Vr. UNIT.	Vr. TOTAL
1	ALQUILER - MANEJO EQUIPOS. VIDEO - BINO, VHS - T.V MATERIAL Pedagogico. ARTES EDICION talleres. EDUCATIVOS.		200.000 420.000 /

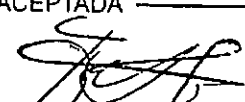
SON: Servicios Verute MIL

ABONO	620.000
SALDO	
TOTAL \$	620.000

Lequendama

CORDIALMENTE
Imprimimos imágenes exitosas
CRA. 13 No. 19-39 TEL. 2437146

ACEPTADA



Esta Factura se asimila en todos sus efectos a una Letra de Cambio, según el Artículo 774 del Código de Comercio.

IMPRESOS
Lequendama

Imprimimos imagenes exitosas

TIPOGRAFIA · LITOGRAFIA · PAPELERIA

LUCIANO SILVA MORENO
 NIT. 19.090.290-3 REGIMEN SIMPLIFICADO
 ACTIVIDAD I.C.A. 204 - 8 x 1000
 RESOLUCION DIAN No. 32000008
 de Enero/16/97
 NO SOMOS GRANDES CONTRIBUYENTES
 FACTURA DEL 0001 AL 1500

DISEÑO POR COMPUTADOR - CALENDARIOS - ALMANAQUES
 SELLOS DE CAUCHO - SCREEN - PANCARTAS - CARTELES
 FACTURAS - TARJETAS

CRA. 13 No. 19-39 • TELEFAX: 243 7146 - CELULAR: 033 309 8055 • SANTAFE DE BOGOTA, D.C.

SEÑOR(ES)
**ASOCIACION COLOMBIANA
 DE SEMIOTICA**

DIRECCION TELEFONO **2219797**

Colciencias

FACTURA DE VENTA
 No. **0209**

FECHA		
DIA	MES	AÑO
15	8	98

CANT.	DESCRIPCION	Vr. UNIT.	Vr. TOTAL
1	ALQUILER.- MANEJO EQUIPOS VIDEO - BIND MATERIAL TRABAJO textos Escritos, taller. pedagogico		15000 26000

SON: **cuatrocientos diez MIL**
 Peños **Ps. 41.000**
 C.R.A. No. 19-39 TEL. 2437146

ABONO **41000**

SALDO

TOTAL \$ **41000**

CORDIALMENTE

ACEPTADA

[Signature]

Esta Factura se asimila en todos sus efectos a una Letra de Cambio, según el Artículo 774 del Código de Comercio.

IMPRESOS
Tequendama

Imprimimos imágenes exitosas

TIPOGRAFIA · LITOGRAFIA · PAPELERIA

LUCIANO SILVA MORENO
NIT. 19.090.290-3 REGIMEN SIMPLIFICADO
ACTIVIDAD I.C.A. 204 - 8 x 1000
RESOLUCION DIAN No. 320000008229
de Enero/16/97
NO SOMOS GRANDES CONTRIBUYENTES
FACTURA DEL 0001 AL 1500

DISEÑO POR COMPUTADOR - CALENDARIOS - ALMANAQUES
SELLOS DE CAUCHO - SCREEN - PANCARTAS - CARTELES
FACTURAS - TARJETAS

CRA. 13 No. 19-39 • TELEFAX: 243 7146 - CELULAR: 033 309 8055 • SANTAFE DE BOGOTA, D.C.

SEÑOR(ES)
Asociación Colombiana de Seriótipos

DIRECCION
Edificios P.C. Mod. 4 OF. 608

TELEFONO
219795

FACTURA DE VENTA
Nº **0207**

FECHA		
DIA	MES	AÑO
29	8	98

CANT.	DESCRIPCION	Vr. UNIT.	Vr. TOTAL
30 DIAS	ARQUILER. EQUIPOS. COMPU. Recoleccion DE DATOS. EXPRESION TECNO-LASER.		600.000

IMPRESOS TEQUENDAMA - LUCIANO SILVA - NIT. 19.090.290-3 - TEL. 243 7146

SON: <i>Seis cientos MIL pesos</i>	ABONO	600.000
	SALDO	0
	TOTAL \$	600.000

IMPRESOS
Tequendama
Imprimimos imágenes exitosas
CRA. 13 No. 19-39 TEL: 2437146

ACEPTADA
[Signature]

Esta Factura se asimila en todos sus efectos a una Letra de Cambio, según el Artículo 774 del Código de Comercio.

CARGOS DE EFICIENCIAS			FACTURA DE		ABRIL DE 1998		TELÉFONO
LECTURA ACTUAL	LECTURA ANTERIOR	CONSUMO MES	PROMEDIO	DESDE	HASTA		2219795 92
8,430	8,428	2	253	MARZO 01	MARZO 31		PAGO OPORTUNO HASTA
ÚLTIMOS CONSUMOS (MARCACIONES)				ESTR.	ACTIVIDAD		29 ABRIL / 98
443	465	242	287	45	39	7	VALOR ÚNICO A PAGAR
TS-32 ENTID. OFICIAL							\$28,770.00

CONCEPTOS

DESCRIPCIÓN	VALOR	DESCRIPCIÓN	VALOR	DESCRIPCIÓN	VALOR
PERIODO DE 2 MESES	18,500.00	RECARGO MORA ETB	456.66	CARGO FIJO	6,306.00
MARCACIONES	53.24	RECONEXION	2,388.00	IMPOVENTAS 16 %	1,017.50
ESTE A DECENA	1.45-	RECARGO CELUMOVIL	50.05		

DETALLE DE LLAMADAS

IVA-REGIMEN COMUN. AGENTE RETENEDOR

HORA	CL	DESTINO	AREA	TELÉFONO	MINUTOS	VALOR	COMP.	FECHA	HORA	CL	DESTINO	AREA	TELÉFONO	MINUTOS	VALOR	COMP.

***** **SERVICIO SUSPENDIDO** *****

Los servicios, más beneficios para sus comunicaciones!

COLLECTANCIAS

FACTURA DE NVBRE DE 1997

TELEFONO

CRA 50 27 70 BLO C			
LECTURA ACTUAL	LECTURA ANTERIOR	CONSUMO MES	PROMEDIO
7,815	7,350	465	399
ULTIMOS CONSUMOS (MARCACIONES)			
749	377	427	43 357 443

DESDE	HASTA
OCBRE 01	OCBRE 31
ESTR.	ACTIVIDAD
7	NO RESIDENCIAL
TS	32 ENTID. OFICIAL

2219795 94
PAGO INMEDIATO
28 NVBRE / 97
VALOR UNICO A PAGAR
\$45,180.00

CONCEPTOS FACTURADOS

DESCRIPCION	VALOR	DESCRIPCION	VALOR	DESCRIPCION	VALOR
SALDO DE 1 MES	19,550.00	RECARGO MORA ETB	515.17	CARGO FIJO	9,584
MARCACIONES	7,137.75	LARGA DISTANCIA	368.94	RECARGO MORA L.P.	16
IMPOVENTAS 16 %	3,462.50	AJUSTE A DECENA	4.78	SERVI CELUMOVIL	4,550

DETALLE DE LLAMADAS

IVA - REGIMEN COMUN. AGENTE RETEN

FECHA	HORA	CL	DESTINO	AREA	TELEFONO	MINUTOS	VALOR	COMP.	FECHA	HORA	CL	DESTINO	AREA	TELEFONO	MINUTOS	VALOR
160C97	11293	AU	COTA	G	8640145	7.8	368.94									
100C97	10407	00	CELUORIENT	093	3431136	1.0	650.00		100C97	10412	00	CELUORIENT	093	3431136	1.0	650.00
210C97	10528	00	CELUORIENT	093	3431136	2.0	1,300.00		210C97	12323	00	CELUORIENT	093	3431136	1.0	650.00
210C97	12329	00	CELUORIENT	093	3431136	1.0	650.00		210C97	12346	00	CELUORIENT	093	3431136	1.0	650.00

BANCO OF. CHAPIHERO BTA.
 OF. 807
 25 NOV 1997
 Cajero Recibido 8

*** ATENCION ** ** ATENCION ** ** ATENCION ***

SI ESTE RECIBO NO ES CANCELADO OPORTUNAMENTE SE

COLCIENCIAS				FACTURA DE		TELEFONO
LECTURA ACTUAL				DESCRIPCIÓN		PAGO INMEDIATO
LECTURA ANTERIOR				SEPTIEMBRE DE 1997		2219795 90
CONSUMO MES				AUGUSTO 01		VALOR UNICO BASAR
PROMEDIO				AUGUSTO 31		30 SEPTIEMBRE / 97
ULTIMOS CONSUMOS (MARCACIONES)				7 NO RESIDENCIAL 32		
6,907	6,950	357	387	CONCEPTOS FISC. 32 REND. OFICIAL		\$30,760.00
321	406	749	377			

DESCRIPCION	VALOR	DESCRIPCION	VALOR	DESCRIPCION	VALOR
ALDO DE 1 MES	12,450.00	RECARGO MORA ETB	322.86	CARGO FIJO	9,584.00
MARCACIONES	5,479.95	LARGA DISTANCIA	425.69	RECARGO MORA LD.	17.20
IMPOSTOS 16 %	2,478.30	AJUSTE A DECENA	1.99		

DETALLE DE LLAMADAS

IVA - REGIMEN COMUN. AGENTE RETENEDOR																
FECHA	HORA	CL	DESTINO	AREA	TELEFONO	MINUTOS	VALOR	COMP.	FECHA	HORA	CL	DESTINO	AREA	TELEFONO	MINUTOS	VALOR
			**** TELECOM		****							**** TELECOM		****		
20AG97	09342	AU	EL COLEGIG		8475071	1.0	47.30	B	20AG97	09484	AU	EL COLEGIG		8475071	2.0	94.60
28AG97	13279	AU	EL COLEGIG		8475132	1.1	41.62	B	28AG97	13373	AU	EL COLEGIG		8475098	2.3	87.03
28AG97	13544	AU	EL COLEGIG		8475098	4.1	155.14	B								

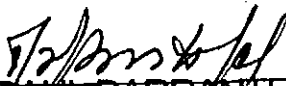
Sub costo

**** ATENCION ** ** ATENCION ** ** ATENCION ****

LA ASOCIACION COLOMBIANA DE SEMIOTICA

DEBE A

Raul Barrantes, identificado con cédula de ciudadanía 19'382.866 de Bogotá, por concepto de honorarios como investigador principal en el proyecto "Cultura Curricular Existente en las aulas de educación básica, estudio piloto en el Distrito Capital", la suma de \$222.222 (doscientos veintidos mil doscientos veintidos pesos).


RAUL BARRANTES
C.C. 19' 382.866