

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS SOBRE  
DESARROLLO REGIONAL - CIDER  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER  
EN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL DESARROLLO  
REGIONAL:**

**“LA GENERACIÓN DE AUTONOMÍA INTELECTUAL EN EL  
SALÓN DE CLASE”**

**DOCUMENTO FINAL**

**PRESENTADO POR ADRIANA MOLINA MANTILLA**

**Bogotá, Junio de 2003**

Agradezco a Andrés Mejía, quien tiene el sentido del humor y hábitos alimenticios de un niño de 4 años, y la inteligencia, sabiduría y paciencia de un hombre de 100. Sin él este trabajo no existiría.

Muchísimas gracias a los profesores del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, por sus enseñanzas y colaboración. De ustedes, toda mi admiración.

## **INDICE COMPLETO**

### **INTRODUCCIÓN ..... 4**

### **CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN..... 5**

1.1	DESARROLLO ACCIÓN TERRITORIO.....	5
1.1.1	DESARROLLO – A CERCA DE LA RELEVANCIA DEL TEMA PARA EL DESARROLLO .....	5
1.1.2	ACCIÓN– QUÉ SE VA A HACER.....	87
1.1.3	TERRITORIO - UNIVERSO DE ANÁLISIS .....	98
1.2	METODOLOGÍA.....	109
1.2.2	ENFOQUE METODOLÓGICO .....	10
1.2.3	LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA.....	11
1.2.4	ACTORES INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	13
1.2.5	MOMENTOS METODOLÓGICOS – PLAN ORIGINAL DE TRABAJO .....	13
1.2.5.1	Elaboración de una herramienta de observación a partir de un marco teórico.....	13
1.2.5.2	Análisis de la herramienta de observación con los profesores .....	14
1.2.5.3	Trabajo de campo: observaciones y reuniones con los profesores.....	1514
1.2.5.4	Recolección y análisis de la información. ....	15
1.2.5.5	Grupo de discusión final.....	15
1.2.5.6	Redacción del documento final.....	15
1.3	ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO.....	16

### **CAPÍTULO 2 ELABORACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN..... 17**

2.1	OPCIÓN TEÓRICA PARA EL DESARROLLO DE LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN.....	17
2.2	LA EDUCACIÓN Y LA CRÍTICA.....	19
2.3	ROBERT YOUNG Y LAS ESTRUCTURAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA.....	20
2.3.1	CRÍTICA E INDAGACIÓN.....	20
2.3.2	ACCIÓN COMUNICATIVA Y ACCIÓN ESTRATÉGICA EN EL SALÓN DE CLASE .....	24
2.3.3	HERRAMIENTAS DESARROLLADAS POR YOUNG PARA OBSERVAR EL LENGUAJE EN EL AULA	25
2.3.3.1	Campo tenor y modo .....	25
2.3.3.2	El salón de método y el salón de discurso.....	26
2.3.3.3	El papel de las preguntas.....	27
2.3.3.4	Diferentes géneros.....	28
2.4	PAULO FREIRE Y LA FUNCIÓN DEVELADORA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA .....	31
2.5	JENNIFER GORE.....	32
2.6	RAFAEL ECHEVERRÍA .....	35
2.7	¿Y ENTONCES? LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN. ....	38

### **CAPÍTULO 3 TRABAJO DE CAMPO ..... 45**

3.1	ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ.....	46
3.1.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ .....	47
3.1.2	DIAGNÓSTICO .....	51
3.2	GERMÁN DÍAZ.....	52
3.2.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON GERMÁN DÍAZ .....	52

3.2.2	DIAGNÓSTICO .....	62
3.3	RUTH POVEDA.....	63
3.3.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON RUTH POVEDA .....	63
3.3.2	DIAGNÓSTICO .....	69
3.4	CARLOS CASTELLANOS.....	70
3.4.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON CARLOS CASTELLANOS.....	70
3.4.2	DIAGNÓSTICO .....	77
3.5	COMENTARIO FINAL AL TRABAJO DE CAMPO.....	78

## **CAPÍTULO 4. HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN FINAL..... 80**

4.1	RESTRICCIONES DE LA HERRAMIENTA INICIAL.....	80
4.1.1	GÉNEROS .....	80
4.1.2	PODER.....	82
4.1.3	CONTENIDOS.....	83
4.1.4	ESPECIFICIDADES DE LOS ESTUDIANTES .....	84
4.2	TABLA DE VARIABLES PARA ELABORAR LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES .....	85
4.3	GUÍA PARA RECOLECTAR IMPRESIONES DE CLASE .....	89

## **CAPÍTULO 5 - SIGNIFICANCIA..... 91**

5.1	UTILIDAD DE LA HERRAMIENTA PARA LOS MAESTROS.....	91
5.2	DESARROLLO DE UNA HERRAMIENTA DE AUTO OBSERVACIÓN .....	93
5.3	¿Y AHORA QUÉ? INCONCLUSIONES .....	95

## **REFERENCIAS .....**

ANEXO 1 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL Y REUNIONES CON ESTER SOFÍA GUTIERREZ.....99

ANEXO 2 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE FILOSOFÍA Y REUNIONES CON GERMÁN DÍAZ.....116

ANEXO 3 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE MATEMÁTICAS Y REUNIONES CON RUTH POVEDA .....

.....146

ANEXO 4 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE SOCIALES Y REUNIONES CON CARLOS CASTELLANOS.....164

## LA GENERACIÓN DE AUTONOMÍA EN EL SALÓN DE CLASE

Autobiography in five chapters (autor desconocido)

1

I walk down the street  
There is a deep hole in the sidewalk  
I fall in  
I am lost. I am hopeless  
It isn't my fault  
It takes forever to find a way out

2

I walk down the same street  
there s a deep hole in the sidewalk  
I pretend I don't see it  
I fall in again  
I can't believe I'm in the same place  
It isn't my fault  
It still takes a long time to get out

3

I walk down the same street  
There is a deep hole in the sidewalk  
I see is there  
I still fall in. It's a habit  
My eyes are open  
I know where I am  
It is my fault  
I get out immediately

4

I walk down the same street  
There is a deep hole in the sidewalk  
I walk around it

5

I walk down another street

## INTRODUCCIÓN

El documento que el lector está a punto de leer busca presentar mi nivel de reflexión acerca de la autonomía intelectual en la educación. Considero que este ámbito es especialmente interesante para analizar la autonomía puesto que es un sitio privilegiado para la promoción de determinadas actitudes, que posteriormente influirán en la sociedad que construyamos. En este sentido, el tema es relevante para la sociedad en general, específicamente porque el tipo de individuos que forme el sistema educativo determinará el tipo de sociedad que tengamos.

Sin embargo, y tal y como lo expondré de una manera más académica a lo largo del texto, sólo es posible aprender a partir de la propia vivencia. Por lo tanto, he de decir que mi primer abordaje a este tema más que teórico ha sido práctico o vivencial.

Así, este trabajo busca ser un paso en mi camino de aprendizaje hacia la autonomía, y hacia algún día poder afirmar como Simone de Beauvoir en su libro *Memorias de una Joven formal*, “sabía que podía ya contar conmigo misma”.

Espero que lo disfruten.

# CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

## ÍNDICE CAPÍTULO 1

1.1	DESARROLLO ACCIÓN TERRITORIO.....	5
1.1.1	DESARROLLO – A CERCA DE LA RELEVANCIA DEL TEMA PARA EL DESARROLLO.....	5
1.1.2	ACCIÓN – QUÉ SE VA A HACER.....	87
1.1.3	TERRITORIO - UNIVERSO DE ANÁLISIS .....	98
1.2	METODOLOGÍA.....	109
1.2.2	ENFOQUE METODOLÓGICO .....	10
1.2.3	LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN EL AULA .....	11
1.2.4	ACTORES INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN .....	13
1.2.5	MOMENTOS METODOLÓGICOS – PLAN ORIGINAL DE TRABAJO.....	13
1.2.5.1	Elaboración de una herramienta de observación a partir de un marco teórico .....	13
1.2.5.2	Análisis de la herramienta de observación con los profesores.....	14
1.2.5.3	Trabajo de campo: observaciones y reuniones con los profesores .....	154
1.2.5.4	Recolección y análisis de la información.....	15
1.2.5.5	Grupo de discusión final .....	15
1.2.5.6	Redacción del documento final.....	15
1.3	ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO.....	16

## 1.1 DESARROLLO ACCIÓN TERRITORIO

### 1.1.1 Desarrollo – A cerca De La Relevancia Del Tema Para El Desarrollo

Este trabajo se trata de la generación de la autonomía intelectual en el salón de clase. Este tema es muy importante para el desarrollo, por varias razones, dentro de las cuales considero especialmente relevantes dos que espero den cuenta por lo menos parcialmente del vínculo entre ambos temas.

Entiendo por autonomía intelectual la posibilidad del individuo de hacerse cargo de sus creencias sobre un tema específico, a la cual se llega a través de (1) hacer preguntas y cuestionar aquello que otros y él / ella mismo / a afirman; (2) identificar si lo afirmado por otro es según su propio razonamiento válido y verdadero; y (3) asumir una posición propia. En otras palabras la autonomía intelectual surge de poder tomar distancia de las opiniones dadas por otros, reconocer las alternativas existentes y formarse una opinión con base en el propio razonamiento, de la cual la persona se hace cargo.

A su vez, entiendo por desarrollo un proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano que surge de encontrar mejores formas de resolver los problemas que una sociedad, enfrenta en un tiempo y lugar específico. Así, el primer componente del desarrollo es el ser un proceso inacabable; no existe un lugar de llegada. El segundo componente es la solución de

problemas; toda sociedad se encuentra cada día con problemas nuevos y será más desarrollada en la medida en que los resuelva para vivir mejor.

Este desarrollo surge de la conjunción de las acciones de los diferentes actores sociales y es responsabilidad del conjunto de la sociedad. Es decir, que la solución de los problemas sociales no puede provenir tan solo de la acción aislada del estado, ni tampoco de la obediencia ciega a las órdenes de los gobernantes. Desde hace algún tiempo, parte de la discusión sobre desarrollo se basa en lo que se ha llamado “empoderamiento”, refiriéndose a la ampliación de la libertad de elección y acción de las personas, elemento considerado central en la lucha contra la pobreza. Según este enfoque, la pobreza no se reducirá a gran escala si no se aprovechan la energía, las destreza y la motivación de los individuos del mundo entero, por lo cual organismos como por ejemplo el Banco Mundial, enfocan sus esfuerzos en incrementar la libertad de elección y acción de las personas para determinar su propia vida. Dentro de los elementos identificados como clave para respaldar el empoderamiento de las personas se encuentra la responsabilidad<sup>1</sup>. En consecuencia, la erradicación de la pobreza, así como la posibilidad de transformar el país dependen no sólo de las políticas de gobierno, sino de que cada individuo asuma sus responsabilidades en la construcción del mundo, lo cual implica autonomía.

Así surge mi primer argumento para explicar por qué la autonomía intelectual es relevante para el desarrollo. Considero que la autonomía intelectual es un presupuesto esencial para que los individuos asumamos nuestra responsabilidad en el desarrollo del país. Al hablar de responsabilidad estoy haciendo referencia a hacernos cargo de las consecuencias de nuestros actos, como seres autónomos y reflexivos que somos (ver Maturana 1996). Es decir, que la responsabilidad no convive con la dependencia de la autoridad. En este sentido, al hablar de actores del desarrollo, de personas que responsablemente asumen un papel activo en el desarrollo solo podemos hablar de personas autónomas ya que las personas dependientes no podemos ser sino sujetos de los deseos de los gobernantes. En síntesis, la autonomía se constituye en la base para que los individuos nos hagamos cargo de la construcción y transformación de la sociedad.

La segunda parte de mi respuesta tiene que ver con que considero que la mejor forma de resolver problemas en el ámbito social implica que las personas que están encargados de resolverlos sean autónomas frente a la autoridad, es decir sean capaces de tomar distancia de lo dicho por otros y de formarse sus propias opiniones. Las personas que en el futuro serán los encargados de promover el desarrollo se enfrentarán a problemas diferentes que los actuales. Para que estas personas logren enfrentar estos nuevos problemas, ser motor de cambio y agentes de desarrollo es indispensable que desarrollen autonomía intelectual frente al conocimiento, lo cual facilita que se pueda dar un cambio. Así mismo, solo con esta autonomía podrán hacerse cargo de los problemas que surgen y de las respuestas que se les da, sin atribuirle la responsabilidad a aquel que “depositó<sup>2</sup>” en él la solución. Quisiera sin embargo precisar que la importancia de que los individuos sean autónomos y críticos no radica solo en que en el futuro van a necesitar resolver nuevos problemas. En el presente, incluso si la sociedad actual fuese estática, es muy importante cuestionarla, ya que existe un sin número de problemas sin resolver. Por otro lado, independientemente de la construcción social, la autonomía intelectual es necesaria para el desarrollo del individuo, como individuo. La única forma de vivir una vida plena, y de ser dueño de la propia vida, es siendo autónomo.

Ni los *problemas* ni el *desarrollo* están dados, en el sentido en que no hay consenso no polémico sobre qué significan (cómo se definen) ni sobre cómo se atacan. Dado esto, considero que para

---

1 Los otros elementos son información, participación, rendición de cuentas, y capacidad de organización local. Ver, “Empowerment and poverty, a source book”. Banco Mundial, Mayo 2001

2 La idea de “depositar” proviene del concepto de Educación Bancaria, ver FREIRE, Paulo 1970.



abordar ambos puntos no es suficiente entrenar a las personas en algo específico, sino más bien buscar formas en que puedan participar en la definición de los problemas y del desarrollo.

Aquí es necesario hacer una precisión. Tal vez existan ámbitos en los cuales exista suficiente consenso acerca de la manera como mejor se resuelve un problema. Por ejemplo, no es necesario resolver de nuevo cual es la mejor manera de sumar, restar o multiplicar, como para tener que volver a resolver el problema de las operaciones básicas. Aunque dicha reproducción puede ser necesaria en ocasiones el problema central es el de lograr que las personas construyan y reconstruyan su propio conocimiento para convertirse en indagadores continuos de la realidad que viven.

Gran parte de esas personas, hoy, están en el colegio. Si bien la vida de las ellas transcurre en muchos ámbitos además del escolar, y es claro que la educación formal no es la única responsable en la tarea de ayudarlas a desarrollarse como seres autónomos, es evidente el papel influyente y en cierta medida privilegiado que la educación formal tiene en el logro de este objetivo, lo cual le asigna una responsabilidad especial en dotarlas de las herramientas necesarias para que sean capaces de asumir este reto. En consecuencia, pienso que la educación debe promover que los estudiantes sean autónomos intelectualmente para poder ser críticos frente al conocimiento impartido, y así ser capaces de generar nuevas soluciones y ser motores de desarrollo.

Si bien no podría afirmar que la educación no promueve la autonomía intelectual, si creo que no se hace de forma suficiente, lo cual no es una situación uniforme en todas las escuelas, ni siquiera al interior de una misma escuela.

La certeza de que esto es así en primera instancia proviene no de autores teóricos sino de una experiencia de vida en la cual a lo largo de los años he experimentado como problemático el hecho de que la educación fomente la dependencia por encima de la autonomía. Adicionalmente, el tema de la autonomía intelectual en la educación ha sido tratado por múltiples autores que reconocen y explican la importancia del tema, dentro de los cuales es especialmente relevante el trabajo de Francisco Cajiao, entre otras cosas porque su trabajo empírico es realizado en escuelas colombianas.

El trabajo de Francisco Cajiao “Poder y justicia en la escuela” (1994) analiza cómo existe una dicotomía entre el discurso pedagógico y las prácticas pedagógicas que se presentan en las escuelas colombianas. Para sustentar esta posición y mostrar como los principios orientadores de la educación del siglo XVI se mantienen en la práctica actual aun cuando los discursos hayan sido modificados por los acontecimientos históricos del siglo XX hace un recuento de la historia de la escolarización en Colombia.

Cajiao, afirma que el discurso pedagógico ha evolucionado hacia la búsqueda de una autonomía infantil que permita el desarrollo armónico de la personalidad, mientras que la observación de la vida escolar muestra que conviven rituales escolares del pasado con un discurso de renovación, de proclamación de la igualdad, de democracia. En este sentido, las prácticas pedagógicas presentes en las escuelas colombianas reproducen un modelo basado en la imposición de conocimiento por parte la autoridad en la cual el estudiante no tiene una participación activa en la construcción de sus propias creencias, puesto que está cimentado en la creencia de que la educación debe reproducir valores preestablecidos y en que las nuevas generaciones deben reflejar lo establecido por los mayores como lo verdadero y lo correcto.

## 1.1.2 Acción – Qué Se Va A Hacer

El trabajo que se presenta en este documento se basa por una parte en la observación de clases de español, filosofía, matemáticas y sociales del colegio Rodrigo Lara Bonilla y en el trabajo con los docentes de dichas materias por fuera de clase. La escogencia de estas clases responden al interés por observar diferentes disciplinas para poder ver en qué forma se comportan las variables observadas en la enseñanza de diferentes campos del conocimiento.

El estudio tiene dos propósitos fundamentales, que se deben reflejar en dos productos finales. En primer lugar, busca desarrollar conjuntamente con los profesores del colegio observado una herramienta que les permita auto observarse, y a mí observarlos a ellos, para saber cómo se está promoviendo la autonomía intelectual en el salón de clase. En segundo lugar, con base en la herramienta desarrollada, responder a la pregunta ¿de qué formas está la pedagogía presente en los salones de clase observados promoviendo o no la indagación, y por lo tanto promoviendo, o no, la autonomía intelectual?

Si bien el trabajo desarrolla una herramienta de observación que lleva implícitos unos parámetros sobre qué es una educación para la autonomía, esto no significa que se esté promocionando o desarrollando un método pedagógico, ni que se esté cuestionando una pedagogía específica. Es necesario aclarar que una educación que promueve la autonomía no necesariamente va a hacer que los estudiantes aprendan más rápido, e incluso es cierto que en muchos casos es necesario que los estudiantes aprendan determinadas cosas frente a las cuales no necesiten ser autónomos. Lo que se trata de hacer es abrir la posibilidad de que la educación también tenga en cuenta la importancia de que los estudiantes sean autónomos, y cuando sea posible lo promueva, y explore alternativas útiles para que los maestros persigan este fin.

Habiendo hecho esta aclaración, es importante establecer que para dar respuesta al interrogante planteado, me baso en primer lugar en una teoría, para después, desarrollar un trabajo práctico. En este sentido parto de una teoría para usarla, no con el fin de probarla o refutarla, sino para basarme en sus supuestos teóricos y en las herramientas desarrolladas por los teóricos, y a partir de ellos observar la forma en que se promueve la autonomía intelectual en el salón de clase. Quisiera enfatizar en que el trabajo de grado no busca rebatir ni comprobar la teoría. No existe hipótesis detrás del trabajo, que haya que falsear o aprobar. Simplemente tengo una pregunta que busco responder, y un producto que quiero construir. Sin embargo, la teoría en sí misma, o aspectos de ella, pueden ser modificados —y por tanto cuestionados— en el desarrollo de la herramienta, y de las observaciones de clase.

Con este objetivo acudí a la teoría crítica en educación, específicamente a al trabajo de Robert Young, y asumí como ciertos determinados supuestos de dicha teoría, los cuales enlazan el problema de promover autonomía con la indagación con el pensamiento crítico para trabajar a partir de ellos. Básicamente esto se traduce en que la educación promueve la autonomía intelectual si promueve la crítica, y la actitud crítica se promueve a través de fomentar la indagación. Así mismo, asumí que las acciones que se promueven en el salón de clase influyen en el comportamiento de los estudiantes por fuera del mismo, por lo cual estudiar la promoción de autonomía en el salón de clase tiene un vínculo con la promoción de personas autónomas en la sociedad.

### 1.1.3 Territorio - Universo De Análisis

El problema de la autonomía no puede ser analizado en abstracto. Es necesario delimitarlo de manera que pueda ser observado. El primer referente que tendremos al interior del gran tema del desarrollo es que el tema que nos ocupa es un tema social. El segundo referente es sectorial. No nos vamos a hacer cargo de todo el tema de la autonomía en lo social, sino tan solo de la educación. Pero tampoco de toda la educación. Haremos referencia tan solo unos salones de clase del colegio Rodrigo Lara Bonilla, situado en la localidad de Ciudad Bolívar, ubicada al sur de la ciudad de Bogotá, el cual agrupa en tres jornadas a 2.700 alumnos. La adscripción territorial es local, entendiendo por nivel local el salón de clase; el colegio que vamos a observar nos dará conclusiones de lo local, no de lo regional ni de lo nacional. El contexto en el cual se mira la situación problemática es el salón de clase. Sin embargo, y como mencioné en la sección 1.2 si bien el ámbito de observación es el salón de clase, es claro que la relevancia del tema va más allá de éste pues claramente las actitudes aprendidas allí por los estudiantes influyen directamente en las actitudes que demostrarán por fuera de él. No es posible anticipar de una manera precisa qué tipo de comportamiento van a presentar por fuera de clase, pero se espera que en un nivel general si la educación promueve la autonomía intelectual, los estudiantes se harán cargo de sus afirmaciones, creencias, etc. Sin embargo, la dimensión del presente trabajo, hace que al trabajar con solo 4 profesores el efecto puede ser prácticamente nulo, lo cual imposibilita diseñar indicadores observables por fuera de clase de la forma en que se ha influido en los estudiantes, lo cual se resume en que el ámbito de observación no puede ir más allá del salón de clase. Este segundo nivel toma algunos aspectos de la IAP, tales como el trabajo directo con los profesores, pero no puede ser considerado estrictamente una investigación acción ya que por ejemplo, las categorías son definidas por mí, y controlo los datos.

Los participantes de la investigación, además de mí, son los docentes y estudiantes de las materias español, filosofía, matemáticas y sociales y los estudiantes de dichas materias de los cursos 6° para el caso de español, 8° para matemáticas y sociales y 10° en filosofía, del colegio Rodrigo Lara Bonilla.

El tiempo de observación fue de 24 horas de clase, en las cuales participó un total de 181 alumnos, 48 en la clase de matemáticas de 8-2 que tienen entre 14 y 16 años, 40 en la clase de español de 6-1 entre 10 y 13 años, 48 en la clase de sociales de 8-6 y 45 en la clase de filosofía de 10-1 entre 15 y 17 años.

La localidad de ciudad Bolívar, en la que se encuentra el colegio Rodrigo Lara Bonilla presenta los más altos índices de pobreza en Bogotá. Las condiciones socio económicas de los habitantes de ciudad Bolívar en general, y específicamente de los estudiantes del colegio Rodrigo Lara Bonilla establecen un contexto específico en el cual se desarrollan las actividades pedagógicas que lo hacen diferente a otros colegios de la ciudad. Si bien el estudio no se hace cargo de estas dimensiones del problema es importante tenerlas en cuenta para entender dónde se desarrollan las relaciones entre profesores y alumnos, ya que cualquier proyecto pedagógico desarrollado acá se debe enfrentar con restricciones tales como la falta de alimentación de los estudiantes, el desempleo de los padres, así como los bajos niveles de educación de los mismos, entre otros.

## 1.2 METODOLOGÍA

### 1.2.2 Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico dado a la investigación toma algunos aspectos fundamentales de la teoría de investigación acción participativa – IAP. La escogencia de esta metodología de investigación se basa en primer lugar en mi interés en que el trabajo desarrollado no solo represente utilidad para mí como investigadora, sino que sobretodo sea útil para las personas involucradas en el problema analizado y para el caso de la educación, la IAP es una herramienta útil para crear conocimiento a través de la auto-reflexión crítica y la discusión. Si bien otros enfoques metodológicos que dividen más claramente la investigación de la acción pueden dar soluciones a algunos problemas, considero que la investigación acción tiene la virtud de involucrar a los participantes en el problema de investigación desde el principio, con lo cual se construyen las soluciones con ellos, y a partir de ellos, ampliando las posibilidades de que se las apropien. En segundo lugar en el reconocimiento de la importancia de mirar el micro nivel del salón de clase para entender el problema de la autonomía intelectual, puesto que no creo que existan recetas aplicables a todos los salones de clase, sino que es posible dar pautas para que los profesores se observen a sí mismos, y a sus estudiantes para que con base en ellas puedan decidir que acciones se adecuan mejor a su situación específica. Pero sobretodo, la escogencia de la IAP, como enfoque orientador de la metodología de observación, responde al interés por utilizar un esquema que no fuera rígido y predefinido. Interés que surge de que aun cuando la investigación no tiene como fin rebatir la teoría crítica, en la práctica la teoría utilizada es manejada como hipótesis puesto que en todo momento del trabajo empírico esta teoría estaba abierta a ser cuestionada. Para poder mantener esta posición de apertura era necesario que la metodología utilizada permitiese cierta flexibilidad, y los aspectos de la IAP utilizados me dieron esta posibilidad.

Para entender de qué forma se utilizó la IAP es útil ver al proyecto como actuando en dos niveles simultáneamente: En un primer nivel se da una intervención en un colegio en la que se realiza investigación acerca de la promoción de pensamiento crítico y autonomía de pensamiento en el aula. En un segundo nivel, se da una investigación sobre la herramienta de auto-observación, que tiene como propósito ir construyendo por medio de ciclos de prueba y refinamiento.

La IAP en el primer nivel no aparece intencionalmente puesto que se pretende realizar una observación no participante en la cual no se interviene en la forma en que se dan las conversaciones en clase. Modificar las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases no es un objetivo de proyecto, ya que de ser así sería necesario ser más riguroso en que los profesores efectivamente modificaran sus prácticas y en evaluar si esto es fruto de la intervención misma. Sin embargo, quisiera precisar que el ejercicio no se limita a observar las clases, sino que posteriormente a cada observación se discute con los profesores lo observado. Adicionalmente, desde el principio del proyecto se ha presentado a los profesores la propuesta teórica y metodológica del proyecto. Por estas dos razones se puede decir que en este nivel el proyecto implica acciones que tienen efectos pedagógicos, a la manera de la Investigación-Acción Participativa (IAP), al influir en alguna medida en sus prácticas pedagógicas, aunque no se configure estrictamente en una IAP.

El segundo nivel, la construcción de la herramienta de observación, se da a partir de elementos teóricos que posteriormente se observan empíricamente y se discuten con los maestros. En este

nivel es más claro el enfoque metodológico IAP ya que los profesores participan en las discusiones acerca de la herramienta, observan sus prácticas y con base en esto, y en mis observaciones se va refinando la herramienta. En este nivel la IAP aparece de dos formas. Por un lado, en cuanto a la investigación sobre la promoción de autonomía, la herramienta sirve a los profesores para auto observarse y así iniciar procesos de IAP en sus propios salones de clase. Por otro lado, en otro nivel los profesores actúan como co-investigadores a lo largo del trabajo, participando en la elaboración de la herramienta de observación. Sin embargo, para que fuese un ciclo IAP, adicionalmente sería necesario asegurarse de que el profesor ha aprendido e interiorizado la herramienta; es decir, que se ha convertido en un usuario competente de la misma. El propósito del estudio se cumple al diseñar la herramienta, y no al lograr efectivamente que la usen, lo que sería necesario en una IAP. Esto supondría un ciclo, o varios, de observación, reflexión, acción, y aquí, al no darse una etapa de prueba de la herramienta final, modificaciones, etc, no se da este ciclo. Lo que sí se puede ver como cíclico es el proceso de reflexión teórica, observación, replanteamiento de la posición teórica, con base en lo cual posteriormente se podrán modificar la implementación de la herramienta.

### **1.2.3 La Investigación-Acción En El Aula**

Según Montoya (2002) “La Investigación-acción participativa (IAP) en el aula es una reflexión sistemática y colaborativa sobre la propia práctica docente, donde son los mismos profesores quienes participan en la solución a los problemas que les interesan”. El término “Investigación-acción” fue acuñado por Kurt Lewin (1946, citado por Elliott, 1994: 316) para describir un proceso de investigación que se modifica continuamente en espirales de reflexión y acción.

Las características de la Investigación-acción en la escuela (Elliott; 1994: 24 a 26) son las siguientes:

1. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemáticas, susceptibles de cambios, o que requieren una respuesta práctica. La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos de los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen<sup>3</sup>.
2. Su propósito es profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. Adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, presentada de forma narrativa.
5. La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Así

---

<sup>3</sup> En la presente Investigación-acción, el problema parte de mi no de los docentes. Adicionalmente, se toman algunos referentes teóricos como punto de partida, pero no se consideran verdades o certezas, sino aspectos problemáticos, sujetos a un posible desacuerdo con los docentes.

que las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos.

7. Involucra necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. En este sentido, los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

8. Los participantes deben hacer un flujo libre de información entre ellos.

Estos elementos permiten ayudar a generar en los docentes un cambio en sus prácticas puesto que permite a los docentes e investigadores evaluarlas.

A la vez, la investigación-acción, es, para Elliot (1994), un instrumento de desarrollo profesional de los docentes, puesto que busca transformar la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; y porque considera el contexto psicosocial e institucional como marco de acción y como factor inductor de comportamientos e ideas. La investigación-acción propicia, en fin, un clima de aprendizaje profesional.

El papel del consultor externo, en este caso la investigadora, es ser un formador de profesores reflexivos (Elliott, 1994: 316). Así, este agente debe tener en cuenta lo siguiente: 1. Sólo visita las clases con la autorización de los profesores. 2. Observa y registra el desarrollo de las clases y entrevista a los alumnos, permitiendo que los profesores colaboren en la determinación de las necesidades de información: sobre qué deben centrarse las observaciones y entrevistas. 3. Evita perseguir a los profesores con sus propios puntos de vista, pero plantea cuestiones y problemas críticos que surgen de los datos para futuras reflexiones y diálogos. 4. Respeta la propiedad y el control de los profesores sobre los datos (Elliott, 1994: 76 y 77). Frente a estos dos últimos puntos quisiera aclarar por una parte, que si bien, hice un esfuerzo por no imponer mis puntos de vista sobre los profesores, las categorías de observación fueron definidas por mi. Además siempre mantuve el control de los datos, aun cuando tuve para esto el consentimiento de los profesores.

Elliott (1994: 319) manifiesta que mientras los profesores se dedican a promover las capacidades de aprendizaje de los alumnos, el agente externo se preocupa por promover las capacidades de aprendizaje de los profesores. De acuerdo con este autor, al promover el aprendizaje profesoral, el formador del profesorado asesora a los docentes acerca de los métodos y de los procesos que pueden utilizar para recoger datos observables, para analizarlos a la luz de las perspectivas alternativas y para criticar sus propios sesgos.

De acuerdo con Montoya, el proceso de la IAP consiste en 1. Identificar un problema que se quiera resolver; 2. Analizar el problema; 3. Decidir sobre estrategias que puedan solucionar el problema; 4. Aplicar la estrategia; 5. Evaluar la acción; 6. Reflexionar sobre los resultados de la evaluación; 7. Concluir o identificar un nuevo problema y continuar el ciclo. (Montoya, 2002). (Ésta no es una distinción de etapas claramente diferenciables, sobre todo en el tiempo, sino más bien cuatro pasos que se hacen de manera más bien simultánea y constante).

A partir de este marco conceptual, y como he mencionado anteriormente, diseñé la metodología de investigación, tomando los aspectos que consideré relevantes y sobretodo posibles de llevar a cabo

teniendo en cuenta las restricciones de tiempo del trabajo de tesis. Esto quiere decir que no he tomado estrictamente los elementos estipulados por la IAP, sino tan solo aquellos posibles de llevar a cabo y que se ajustaran a las necesidades del trabajo desarrollado.

#### **1.2.4 Actores Involucrados En La Investigación-Acción**

En síntesis, son tres los actores de la investigación: a) El agente externo (es decir, la tesista, estudiante de la maestría en administración y planificación del desarrollo regional), quien no pertenece a la institución pero entra a apoyar las tareas de recolección de información y análisis; b) los co-investigadores (4 docentes), quienes participan activamente en el proceso de evaluación de las propias prácticas educativas y su replanteamiento. Los profesores se consideran co investigadores al estar analizando sus clases, y utilizando la herramienta de observación con lo cual contribuyen a los dos objetivos del trabajo. El propósito central de la investigadora se presenta en los dos niveles mencionados en el aparte anterior (investigación sobre la promoción de la autonomía intelectual y desarrollo de la herramienta) , mientras que el beneficio para los profesores se encuentra más directamente en el primero. c) los estudiantes, quienes no participan en la elaboración de la herramienta, pero son junto con los profesores el centro de toda observación.

#### **1.2.5 Momentos Metodológicos – Plan Original De Trabajo**

En el presente aparte se describen los momentos metodológicos, que fueron planteados inicialmente. Puesto que a diferencia de lo que ocurre en la teoría de planeación, en la vida real la mayoría de las cosas no es posible planearlas, este plan de trabajo fue modificado varias veces durante el trabajo de campo, y me parece interesante exponer cómo se planteó inicialmente el trabajo, para posteriormente, en el siguiente capítulo, ver qué pasó en la práctica.

##### **1.2.5.1 Elaboración de una herramienta de observación a partir de un marco teórico**

El primer paso metodológico planteado en esta investigación fue la elaboración de un marco teórico, a partir del cual desarrollar la herramienta de observación, y obtener un marco para dar respuesta a la pregunta planteada.

A partir del desarrollo teórico de Robert Young y las herramientas que ha diseñado para analizar la forma en que al interior del salón de clase se promueve la crítica y por consiguiente la autonomía intelectual, y nutriendo este trabajo con aquellos de otros autores tales como Paulo Freire, Jennifer Gore y Rafael Echeverría, elaboré una primera versión de la herramienta de observación.

En este sentido de este momento metodológico del trabajo de tesis debería surgir un primer borrador no probado de ésta. La actividad central sería la lectura de diferentes autores, y dado que el desarrollo de esta herramienta sería realizado conjuntamente con el director de este trabajo, las reuniones con él constituirían la segunda actividad de este momento metodológico. Durante estas

reuniones en primer lugar se depurarían las herramientas y conceptos señalados en el marco teórico de manera que pudiera identificar aquellos que siguieran siendo relevantes para el desarrollo de la herramienta de observación. A partir de esto, identificaría cuáles son las dimensiones del problema y las variables relevantes. Esta herramienta constituiría el producto parcial del trabajo, sería sometida a discusión por parte de observadores externos, y a partir de esta discusión, sería ajustada. De este momento metodológico surgió la herramienta de observación descrita en el capítulo 3.

### **1.2.5.2 Análisis de la herramienta de observación con los profesores**

Como mencioné arriba, el enfoque metodológico es tomado de la IAP, lo cual implica apartarse de la aspiración por descubrir verdades generalizables, y moverse hacia un énfasis en el contexto local. Por esta razón, posteriormente a la elaboración del marco teórico, el siguiente momento se desarrollaría en el salón de clase puesto que el contexto relevante es aquel en el que se dan las relaciones entre profesores y estudiantes.

Una parte importante de la investigación sería la relación con los profesores, directos involucrados en el problema, para definir si lo que yo consideraba un problema efectivamente lo es, y para elaborar conjuntamente una posible acción que lo resuelva. Es importante recordar que el propósito fundamental de la IAP es servir como una herramienta práctica para la resolución de problemas. Esto es evidente en este trabajo, puesto que un producto central de la investigación es una herramienta que les permita a los maestros observar la manera en que están fomentando o inhibiendo la autonomía intelectual.

La herramienta desarrollada debe poder ser aplicada en otros contextos ya que los parámetros de observación sí son generalizables a cualquier salón de clase, aun cuando al observar otros colegios puedan surgir nuevas dimensiones no tenidas en cuenta. Dado que es una herramienta de auto – observación, no una receta o método pedagógico, los parámetros para orientar la clase deben servir para que el profesor pueda ir observando y modificando sus prácticas dependiendo de la forma en que se desarrolle cada situación específica.

Así, acudiría a un colegio a desarrollar un trabajo con los maestros involucrados, para conjuntamente con ellos probar y desarrollar una herramienta para observar la forma en que se está promoviendo o inhibiendo la autonomía intelectual en clase.

Hay un inconveniente inicial, que parece replicarse en todos los sitios donde se intenta llevar a cabo un proceso de investigación-acción educativa (pues Elliott también lo manifiesta). La reacción generalizada de los profesores ante este tipo de propuestas consiste en expresar que carecen de tiempo para desarrollar las tareas propuestas de la forma sugerida.

Por otro lado, el autor en mención se ha encontrado con que muchos profesores no sólo sienten que carecen de tiempo para reflexionar sobre los problemas, sino que tampoco ven la necesidad de hacerlo. (Elliott, 1994: 139)<sup>4</sup>

Frente a este inconveniente de la falta de motivación, el segundo momento metodológico sería un grupo de discusión con algunos profesores del colegio estudiado, acerca del proyecto, y de la herramienta desarrollada. Este grupo de discusión buscaba principalmente motivar a los profesores

---

<sup>4</sup> “Tras la primera reunión quedó claro que nuestro problema consistía en cómo motivar a la mayoría de los profesores para adoptar una postura reflexiva, puesto que la investigación-acción presupone la disposición para reflexionar. E incluso la docena aproximada de profesores que estaban adecuadamente motivados se veía sometida a presiones de tiempo y de trabajo que lastraban su empeño y limitaban su compromiso con la tarea emprendida”. (Elliott, 1994: 140).



a participar en el proyecto, y recibir retroalimentación por parte de los maestros sobre la herramienta con base en su experiencia práctica

#### **1.2.5.3 Trabajo de campo: observaciones y reuniones con los profesores**

Posteriormente al grupo de discusión se desarrollaría propiamente el trabajo de campo, que consistiría en la observación de clases, por parte mía. Como lo expresaron los docentes del Colegio Lara, es muy difícil ejecutar un proyecto de IAP en el salón de clase, sin la colaboración de un tercero (observador). Por eso, yo cumpliría esa labor durante dos meses con la idea de que luego los mismos profesores continúen con nuevos ciclos de investigación-acción, cuando ya no cuenten con mi presencia.

Simultáneamente al desarrollo de esta actividad, los maestros involucrados estarían utilizando la herramienta en sus propias clases. Por esta razón, durante el trabajo de campo me reuniría periódicamente con los profesores para discutir lo que estaba sucediendo en las clases. El producto esperado de este momento era un diagnóstico de la forma en que opera el lenguaje en el salón de clase, y si éste promueve o inhibe la autonomía intelectual.

#### **1.2.5.4 Recolección y análisis de la información.**

Las principales herramientas que he utilizado para la recolección de la información son 1) la observación no participante por parte mía de las clases de matemáticas, sociales español y filosofía que dictan los docentes involucrados, 2) la observación participante realizada por cada uno de estos profesores y 3) las reuniones con los cuatro profesores.

El análisis de la información se realizaría a medida que se fueran recolectando los datos, los cuales serían inmediatamente después discutidos con los docentes. Con este fin, grabaría las clases observadas, para luego transcribirlas, llenar la guía de observación de clases diseñada y reunirme individualmente con los profesores. Es así como se plantea la reflexión conjunta de lo observado y conversado con los docentes, luego de cada clase. Esto es necesario, por cuanto en el mismo proceso de investigación se llevan a cabo acciones con el ánimo de mejorar la práctica docente.

Las ideas elaboradas en la observación de clases serían discutidas con los maestros participantes, con ayuda de la información recogida por ellos mismos, esperando que estas reflexiones sobre sus prácticas produzcan en ellos el interés por la auto evaluación e innovación constante, para así motivarlos a buscar formas de promover la autonomía intelectual en sus salones de clase.

#### **1.2.5.5 Grupo de discusión final**

Al finalizar la observación de clases, esperaba realizar un grupo de discusión con los maestros para la presentación a los profesores de los resultados de la observación, discutir los resultados que ellos obtuvieron y discutir acerca de la utilidad de la herramienta desarrollada.

#### **1.2.5.6 Redacción del documento final**

El último momento, sería la redacción del documento que recogería lo que encontré en el trabajo de campo, las conclusiones y posibles preguntas hacia el futuro.

Al final de este proceso, los profesores deberían llegar a ser “practicantes reflexivos”, y por tanto poder hacer Investigación-acción participativa de una manera individual.

### **1.3 ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO**

La estructura del documento responde a la descripción del proceso de investigación, apartándose de las estructuras tradicionales en las cuales el marco teórico está separado cronológicamente de la propuesta metodológica, del trabajo de campo, y de las conclusiones. La investigación puede ser entendida de mejor manera si se ve claramente que durante ésta se fue modificando el marco teórico, el cual fue alimentado por el trabajo práctico y viceversa. En este sentido, si bien existió un plan original de trabajo, éste se fue transformando al enfrentarse con la realidad práctica. Asimismo, el marco teórico fue necesario revisarlo a medida que el trabajo práctico fue demandando nuevas fuentes teóricas para ser explicado. Por estas razones, consideré más interesante explicar cómo efectivamente se dieron estos giros.

El capítulo 1 es la propuesta en sí, y consta de 4 partes: la primera parte da cuenta de la relevancia del tema de la autonomía intelectual para el desarrollo; la segunda expone el proyecto de investigación. La tercera es el universo de análisis. La última parte muestra la metodología utilizada y los momentos metodológicos más importantes del plan original de trabajo.

El capítulo 2 narra el proceso de elaboración de la primera versión de la herramienta, trabajada exclusivamente a partir de la teoría.

El capítulo 3 expone lo observado en las clases y el trabajo con los profesores a partir de lo cual se desarrolla el diagnóstico de cada una de las clases. Debido a que el trabajo con cada uno de ellos es tan diferente y lleva a conclusiones disímiles, se presenta un sub capítulo por cada uno de los profesores.

El capítulo 4 describe la herramienta desarrollada así como la utilidad que representa para cada uno de los profesores.

El capítulo 5 da cuenta del punto al que se ha llegado con la investigación, cuál es su importancia, y a los que no se ha llegado. No pretende ser un capítulo conclusivo, ya que más que conclusiones tengo nuevos espacios abiertos y nuevas preguntas a responder. En este sentido, el último capítulo expone tanto la significancia del estudio realizado como lo que seguiría a partir de acá en futuras investigaciones en el tema.

## CAPÍTULO 2 ELABORACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN

ÍNDICE CAPÍTULO 2	
2.1	OPCIÓN TEÓRICA PARA EL DESARROLLO DE LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN..... 17
2.2	LA EDUCACIÓN Y LA CRÍTICA..... 19
2.3	ROBERT YOUNG Y LAS ESTRUCTURAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA..... 20
2.3.1	CRÍTICA E INDAGACIÓN .....20
2.3.2	ACCIÓN COMUNICATIVA Y ACCIÓN ESTRATÉGICA EN EL SALÓN DE CLASE .....24
2.3.3	HERRAMIENTAS DESARROLLADAS POR YOUNG PARA OBSERVAR EL LENGUAJE EN EL AULA.....25
2.3.3.1	Campo tenor y modo.....25
2.3.3.2	El salón de método y el salón de discurso .....26
2.3.3.3	El papel de las preguntas.....27
2.3.3.4	Diferentes géneros.....28
2.4	PAULO FREIRE Y LA FUNCIÓN DEVELADORA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA ..... 31
2.5	JENNIFER GORE..... 32
2.6	RAFAEL ECHEVERRÍA ..... 35
2.7	¿Y ENTONCES? LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN. .... 38

### 2.1 OPCIÓN TEÓRICA PARA EL DESARROLLO DE LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN

Al comenzar a desarrollar el presente trabajo de investigación, fue necesario tomar varias decisiones. En primer lugar, al reconocer las dificultades implícitas en observar el fenómeno como tal, optar por buscar cuáles factores de la educación inhiben o fomentan la autonomía intelectual y suponer que si están presentes, los estudiantes serán más autónomos. Este supuesto implica que las acciones que se promueven en el salón de clase influyen el comportamiento de los estudiantes por fuera del mismo, y por lo tanto que la promoción de autonomía en clase facilita que los estudiantes sean autónomos por fuera de él.

Al tomar esta decisión, la primera pregunta que tuve fue, ¿qué es una educación que promueve la autonomía? Al tratar de responder esta pregunta, exploré qué corriente de pensamiento trabajaba el tema. La primera corriente analizada, debido a que es el enfoque teórico de mi asesor de tesis, fue el pensamiento crítico, y decidí enfocarme en ésta. Así, partí de una teoría, para usarla, no con el fin de probarla o refutarla, sino con el fin de basarme en sus supuestos teóricos y en las herramientas desarrolladas a partir de ellos, para observar la forma en que se promueve la autonomía intelectual en el salón de clase.

Según algunos autores de esta corriente de pensamiento, tales como Robert Young y Andrés Mejía, existe un claro vínculo entre la promoción de la autonomía intelectual y la promoción de la crítica. Young (1988 y 1992) afirma que la crítica va en contra de la inductación y por lo tanto a favor de

la autonomía intelectual. Mejía por su parte recoge lo dicho por Foucault (1978) en el ensayo “Qué es la crítica”, en el cual se señala que existe una íntima relación entre el proyecto del iluminismo, cuyo lema central era “sapere aude” que invitaba a las personas a autónomamente desarrollar su propio pensamiento o razonamiento, y la actitud crítica (Mejía, 2002 pg 10, la traducción es mía)

Varios elementos componen esta actitud crítica:

La formulación de preguntas acerca de la legitimidad, autenticidad, validez o veracidad de las fuentes de autoridad para la declaración de normas que a uno le han dicho debe obedecer, y de las normas mismas; el cuestionamiento de los límites al derecho a gobernar y a obligar a otros a obedecer normas; y la no-aceptación como verdadero o válido de aquello que la autoridad dice, a menos que uno mismo haya establecido que hay buenas razones para aceptarlo, y no simplemente porque proviene de una fuente de autoridad.

La actitud crítica sería entonces una forma de desarrollar autonomía intelectual. El vínculo surge de: en primer lugar, al concebir la posibilidad de que lo que la autoridad dice no es totalmente válido o verdadero, se estaría abriendo el camino para la aceptación de opciones alternativas. Una vez que hay alternativas hay una decisión que tomar sobre cuál opción aceptar. Esta decisión dependerá de cuál de las opciones es determinada por la propia conciencia, o razón, como más válida. En segundo lugar, una vez que se cuestionan los límites del derecho de la autoridad a gobernar a otros, aparece algo por fuera de esos límites en donde es ahora el propio razonamiento lo que dictará lo que cada uno puede o debe hacer (Mejía 2002, pgs.10-11) En otras palabras, al igual que en la actitud crítica, la autonomía de pensamiento supone 1. el cuestionamiento acerca de la validez o veracidad de lo afirmado por otro, lo cual lleva al reconocimiento de la existencia de otras opciones válidas; 2. la necesidad de escoger una de las opciones con base en las propias razones; 3. la reflexión como rector de los propios límites. En síntesis, abordar las preguntas ¿cómo desarrollar la autonomía intelectual? y ¿cómo impedir la imposición de conocimiento? lleva a la pregunta de ¿cómo promover la crítica?

Es necesario aclarar que autonomía intelectual no se refiere simplemente al hecho de afirmar cualquier cosa por iniciativa propia. Si bien es claro que poder libremente expresarse es parte de la autonomía intelectual, esta va más allá de eso, ya que implica responsabilidad y hacerse cargo de lo que se dice o cree. En este sentido, para que uno pueda hacerse cargo y responder por la decisión de si acepta y asume como propio, una determinada creencia es necesario cuestionarla en varias dimensiones. Esta actitud de suspender por un momento la aceptación de algo hasta haberlo examinado y comprendido, la que constituye la característica central la actitud crítica.

La conexión mencionada, entre autonomía intelectual y actitud crítica presupone que existe interacción entre las personas que pueden imponer conocimiento y aquellas a quienes se les impone el conocimiento. Esto es importante ya que otras corrientes pedagógicas, como algunas de las llamadas progresistas, consideran que para promover la autonomía en los niños lo importante es no intervenir en su libre desarrollo. La teoría crítica considera que al hacer esto, lo que se está evitando es que los que no intervienen (profesores, padres) no impongan sus creencias sobre los estudiantes, más no que otros agentes, tales como los textos o los medios de comunicación no lo hagan. En este sentido, la teoría crítica se aparta de esta aspiración de no intervención para entrar a analizar las diferentes relaciones que pueden ser relevantes para los estudiantes. En el ámbito educativo, estas

relaciones pueden ser entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y grupos de presión, entre estudiantes y los medios de comunicación y otros agentes externos. Dentro del sistema de educación formal, el rol desempeñado por los docentes es posiblemente el más importante por su contacto directo y frecuente con los estudiantes. Por lo anterior, el desarrollo de profesores muy competentes para promover el pensamiento crítico y la autonomía de pensamiento es fundamental.

Existen otras corrientes pedagógicas que al igual que esta investigación, consideran que el niño es quien construye su propio conocimiento. Por ejemplo, es posible que uno entienda al niño y a su aprendizaje en términos de la construcción de conocimiento, siguiendo teorías constructivistas del aprendizaje. Dentro de esta corriente, el problema identificado es que los sistemas de instrucción que toman al niño como un ente pasivo que sólo recibe información con la cual se va llenando su cabeza están basados en una visión incorrecta del aprendizaje, y por lo tanto las pedagogías basadas en esa teoría son ineficaces para producir aprendizajes reales y profundos en los niños.

Si bien estoy de acuerdo con la visión constructivista del aprendizaje, como algo que ocurre a partir de “estructuras” de pensamiento existentes en el niño en un momento dado, y en interacción con un medio, la idea de que el aprendizaje siempre involucra lo ya existente no implica que no existan posibilidades de imponer conocimiento en el niño, o de que éste sea más o menos autónomo intelectualmente.

El problema no es tan sólo la eficacia o ineficacia de los procesos educativos para que los niños construyan un conocimiento profundo en los temas predefinidos por los profesores y los currículos. El problema es que los niños aprendan a enfrentarse al mundo actual de una manera que dé nueva cuenta de sus significados para encontrar nuevos problemas y nuevas soluciones en ella, de esta manera construyendo efectivamente su mundo y su identidad en él. A la vez, que puedan enfrentarse a las realidades futuras, que no pueden ser del todo anticipadas, y para las cuales el conocimiento construido previamente no es suficiente (Young, 1992). Así, la posición que he asumido en esta investigación tiene pretensiones diferentes a aquellas del constructivismo, pues considera que la construcción del mundo por parte de los estudiantes es necesaria no por la ineficacia del proceso de instrucción, sino primero porque la realidad actual no está aún comprendida ni acabada del todo, y ésta cambia de maneras que son impredecibles, por lo cual enfrentarse a ella se necesitan construir nuevas soluciones. Adicionalmente a esto, y en realidad por encima de esto, porque considero que es cada ser humano quien debe ser responsable por definir la persona que quiere ser, y el mundo en que quiere vivir.

## **2.2 LA EDUCACIÓN Y LA CRÍTICA**

Una vez establecido que lo que iba observar es si la educación está o no promoviendo la crítica, fue necesario examinar qué significa esto en la práctica educativa. Para esto, acudí a diferentes autores que estudiaran diferentes aspectos de la práctica educativa, específicamente a Robert Young (1990), cuyo trabajo se enfoca en las forma o las estructuras de la comunicación en clase, a Paulo Freire quien además de estudiar la forma estudia la relación entre la educación y los mensajes y prácticas o estructuras sociales que viven los estudiantes, y que necesariamente se deben manifestar en los contenidos de discusión en clase, y a Jennifer Gore quien está interesada en la forma en que el poder

se ejercita en el aula y en cómo el ejercicio del poder puede fomentar o no la imposición de conocimiento.

La elección inicial de varios autores perseguía contar con elementos para observar ampliamente lo que sucede en el salón de clase, de manera que pudiera tener una visión más completa del problema. Estos autores desarrollan algunas herramientas útiles para analizar la forma en que al interior del salón de clase se promueve la crítica y por consiguiente la autonomía intelectual. Al tomar en cuenta todos estos diferentes puntos de vista, esperaba poder tomar las herramientas diseñadas por estos autores para observar el salón de clase y desarrollar una herramienta “nueva”. Así mismo, buscaba que la herramienta fuera útil para los maestros sin necesidad de tener un observador externo que transcribiera las clases, e hiciera un análisis posterior, como ocurre con las herramientas planteadas por Robert Young, sino que pudiera servir para durante la clase misma auto observarse.

## **2.3 ROBERT YOUNG Y LAS ESTRUCTURAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**

### **2.3.1 Crítica E Indagación**

El autor más relevante para este trabajo fue Robert Young. La escogencia de este autor, se basó en que a diferencia de otros autores cuyos planteamientos son más abstractos, Young considera que es posible y deseable ir y observar directamente lo que ocurre en el salón de clase, y enfoca su trabajo en desarrollar formas de hacerlo.

El trabajo de Young, específicamente su libro ‘Critical Theory and Classroom Talk’ (1992) habla de la manera como las relaciones entre profesores y alumnos son expresadas a través del lenguaje y sobre la forma que estas relaciones deben tomar si han de aumentar el poder de los estudiantes para resolver problemas. El interés de Young no es observar los contenidos de lo dicho en clase, sino tan solo de la forma en que se presentan los contenidos a través del lenguaje, a través de las estructuras de comunicación, con el fin de ver cuáles de éstas promueven o inhiben la autonomía de pensamiento, y cuáles promueven la imposición de conocimiento.

Como he mencionado anteriormente, la autonomía intelectual se promueve cuando se promueve la crítica, y Young considera que la actitud crítica se promueve a través de fomentar la indagación, entendida como un proceso comunicativo en el cual todos los participantes conjuntamente construyen las respuestas a sus preguntas. Según este autor, si los estudiantes indagan, están siendo autónomos intelectualmente, lo que lleva a que si bien no es posible observar directamente la autonomía, al ver si la indagación está presente en el salón de clase, se podrá deducir si son o no autónomos.

Como punto de partida para explicar cuándo la pedagogía está abierta a la indagación Robert Young (1992) se basa en el trabajo de Jürgen Habermas. Para Young, Habermas considera que una sociedad madura se hace cargo de sus decisiones, y esto sólo puede ocurrir si la toma de decisiones

es democrática. Además sugiere que la comunicación abierta es esencial para el desarrollo de la capacidad de los ciudadanos de solucionar problemas racionalmente.

Esta consideración parte de que Habermas plantea que la racionalidad está basada en la comunicación y que por tanto la acción no es racional, si lo es para un solo individuo. Según Young, Habermas denuncia que tradicionalmente nos hemos hecho la pregunta “*cómo puedo yo saber que algo es verdadero*”, mientras que la pregunta correcta debe ser “*cómo pueden los miembros de una comunidad llegar a un acuerdo sobre que algo es verdadero*” (Young 1992 pg. 7.) La respuesta a esta pregunta se construye en términos de una teoría comunicativa de la solución de problemas, lo cual en el ámbito de la educación, se traduce en una pedagogía abierta a la indagación como proceso comunicativo.

Esto no significa que la instrucción, o la transmisión de aprendizajes anteriormente construidos no sea una parte fundamental de la educación, sino que la educación si ha de fomentar la indagación debe ir más allá, lo cual se debe reflejar en el proceso comunicativo entre estudiante y profesor. Young sostiene que para poder afirmar que la educación está abierta a la indagación, debe procurar que el estudiante entienda que el conocimiento es una construcción social, no una revelación de una verdad única, y en este sentido lo pueda cuestionar, ser crítico frente a él y así desarrollar sus propias creencias.

Adicionalmente, para que el estudiante sea capaz de indagar debe haber indagado, lo cual implica que no es suficiente que los estudiantes conozcan teóricamente lo que significa la indagación, sino que la forma como aprenden sea en sí misma un proceso indagatorio (pg 12-13). Young considera que el conocimiento que recibe el estudiante solo le será útil para desempeñar futuras tareas si éste tiene sentido para él en su propia realidad, por lo cual lo enseñado a los estudiantes debe estar abierto a su experiencia. Lo contrario lleva a que el profesor se sitúe en una posición en la cual lo que él dice se toma como verdadero, porque proviene de una fuente de autoridad, y trate de convencer a los alumnos de ello sin que estos tengan participación en la construcción de conocimiento, creando un hábito de aprendizaje sustentado en la dependencia de la autoridad, puesto que no tendrá otros referentes para contrastar lo dicho por el profesor que lo que éste dice.<sup>5</sup>

Por último la relación entre estudiantes y profesores debe entenderse como una relación en la que ambos actúan como co indagadores, es decir, una relación en la que tanto estudiante como profesor consideran que entre los dos están buscando construir las respuestas, y por lo tanto lo que ambos aportan es válido y a la vez cuestionable. Sin duda que siempre van a existir asimetrías en la relación profesor – alumno, ya que el profesor tiene mayores conocimientos y la responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, estas asimetrías pueden ser utilizadas para abrir posibilidades de aprendizaje, no solo para imponer un determinado sistema de creencias.

Al estar expuesto a este tipo de educación, el estudiante podrá ser crítico y tomar distancia de lo que se le dice, y desarrollará una posición propia – autónoma – frente al conocimiento que le es impartido.

Sin embargo, para Young, la educación no está abierta a la indagación debido a que presenta fallas que lo impiden. He resumido estas fallas en aspectos de las epistemologías de los maestros, que no se involucra la realidad personal del estudiante, que el conocimiento es descontextualizado y que la relación profesor alumno es una relación sujeto – objeto.

---

<sup>5</sup> Por supuesto que no hay tiempo para que todo el aprendizaje esté basado en una revisión personal de la evidencia; mucho deberá ser creído con base en la fe. El punto crucial es que la teoría de la indagación utilizada es una metodología que el estudiante reconozca como normativa, es decir como la forma en que se debe y puede construir el conocimiento. Young 1992

#### a) Epistemologías de los maestros

La primera falla de la educación surge de la posición epistemológica de los maestros que se refleja en un tipo de pedagogía. (Young 1992, pg 14).

Según la posición epistemológica de los maestros la pedagogía puede reflejar que el conocimiento surge de 1) la autoridad como fuente del conocimiento, o dogmatismo; 2) la memorización o la imitación; 3 la relación entre método – verdad como proceso – producto; 4) la Hermenéutica (como sistemas pre establecidos de significados humanos y culturales) Se privilegia al descubrimiento de un sistema de significados; 5) un producto colectivo de una historia de indagación (pg 17-18).

Para Young,

la aceptación de la autoridad no es una forma de indagación puesto que la indagación ha ya ocurrido en otro lugar; La aplicación de métodos fijos puede ser orientado por la indagación, pero el producto (conocimiento) obtenido se supone obtiene su autoridad del método. El proceso de entrar en un sistema de significados, como aprender otro idioma, solo es indagatorio en un sentido unidimensional ya que hay un sistema de significados dado y la indagación se limita a descubrimientos de procedimientos lingüísticos. Sólo el último nivel, el nivel crítico hermenéutico, es un modelo de indagación, y por tanto el verdaderamente promotor de la autonomía intelectual (pg 20).

Young considera que la posición que los profesores asuman frente al método de producción de conocimiento es fundamental puesto que si la manera como se aprende no es en sí mismo un proceso de indagación, los estudiantes desarrollarán el hábito de asumir puntos de vista con base en la autoridad o la fe, volviéndose dependientes de esta para resolver cualquier problema nuevo (pg 14.)

Estas diferentes posiciones frente al aprendizaje se reflejan en diferentes patrones de comunicación en el aula. Los patrones de comunicación en clases donde los maestros creen que el conocimiento verdadero es producto del seguimiento fiel a un método de construcción de conocimiento, poseen una estructura general diferente de la enseñanza y aprendizaje crítico.

#### b) Lo enseñado no involucra la realidad personal del estudiante

La segunda falla de la educación identificada por Young surge de la dificultad que implica para los estudiantes relacionar lo visto en clase con su realidad personal. Para hacer esta crítica, Young rescata los supuestos de la pedagogía cognitiva del aprendizaje que busca enfatizar en el “conocimiento intuitivo” en contraste con el conocimiento formal enseñado en los colegios. Esta pedagogía afirma que el conocimiento formal enseñado en los colegios es la interpretación del mundo hecha por otro, es la realidad de otro. Su característica primordial es la autoridad. Es “correcto” lo que dice el libro o el maestro. El conocimiento intuitivo hace referencia al “hacer sentido” que se desarrolla a partir del lenguaje, la cultura y la interacción. El nuevo conocimiento no puede ser útil mientras no se integre con el conocimiento viejo.



Young señala que las teorías cognitivas constructivistas han descubierto que existen algunas habilidades generales que se pueden transferir a cualquier tipo de tarea y que estas habilidades solo se pueden transferir cuando las habilidades “locales” y generales pueden interactuar. Estas habilidades locales hacen referencia al conocimiento previo que tiene el estudiante. Y es en esto en donde muchos colegios fallan, pues existe muy poco espacio para la realidad personal del alumno.

Específicamente, parte elemental del proceso de indagación lo constituye el hacer preguntas. Toda pregunta implica unos supuestos, sin los cuales no es posible formularlas, los cuales se basan en un sistema de creencias. Este sistema se conforma a partir de la experiencia de cada uno. En consecuencia, si se busca que los estudiantes se formulen preguntas, es necesario que puedan relacionar lo que escuchan en clase con su conocimiento personal.

### c) Conocimiento descontextualizado

El conocimiento que se enseña en los salones de clase frecuentemente se muestra como una verdad atemporal que no depende del contexto en el que surge, y que al ser así no es cuestionable. Esto limita el entendimiento de la verdad como proceso social, lo cual permite autónomamente, mostrarse de acuerdo o en desacuerdo con lo afirmado. Al respecto Young afirma:

“Los conceptos son herramientas. Como las herramientas y la manera como son utilizados reflejan las particulares reflexiones acumuladas de las comunidades, no es posible utilizar las herramientas de manera adecuada sin entender a la comunidad o cultura en la que es utilizada.

De igual manera, las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en la que son utilizadas. Su significado no es invariable, sino el producto de negociaciones al interior de la comunidad. Los métodos de enseñanza frecuentemente imparten conceptos abstractos como entidades fijas, independientes y bien definidas que pueden ser exploradas en ejemplos prototipos y ejercicios de texto. Las comunidades de practicantes están conectadas por redes de creencias. Para aprender a utilizar estas herramientas como practicante, los estudiantes deben entrar a esa comunidad.

En este sentido, mucho trabajo escolar es inauténtico. Está caracterizado por absurdos tales como enseñar sistemas gramaticales formales cuando el objetivo es que el estudiante aprenda a hablar de manera considerada gramáticamente correcta. Pero los contextos de actividades reales son ricos y complejos. El empobrecido contexto del salón de clase hace que nos enfrentemos al problema de no saber cuales características del contexto son esenciales a una comunidad y cuales pueden ser obviadas”.

Young considera fundamental que el profesor enfatice en que todo lo dicho en clase por cualquiera de los participantes es susceptible de ser cuestionado, sin importar la fuente de que provenga, y que en la medida de lo posible explique a los estudiantes las condiciones temporales y espaciales en las que un determinado conocimiento llega a ser entendido como verdadero.

En el mismo sentido, para que los estudiantes puedan cuestionar lo dicho por el profesor, y viceversa, es importante que las respuestas dadas no se validen simplemente por provenir del profesor, o por ajustarse a lo que este quiere oír, sino que estén sustentadas en evidencias, o argumentos, con el fin de que estudiantes y profesores puedan ponerse de acuerdo, o no, con la forma en que ven el mundo, y hacerse sus propias opiniones y cargo de ellas. Y que cuando alguno de los participantes en la conversación haga una afirmación ésta sea tomada como válida no solo porque se adecúa a lo que piensa el profesor o dice el texto, sino porque verdaderamente es capaz de hacerse cargo de sus descripciones de la realidad. Al aportar evidencias sobre sus afirmaciones el profesor da al estudiante la posibilidad de entender el proceso a través del cual se llega a una determinada creencia, aun cuando esto por sí mismo no asegura que no haya imposición, ya que el profesor puede manipular los argumentos y evidencias para garantizar que los estudiantes estén de acuerdo con él. Sin embargo, es un elemento importante, así como un avance frente al "dogmatismo" en el cual se valida una afirmación por provenir de una autoridad.

Por otra parte, si se asume que el conocimiento es cuestionable, los estudiantes en muchas ocasiones no darán la razón al profesor y viceversa. Es por lo tanto importante ver qué validez le da el profesor a las negativas del estudiante a aceptar lo que el está diciendo, y si busca convencerlo a través de evidencias de por qué lo que está diciendo es válido, y si en caso de no convencerlo es capaz ya sea de replantear su propia posición o de respetar que el estudiante puede no estar de acuerdo con él.

d) Relación entre profesor – alumno como relación entre sujeto – objeto.

Por último, Young habla de la importancia de que las relaciones entre estudiantes y profesores sean de coindagadores, y así, sean relaciones "personales", dejando de lado la creencia acerca de los estudiantes como cosas que aprenden

Lo que está en juego al hablar de una relación personal es la forma en que tratamos a otra persona – como un ser que piensa, y que siente como nosotros, no como una cosa. Argumentamos, amamos y buscamos entender, o manipulamos a través de la apariencia de estar haciendo esto. La forma como tratamos a otro incluye el lenguaje. Dialogar no es simplemente hablar a alguien, es hablarle como si fuesen seres pensantes, sintientes, (sic) como uno mismo (Young, 1992, pg 29).

### **2.3.2 Acción Comunicativa Y Acción Estratégica En El Salón De Clase**

Como he mencionado arriba, con el fin de poder observar si la educación presente en el salón de clase está abierta a la indagación, Robert Young estudia la forma en que se estructuran las relaciones al interior del salón de clase, sin tener en cuenta cuáles son los contenidos de lo dicho en clase. Al analizar la estructura, es decir, los patrones generales de comunicación en clase, y sus distorsiones, Young busca entender cómo se promueve o inhibe la autonomía intelectual. Esta decisión es tomada por Young puesto que considera que los contenidos son formas de imposición de conocimiento que dependen del momento histórico en que se den, mientras que las estructuras demuestran los usos del poder, lo cual no depende del momento (pg 71).

Para entender los patrones de comunicación en clase, es útil la diferenciación entre acción comunicativa y acción estratégica. A través de la acción comunicativa se busca tratar de entender algo; con la acción estratégica se busca que algo más ocurra. Por ejemplo, se puede utilizar el lenguaje estratégicamente no con el fin de que el oyente pueda formarse su propio criterio, sino de lograr que acepte como verdadero un determinado conocimiento. Esta diferenciación es equivalente a lo que se ha denominado comunicación normal, que es la que con frecuencia se encuentra entre amigos, y comunicación mecánica que es un tipo de comunicación manipuladora (pg. 87).

Young considera que en el salón de clase, en el que una tarea primordial debe ser la indagación, la utilización de la acción estratégica puede ser especialmente dañina, pues el objetivo a lograr detrás de una acción estratégica es lograr que otros acepten un determinado conocimiento como verdadero, irrespetando si autónomamente lo aceptan o no. Al hacer esto, se limita la posibilidad del estudiante de autónomamente aceptar o rechazar un conocimiento específico, y la autoridad reemplaza a la propia razón como base de las respuestas del estudiante, creándoles hábitos de dependencia de la autoridad para resolver problemas.

La utilización de la acción comunicativa presupone una intención de apertura, es decir una actitud de cuestionarnos y permitir ser cuestionados y la intención es entender al otro, resolver un problema, no manipular. Para que esto funcione, todos los participantes en una conversación tienen las mismas oportunidades de participar. Es importante aclarar que el profesor y el estudiante no están en posiciones iguales en todos los sentidos, ya que el profesor usualmente tendrá una posición superior en cuanto al conocimiento del tema, guía de la clase etc. Lo importante es que tanto estudiantes como profesores puedan participar por igual, y que lo dicho por ambos sea a la vez tomado en serio, y como algo cuestionable.

Ambos tipos de comunicación son situaciones hipotéticas, ideales, que en la realidad nunca se observan de manera “pura”. En este sentido al observar la comunicación en clase se debe ver cuál es la “disposición” de los participantes. Es decir, si los estudiantes y profesores tienen una disposición a la apertura, a cuestionarse, a cuestionar al otro, o si por el contrario buscan no entender al otro sino imponer su propio criterio, o asumir como propio el del otro simplemente por provenir de una fuente de autoridad.

### **2.3.3 Herramientas desarrolladas por Young para observar el lenguaje en el aula**

#### **2.3.3.1 Campo tenor y modo**

Para evaluar si se está promoviendo la indagación Young analiza el lenguaje en el salón de clase, recurriendo a la lingüística sistémica desarrollada por Halliday, Hasan y otros, y a partir de este trabajo desarrolla el concepto de género, así como diferentes tipos de género existentes en el aula.

Para analizar las funciones del lenguaje, Halliday utiliza los conceptos de campo tenor y modo.

Campo es la dimensión existencial de la situación, incluyendo el propósito o tarea; tenor la dimensión existencial de las relaciones sociales (y presumiblemente la expresión de sentimientos es parte de esto); modo es la forma en que los recursos del lenguaje son utilizados por los actores

que desarrollan la tarea (Young, 1992 pg 64).

En otras palabras, campo puede ser entendido como la tarea que se está desarrollando en clase, tenor, la configuración de las relaciones entre profesores y estudiantes y modo la forma en que opera el lenguaje en el salón de clase.

A través de los conceptos de contexto de la situación, contexto de la cultura, configuración contextual, género y potencial estructural genérico, Halliday provee una base para el análisis del lenguaje en una situación determinada.

Para caracterizar los diferentes géneros en primer lugar es necesario observar el contexto cultural. Young describe que generalmente los colegios norteamericanos son conservadores. En ellos, los estudiantes aprenden un currículo que en mayor o menor medida es establecido por el distrito o consejo directivo de los colegios, e interpretado por los colegios y profesores. En su gran mayoría el aprendizaje en el salón de clase se trata de que los estudiantes aprendan lo que los profesores les dicen que aprendan; los profesores no tienen una mayor opción acerca de lo enseñan. La definición general de tarea en la enseñanza en la clase es que los estudiantes aprendan el currículo establecido. La tarea general del salón consiste en cubrir el currículo y que los estudiantes alcancen un nivel razonable de maestría en él mientras que los profesores tienen suficiente control para que esto suceda (pg. 99).

Los roles de agente son profesor y aprendiz. La tarea del profesor es hacer que aprendan, lo que según esta visión se llama enseñar, lo cual generalmente es una cosa activa y directiva. El aprendizaje a hacer se cubre semana a semana, semestre a semestre, en una forma más o menos planeada. Se introduce nuevo material, se trabaja, revisa y evalúa y luego se introduce nuevo material. El material se divide en temas (pg. 99).

Intuitivamente, podría afirmar que la situación en la mayoría de los salones de clase en Bogotá, no es muy diferente, aunque la investigación deberá dar un cuadro más certero de si esto es cierto en los colegios observados.

### **2.3.3.2 El salón de método y el salón de discurso**

Según Robert Young existen dos tipos básicos de salón de clase, de método y de discurso, en los cuales se presentan diferentes patrones de comunicación. En el salón de método se da una “comunicación mecánica”, mientras que el salón de discurso se caracteriza por una “comunicación normal”. A la vez, Young sostiene que en el salón de método se ve al alumno como un objeto pedagógico, mientras que en el salón de discurso el estudiante es visto como un compañero pedagógico.

Estos tipos de salón se caracterizan por diferentes valores de campo y tenor, así como los roles que asumen los participantes, los cuales se resumen en el siguiente cuadro diseñado por Young (pg. 89):

Salón de método	salón de discurso
TENOR	
E: El estudiante como un objeto que aprende	el estudiante como un sujeto del aprendizaje
P: El profesor como narrador	el profesor como guía
CAMPO	
E: practicando, escuchando, reproduciendo	haciendo, afirmando. Teorizando
P: narrando, evaluando, estableciendo la tarea	haciendo preguntas, facilitando
ROLES DE AGENTE	
P: transmisor de conocimiento	P: interpreta y fomenta la indagación

En cada uno de estos salones existe una definición diferente de cual es la tarea y de la relación enseñar / aprender, y un conjunto diferente de roles para preguntar.

### 2.3.3.3 El papel de las preguntas

Analizar la forma en que se da la comunicación en el salón de clase implica analizar el rol que juegan las preguntas, ya que estas constituyen parte fundamental del discurso en clase, y pueden generar diferentes efectos sobre los estudiantes. Por lo tanto para el tema que nos ocupa el problema es si las preguntas promueven que los estudiantes sean pensadores independientes, o no (pgs. 89-99).

Hacer preguntas puede jugar varios roles en el proceso educativo. Puede motivar a los estudiantes, por ejemplo al interesarlos. Puede ser utilizado para evaluar. Puede ser usado para controlar, explorar, explicar. Pero una pregunta que busca evaluar, puede tener una superficie similar a una que busca interesar o saber algo que el profesor no sabe, pero es diferente educativamente.

Para analizar el rol que juega una pregunta en el discurso del salón de clase es necesario saber primero qué se va a entender por una pregunta. Podemos decir que una pregunta no es una pregunta cuando es ya una respuesta, o una afirmación, o una advertencia, o un mensaje. Por ejemplo, si el estudiante hace una afirmación como “estoy en desacuerdo con lo dicho por el profesor” y éste dice “¿quiere usted decir que sabe más que yo?, porque si es así, entonces usted debería ser el profesor”, o si el profesor dice “¿estamos de acuerdo en que si no saben la lección es porque no han estudiando lo suficiente y obtendrán malas calificaciones?”, o si la pregunta es “¿quieres que te castigue?”. Esto pone al estudiante en una posición en la cual no se le está preguntando qué opina o siente sino que se le está advirtiendo que será sancionado de no estar de acuerdo con el profesor.

Para saber cuándo una pregunta lo es, lo que se debe mirar es cuál es su función. La característica general a la función de preguntar es averiguar lo que una persona sabe, piensa o siente. La diferencia entre el rol de una pregunta y otra surge entonces de cuál es el objetivo detrás de querer saber esto, lo cual determina la estrategia que sigue quien pregunta.

Esta estrategia para lograr el objetivo, es decir el proceso que se sigue, se ve en las secuencias de las preguntas, no en las preguntas aisladas. Para poder entender cual es la función de una secuencia de preguntas no es suficiente con mirar las preguntas separadamente, sino que se necesita analizar toda la estructura en la cual están inmersas estas preguntas. Necesitamos saber como los profesores esperan que sus preguntas sean tomadas y como efectivamente los estudiantes las toman, puesto que las respuestas de los alumnos generalmente evidencian cuál es la función de la pregunta del profesor.

Las secuencias de preguntas están compuestas por ciclos de pregunta / respuesta / reacción y las secuencias están divididas por elementos adicionales como monólogos y otros movimientos que funcionan para resumir lo que se ha dicho o redireccionar la secuencia de preguntas. La forma en que se dan estos movimientos evidencian quién es el “propietario” de los problemas, es decir, sobre quién tratan los problemas tratados, de los estudiantes, del profesor, del currículo, etc. (pgs 95 - 96)

Estos ciclos de pregunta / respuesta son, para Young, estructuralmente predecibles, lo cual permite construir una tipología de ellos aplicando el concepto de género, teniendo en cuenta que el género no es el ciclo individual pregunta / respuesta sino la secuencia de ciclos de pregunta / respuesta fundamentalmente similares al interior de los cuales se repiten ciclos individuales.

Young define el género como “un conjunto de expectativas estructuradas acerca de roles del habla y de cómo el habla debe proceder en determinadas situaciones”. Estas expectativas estructuradas controlan la forma en que se habla, por lo que Young denomina esto “control por la estructura”, diferenciándolo del “control por contenido”, del cual, como se ha mencionado, no se ocupa este autor.

Al interior de la estructura general de cuestionamiento, pregunta – respuesta – reacción, existen diferentes géneros de cuestionamientos de los profesores; cada uno de estos géneros tendrá una configuración diferente de los valores de campo / tenor / modo.

#### **2.3.3.4 Diferentes géneros**

Para Young, los géneros de preguntas hechas por los profesores pueden agruparse, desde el punto de vista del que contesta, en cuatro categorías funcionales. Al interior de estas categorías podemos encontrar diferencias funcionales significativas dependiendo en las definiciones de los roles de agente y tareas establecidas.

Los géneros presentes en el salón de clase que ha identificado Young, se pueden resumir en:

1. Adivina lo que piensa el profesor (ALPEP)
2. Que saben los estudiantes (QSLE)
3. Enseñanza discursiva (ED)

Las opciones 1 y 2 están presentes en un salón de método. La 3 en un salón de discurso. Los siguientes son ejemplos de cada uno de estos géneros tomados de situaciones reales estudiadas por Young.

##### a) Adivina lo que piensa el profesor (ALPEP)

P: ¿Cuál es la razón para que las personas escriban las cosas?

E: Para que le puedan dar a uno conocimiento que ellos tienen para que uno lo pueda aprender.

P: Ellos quieren darle a uno la información para que uno la pueda aprender. Algunas veces es solo por entretenimiento, pero ellos quieren que uno descubra algo. ¿Es correcto? Hay una palabra grande que significa... una palabra grande... Les daré una pista de que es. Comienza con “C” y les da los objetivos que esta persona tiene todo el tiempo cuando escribe... les daré otra pista, otra letra, “o”.

E: ¿Composición?

P: Muy cerca, no del todo correcto... no.

E: ¿Comprensión?

P: Bueno, comprensión... eso es verdad... es comprensión porque ustedes van a entender lo que la persona está diciendo pero esta persona está tratado de llevar a cabo un método de....

E: Comunicar

P: Buen niño! Lo puedes ahora convertir en un sustantivo para mí... es un verbo, "comunicar" . Se llama comunicación

E: Comunicación.

P: Buen niño! Comunicación. Y ese es el propósito de escribir, tratar de comunicarse con personas.

Este género refleja una forma de preguntar en la cual el profesor busca que los estudiantes adivinen lo que está pensando, no que realicen un razonamiento propio para llegar a una respuesta de la cual se pueda hacer cargo. El tipo de preguntas que caracteriza este género se puede llamar una "invitación a adivinar". Es importante anotar que el ejemplo dado de éste género es un caso extremo, pero que sin embargo existen otros casos en los cuales si bien el profesor no da pistas tan abiertamente, sí controla los argumentos de los estudiantes a través de cuestionarlos cuando se "desvían" del camino trazado por el profesor para que lleguen a una respuesta determinada.

El estudiante no debe hacer un juicio de validez con base en su propia experiencia sino que debe aceptar la validez del profesor, la cual es juzgada por el profesor con base en lo cerca que la respuesta esté a lo que él piensa. El ALPEP no genera verdadero pensamiento ya que los profesores hacen todo el trabajo cognitivo.

El ALPEP no permite que los estudiantes aprendan a resolver problemas, debido a que cuando el estudiante comete un error, el profesor le corrige no explicándole por qué está equivocado sino tan sólo dando la respuesta que él juzga correcta. Cometer errores es una parte muy importante de aprender, e implica reconocer que lo hemos hecho, entender por qué son errores y corregirlos, y en el ALPEP quien hace esto es el profesor no el alumno (pgs. 113 –114).

#### b) Qué saben los estudiantes (QSLE)

P: (dibuja un triángulo en el tablero). ¿Juan?

E: (Juan va al tablero y dibuja una línea de simetría)

P: ¿Alguien quiere decir algo sobre esto? ¿Tiene otra línea de simetría? ¿Sara?

E: Sí

P: Sara, yo no creo. (indica la línea que Juan ha dibujado) ¿crees que la línea de Juan es correcta?

E: Sí

P: ¿por qué?

E: porque si lo doblas en la mitad serían mitades exactas.

P: ¿Qué tipo de triángulo es este Santiago?

E: Isósceles

P: Isósceles. (dibuja un segundo triángulo).¿ Laura?

E: (Laura se para y dibuja un nuevo triángulo)

P: ¿Todos de acuerdo? Bien. Sigamos con el siguiente tema.

En el género QSLE las preguntas hechas muestran el interés del profesor en saber qué sabe ya el estudiante. El fin de estas preguntas es evaluar si el estudiante ha aprendido lo que el profesor ha enseñado. El rol de los alumnos es mostrar que pueden reproducir lo que se les ha enseñado. Este género no permite la crítica ya que ésta sólo se puede dar en una situación específica (no repitiendo respuestas pre establecidas).

Esto no quiere decir que siempre que se esté evaluando lo que el estudiante sabe estemos en presencia de este género, ya que es posible que lo que esté haciendo el profesor sea solo saber qué sabe el estudiante para no repetir lo mismo. El género se configura en la medida en que el objetivo del profesor sea constatar si lo que saben los estudiantes se enmarcan en lo que él ha dicho que deben saber.

### c) Educación discursiva (ED)

P: ¿Ustedes creen que Pedro (un personaje ficticio) tenía miedo de salir lastimado de la pelea? ¿Creen que el estar asustado, habría detenido a Pedro?

E: No, él lo estaba pidiendo, de alguna forma, tiene que pelear y entonces empezó a tirar piedras.

P: Sí, pareciera que se lo buscó.

E: No estoy de acuerdo, porque estaba llorando.

E: Yo creo que podrían haber sido lágrimas de rabia.

P: Si, yo sí creo. Ustedes no, bueno, no me puedo acordar la última vez que estuve en una pelea (risas)... cuando están en una pelea no llega un momento en que quieren, o sienten que les salen lágrimas de frustración?

E: Podría ser así, pero él también, él cree que ha sido derrotado y por eso llora.

P: Si, es posible. Yo creo que posiblemente ambas cosas aplican. ¿Juan?

E: De otro lado, solo empieza a llorar cuando el profesor viene y...

P: Le da apoyo.

E: Si empieza inmediatamente a llorar y obtiene algún apoyo, alguien le muestra un poco de simpatía y él

E: Se rinde

P: De alguna forma se rinde.

El tercer género ha sido llamado educación discursiva. Young afirma que en este tipo de habla hay espacio para la realidad personal del estudiante y las discusiones empiezan por lo que es real para los estudiantes. A la vez, el profesor se relaciona con ese mundo, pero también puede retar esto, ampliando las posibilidades de mundo de los estudiantes.

En este tipo de salón los puntos que son problemáticos son tomados por el profesor como temas en si mismos, más que dar la respuesta que él considera correcta. Los estudiantes tienen que sustentar sus afirmaciones con evidencias y razones para que sean tomadas en serio. La responsabilidad sobre los puntos de vista son de quien los hace, ya sea el profesor o los estudiantes, o el autor citado. Los estudiantes en muchas ocasiones contradicen a los profesores. El rol del profesor es el de líder, en el sentido de guiar metodológicamente, más no necesariamente temáticamente la conversación. El profesor asume la responsabilidad de desarrollar el razonamiento a través de clarificar las preguntas, y a través del uso de invitaciones de confirmación / desconfirmación. La asimetría en las relaciones sigue existiendo pero en estos salones es complementaria puesto que se ve a los estudiantes como interlocutores válidos, mientras que la superioridad del profesor en cuanto a conocimiento y esquemas de razonamiento es usada para ayudar a los estudiantes a adelantar su propia indagación (pgs. 117 – 119).



## **2.4 PAULO FREIRE Y LA FUNCIÓN DEVELADORA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA**

El segundo autor analizado fue Paulo Freire.

Es posible argüir que el trabajo de Paulo Freire tiene como fin la promoción de un tipo de educación que apoye la liberación tanto material como ideológica de los oprimidos. Esto se va a traducir en un entendimiento de la educación como un proceso que busque fomentar una conciencia crítica en los estudiantes. En este sentido, la preocupación de Freire está en cómo la educación tradicional, ejercida desde las ideologías de los grupos dominantes en la sociedad, impone un conocimiento que reproduce el sistema opresor (ver Freire, 1970).

Para Freire la educación tiene una clara relación con la política y por lo tanto o bien reproduce una estructura social opresora, como lo hace lo que el llama educación bancaria, o bien es una educación liberadora que promueve una sociedad más justa. En este sentido, la educación nunca es neutra. Así, la labor de la educación debe ser dotar a los estudiantes de herramientas para que entiendan el mundo en el que viven de manera que puedan ser críticos y transformarlo. Un punto importante es que Freire considera que la opresión es una opresión de clase y por lo tanto la imposición de conocimiento es una forma de esta opresión.

Freire identifica diferentes maneras en que la educación es política, y puede reproducir un sistema de opresión. Esto se puede dividir en cuestiones de contenido, - qué se enseña -, y de forma, -cómo se enseña-. Esta división no implica que las dos dimensiones se encuentren separadas en la pedagogía; más bien corresponde a una manera de entender lo que está involucrado en el problema de la promoción de autonomía intelectual.

En cuanto a las cuestiones de forma, el análisis de Paulo Freire (1970) acerca de la educación tradicional, parte de que las relaciones entre profesores y estudiantes son fundamentalmente relaciones narradoras. Hay una narración de contenidos que implica un sujeto – el narrador – y unos objetos pasivos – oyentes, los estudiantes. Freire afirma que en este tipo de educación se habla de la realidad como algo parado, estático, compartimentado y bien organizado, completamente ajeno a la experiencia existencial de los estudiantes. El educador es el agente de la educación, cuya labor es llenar de contenidos a los educandos. La narración de la que el educador es sujeto conduce a los estudiantes a la memorización mecánica del contenido narrado. De esta manera la educación se torna un acto de depositar en que los educandos son los depositarios y el educador el depositante. En esta concepción de la educación el educador será siempre el que sabe, mientras los educandos serán los que no saben. Según Freire, la rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda. A partir de esta concepción de la educación desarrolla el concepto de “educación bancaria”, la cual está definida en términos de la forma en que se dan las relaciones al interior de clase.

En este sentido, podemos afirmar que Freire, al igual que Young, considera que la educación falla por una parte al ver la relación entre profesores y estudiantes como una relación sujeto – objeto, y al no tener en cuenta la realidad de los estudiantes.

En cuanto a las cuestiones de contenido, en su libro “La Pedagogía del Oprimido” Freire menciona varias formas en que la pedagogía dominante refuerza las relaciones opresivas, al enseñar a los estudiantes por ejemplo cómo las desigualdades sociales están justificadas. En otras palabras, los

contenidos del lenguaje en clase conllevan mensajes, implícitos o explícitos, que los estudiantes asumen como propios, y que buscan reproducir un sistema social.

Para contrarrestar esto, sugiere una educación liberadora, dialógica, en la cual la relación entre profesor y estudiante es una relación de iguales que conversan con el fin de descubrir la realidad sin que el profesor imponga su posición sobre el estudiante. En este tipo de educación el estudiante puede ser crítico frente al conocimiento impartido y develar la ideología detrás de los mensajes que le presentan.

A mi modo de ver el problema con la posición de Freire radica en que considera que el fin de la educación liberadora es que los estudiantes puedan ser críticos frente a estructuras opresivas y en su lugar establezcan unas estructuras ya definidas como no opresivas, que serían dadas por el pensamiento Marxista. En este sentido lo que se estaría haciendo no sería educar estudiantes autónomos que estén en capacidad de según su propio razonamiento formarse sus propias creencias sobre el mundo, sino que estas creencias deben ser unas ya decididas por otros, lo cual significa cambiar unas estructuras opresoras por otras. La imposición de conocimiento estaría presente por parte de los profesores quienes de cualquier forma tienen como intención hacer de los estudiantes personas con una ideología determinada.

Esto lleva a un dilema indisoluble. Las personas necesitamos tener algunos conocimientos para poder hacer preguntas y asumir una posición frente a un tema en particular. Es necesario conocer las alternativas posibles frente a un problema para poder situarnos críticamente. Así, en algunas ocasiones el contenido puede abrir nuevas posibilidades de conocimiento. En este sentido, si la pedagogía evita dar a los estudiantes determinados contenidos para evitar imponerlos, entonces cómo van a poder los estudiantes ser críticos frente al conocimiento. En otras palabras si la educación no asegura que los estudiantes adquieran determinados conocimientos (contenidos), no van a darse ciertos cuestionamientos, base de la crítica. A la vez, si el profesor tiene una posición con respecto a determinados temas y busca que los estudiantes vean las cosas de cierta forma, como sería la propuesta de Freire, entonces la imposición de conocimiento estaría presente (Mejía 2001).

Lo anterior evidencia una tensión que siempre va a estar presente entre la imposición de conocimiento y la autonomía intelectual. Algún nivel de imposición de conocimiento puede ser deseable pues abre nuevas alternativas, lo que posibilita la autonomía intelectual aun cuando simultáneamente vaya en contra de la autonomía. No hay que perder de vista que siempre va a existir algún tipo de imposición de conocimiento. Lo importante, es que el profesor tenga presente esa tensión y esté alerta a los contenidos que está impartiendo sin perder de vista la importancia de que los estudiantes puedan ser críticos frente a ellos.

## **2.5 JENNIFER GORE**

De acuerdo con lo dicho arriba en cuanto a que el poder puede ser productivo, después de analizar lo autores mencionados, quise matizar la posición crítica según la cual la imposición de conocimiento es siempre negadora de la autonomía intelectual y el ejercicio del poder siempre opresivo. Adicionalmente, consideré necesario tener herramientas para analizar lo que Edema (1996). ha llamado *discurso regulativo*, en contraposición a los autores anteriores que solo se

ocupan del *discurso instructivo*. El discurso instructivo es el que se refiere al tema tratado en clase (“Cristóbal Colón llegó a América en 1492”); el regulativo es el que se produce cuando se habla de lo que ocurre en el salón, para controlarlo (“A ver, usted, cálese que no deja oír a los demás”, o “ahora vamos a hacer una actividad en grupos, así que por favor reúnanse en grupos de 4”). Con este fin, utilicé el trabajo de Jennifer Gore (1992 y 1995, la traducción de las citas que se presentan de este texto es mía.)

Es importante no perder de vista que al interior de un salón de clase siempre va a existir alguna forma de ejercicio de poder. Hay que tener en cuenta sin embargo, que no siempre que existe una relación en la que hay diferencias de poder existe necesariamente una relación sujeto – objeto.

Al respecto Zuleta (1991) afirma lo siguiente:

No toda imposición es mala ni toda norma es mala; hay que perderles el miedo. El niño necesita de los juegos sencillos para aprender a hacer los complejos. Por una parte necesita que su espontaneidad se exprese sin temor y por otra, que se le impongan tareas en las cuales pueda fallar. Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación – diciéndolo en una forma vulgar – “en darle coba a los niños dejando que pinten como quieran y lo que quieran”. Esto está bien de momento, pero si sólo seguimos por ese camino, diciéndoles que todo lo que hacen es sensacional, que está muy bien, que es muy expresivo y muy bello, no les enseñamos a pintar y tampoco les enseñamos a fracasar. (pg. 276)

Esto es importante ya que por una parte, las relaciones entre profesor y alumno siempre presuponen asimetrías. Así mismo, la teoría crítica, así como la teoría feminista han enfatizado en que el uso del poder lleva necesariamente a la opresión (Gore 1995). En este sentido, la educación tradicional se basaría siempre en una relación de opresión y de imposición de conocimiento. Sin embargo, Jennifer Gore hace una fuerte crítica a estas posiciones argumentando que tales afirmaciones se basan en una concepción errada del poder, y para esto acude a la visión de Foucault acerca del tema.

Según Gore, Foucault establece un vínculo entre lo que él llama el poder disciplinario moderno o bio-poder, con las instituciones modernas, afirmando que el poder es invisible y permanente en la sociedad moderna. (1995, pg 99).

Según Foucault, citado por Gore, el “poder disciplinario emerge con el surgimiento de las instituciones modernas, y la escolarización masiva, como una de esas instituciones, funciona en una forma que demanda auto disciplina tanto para los estudiantes como para los maestros” (Ibíd.). Este poder se expresa en diferentes actividades tales como la vigilancia, clasificación y normalización. Según Foucault, “una relación de vigilancia, definida y regulada, forma parte de la esencia de la práctica de educar, no como una parte adyacente a la práctica, sino como un mecanismo que es inherente a ella y que incrementa su eficiencia” (Ibíd.)

A partir de lo dicho por Foucault, Gore estudia las prácticas específicas que construyen las relaciones pedagógicas. Su trabajo práctico muestra clara evidencia de que existen relaciones de poder al interior de la clase que funcionan de la manera identificada por Foucault, y que las relaciones de poder son a la vez productivas y represivas. Esto último se constituye en la razón central por la que esa autora es relevante para la presente investigación.

Gore muestra que “el poder circula en el aula, pero el ejercicio del poder no es igual para todos los participantes” (pg 108). En términos generales se puede afirmar que los profesores ejercitan el poder de una manera más activa y los estudiantes más reactiva. A la vez, la mayoría de relaciones de poder son entre estudiantes y profesores. Este patrón sugiere una circulación estructurada de las relaciones de poder. Esto ilustra las nociones de Foucault según las cuales el poder circula, existe en la acción y no es solamente represivo. “Lo que esta aproximación foucauldiana añade al debate sobre el poder en la pedagogía es el detalle del nivel micro acerca de cómo el poder es ejercitado y la maneras específicas en las cuales las relaciones de poder en el aula de clase no abarcan todo sino que por lo menos en momentos específicos son evitables” (1995, pg 108).

Un argumento central de la autora es que ninguna práctica pedagógica específica, así como ninguna técnica de investigación específica es en sí misma liberadora o opresiva. Esto invita a mirar el micro nivel del salón de clase para derivar conclusiones no a partir de la teoría sobre la pedagogía, sino de mirar específicamente cómo se manifiesta el poder en el salón de clase (1992.)

¿Por qué es esto importante para la presente investigación?. Porque al observar la manera como se constituyen las relaciones al interior de un salón de clase es importante tener en cuenta que no siempre que se presente una relación de poder, o que el profesor activamente ejerza el poder sobre los estudiantes esto implicará que se está tratando al estudiante como un objeto, construyendo la posibilidad de que la educación sea una indagación. La afirmación de Gore sobre que ninguna pedagogía es en sí misma represiva o liberadora obliga a mirar las relaciones específicas del salón de clase de manera que se pueda establecer si esa práctica en esa clase inhibe o no la autonomía intelectual.

Con esto en mente, consideré que un punto importante a observar era cómo se constituyen las relaciones de poder al interior de la clase, y si este poder es represivo o productivo, o ambos. Para esto es muy útil la clasificación que Jennifer Gore hace de las relaciones de poder observadas. Según esta clasificación, dichas relaciones son:

- *Vigilancia*: supervisar, observar de cerca, mirar, amenaza de mirar, evitar ser mirado.
- *Normalización*: invocar, requerir, establecer o conformarse con un estándar, definir lo normal.
- *Exclusión*: establecer los límites que van a definir una diferencia, fronteras, zonas, definición de lo patológico.
- *Distribución*: dividir en partes, acomodar, clasificar cuerpos en el espacio.
- *Clasificación*: diferenciación de individuos o grupos entre ellos.
- *Individualización*: dar carácter individual a, especificar un individuo.
- *Totalización*: dar carácter colectivo a, especificar una colectividad, deseo de conformarse.
- *Regulación*: controlar a través de la norma, sujeta a restricciones; adaptarse a requerimientos; actuar invocando una norma, incluyendo sanción, recompensa o castigo.
- *Espacio*: establecer cerramientos. Crear espacios funcionales.
- *Tiempo*: establecer duración, requerir repetición.
- *Conocimiento*: controlar, regular, invocar conocimiento.
- *Sí mismo*: técnicas / prácticas dirigidas al yo por el investigador, profesor o estudiante. (pg 103)

Mejía (2002) hace un interesante análisis de las categorías establecidas por Gore con el fin de ver cuáles están más relacionadas con la imposición de conocimiento. Aun cuando todas las formas de poder de alguna manera pueden limitar la autonomía, algunas de las categorías tienen un vínculo más directo con la imposición de conocimiento. Por ejemplo, la categoría espacio es una categoría que puede ser vista como productiva. Para que los estudiantes puedan aprender es útil que se limite el espacio en que deben estar. Por el contrario, la categoría conocimiento hace referencia a formas

de poder que moldean las creencias de los estudiantes sin su participación crítica. Cuando la normalización y exclusión son parte del discurso instructivo, afectarán las creencias de los estudiantes en formas predefinidas por el profesor, quien es quien decidirá qué es lo “normal” (cap 2 pg 45).

No siempre es posible y tal vez ni siquiera deseable eliminar toda forma de imposición de conocimiento. La hipótesis de Gore es que el poder es inescapable, que siempre está presente, y que además en muchas ocasiones es productivo. Por tanto, la imposición de conocimiento, como un efecto del ejercicio del poder tampoco es del todo evitable e incluso puede ser productiva en algunas ocasiones.

Entonces, ¿en qué quedamos?

Aún cuando el poder sea inevitable, y podamos estar de acuerdo en que algunas formas de poder son inherentes a las prácticas educativas, como por ejemplo la vigilancia, esto no implica que todas las formas de poder permitan el desarrollo de la autonomía, ni que todas las formas de poder sean inevitables. De nuevo, repito lo ya dicho, es necesario ver cuáles de estas formas pueden en efecto ser productivas, en qué sentidos y hasta que punto.

## **2.6 RAFAEL ECHEVERRÍA**

La teoría de Young da cuenta de cómo pueden operar las preguntas en el salón de clase. Sin embargo, consideré necesario cualificar el análisis de las respuestas y en general del lenguaje en el salón de clase.

Con este fin acudí a la teoría desarrollada por Rafael Echeverría sobre la ontología del lenguaje y en particular su tipología de los actos lingüísticos (1996), por lo cual a continuación expongo los elementos que consideré relevantes para observar la promoción de autonomía intelectual en el salón de clase.

Echeverría parte del trabajo de John Searle, quien sostuvo que los seres humanos al hablar sólo ejecutamos un número finito de acciones que él llamó *actos del habla*. En otras palabras, todas las personas cuando hablamos hacemos afirmaciones, declaraciones, peticiones etc. A partir del trabajo de John Searle sobre actos del habla y de su noción según la cual cuando hablamos adquirimos compromisos, Rafael Echeverría desarrolla lo que él llama “actos lingüísticos”. (pg. 69); cada uno de los cuales genera compromisos diferentes.

Para esta investigación son relevantes dos tipos de actos lingüísticos: las afirmaciones y las declaraciones.

Lo que Echeverría llama afirmaciones es lo mismo que generalmente se llama descripciones. La diferencia en la posición de Echeverría y la visión tradicional de lo que se considera una descripción, radica en que comúnmente se cree que al hacer una descripción se está narrando “objetivamente” lo que está en la realidad, mientras que según este autor las afirmaciones no son descripciones de la realidad sino descripciones de cómo el observador lo ve.

Al hacer afirmaciones, los compromisos que se adquieren hacen referencia a la “necesidad de establecer de manera efectiva que la palabra cumple con la exigencia de adecuarse a las observaciones que hacemos sobre el estado del mundo” (pg. 73). En otras palabras, el compromiso está en hablar verazmente, entendiendo como veracidad una correspondencia entre lo que observamos y lo que decimos. Para constatar el cumplimiento de este compromiso, el que hace la afirmación debe poder proveer un testigo, es decir alguien que comparta la misma observación.

En el ámbito educativo, surge la pregunta sobre qué tan claro es el profesor al hacer afirmaciones acerca de que la descripción que hace del mundo es una descripción de una manera de ver el mundo, no del mundo en sí. A la vez, para que el profesor, así como los estudiantes, cumplan con el compromiso descrito, al hacer afirmaciones deben hablar desde la verdad y aportar evidencias de lo que dicen. Esto con el fin de que el estudiante pueda ponerse de acuerdo, o no, con la forma en que el profesor ve el mundo, hacerse sus propias opiniones y cargo de ellas. Y de que el estudiante al hacer una afirmación ésta sea tomada como válida no solo porque se adecúa a lo que piensa el profesor o dice el texto, sino porque verdaderamente es capaz de hacerse cargo de sus descripciones de la realidad.

Al aportar evidencias sobre sus afirmaciones el profesor da al estudiante la posibilidad de entender el proceso a través del cual se llega a una determinada creencia. En este sentido, la forma de enseñar en la cual la respuesta correcta lo es en la medida en que reproduce ciegamente lo dicho por el profesor, como pasa con el género “*QSLE*”, es irresponsable puesto que no cumple con el compromiso de dar evidencias, y no fomenta que el estudiante se forme sus propios juicios.

El segundo tipo de acto lingüístico descrito por Echeverría son las declaraciones. Una declaración es una forma de hablar que abre o cierra posibilidades de acción. Por ejemplo, cuando un juez declara que un reo es “culpable” esta cerrando las posibilidades por ejemplo de que salga libre, o abriendo las posibilidades de apelar la decisión. El reo no es culpable antes de que se haga la declaración y por tanto la declaración inaugura una nueva realidad.

En este sentido, la diferencia entre las afirmaciones y las declaraciones está en que cuando hacemos una afirmación “la palabra se adecúa al mundo, mientras que cuando hacemos una declaración la palabra modifica al mundo” (pg 69).

Para el tema que nos ocupa, son especialmente relevantes dos tipos de declaración que son la declaración del no, y la declaración de ignorancia.

Echeverría señala que cada vez que consideremos que debemos decir no y no lo digamos, veremos nuestra dignidad comprometida. A la vez, cada vez que digamos que no y ello sea pasado por alto, consideraremos que fuimos irrespetados (pg. 76).

Al analizar la forma en que se configuran las relaciones en el salón de clase, y así poder entender si el estudiante es tomado como un co indagador o como un objeto que aprende será importante ver qué validez le da el profesor a las negativas del estudiante a aceptar lo que él está diciendo.

En cuanto a la declaración de ignorancia, como he mencionado, en muchas ocasiones el estudiante es evaluado de acuerdo a si puede reproducir lo ya dicho por el profesor. Esto lleva a que el estudiante no siempre esté dispuesto a declarar su ignorancia por miedo a recibir sanciones. El profesor deberá tomar una decisión en términos de qué tanto está dispuesto a dilatar continuar con un tema para que el estudiante aprenda, o si por el contrario lo importante es cumplir con el currículo.

A la vez, la educación tradicional asume que el profesor es “el que sabe” y por tanto una declaración de ignorancia por su parte puede ser tomada como una señal de incompetencia.

Echeverría en este punto hace una importante aclaración acerca de lo que implica no hacer declaraciones de ignorancia en el ámbito del aprendizaje.

Uno de los problemas cruciales del aprendizaje es que muy frecuentemente no sabemos que no sabemos. Y cuando ello sucede, simplemente cerramos la posibilidad del aprendizaje y abordamos un terreno pleno de posibilidades de aprender nuevas cosas como si fuera un terreno ya conocido. Cualquier cosa nueva que se nos dice, queda por lo tanto atrapada en lo ya conocido o en la descalificación prematura. Declarar 'no sé' es el primer eslabón del proceso de aprendizaje. Implica acceder aquel umbral en el que, al menos, sé que no sé, y por lo tanto me abro al aprendizaje (pg. 78).

Si vemos la educación como un proceso en el que todos los participantes están buscando mejores formas de resolver problemas, y cuyo fin es el aprendizaje mutuo, la declaración de ignorancia debería ser más común de lo que es y valorada como una posibilidad de nuevos aprendizajes. Al estudiante declarar ignorancia el profesor puede tomar esta declaración como una posibilidad para que éste realmente aprenda, en lugar de ceñirse a que el estudiante debería poder reproducir lo que dice el currículo.

La capacidad de modificar el mundo a través de hacer declaraciones depende de lo que somos capaces de reconocer y nuestra capacidad de observación, es decir de nuestras afirmaciones. En otras palabras, para poder hacer declaraciones, necesitamos hacer afirmaciones. Las posibilidades de cambiar el mundo dependerán entonces de cuál es ese mundo que reconocemos.

En principio podemos afirmar que el interés en cambiar el mundo haciendo declaraciones surge cuando identificamos que existe un problema. Por lo tanto, existe un claro vínculo entre la capacidad de declarar y la capacidad de resolver problemas.

Echeverría analiza otros actos lingüísticos que son las promesas, y menciona que los actos lingüísticos mencionados no se dan aisladamente, sino en el contexto de una conversación. Es al interior de esta estructura que podemos realmente entender el sentido de cada uno de los actos lingüísticos que la componen. En esta investigación no utilizaré este concepto, pues considero que para el tema que nos ocupa, la estructura de los géneros es más útil.

Las ideas de Echeverría descritas fueron útiles para desarrollar la herramienta inicial de observación. En especial utilicé sus definiciones sobre qué son afirmaciones y declaraciones y cuál es el compromiso implícito al hacerlas, con el fin de observar en el salón de clase la forma en que este acto lingüístico opera, y si promueve la indagación al cumplir con el compromiso de hablar verazmente y aportar evidencias. Sin embargo, si bien algunas de sus ideas tales como aquellas relacionadas con las declaraciones del no y las declaraciones de ignorancia fueron útiles a la hora de observar clases, finalmente la aplicación concreta de la separación entre afirmaciones y declaraciones fue dejada de lado por las dificultades implícitas en que los profesores utilizaran estas categorías.

## 2.7 ¿Y ENTONCES? LA HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN.

El marco teórico descrito arriba fue la base para la elaboración de la herramienta de observación. Quisiera acá esbozar los elementos del marco teórico que consideré útiles para observar la pedagogía utilizada en el salón de clase.

En primer lugar, quisiera aclarar las decisiones que tomé respecto a qué aspectos tener en cuenta para la elaboración del marco teórico. En primer lugar, fue necesario tomar una decisión en cuanto a cuál iba a ser el objeto de observación, si las estructuras o los contenidos de la conversación en clase, o ambos. Así, supuse posible hacer una clara separación entre los dos temas y decidí no hacerme cargo de los contenidos del lenguaje, salvo en lo que respecta a si se involucra la realidad del estudiante, y enfocarme en las estructuras de comunicación.

En segundo lugar, al hacer la revisión bibliográfica, mi intención era utilizar las categorías señaladas por Gore, asumiendo que si bien el poder siempre va a estar presente sigue siendo posible y deseable encontrar prácticas pedagógicas menos represivas, y era posible analizar en qué medida el ejercicio del poder está siendo productivo, o si aun sin ser productivo es inevitable, y cuales prácticas son efectivamente opresivas y evitables y afectan la autonomía intelectual. Sin embargo, dada la magnitud del trabajo que conllevaba analizar las categorías de Gore, decidí centrarme en las actividades que tuvieran que ver con la producción de conocimiento, dejando de lado aquellas que estuvieran ligadas al orden y la disciplina y a la regulación del comportamiento de los estudiantes. Esto suponía posible separar el aprendizaje mismo, del comportamiento de quienes aprenden. Por esta razón, las categorías de Jennifer Gore no fueron incluidas en el diseño inicial de la herramienta de observación.

Habiendo hecho estas aclaraciones, describiré aquello que sí consideré relevante incluir en la herramienta de observación.

En primer lugar, consideré útil la diferenciación que hace Young entre modo, tenor y campo. En primer lugar se analizaría cuales son las tareas presentes en clase (campo).

En segundo lugar se miraría el modo, lo cual se haría en dos pasos. Primero se analizaría la estructura presente en las secuencias de preguntas, respuesta, reacción, recontextualización etc.; es decir el género.

Tercero, se miraría el contenido de los componentes de la estructura, por ejemplo, cómo son las preguntas, quién las hace, si los estudiantes cuestionan la validez de lo dicho por el profesor, si el profesor da las respuestas o si sirve como facilitador para que el estudiante llegue a sus propias conclusiones, etc.

En este punto consideré importante lo desarrollado por Echeverría en cuanto a afirmaciones y declaraciones, ya que permitiría observar en qué forma se hacen afirmaciones y declaraciones, y si permiten o no la crítica.



En tercer lugar, a partir de la forma en que se presenta el campo y el modo en los salones de clase, se podría definir el tenor. Esto surgiría de cual es el rol del estudiante y cual el del profesor, mirando si el profesor narra los contenidos a aprender o si sirve de guía en la conversación. A la vez se podría evaluar si el estudiante repite lo dicho por el profesor o si es activo en la producción de conocimiento a través de hacer preguntas, teorizar etc (ver cuadro de campo y tenor).

Así las cosas, el primer borrador de la herramienta de observación fue una tabla en la que se recogía las dimensiones y variables identificadas. La forma en que están dispuestas las diferentes variables en la tabla responden a mi imagen mental de cómo estas dimensiones van de la más grande a la más pequeña. En este sentido primero se explica el tipo de salón de clase, después la tarea que se está desarrollando, después el género, y después los elementos que lo constituyen. Así, en el salón se desarrollan tareas, en las que se presentan géneros conversacionales, que están compuestos al interior por preguntas y respuestas que a su vez pueden ser afirmaciones o declaraciones. Sin embargo, este orden no implica una relación de causalidad unilateral ya que el significado de una palabra sólo se puede entender dentro del contexto de la frase, y en este sentido a la vez que el género influye en las preguntas y las respuestas, estas constituyen el género. Es decir que el cuadro es holístico y no reduccionista. Se constituye en un todo en el que cada variable influye en las demás (y cada nivel influye en los demás también).

TIPO DE SALÓN	CAMPO	MODO					
		TAREA	GÉNERO	PREGUNTAS / PETICIONES	RESPUESTAS	AFIRMACIONES	DECLARACIONES
SALÓN DE MÉTODO	Profesor: Narrando, evaluando, estableciendo la tarea, controlando. Estudiante: - reproduciendo, adivinando.	ALPEP	Profesor: - Preguntas encaminadas a que el estudiante adivine la respuesta. - Buscan controlar a los estudiantes (control: corregir “desviaciones” del camino) - Socratización: tipo de adivinanza, pero más sutil. Se lleva al estudiante a que llegué a una respuesta predeterminada “manipulando” la conversación.	Estudiante - La respuesta a esta pregunta se da tratando de saber lo que el profesor quiere que se responda	Profesor: - No sustentadas en evidencias Respuestas finales o únicas - Descontextualizadas - No involucran el contexto del estudiante -Recontextualizan - Niega la posibilidad de cuestionar determinado conocimiento, las preguntas mismas y las evidencias. Acude a un argumento de autoridad para justificar la veracidad de un conocimiento.		Profesor: - Conocimiento como develación de la verdad - No tienen en cuenta los problemas del estudiante
			Estudiante: - Buscan pistas sobre qué quiere oír el profesor.	Profesor: - dan pistas para que el estudiante adivine (Pista: no es parte, o no del todo, parte del argumento).	Estudiante: - No sustentadas en evidencias / repiten lo dicho por el profesor	Estudiante: -No hacen declaraciones - No proponen.	Estudiante: -Se basan en las preguntas del profesor

TIPO DE SALÓN	CAMPO	MODO					
		GÉNERO	PREGUNTAS / PETICIONES	RESPUESTAS	AFIRMACIONES	DECLARACIONES	MONÓLOGO
SALÓN DE MÉTODO	Profesor: Narrando, evaluando, estableciendo la tarea, controlando. Estudiante: - reproduciendo, adivinando.	QSLE	Profesor: - Buscan evaluar a los estudiantes con base en lo que dice el texto o el profesor	Estudiante: - La respuesta se debe adecuar a lo que el profesor ya ha dicho	Profesor: - No Sustentadas en evidencias - Respuestas finales o únicas - Descontextualizadas - No involucran el contexto del estudiante - Recontextualizan - Niega la posibilidad de cuestionar determinado conocimiento, las preguntas mismas y las evidencias. Acude a un argumento de autoridad para justificar la veracidad de un conocimiento.	Profesor: - No hacen declaraciones de ignorancia. - Órdenes	Profesor: - Conocimiento como develación de la verdad - No tienen en cuenta los problemas del estudiante
			Estudiante: - pide aclaraciones sobre la pregunta.	Profesor: - Responde a la respuesta con un juicio evaluativo. - Hace aclaraciones sobre la pregunta.	Estudiante: - No sustentadas en evidencias - repiten lo dicho por el profesor. - Paran en el momento en que creen llegar a la respuesta del profesor.	Estudiante: - si hacen declaraciones de ignorancia son evaluados negativamente. - No hacen declaraciones -No proponen	Estudiante: - Se basan en las preguntas del profesor

TIPO DE SALÓN	CAMPO	MODO					
		GÉNERO	PREGUNTAS / PETICIONES	RESPUESTAS	AFIRMACIONES	DECLARACIONES	MONÓLOGO
SALÓN DE DISCURSO	P: Haciendo preguntas, facilitando la discusión E: Haciendo, afirmando, teorizando	DISCURSO	<p>Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca saber qué sabe o siente el estudiante sobre algo.</li> <li>- Buscan explorar un campo de conocimiento</li> <li>- Buscan motivar a los estudiantes</li> <li>- Buscan saber el nivel de conocimiento del estudiante para avanzar a partir de ahí.</li> <li>- Al evaluar se evalúa sobretodo el proceso de razonamiento no el resultado.</li> <li>- Buscan involucrar el contexto del estudiante</li> </ul>	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traen el conocimiento del estudiante a la conversación.</li> <li>- Se basan en las creencias autónomas del estudiante</li> <li>- Sustentadas en evidencias.</li> </ul>	<p>Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustentadas en evidencias</li> <li>- Especificación de ser una de varias posibles respuestas</li> <li>- Contextualizadas</li> <li>- Involucran el contexto del estudiante</li> <li>- expone un determinado tema de una forma abierta a cuestionamientos, o para abrir posibilidades de conocimiento a los estudiantes.</li> <li>- Da evidencias o explicaciones a una determinada afirmación.</li> </ul>	<p>Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacen declaraciones de ignorancia</li> <li>- Invitaciones cuestionables</li> </ul>	<p>Centrados en los problemas del profesor: Se parte de una pregunta del profesor. Conocimiento como producto humano Tienen en cuenta el conocimiento del estudiante, en el marco de la pregunta del profesor.</p>
					<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustentadas en evidencias</li> <li>- Contradicen lo que dice el profesor</li> <li>- Involucran su conocimiento personal</li> </ul>	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace declaraciones de ignorancia, para ampliar un conocimiento.</li> <li>- Proponen nuevas posibilidades de acción, de respuesta, de solución.</li> <li>- Hacen declaraciones del “no” . no están de acuerdo con el profesor. También hacen declaraciones del SI”, basadas en la comprensión de los argumentos del otro y validación con base en los propios juicios.</li> </ul>	<p>Centrados en los problemas del estudiante: se basan en sus propias preguntas Se ahonda en la pregunta del estudiante</p>
			<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscan ahondar en una idea – ir más allá de lo dicho por el profesor</li> <li>- Buscan aclarar un concepto</li> <li>- Contradicen / cuestionan o ponen en duda lo dicho por el profesor</li> </ul>	<p>Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aclaran las dudas del estudiante</li> <li>- Buscan encontrar conjuntamente con el estudiante la respuesta</li> </ul>		<p>Descentrados: no importa de quien es la pregunta original. Ambas partes traen sus preguntas a la conversación. surgen nuevas preguntas de ambas partes.</p>	

Con base en esta tabla, elaboré un documento para discutir con los maestros que estaban interesados en participar en el proyecto. Al elaborar este documento me di cuenta de que esta tabla, si bien era útil para recoger todos los aspectos que yo consideraba relevantes observar, no era fácil de utilizar. Así mismo, me di cuenta de que la diferenciación entre afirmaciones y declaraciones causaba más confusión que claridad y por eso decidí omitir esta categoría, limitándome a la categoría de “respuesta”.

Finalmente, opté por hacer de la herramienta de observación, una guía para recolectar impresiones de clase, que tanto yo como los profesores deberíamos llenar después de cada clase observada para lo cual debía tenerse en cuenta lo recogido en la tabla. Esta guía sería sometida a discusión con los maestros una vez la hubieran utilizado en sus clases. La guía, que se constituye en el primer producto parcial de la investigación es la siguiente:

## **GUÍA PARA RECOLECTAR IMPRESIONES DE CLASE**

**FECHA:**

**CLASE / CURSO:**

**PROFESOR:**

Para facilitar la recolección de información por parte de los maestros a continuación se presenta una guía para consignar lo observado. Las preguntas no buscan obtener una única respuesta, pues varias de las opciones pueden suceder en una misma conversación. La guía servirá para las posteriores discusiones en grupo, y busca aumentar la capacidad de auto – observación de los maestros.

1. Identifique los diferentes momentos o conversaciones que ocurrieron en clase.
2. Tome la o las conversaciones más significativas que ocurrieron en clase.
3. Describa, lo más detallado posible y tomando como guía las siguientes preguntas, qué ocurrió durante la / las conversaciones. No es necesario siempre responder a todas las preguntas, ni limitar la respuesta a las preguntas. Las preguntas buscan orientarla descripción de la clase, más no limitarla a responder las preguntas.

### **I. GÉNEROS**

- ¿Observó algún rasgo de los géneros, adivina lo que piensa el profesor, qué saben los estudiantes o educación discursiva, o algún otro? ¿Primó algún género durante la conversación?

### **II. PREGUNTAS**

- ¿Las preguntas hechas por los profesores buscaron, ¿ahondar en un concepto, guiar a los estudiantes hacia una respuesta predeterminada, que los estudiantes, evaluar a los estudiantes, daban pistas para que los estudiantes llegaran a una respuesta? ¿Otra cosa?.
- ¿¿Las preguntas de los estudiantes eran, en términos generales, sobre rutinas, trataban de saber qué se esperaba que respondieran, buscaban entender a fondo una idea, sobre otra cosa? ¿Cuestionaron lo dicho por el profesor; Por otros estudiantes, incluyendo a sí mismos; lo dicho por el texto, etc.?
- ¿El profesor hizo evidente que el conocimiento planteado en clase era cuestionable?
- ¿El profesor planteó varias alternativas de respuesta a las preguntas hechas en clase? ¿Había una única respuesta correcta?
- ¿El profesor y/ o los estudiantes aportaron evidencias para sustentar sus posiciones?
- ¿El profesor o los estudiantes replantearon alguna posición propia?

### **III. REALIDAD PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES**

- ¿Los estudiantes o el profesor hicieron referencia a experiencias propias, o a conocimiento obtenido por fuera de la clase, durante la conversación?

- ¿De quién fueron los problemas tratados en clase?
- ¿El profesor y/ o los estudiantes se hicieron cargo de sus afirmaciones? ¿Hablaban en primera persona “yo creo que”, “yo opino que”?

#### IV. CIERRE DE LAS CONVERSACIONES

- ¿Las conversaciones se cerraron cuando, el profesor consideró que se ha llegado a la respuesta correcta, todos los participantes están satisfechos con el resultado, se acabo el tiempo, otra cosa sucedió?

#### V. OBSERVACIONES

- ¿Qué otras cosas ocurrieron en clase que usted identifique como promotoras o inhibidoras de la autonomía intelectual?

## CAPÍTULO 3 TRABAJO DE CAMPO

### ÍNDICE CAPÍTULO 3

3.1	ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ.....	46
3.1.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ .....	47
3.1.2	DIAGNÓSTICO .....	51
3.2	GERMÁN DÍAZ.....	52
3.2.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON GERMÁN DÍAZ .....	52
3.2.2	DIAGNÓSTICO .....	62
3.3	RUTH POVEDA.....	63
3.3.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON RUTH POVEDA .....	63
3.3.2	DIAGNÓSTICO .....	69
3.4	CARLOS CASTELLANOS.....	70
3.4.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO CON CARLOS CASTELLANOS.....	70
3.4.2	DIAGNÓSTICO .....	77
3.5	COMENTARIO FINAL AL TRABAJO DE CAMPO.....	78

El siguiente capítulo busca exponer el proceso adelantado en el colegio Rodrigo Lara Bonilla con los maestros Ester Sofía Gutiérrez, profesora de español del curso 6-1 Germán Díaz, profesor de filosofía del curso 10-1, Ruth Poveda, profesora de matemáticas del curso 8.2 y Carlos Castellanos, profesor de sociales del curso 8-6.

Estas personas aceptaron mi invitación a participar en el proyecto, posteriormente a que yo les entregara un documento en el que se plasmaba la propuesta de investigación. Contrariamente a lo inicialmente planteado en el proyecto, y debido a las diferencias de horarios de cada uno de los participantes, no se desarrolló un grupo de discusión inicial con todos los profesores, sino que a partir de la lectura del documento presentado me reuní individualmente con cada uno de ellos. A la vez, el objetivo de dicho grupo de discusión era recibir retroalimentación de parte de los maestros sobre la herramienta de observación, lo cual no sucedió tal vez por la falta de conocimiento sobre el marco conceptual que la sustenta.

Posteriormente, el trabajo consistió en observar sus clases y en reunirme periódicamente con ellos. Para recolectar la información utilicé una grabadora y llevé un diario de campo tanto en la observación de clases como en las reuniones con los profesores.

Durante la observación me localice en unos casos en la parte delantera de la clase, y en otros casos al interior de los grupos de trabajo. Esta observación fue en general pasiva, pues no participé en ninguna de las conversaciones de clase, salvo cuando alguno de los estudiantes se acercó a mí a preguntarme aspectos relacionados con mi presencia en las clases. Considero que mi presencia en términos generales no modificó la forma en que se desarrollaron las clases aun cuando esto varió de una materia a otra. En este sentido, los estudiantes de la clase de español se mostraron muy interesados en la grabadora utilizada, así como en los apuntes tomados por mí. Esto fue disminuyendo a medida que se desarrollaron las clases y creo que tal vez debido a la gran cantidad de niños mi presencia después de un rato pasó desapercibida. En las clases de matemáticas los estudiantes prácticamente ignoraron mi presencia, ya que la forma en que se desarrolla la dinámica en clase les obliga a prestar total atención a la profesora. En cuanto a las clases de sociales si bien no puedo saber si las clases se modificaron por mi presencia, si el claro para mí que el profesor tenía

un claro interés en demostrarme que en sus clases se promovía la autonomía intelectual y para esto en algunas ocasiones durante la clase misma resaltó aspectos de la clase, como que los estudiantes estaban participando activamente en las discusiones. En las clases de filosofía me situé en varias ocasiones al interior de grupos de discusión. Si bien no sentí que los estudiantes estuviesen cohibidos por mi presencia es posible que el que yo estuviese ahí fomentó que la discusión se centrara en los temas de clase y no en otros.

Las discusiones con los maestros se desarrollaron con base en las guías de observación elaboradas por ellos y por mí. En este sentido, las reuniones giraron alrededor de los puntos de la guía aun cuando en muchas ocasiones se desviaron hacia otros temas. Estas reuniones fueron grabadas para luego ser transcritas, y adicionalmente a medida que se desarrollaron fui tomando notas.

Para realizar el análisis de la información, específicamente en lo concerniente a la interpretación de las conversaciones y así afirmar que se configura un género u otro es relevante el concepto de círculo hermenéutico según el cual la interpretación va del todo a las partes y de las partes al todo. Es decir, que se identifican las partes constitutivas del género (las preguntas y las respuestas, el cierre de las conversaciones, los monólogos, etc.) a partir de lo cual se establece la existencia de uno u otro género, a la vez que habiendo identificado un género se puede identificar la forma en que operan las partes. Adicionalmente, es necesario identificar la “actitud” que permea la conversación. En este sentido, decimos que el género “ALPEP” tiene una actitud adivinatoria, en “QSLE” es evaluativa, en “GP” participativa y en “ED” indagatoria.

Sin embargo, quisiera anotar que no es necesario, ni deseable y tal vez ni siquiera posible un método riguroso o sistemático para identificar uno u otro género. No es necesario pues lo que se busca tradicionalmente con un método de este tipo es dar algún tipo de garantía para que las conclusiones no sean arbitrarias, y en este caso esta garantía no surge de la rigurosidad del método sino del chequeo tanto con los profesores como con el director de tesis del análisis realizado. No es deseable ya que al interpretar lo hago desde mi propio sistema de creencias y por lo tanto esta interpretación no es generalizable, lo cual es aun más grave en casos como este en los cuales las variables observadas son polémicas pues pueden existir varias interpretaciones de las mismas; esto es positivo ya que permite mezclar más de una interpretación de las diferentes dimensiones lo cual abre las posibilidades de crítica frente al tema. Al analizar la estructura se puede observar que determinar si por ejemplo, se está recontextualizando o simplemente parafraseando y aclarando, etc, dependerá del observador. Incluso podría afirmar que no es posible describir el proceso de interpretación detalladamente dado que existen muchas variables no describibles que determinan la forma en que se interpreta.

Debido a que los resultados del trabajo con cada uno de los profesores fue un universo diferente, el capítulo presenta por separado cada uno de los procesos. En este sentido, las 4 partes del capítulo corresponden cada una a un profesor diferente.

### **3.1 ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ**

La primera profesora interesada en el proyecto fue la profesora de español del grado 6, Ester Sofía Gutiérrez. Ester Sofía es licenciada en filología e idiomas y magíster en educación. Hace 22 años es



docente y hace 15 trabaja en el colegio Rodrigo Lara Bonilla. Ha sido investigadora para Colciencias y el Cinep. Afirma que su enfoque pedagógico es el constructivismo y cree que el objetivo fundamental de la educación es fomentar que los estudiantes sean críticos.

### 3.1.1 Descripción del trabajo de campo con Ester Sofía Gutiérrez

Para la elaboración del diagnóstico sobre las formas en que se está o no promoviendo la autonomía intelectual en las clases de español, observé 3 clases en el curso 6-1, y me reuní varias veces con la profesora para discutir el proyecto y analizar las guías de observación.

Básicamente, durante las clases de español se desarrollan dos tipos de actividades: en primer lugar los estudiantes trabajan en grupos y en segundo lugar discuten el trabajo realizado. El trabajo en grupos se adelanta sin una guía preestablecida por la profesora, y busca que los estudiantes puedan libremente identificar cuáles son sus posiciones con base en un tema dado de antemano. Estos temas por lo general surgen de películas que han visto en clase, lo cual motiva mucho a los estudiantes.

Ninguno de los géneros planteados por Young refleja estrictamente lo que sucede durante las exposiciones de los trabajos. Sin embargo, si bien no podría afirmar que se configure el género discursivo, sí se presentan varios rasgos de éste, ya que, 1) en unas pocas ocasiones los estudiantes cuestionan lo dicho por lo otros,. Por ejemplo, durante una conversación sobre la película Shrek los estudiantes exponen sus posiciones contrarias:

E1: Pues que yo creo que Shrek no tuvo valentía. Porque él le iba a decir pero no tuvo valentía.

E2: yo creo que fue la princesa la que no tuvo valentía

P: ¿por qué?

E1: porque cuando le iba a decir al ogro que ella también se convertía por la noche no tuvo valentía

E2: él tampoco porque cuando ella estaba hablando con el burrito y él fue a decirle a la Shrek esa le iba a decir que, le iba dar una florecita y no tenía como la valentía para darle la flor y decirle lo que él sentía.

2) traen a la conversación elementos nuevos, y hacen referencia a experiencias propias.

P: ¿Así se ponen ustedes?, cobardes cuando están enamorados y quieren decir algo?

E: Síiii

P: A ver, Michael.

E: A mí cuando me gusta alguien, me da como, me da parálisis

P: ¿le da parálisis?

E: Sí, parálisis, no me puedo mover

E: Se le hace así...

P: A ver, no dejan oír, a ver

E: A uno le da pena decir lo que uno siente y cambia el tema y no dice nada.

E: a mí me da pena decir lo que siento, tartamudeo<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Español, 61. Marzo 27 de 2003 (Ver anexo 1)

3) El objetivo detrás de las preguntas de la profesora no es evaluar los conocimientos de los estudiantes, para ver si se adecuan a lo expuesto en clase sino que se busca que los estudiantes manifiesten sus opiniones.

P: ¿A ustedes les ha pasado que oyen cosas como que parecieran que fueran feas de ustedes pero ustedes no tiene nada que ver?

E: Sí sí, sí

P: ¿Y qué pasa después de eso?

E: Hay peleas

P: A ver Luis Alejandro,

E: Luis, Luis, me llamo Luis

P: Bueno pero no me regañe, yo le digo Luis.

Luis: Pues ayer con unos niños, pues a veces uno está hablando así, y se malinterpreta y uno empieza a pelear, y eso

P: Elaina, Yiseth

E: Profe, profe,

E: Que a mí me ha pasado que por ejemplo digamos cuando la niña está encerrada y llega el novio y la ve, y oye que dicen estúpido, y el novio cree que le están siendo infiel y papapap, la mata, coge el cuchillo

4) La profesora no da respuestas finales, ni coarta las expresiones de los estudiantes, y hace preguntas para que los estudiantes relacionen lo visto en clase con sus propias vidas (“Qué otras cosas de crítica, de personajes que se parecieran a alguno de ustedes vieron en la película? Hay alguno parecido a Shrek? ¿A la princesa? ¿Al burrito?”). Esto último es un objetivo claro de la profesora, quien en algunas de las reuniones me manifestó que lo más interesante para ella radicaba en que los estudiantes se “salieran del libreto”, refiriéndose al hecho de que fueran más allá de lo dicho en clase, vinculándolo con sus propias realidades<sup>7</sup>.

Sin embargo, afirmo que el discurso propiamente dicho no está presente por varias razones. El papel central de la profesora es guiar la conversación dando turnos y haciendo comentarios a cerca de los trabajos hechos por los diferentes grupos. Al hacer esto, no fomenta que los estudiantes revisen sus argumentos o tengan en cuenta más dimensiones de un problema, pues no trae nuevos elementos a la conversación.

E: Pues también, pero que no sea ogro

P: Michael

E: Pues el ogro como nadie lo quería decidió estar solo

P: ¿Estaba acostumbrado a que lo maltrataran?

E: Sí

E: ¡Cómo el burrito!

E: Profe, profe

E: Como el burrito porque todo mundo lo rechazaba y

E: Profe, profe

P: Por acá por este lado, a ver ustedes,

.....

E: yo, yo, profe yo,.

P: A ver Luis Alejandro en qué grupo estabas

E: Con Carlos

---

<sup>7</sup> Reunión con Ester Sofía marzo 28 (ver anexo 1)

P: Quién es el relator, a ver lo escuchamos  
E: Shrek era muy amargado, era feo porque era un ogro era cochino  
P: Era cochino ¿pero por qué?  
E: Porque se bañaba en el pantano y comía bichos raros  
P: A ver, por grupos, ahora hablan todos. Alejandro, ¿querías decir algo?

Los niños no comentan acerca de los demás trabajos, y su principal interés parece radicar en que la profesora los oiga. Esto sucede la mayoría de las veces que se da una discusión en todo el grupo. Si bien que los estudiantes participen y expresen sus posiciones es fundamental para que se presente una educación discursiva, esto no es suficiente, lo cual se manifiesta en que a partir de ahí no se construyen nuevos argumentos, sino que la conversación se basa en varios monólogos separados. Es decir que no hay una conversación entre las diferentes posiciones de los participantes, ya que estas no se modifican, ratifican, ni replantean con base en las demás intervenciones. Cada uno de los estudiantes podría hacer las mismas afirmaciones sin la participación de nadie más, y en este sentido es un monólogo. Esto se puede observar más claramente en el siguiente segmento de clase, en donde cada uno de los estudiantes que interviene habla sobre un tema diferente (calidad de la producción, qué la princesa no debería ser ogro, que el príncipe se casó por interés, ) sin tener en cuenta lo que dicen los demás.

E: Yo creo que la película debería tener una mejor locución porque no se escuchaba bien el sonido, y que los personajes deberían ser más cómicos  
P: Más cómicos, ¿le parecieron aburridos?  
E: No, pero eran como más ficticios que reales, tenían como problemas pero nada cómicos  
P: Bueno,  
E: La dragona, no, que Shrek no debía no ser ogro y que en vez de estar encantado por la bruja debería con el beso de la princesa convertirse en príncipe azul.  
P: Y ¿por qué?  
E: Porque eso de cambiar una princesa por una ogra pues es muy feo a mí me gustaría que se quedara con la princesa  
P: Así que los gordos no pueden vivir?  
E: No, pero es que hubiera sido mejor que se quedara con la princesa.  
P: Jessica, dónde está Jessica? En esta multitud qué significado, qué vieron ustedes en la película? ¿Quién es el representante Lorena?  
E: A mí me pareció feo que el príncipe se quisiera casar con la princesa por interés  
P: ¿Y si usted fuera la princesa se casaría por interés?  
E: No, porque sería injusto  
P: ¿Injusto? ¿Por qué?  
E: Porque sería aprovecharse del otro  
E: ¿Aprovecharse del otro? ¿Y de usted no?  
E: Sí, también<sup>8</sup>

En general, salvo muy contadas excepciones, los estudiantes no cuestionan lo dicho por los demás ni por sí mismos, ni hacen preguntas, elementos centrales de una actitud indagadora. Por otra parte, gran parte de la clase se va en tratar de mantener orden. Este es el principal obstáculo que se presenta en esta clase para que haya una conversación más discursiva, o en general para que haya cualquier tipo de conversación, puesto que los estudiantes están primordialmente interesados en que la profesora los escuche, todos hablan al tiempo, y por esta razón no se escuchan entre sí. En

---

<sup>8</sup> Español, 61. Marzo 27 de 2003 (Ver anexo 1)

realidad lo que hacen es comentar una película, sin que se vea que estén avanzando en la discusión de un tema. Esta preocupación también la tiene la profesora, quien considera que esto se da en parte por la edad, pero sobretodo porque no han adquirido la habilidad para participar en un debate, lo cual según ella debe suceder con más práctica.

Es importante resaltar que en la última clase observada, la situación fue algo diferente, y se dio algún nivel de discurso, aunque sea en un bajo nivel de competencia. Esto se debe a que la profesora concientemente hizo un esfuerzo por mantener algún nivel de orden en la conversación, así como por traer nuevos elementos a la conversación que cualificaran los argumentos de los estudiantes, tales como involucrar al ejército en la discusión sobre desplazamiento, con lo cual la conversación abarcó más dimensiones del problema. Así mismo, guió metodológicamente la conversación, mas no restringió las inquietudes de los estudiantes ni forzó el tema.

P: ¿Y cuál es la relación con la realidad colombiana?

E: Pues cuando la guerrilla desplaza a los campesinos de sus tierras

E: Yo he visto desplazamientos muy forzados cuando alguien habla mal de la guerrilla y lo matan, y una señora que tiene 6 hijos o 4 y se le llevan a 2

E: Pues que tenga solo 2

E: También a los vendedores ambulantes cuando se les llevan las cosas los policías

E: En Girardot, yo tengo una finca, y allá los policías un día yo vi en la plaza de mercado que le quitaban la comida a los niños que vendían

E: Pues digamos cuando mi mamá tenía que pagar arriendo y compartir la cocina y una señora muy abusiva le cogía las cucharas y las ollas y a mi mamá le tocó irse.

P: desplazamiento por problemas con los vecinos

E: Hamid siempre entra a jugar con el equipo de él y no nos deja

E: ¿Pues para qué pierden?

E: De lo que dijeron antes de que la policía se lleva a los niños, pues depende porque a veces la mamá no los quiere y los prefiere regalar

P: Pues sí, como usted dijo, depende

E: Digamos a veces los niños que venden frunas;. Yo un día vi que un niño entró a vender frunas a una tienda y el señor de la tienda le pegó

P: Quiénes son los miembros del conflicto. Yo he visto que la guerrilla, las autodefensas y el ejército

E: pues yo he visto que los del ejército son abusivos y corruptos y matan a alguien y no les dicen nada<sup>9</sup>

En esta clase se puede observar que los estudiantes también trajeron nuevos elementos a la conversación, y se hicieron cargo de sus afirmaciones, las cuales sustentaron con argumentos; hicieron referencia a sus propias experiencias, y cuestionaron lo dicho por los otros estudiantes. No es posible saber si podrían cuestionar las afirmaciones de la profesora, ya que en general, ella no expone sus puntos de vista.

E: Yo vi en la televisión que derrumbaron la estatua de Saddam Hussein y lo mismos irakíes. Así que ellos también querían eso.

E: Yo no estoy de acuerdo, porque la gente no quería la guerra

E: Sí, pero él quería hacer eso porque Saddam Hussein llevaba 40 años de presidente

---

<sup>9</sup> Español, 61. Abril 10 de 2003 (Ver anexo 1)

E: Yo creo que el príncipe se parece a Tirofijo  
E: Bush está mandando a las tropas sin importarle los niños, igual que el príncipe que mandó a Shrek.  
E: Pues más bobos los irakíes  
E: Lo que pasa es que Bush se dio cuenta de que la población tenía por el lado de Irak había mucho petróleo, y por razones económicas, los irakíes se dieron cuenta y entonces ahí comenzó la guerra. Porque Bush tiene un poco más la culpa que Saddam Hussein porque no hubiera pasado nada de esto si él no hubiera entrado al territorio de los irakíes<sup>10</sup>

Las conversaciones se cierran formalmente debido a que o bien se termina el tiempo, o bien los estudiantes dejan de participar.

Sin embargo, las conversaciones permanecen abiertas mientras los estudiantes y la profesora sigan considerando que los temas son relevantes, lo cual se evidencia en que de una clase a otra se siguen tratando los mismos temas, tanto por iniciativa de la profesora como de los estudiantes. Esto se puede ver en que por ejemplo, el tema del desplazamiento apareció durante la clase del 13 de marzo, en la cual un estudiante hizo referencia al hecho de que los personajes de los cuentos de hadas habían sido desplazados por el príncipe. Posteriormente, en la clase del 21 de marzo, de nuevo surgió el tema del desplazamiento, pues la profesora lo involucró en la conversación, y en esta ocasión los estudiantes ahondaron más en el tema<sup>11</sup>.

El tipo de conversación que aparece en estos ejemplos tiene los rasgos participativos del discurso, pero no llega a serlo por las razones antes mencionadas. Dado esto, puedo decir que estas clases de español pertenecen a un tipo de género diferente, que llamaré “género participativo” - GP. Esto hace referencia a que lo que busca el profesor es que los estudiantes participen, y los estudiantes consideran que su papel en clase es participar para que la profesora los escuche, y la estructura de la conversación se traduce funcionalmente en monólogos aislados.

### 3.1.2 Diagnóstico

En esta clase se presentan elementos que fomentan la crítica. Estos aspectos tienen que ver con que:

1. La profesora da validez a las afirmaciones de los estudiantes, sin inhibir sus posibilidades de expresión.
2. La profesora en algunas ocasiones trae nuevos elementos a la conversación que abren posibilidades de cuestionamientos y argumentación a los estudiantes.

Sin embargo existen otros factores que inhiben la promoción de la autonomía. Estos factores son:

1. La falta de orden en el salón de clase imposibilita el que se de una conversación ya que los estudiantes no se escuchan entre sí. Cuando se logró un mayor nivel de orden se evidenció que este solo hecho potencia el discurso.
2. La actitud detrás de los cuestionamientos de los estudiantes no es indagatoria sino estratégica. El interés primordial de los estudiantes es lograr que la profesora los escuche y ganar la discusión, y no avanzar en un tema.

---

<sup>10</sup> Español, 61. Abril 10 de 2003 (Ver anexo 1)

<sup>11</sup> Español, 61. Abril 10, y abril 21 de 2003 (Ver anexo 1)

3. El hecho de que en un cierto sentido se pueda decir que se presentan varios monólogos separados hace que no exista la necesidad de que los estudiantes cuestionen sus propias posiciones.
4. El que las conversaciones no avancen en dirección de (al menos intentar) resolver las contradicciones y las incertidumbres, ayuda a que los estudiantes no se cuestionen sus propias creencias.

De estos últimos tres puntos se puede concluir que en las clases de español de 6-1 prima el GP ya descrito anteriormente.

Para que se pudiera dar un mayor nivel de discurso, la profesora podría cuestionar los argumentos de los estudiantes de manera que revisen sus posiciones, y hacer que tengan en cuenta las de los demás para ahondar en el conocimiento. Así mismo, es necesario que se busque mantener un mayor nivel de orden en clase de manera que los estudiantes se escuchen entre sí y se pueda dar una conversación.

## **3.2 GERMÁN DÍAZ**

Germán Díaz es el profesor de filosofía del curso 10-1. Su formación profesional la obtuvo en la Universidad Distrital en donde estudió ciencias sociales. Posteriormente estudió 5 semestres de sociología en la Universidad Nacional. Hace 12 años es docente, y hace 3 trabaja en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

Según Germán Díaz, su enfoque pedagógico es el constructivismo, específicamente en el aprendizaje significativo, aunque considera que no es purista en esa corriente ya que algunas veces maneja aspectos de otras corrientes como el conductismo.

### **3.2.1 Descripción del trabajo de campo con Germán Díaz**

Para la elaboración del diagnóstico acerca de qué maneras se está promoviendo o no la autonomía intelectual, en la clase de filosofía del curso 10-1 observé 4 clases, y me reuní periódicamente con él para analizar el trabajo en clase y desarrollar las guías de observación.

Durante las clases observadas de filosofía se desarrollaron básicamente 4 tipos de actividades. La primera es la exposición por parte del profesor del material visto en clase. La segunda actividad consiste en el desarrollo en grupo de trabajos orientados por guías de clase, y la tercera es la socialización de las respuestas dadas por los grupos a las guías. El último tipo de actividad es la evaluación, que fue de dos formas: la primera una comprobación de lectura, la segunda un parcial tipo ICFES. Quisiera aclarar que estas actividades no se presentan necesariamente en este orden cronológico, ya que por ejemplo la observación de la presentación del material por parte del profesor se dio posteriormente a la observación del trabajo en grupos, y de la evaluación de lectura, y las socializaciones ocurrieron algunas veces antes de algunos trabajos en grupo. Sin embargo le he

dado este orden ya que dada la limitación de tiempo para observar más clases no me fue posible observar todo el ciclo completo de estas actividades, y por lo tanto he tomado las actividades como representativas de cómo se da esta actividad en cualquier ciclo.

El primer tipo de actividad observado fue la exposición de material por parte del profesor. Esta exposición se dio posteriormente a un periodo de vacaciones, y buscaba resumir lo visto anteriormente en clase. En este sentido, es posible que lo ocurrido en esta clase no sea representativo y que la forma en que tradicionalmente el profesor expone algún conocimiento no sea así. Sin embargo, aún así, veo relevante rescatar los elementos observados en este monólogo.

Durante esta actividad, el profesor hace un resumen acerca del tema visto en clase, para lo cual hace una descripción del proceso histórico que da nacimiento a la filosofía.

P: Primero, a la pregunta sobre el origen de la naturaleza, sobre sus elementos constitutivos, se le dieron respuestas mitológicas, desde lo mítico – religioso. Estas explicaciones estaban basadas en seres superiores. Posteriormente, en Grecia en el año 500 antes de cristo, surge la filosofía, que da respuestas basadas en la razón y la lógica.

Esa pregunta, sobre la naturaleza, sobre su origen, sobre sus elementos constitutivos, dan como resultado, podríamos decir, como las dos primeras divisiones de la filosofía, ¿cierto? Qué es la cosmogonía, y la cosmología. ¿Sí? Cosmogonía y cosmología. ¿En qué se diferencian? Básicamente, el objeto de estudio es el mismo, ¿cuál es el objeto de estudio de las dos? ¿cuál creen ustedes?

E: El cosmos

P: El cosmos ¿cierto? Podríamos decir que el objeto es el mismo, es el cosmos, pero lo que quieren saber sobre el cosmos es diferente, la cosmogonía, quiere saber el origen y la cosmología quiere saber las leyes. ¿hay alguna pregunta hasta ahí? ¿o todo es claro? Todo claro. Cosmogonía, origen y cosmología, las leyes. Básicamente, es esto, hasta el momento, de manera muy general, lo que hemos estado trabajando ¿ya? Cosmogonía y cosmología, entonces, ese ha sido el orden y ustedes están aquí, aquí es donde se encuentran todos esos filósofos que ustedes han estado trabajando. Anaximenes, Anaximandro, Parménides, en fin etcétera, etcétera. Ellos tienen ese tipo de preguntas, y han dado ese tipo de respuestas, ¿es claro, o hay alguna pregunta? ¿ninguna? Bien<sup>12</sup>.

Es difícil saber qué género está presente, ya que solamente habla el profesor. Sin embargo, visto en un contexto más amplio como parte de una interacción que abarca más momentos de clase, podríamos afirmar que se presentan elementos del género “*Qué saben los estudiantes*” ya que ellos deben manejar los conceptos dados por el profesor, y la explicación que éste ha dado a la historia de la filosofía. Al observar las guías, vemos que el profesor pregunta exactamente lo que ha explicado en clase.

La forma en que se presenta el conocimiento da a entender que ésta es la forma en que se dio el proceso de nacimiento de la filosofía, no una interpretación de este proceso. Este conocimiento no es cuestionable, y no se presentan alternativas de respuesta, con lo cual se trata de imponer sobre los estudiantes una visión del conocimiento sin abrirseles posibilidades de cuestionarlo.

---

<sup>12</sup> Filosofía 10-1, abril 21 de 2003 (ver anexo 2)

Los estudiantes no cuestionan lo dicho por el profesor y la conversación se cierra cuando éste termina de dar su explicación

Durante una reunión con el profesor, se discutió el hecho de que algunos de los conceptos dados en clase eran incuestionables. Frente a esto, el profesor manifestó preocupación, ya que uno de sus objetivos en clase es que los estudiantes se cuestionen y no imponerles su posición<sup>13</sup>.

Los anteriores puntos son relevantes ya que surgen elementos lingüísticos en los monólogos, que son relevantes para analizar la imposición de conocimiento, lo cual es dejado por fuera en la teoría de Young quien se centra en los ciclos de pregunta – respuesta.

Pero por otra parte, cuando los estudiantes responden las guías, no siempre se ciñen a lo que ha dicho el profesor, sino que lo contradicen. Podemos entonces suponer que se da una educación discursiva, en la cual los estudiantes indagan, se cuestionan, revisan sus argumentos, etc. Esto permite ver cómo depende de las dos partes (profesor – estudiantes) el que se configure un género, ya que si vemos este monólogo, y otros dados por el profesor, las guías, y el desarrollo de las mismas, como una conversación más amplia, veremos que depende del grupo de estudiantes si la actitud es indagatoria o no.

El desarrollo de guías prediseñadas, consta de tres partes relevantes para el análisis. Por una parte, la guía en sí, por otra el desarrollo en grupos de las mismas, y por último la socialización de los resultados.

Las guías contienen 2 tipos de preguntas, unas que llamaré preguntas abiertas, ya que existen tantas respuestas posibles como den los estudiantes. Por ejemplo “¿algún integrante practica o conoce a alguien que consulte las artes adivinatorias como el tarot, el horóscopo, líneas psíquicas, etc.? ¿qué opinan de este tipo de artes y de las personas que las consultan?”<sup>14</sup> frente a estas preguntas no existe una respuesta predeterminada y estas buscan que los estudiantes relacionen sus propias vivencias con el material visto en clase. Existe a la vez otro tipo de preguntas que llamaré preguntas guiadas, ya que parecen buscar que los estudiantes lleguen a una respuesta que no es cuestionable. Por ejemplo “¿el uso de la filosofía puede ayudar al ser humano a percibir y construir su vida de una forma más real? ¿Por qué?”<sup>15</sup>. Frente a estas preguntas los estudiantes deben poder dar la respuesta ya establecida que de alguna forma está ya dada en la pregunta.

Es necesario aclarar que las preguntas de la guía suenan a respuestas dentro de este contexto específico, pero no es cosa sólo de la pregunta, sino de ella con relación a otros elementos. Por ejemplo, si antes estuvieran discutiendo un autor que afirma eso, y están examinando cuidadosamente sus argumentos, y presentando alternativas, tales como cómo se ha dado la discusión por otras personas, etc., entonces muy posiblemente la pregunta no es ya una respuesta. Esto no sucede en este caso, pues la respuesta no surge de una indagación previa, que deba ser analizada por los estudiantes, sino que busca guiarlos hacia una respuesta determinada sin tener en cuenta si están de acuerdo o no.

Frente a estas preguntas esperaríamos obtener un mismo tipo de respuesta por parte de los estudiantes, ya que según la teoría de Young la estrategia detrás de las preguntas predispone las respuestas dadas a las mismas. Sin embargo, es muy interesante ver cómo al interior de diferentes grupos el género presente es diferente. Aparece aquí una cuestión fundamental y es el hecho de que diferentes

---

13 reunión con Germán Díaz marzo 28 (ver anexo 2)

14 guía de clase de filosofía # 1 (ver anexo 2)

15 guía de clase de filosofía # 1 (ver anexo 2)



participantes en una conversación juegan un juego diferente, es decir que de nuevo aparece el hecho de que el género presente es diferente dependiendo de los estudiantes tanto como del profesor.

En algunos de los grupos los estudiantes buscan en textos las respuestas a la guía, o dan la respuesta ya dada por el profesor. Uno de los estudiantes busca la respuesta en un texto dado por el profesor, y la dicta a los otros. En términos generales los niños no cuestionan la validez de las preguntas, ni las respuestas que da el texto. El género presente en estos grupos es “QSLE”, ya que los estudiantes suponen que lo que se espera de ellos es que puedan reproducir lo dicho por el texto, y que serán evaluados con base en esto. Los estudiantes no hacen preguntas, simplemente se limitan a copiar las respuestas, y las conversaciones se cierran cuando los estudiantes consideran que han identificado la respuesta que el texto trae.

E: “¿Qué se quiere decir cuando se afirma que la filosofía busca explicar la totalidad de lo real?”

E: venga yo le digo que yo sé dónde estaba eso. (el estudiante dicta a los otros la respuesta)

E: “por eso se dice que la filosofía busca explicar la totalidad de lo real, y en eso radica la diferencia con las ciencias particulares, las cuales se dedican a explicar parte de la realidad. Por ejemplo la psicología estudia la conducta del hombre y la política trata sobre la forma de gobernar a los pueblos, en cambio la filosofía estudia el fundamento y la razón de ser de todas las ciencias, del método que utilizan y de los objetos que estudian.”

E: la siguiente, “¿cuál es la tarea principal de la filosofía en América Latina?”

E: a ver usted que era la que estaba leyendo que yo no entendí,

E: aquí: “En nuestro continente latinoamericano, el objetivo de la filosofía no se debe quedar solo en conocer y contemplar la verdad, sino que ese conocimiento debe transformar nuestra visión del mundo y de la vida humana para dar lugar a una nueva escala de valores que responda a nuestra realidad. La filosofía debe predecir un nuevo orden personal y social. En América latina, la filosofía nos debe liberar de la superstición, del error, e incluso de muchas circunstancias sociales y políticas que impiden el ejercicio de nuestra libertad.<sup>16</sup>”

Es interesante ver cómo cuando no interviene el profesor el texto puede adquirir (dependiendo del grupo) el papel del profesor, y de la autoridad. En este sentido, dejar que los estudiantes investiguen por su cuenta, no siempre significa mayor indagación, sino que puede llevar a la imposición de conocimiento proveniente del autor del texto, el cual no es cuestionado.

En otros grupos, el género presente es la “ED”. Los estudiantes presentan una actitud indagatoria; cuestionan el texto, preguntan a los otros estudiantes, buscan ahondar en los conceptos. Y constantemente replantean sus propias posiciones. Todos los estudiantes aportan y piden evidencias que sustenten las afirmaciones hechas. Los problemas tratados son de los estudiantes, los cuales vinculan claramente el conocimiento visto en clase con su propia realidad. Trayendo a la conversación elementos vistos anteriormente. Con base en lo visto anteriormente, en lo que dicen los otros, y en sus propios puntos de vista van construyendo sus argumentos. Las conversaciones se cierran cuando los estudiantes consideran que entienden y están de acuerdo con la respuesta dada.

E: Pero si digamos vemos lo que dicen de los 4 elementos, el fuego, el agua, la tierra y el aire, pues también tiene mucha lógica, y también es

---

<sup>16</sup> filosofía 10-1, abril 21 de 2003 (ver anexo 2)

convinciente como los 4 elementos principales que componen todo, digamos el agua

E: Pero usted digamos cree que el revuelto de la tierra y el agua va a salir una mariposa, o de la tierra y el aire

E: Del agua y la tierra salen los gusanos

E: Por eso es que yo digo que son 4 componentes que son los elementos principales de la tierra

E: ¿De donde se supone que salen los mamíferos?

E: Ahí si no

E: Es que no concuerda, puede concordar para unas cosas, pero no para todo. Lo mismo el agua tampoco puede ser el origen, porque el agua para volverse hielo necesita del aire,

E: Por eso,

E: Que el agua es fundamental para la vida del hombre es una cosa

E: Sí

E: Pero no que sea la que da la vida

E: Es que es fundamental, y simplemente fundamental en la humanidad

E: Pero no es lo que creó la humanidad

E: Pero la tierra es importante para la creación,

E: Si, pero yo no creo en ninguno de los filósofos que dicen que el origen de la vida es uno de los elementos fundamentales, yo creo en el que dice que es una sustancia desconocida. No es el agua, es una sustancia desconocida. Yo digo que nunca se va a encontrar la respuesta.

E: o sea que no hay ninguna afirmación sobre lo que dijeron los señores esos

E: Ellos lo afirmaron

E: No hay ninguna afirmación. Lo que decía, no se puede afirmar que el agua o que, porque no hay ninguna afirmación, pero se sabe porque lo dijeron

E: Pero no está comprobado

E: Pero se sabe que ellos lo dicen, que lo piensan

E: ¿Pero por qué?

E: Ellos lo piensan

E: Es la opinión de ellos

E: ¿Pero por qué lo dijeron?

E: Porque yo puedo decir cualquier cosa,

E: Ellos dijeron eso pero no pueden encontrar razones coherentes ellos solo lo dijeron porque lo pensaban así

E: Pero cuando lo dijeron ellos lo justifican con razones

E: Lo que pasa es que no se entiende muy bien por qué lo dicen

E: Ellos no investigaron nada para decir eso

E: Debieron investigar

E: O bueno, sí, pero sacaron ejemplos sencillos para decir eso, y lo miraron solamente desde un punto de vista<sup>17</sup>

Es evidente el hecho de que estos estudiantes a diferencia de otros grupos, adoptan una actitud indagatoria frente al texto, el cual cuestionan. Esto nos muestra que el género presente depende de los estudiantes tanto como del profesor, y que frente a una misma acción del profesor los estudiantes reaccionan de maneras diferentes. Por esta razón, el profesor debe estar continuamente

---

<sup>17</sup> filosofía 10-1, abril 21 de 2003 (ver anexo 7)

alerta a lo que va ocurriendo, para así ajustar sus actividades dependiendo de la reacción de los estudiantes.

Como se ve en el texto transcrito abajo, algunos estudiantes cuestionan la superioridad de la filosofía como forma de entender el mundo. Esto es muy interesante, ya que en clases anteriores, la posición del profesor era que la filosofía era una mejor manera de ver el mundo, lo cual se puede ver en las preguntas de la guía descritas anteriormente, y esto evidenciaría que si bien el profesor puede dar una respuesta, los estudiantes la cuestionan en los trabajos en grupo en los cuales el profesor no está presente.

E: valora críticamente las dos formas de explicar la realidad estudiadas, mito y filosofía. ¿cuál consideras superior? ¿Por qué?

E: ay pues la filosofía

E: ambos tienen algo, algo

E: algo real

E: algo de sentido, y la filosofía lo estudia mejor, da a entender algo, da elementos reales para entender

E: ambos dan elementos para entender algo, aunque no el mito con mucho sentido pues, pero para darle una respuesta al hombre, y la filosofía es: ¿Leydi?

E: pues la filosofía supuestamente se basa en la razón

E: pero la mitología también da una razón

E: pero según la imaginación de los que se lo inventan

E: por ejemplo el mito del que le da con un martillo a la nube

E: pero ellos le daban la razón a él de todas maneras

E: no es que por ejemplo ellos buscaban la explicación a por qué caía agua del cielo y dijeron que un tipo le daba martillazos a una nube para que lloviera agua del cielo

E: pues sí pero tiene sentido. Tiene sentido porque la nube es de donde cae el agua y ellos le hallaban esa razón a eso, para eso, que ahorita ya no pues,

E: cuál es superior es la pregunta

E: la filosofía porque da una respuesta como más

E: pues antes el mito era superior, ahora la filosofía. El mito antes era más importante y la filosofía no tenía un papel y ahora sí

E: puede que antes pero en este momento la filosofía es más importante

E: yo creo que ninguno es más importante porque antes era el mito, y ahora la filosofía

E: pero en este momento la filosofía es más importante

E: pero antes no, y el mito era importante pero ahora no

E: a veces uno más y a veces el otro, digo no

E: ambos tuvieron su periodo

E: muy bien Leydi, entonces,

E: por qué ninguno es superior?

E: ninguno es superior porque ambos son formas diferentes de buscar explicación a lo mismo

E: bueno<sup>18</sup>

Sin embargo cuando el profesor interviene esto deja de suceder, ya que los estudiantes toman como verdadera la respuesta del profesor sin cuestionarla.

---

<sup>18</sup> filosofía 10-1, abril 21 de 2003 (ver anexo 2)

E: ¿cómo así la diferencia entre ciencias particulares y filosofía?

P: la filosofía permite ir más allá mientras que las otras ciencias no porque por ejemplo  $1+1=2$ . no hay nada que cuestionar.

...

E: profe, ¿cuál es la diferencia entre lo particular y lo universal?

P: lo universal es lo que se aplica a todo. Lo particular a uno solo<sup>19</sup>.

Un punto importante es el reconocimiento por parte del profesor del hecho de que los estudiantes paran de debatir y cuestionarse una vez él está presente por lo que considera que inhibe la autonomía intelectual cuando se acerca a los grupos. Él trata de darles confianza pero por alguna razón se cohiben, y cuando él está entonces lo que él dice es la respuesta, ya no se cuestionan más y toman la palabra del maestro como autoridad. Por esta razón el profesor trata de no quedarse en los grupos de manera que se pueda dar el discurso<sup>20</sup>.

Después del trabajo en grupos, se da una socialización de los resultados. En la socialización de las guías se pueden observar dos géneros, dependiendo del tipo de pregunta que se esté respondiendo. Durante la discusión sobre las preguntas que he llamado abiertas se puede observar el género discursivo ya que los estudiantes cuestionan lo dicho por los otros, avanzan en sus propios argumentos a partir de lo ya dicho, sustentan sus posiciones con base en sus propias experiencias etc. En términos generales el profesor hace pocas preguntas, las cuales buscan que los estudiantes cuestionen sus propias respuestas y ahonden en sus argumentos. El profesor no comenta mucho sobre lo dicho por los estudiantes, ni expone explícitamente su posición frente al tema. Esta posición es intencional por parte del profesor quien busca evitar que los estudiantes asuman sus afirmaciones como verdaderas.

E4: pues los signos a uno le dicen es cómo conocer nuevas cosas de uno. Nosotros pensamos que el horóscopo es como una orientación pero depende del punto de vista que uno lo vea.

E5: a mí me contaron, una persona que no voy a decir quien es, fue a que le leyeran el tabaco pues ella tenía un novio que estaba con otra vieja, y le dijeron como se llamaba el novio, como se llamaba la otra vieja, y le adivinó todo.

E6: todo el mundo mira el horóscopo. Pero no es posible que tantas personas, digamos del signo leo tengan el mismo destino. Es imposible que 10,000 personas tengan el mismo destino escrito, si todas las personas tienen distintas maneras de pensar, distintas cosas a su alrededor. No puede ser, individualmente puede algo más ser creíble.

P: bien Bibiana

E4: Yo voy a hablar de lo que dijo Bibiana. Lo que pasa si es que las personas de un mismo signo tienen las mismas características. Digamos a mí yo miro el zodiaco y a mí sí me sale.

E7: Uno consulta el horóscopo como por como un afán de tener toda la vida en control, como decir, a ver qué me va a pasar, como tener todo fríamente calculado y no, las cosas pasan porque es lo que a uno le toca vivir, el único que puede saber o que va a pasar es el dios. no se puede saber el destino, porque eso solo lo sabe dios.

P: ¿eso quiere decir que el destino lo define dios?

E7: sí

---

<sup>19</sup> filosofía 10-1, abril 21 de 2003 (ver anexo 2)

<sup>20</sup> reunión con Germán Díaz, abril 28 (ver anexo 2)

P: ¿por qué?

E7: porque dios lo creó a uno, entonces debe tener un plan para su vida, él no lo va a tirar allá, haga, no, pues él sabe qué es lo que le quiere enseñar a uno, no se, lo que quiere que uno haga

P: la pregunta es, o sea que el destino de uno no depende de uno sino que depende de dios? Lorena

E8: Si, por que es lo que dios quiera, o sea, el sabe cual es la vida que quiere para uno. El sabe, y dentro de esas cosas hay cosas que no son lo mismo a simple vista, y que uno no sabe que le va a pasar, si se va a aburrir, o que le va a pasar. Hay cosas que él tiene predestinadas pero que nosotros no sabemos pero sabe él.

E9: yo creo que el destino se lo arma uno mismo, porque si dios a uno le definiera su destino o algo así entonces uno no haría las cosas sin pensar ni nada, y uno hace las cosas porque uno sabe que consecuencias le va a traer eso o que cosas buenas<sup>21</sup>

Al responder las preguntas que he llamado guiadas, existen elementos del género “ED”, pues los estudiantes participan libremente dando sus opiniones. Sin embargo, visto dentro del contexto de una conversación más amplia, vemos como los estudiantes dan la respuesta que el profesro ya ha dado, y en este sentido el género presente es “QSLE”.

P: Ahora pasemos a la siguiente pregunta: “¿El uso de la filosofía puede ayudar al ser humano a percibir y construir su vida de una forma más real? ¿Por qué?”

E1: la filosofía es como algo que es real, y que se puede comprobar

P: aha, bien Vanessa y Fernando

E2: como yo te decía qué día de lo del libro, la filosofía son las incógnitas psicológicas que uno tiene por dentro y a las cuales no les puede uno dar respuesta, unas preguntas fáciles de hacerse, pero difíciles y complejas de razonar. Es difícil porque a veces hay distintas respuestas y uno pues a veces no sabe cuál de ellas es cierta. En realidad la filosofía sí es una manera de construir su vida de una manera más real. De una manera en que uno ve como pasan las cosas, más allá. No conformárselas como uno las ve, sino ir más allá y verlas más a profundidad, verlas con más sentido psicológico.

P: Maria Fernanda y Manuel

E3: Pues yo creo que uno con la filosofía se puede encontrar otras razones con las que puede uno buscar otras respuestas a lo oculto o a lo que uno estaba buscando, ¿sí me entiende?, es como otra opción.

P: aha, bien, Manuel

E4: Yo pienso casi igual de lo que dice Daniel, como decía Platón, ir más allá de lo que se ve. Usted poder lo psíquico pero no...

P: me descrestaste con esa cita

E4: Respecto a lo que vimos la clase pasada, pues la filosofía sí nos ayuda porque nosotros con el horóscopo y eso como que buscamos respuestas en otras personas y como decía yo la clase pasada, uno mismo tiene las respuestas, ¿cierto?, uno mismo tiene las respuestas a las preguntas que uno se hace, o sea, de eso se trata, de que uno mismo se haga preguntas, y a veces no nos damos cuenta y nosotros mismos le podemos dar la solución a eso,

---

<sup>21</sup> filosofía 10-1, marzo 17 de 2003 (ver anexo 2)

E2: continuando con lo que han dicho, pues tiene que pasar una cosa para que siga la otra sí?, empezamos con que nos preguntaron a todos del tarot y todo eso, entonces ese era el comienzo para después pasar a lo que es en verdad la filosofía, a otro punto de vistas aparte de lo que es el tarot, el zodiaco y todas estas cosas.

E3: A mí me parece que sí, porque nos están dando ejemplos así de por ejemplo de la astrología. Nosotros dijimos que la filosofía es hacernos preguntas psicológicas, entonces al socializar ese tema entonces vimos que surgían demasiadas preguntas. Y que a veces uno mismo se contradice<sup>22</sup>.

Durante la evaluación de lectura el profesor evalúa individualmente a los estudiantes sobre la lectura del libro “El Mundo de Sofía”. Al interior de esta actividad suceden varias conversaciones aisladas con los estudiantes.

En términos generales, prima el género “QSLE”. El profesor es el que hace las preguntas, las cuales buscan evaluar si los estudiantes han leído. Las respuestas de los estudiantes buscan reproducir lo que dice el libro.

P: Bueno, ¿de qué se trata el libro?

E: Se trata de una niña que se llama Sofía. Ella tiene 15 años, y le empezaron a llegar unas cartas todas raras con unas preguntas que ella no entendía muy bien. Pero se quedó pensando en eso, siempre quería llegar a la casa para ver si tenía más cartas. Y pues las cartas que le llegaban eran de un filósofo, que le decía que le iba a dar un curso de filosofía para responder a las preguntas que eran, quién era ella, cuál es el origen del mundo,

P: ¿eso tiene una respuesta ya? ¿El origen del mundo? ¿Tú qué crees?

E: pues a la niña le empezaron a llegar las cartas, y decía cuál es el origen de las cosas.

P: ¿y tú que crees?

E: pues yo creo que lo creó dios y el hombre<sup>23</sup>.

En algunos casos, aparecen rasgos del género “ALPEP” lo cual se evidencia en que el profesor guía la conversación hacia una determinada respuesta que los estudiantes deben dar, pero sin hacer explícito por qué la respuesta era correcta.

P: de qué se trata el libro

E: a la niña le llegan unas cartas de un filósofo que le dicen que le va a dar un curso de filosofía. Le empiezan a contar qué es filosofía

P: ¿y qué es la filosofía?

E: La filosofía es preguntas nuevas, o sea preguntas nuevas de lo que es el mundo

P: ¿sólo preguntas?<sup>24</sup>.

Algunas de ellas buscan saber qué opinan los estudiantes sobre el libro. Esto incomoda a los estudiantes, quienes prefieren reproducir lo que dice el libro.

---

<sup>22</sup> filosofía 10-1, marzo 17 de 2003 (ver anexo 2)

<sup>23</sup> Filosofía 10-1, marzo 17 de 2003. (ver anexo 2)

<sup>24</sup> Filosofía 10-1, marzo 17 de 2003. (ver anexo 2)

E: la filosofía es como unas preguntas que a uno le van naciendo, sobre quién es uno.

P: y qué hace cuando esas preguntas le van naciendo?

E: pues uno trata de solucionarlas

P: ¿y para solucionar esas preguntas uno utiliza la religión?, ¿no sabe? ¿Y si le preguntan a usted quién es usted, usted qué dice?

E: hay, profesor no me pregunte eso, que yo ni me entiendo

P. le da pena

E: ay profe,

P: bueno, póngase las pilas<sup>25</sup>.

El profesor, si bien no hace explícito que lo que decía el libro es cuestionable, sí invita a los estudiantes a cuestionarlo y a exponer su posición. En algunas ocasiones el profesor cuestiona lo dicho por los estudiantes especialmente cuando percibe que están equivocados, pero no explica por qué está cuestionando sus respuestas. El profesor pide argumentos para sustentar las posiciones de los estudiantes cuando considera débil su argumentación; sin embargo, cuando dan la respuesta que él está buscando, no cuestiona la respuesta. La conversación se cierra cuando el profesor considera que es suficiente lo dicho por el estudiante.

P: ¿qué es la filosofía según lo que has leído?

E: es un modo de pensar. Es ir más allá de las cosas. Por ejemplo, cualquiera ve un árbol y no dice nada, pero la filosofía se queda pensando de donde salió el árbol...

P: ¿y eso es importante?

E: Sí porque usted puede llegar a entender.

P. bueno listo<sup>26</sup>..

De esta actividad puedo sacar varias conclusiones preliminares. En primer lugar, el profesor hace un esfuerzo porque los estudiantes se cuestionen y ahonden en los conceptos. Sin embargo, existen unos puntos que el profesor considera que deben ser cubiertos por los estudiantes y que ya no son cuestionables. Tal es el caso de la filosofía como forma superior de ver el mundo. En segundo lugar, se comienza a evidenciar cómo el profesor y los estudiantes ven de forma diferente su papel en clase y por lo tanto su lenguaje corresponde a géneros diferentes. Esto es muy interesante ya que la teoría de Robert Young caracteriza a los géneros como estructuras que restringen la forma en que se habla en clase, y según las cuales los participantes en la conversación entienden cuál es el rol que se espera que cumplan. Sin embargo, acá pareciera como si el profesor constantemente estuviera intentando que los estudiantes vayan más allá de lo que dice el texto, involucren su realidad en la conversación, cuestionen lo que dice el profesor, es decir que el lenguaje sea discursivo, mientras que los estudiantes parecen creer que lo que se espera de ellos es que reproduzcan lo que dice el libro, y no permiten que se les cuestione más allá de eso.

Frente a esta actividad, el profesor me señala que es necesario que primero los estudiantes entiendan claramente lo que dice un texto para a partir de ese conocimiento poder desarrollar cuestionamientos<sup>27</sup>. Esto es importante ya que como se mencionó en el marco teórico, los estudiantes necesitan manejar algunos conceptos para a partir de ahí poder ser críticos. En este sentido, el profesor ratifica la posición según la cual un nivel de imposición de conocimiento es siempre necesaria.

---

<sup>25</sup> Filosofía 10-1, marzo 17 de 2003. (ver anexo 2)

<sup>26</sup> Filosofía 10-1, marzo 17 de 2003. (ver anexo 2)

<sup>27</sup>reunión Germán Díaz, marzo 28 (ver anexo 2)

El segundo tipo de evaluación es una prueba tipo Icfes de preguntas con respuestas de selección múltiple<sup>28</sup>. Según el profesor, lo que se busca con la prueba es que los estudiantes aprendan a responder este tipo de evaluación, puesto que es la forma como evalúa el Icfes. Se busca evaluar si los estudiantes pueden entender las preguntas, no si manejan los conceptos filosóficos<sup>29</sup>, y obtener información acerca de los conocimientos, o aptitudes que tienen los estudiantes frente a una evaluación tipo Icfes, para poder trabajar con ellos en sus debilidades durante el siguiente año, antes de que tengan que tomar la prueba de Estado.

En este tipo de prueba no hay espacio para que los estudiantes argumenten sus respuestas, y existe una respuesta correcta. La evaluación a esta prueba se hace con base en una planilla, y los estudiantes no reciben retroalimentación por parte del profesor acerca de por qué las respuestas estuvieron bien o mal, debido en parte a que el número de estudiantes hace muy difícil para el profesor hacer comentarios acerca sus respuestas.

Todas las preguntas tienen una sola respuesta (aunque la respuesta sean 2 de las alternativas, pues estas dos no se pueden escoger o la una o la otra, sino las dos al tiempo). Sin embargo varias de ellas podrían ser válidas, si se diera el espacio a los estudiantes para argumentar sus respuestas. Si bien entiendo que el objetivo es que aprendan a desarrollar la prueba, tal y como la hace el Icfes, podría ser útil abrir espacios al interior de clase para que el estudiante no solo tenga que acertar con una respuesta, sino entender, y argumentar su respuesta y pueda manifestar su acuerdo o desacuerdo con las respuestas dadas, cumpliendo así con un objetivo secundario de indagación.

Esta evaluación es importante para este estudio ya que evidencia el tipo de restricciones externas que tienen los profesores para generar espacios en donde haya más discurso, puesto que los estudiantes tienen que saber responder a las pruebas.

### 3.2.2 Diagnóstico

Durante las clases de filosofía se presentan algunos elementos que promueven la autonomía intelectual entre los cuales cabe resaltar:

1. El profesor fomenta una conversación abierta en la que los estudiantes pueden libremente expresar sus posiciones.
2. El profesor cuestiona los argumentos de los estudiantes con el fin de que revisen sus argumentos y cuestionen sus creencias.
3. Algunos estudiantes indagan cuando trabajan en grupos y son críticos frente al conocimiento impartido, incluyendo las posiciones del profesor.

Así mismo, se presentan aspectos que inhiben la autonomía intelectual:

1. El profesor tiene afán por que los estudiantes lleguen a unas respuestas determinadas que no cuestiona.

---

<sup>28</sup> Parcial de filosofía marzo 31 (ver anexo 2)

<sup>29</sup>Es claro que no deben manejar los conceptos filosóficos puesto que las preguntas contienen la definición de los mismos, por ejemplo, se explica que se entiende por paradoja un razonamiento que implica una contradicción, y luego el estudiante debe escoger entre varias opciones de las cuales si el estudiante lee con atención puede deducir cuál de ellas implica una paradoja (ver filosofía marzo 21, anexo 2)



2. Los estudiantes se cohiben por la presencia del profesor y frente a él no lo cuestionan ni a él ni al texto.

De las observaciones en clase así como de las conversaciones con el profesor se evidencia que en las clases de filosofía se da el género discursivo cuando el profesor plantea preguntas abiertas que no tienen una respuesta determinada, y el género “QSLE” cuando el profesor considera que deben llegar a una respuesta específica. Esto sucede cuando la conversación se da entre profesor y estudiantes. Al estar presente el profesor los estudiantes se cohiben, paran de indagar y consideran que deben dar unas respuestas determinadas.

Sin embargo, cuando los estudiantes trabajan solos el género presente depende de los estudiantes que participen. En algunos casos los estudiantes consideran que lo que deben hacer es dar la respuesta que el profesor espera oír, o que dice el texto. En otros casos los estudiantes cuestionan el conocimiento presentado y van construyendo sus argumentos con base en lo dicho por los otros, lo que dice el texto, lo que dice el profesor, etc, presentando una actitud indagatoria y desarrollando una conversación discursiva.

Esto evidencia que la constitución de una educación discursiva no depende solamente de las acciones aisladas del profesor, sino de las reacciones de los estudiantes frente a ellas, lo cual, de nuevo, lleva a que el profesor necesite constantemente observar sus prácticas para así encaminarlas hacia el fomento de la indagación.

Para que se dé una conversación más discursiva, el profesor necesitaría cuestionar no solamente las posiciones de los estudiantes sino abrir el espacio más explícitamente para que las respuestas que él considera correctas también fueran cuestionadas. Adicionalmente, es importante analizar por qué los estudiantes se cohiben en presencia del profesor, de manera que el discurso no se dé tan solo en grupos sino frente al profesor.

### **3.3 RUTH POVEDA**

La tercera profesora que se involucró al proyecto fue Ruth Poveda, profesora de matemáticas del curso 8-2. Ruth es bachiller normalista y lleva 21 años como docente. Su enfoque pedagógico es definido por ella como tradicional, y se basa en que lo que les debe dar a los estudiantes la escuela es una formación como personas, para lo cual es necesario inculcarles disciplina y responsabilidad.

#### **3.3.1 Descripción del trabajo de campo con Ruth Poveda**

Para analizar de qué maneras en las clases de matemáticas del curso 8-2 se está o no promoviendo la autonomía intelectual observé 3 clases, y me reuní varias veces con la profesora.

Durante las clases observadas ocurrieron 3 tipos de actividades. La primera fue un juego de cartas a través del cual la profesora busca que los estudiantes aprendan a realizar las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división. Si bien los estudiantes juegan solos en grupos, el papel de la

profesora es muy activo ya que va de grupo en grupo revisando lo que hacen y cuando encuentra un punto problemático lo expone para que todo el grupo lo intente resolver.

La segunda actividad es la revisión de tareas de los estudiantes y material visto previamente. Esto se hace en grupos pequeños que trabajan con la profesora.

Durante el juego de cartas primó el género “QSLE”. A través de este juego, los estudiantes practican lo aprendido en clase, como la suma, la multiplicación, etc. La profesora va evaluando qué tanto ellos son capaces de hacer estas cosas.

La profesora hace a los estudiantes repetir varias veces el mismo ejercicio hasta que sepan cómo hacerlo. Deben saber sumar ternas y escaleras y entender qué son números consecutivos. Hasta que esto no sucede, la profesora no para de cuestionarlos, y sólo cuando sucede se cierra la conversación.

E: una escalera

P: ahora pueden jugar ternas o escaleras, si tienen 2 ternas, ¿cuántas cartas son?

E: 6 cartas

E: sí 3 y 3

P: ¿qué van a jugar? ¿1 terna, 2 ternas, 1 escalera y una terna?

E: 2 ternas

P: ¿por qué?

E: porque ya jugamos 4 cartas y con 5 no se puede

P: 2 ternas, ¿quién ganó?

E: hasta ahora yo

P: cuántas va a repartir

E: 6

P: ¿por qué?

E: porque vamos a jugar 2 ternas

E: 2 ternas y después 1 terna y 1 escalera

E: listo profe

E: ¡pa' que yo me las saque de una!<sup>30</sup>

Las preguntas de la profesora buscan evaluar si los estudiantes pueden realizar ciertas operaciones matemáticas, y si comprenden el juego de cartas. Las preguntas de los estudiantes buscan entender la dinámica del juego. Los estudiantes constantemente cuestionan y revisan las respuestas propias y de los demás estudiantes. La profesora cuestiona siempre las respuestas de los estudiantes y exige que estén sustentadas por argumentos.

Hay una única respuesta correcta. En los casos en los que los estudiantes plantean alternativas procedimentales la profesora no explica por qué no son válidas. Si bien, es claro que debe haber unas reglas comunes a todos para poder jugar un juego de cartas, (con qué juego se gana con qué juego se pierde, cuantas cartas hay que repartir, etc), sería posible, y deseable, evidenciar que el procedimiento puede ser correcto y válido, pero que es necesario acordar un procedimiento único. Esto se puede ver en el siguiente extracto, en el cual los estudiantes explican cómo han llegado a una respuesta, que matemáticamente es correcta, pero que no se ciñe al procedimiento establecido por la profesora. En estos casos, la profesora no es explícita en cuanto a que el problema es que se han utilizado mal las reglas del juego, más no los procedimientos matemáticos, lo cual es problemático sobre todo si se tiene en cuenta que el problema que surge (sumar dos jókeres dentro

---

<sup>30</sup> Matemáticas 82, marzo 28 de 2003 (ver anexo 3)

de una misma escalera) no ha aparecido con anterioridad por lo que la profesora no ha explicado cuál es el procedimiento válido.

E: yo sumé  $8+9+10+11$ , mejor dicho, los sumé todos y los multipliqué por 2 y los volví a multiplicar por 2

P: y entonces ¿qué puntaje tiene?

E: 152

E: da 95

P: a ver, ¿da 95 por qué? Pilas, ¿por qué?

E: porque la  $j$  vale 10, + 9, 19 y los dos son dobles entonces 38 más 38 da 95

P: yo no sé, pero todos tenemos el mismo juego, y nos tiene que dar lo mismo. Porque si yo gano digo 95, pero si pierdo y se me da la gana decir 54, pues no. Un solo puntaje. ¿cuál de los 3 convenció más y por qué? ¿con cuánto dejamos ese valor?

E: con 57

P: ¿por qué?

E: porque sumamos 3 veces 19 y nos da  $57$ <sup>31</sup>

Las conversaciones se cierran cuando todos los participantes consideran que han entendido.

Durante esta actividad se busca dotar a los estudiantes de determinadas habilidades, que se supone no son cuestionables. Es muy importante recalcar que los estudiantes al adquirir estas destrezas, y acostumbrarse a revisar sus argumentos y los de los demás, terminan teniendo herramientas muy valiosas para poder cuestionar determinados conceptos posteriormente. Por ejemplo, al manejar el concepto de suma, resta o multiplicación, podrán cuestionar si en el futuro alguien les dice que dos cantidades suman, restan o multiplican tanto, lo cual es una habilidad crítica muy importante en el presente y futuro de los niños.

Durante la revisión de tareas la profesora va de grupo en grupo discutiendo cómo han elaborado unos ejercicios.

Durante la revisión de tareas existen elementos del género QSLE en la medida en que la profesora está revisando unos ejercicios realizados por los estudiantes, y los estudiantes deben demostrar que saben manejar y aplicar determinados conceptos. Sin embargo, este género solo está presente en ese punto, pero debido a que el QSLE no genera un proceso de construcción de conocimiento, pues en este género los estudiantes deben mostrar que pueden reproducir un determinado concepto, pero no ir revisando cómo llegaron a él, no es veraz afirmar que es aquel que prima. Mirando el caso de cerca, lo que se observa es que la profesora va haciendo preguntas a los estudiantes de manera que ellos revisen su proceso de argumentación, y solo cuando están seguros de sus respuestas deben parar de revisarlo. En este sentido, vemos que el género presente es ALPEP pero de una forma más sutil que aquella sugerida por Young. La profesora va guiando la conversación para que los estudiantes lleguen a una respuesta, pero las pistas que da forman parte de un proceso de construcción de conocimiento y en este sentido, los estudiantes tienen mayores elementos para estar de acuerdo con la respuesta, pues entienden el proceso, que cuando las pistas no están dentro del argumento que lleva a la respuesta.

P: Explíqueme, qué hizo

E: Pues el perímetro del primero era  $4x$

P: ¿Por qué  $4x$ ?

---

<sup>31</sup> Matemáticas 82, marzo 28 de 2003 (ver anexo 3)

E: Porque tiene 4 lados y cada lado vale  $x$   
P: ¿Y cómo sacó el perímetro?, ¿qué es el perímetro?  
E: La suma de los lados  
P: Ah, la suma de los lados  
E: Y entonces sumamos que tenemos  $x$  en cada lado  
E: ¿ $X$  a la 4 sería?  
P: ¿Por qué  $x$  a la 4?  
E: No, sería  $4x$  porque tenemos 4 lados y cada uno vale  $x$  y entonces sería  $4x$ .  
P: Dígamelo así despacito, Camilo,  
E:  $x, + x, + x$ , da  $3x + x$   $4x$ .  
P: ¿Da cuadrado?  
E: Sí  
P: ¿Da cuadrado? ¿Por qué? ¿Da cuadrado Jimmy?  
E: Pues acá si miramos los lados sí  
P: ¿Qué es el perímetro?  
E: Pues el perímetro para mi es la suma de los lados  
P: ¿Cuáles son los lados?<sup>32</sup>

La respuesta está determinada previamente, y hay una sola respuesta correcta. Los estudiantes saben que su papel es poder aplicar una técnica específica., y sin embargo, su actitud es en alguna medida indagatoria, lo que se refleja en que buscan ahondar en los conceptos, frecuentemente replantean sus posiciones, y revisan las de los otros.

P: ¿Le da cuadrado?  
E: Sí profe porque todos los lados son iguales y un cuadrado tiene todos los lados iguales  
P: Es que Jimmy me dijo que esto le dio  $4x$  al cuadrado, Jimmy me dijo que esa suma me da cuadrado. Yo estoy preguntando si esta suma da al cuadrado  
E: Pues profe sí, pues es que cuadrado sería digamos el área  
P: El área, el cuadrado es lo de adentro,  
E: Ah sí profe, ya entendí, o sea que me equivoqué, afuera sería solo  $4x$ .  
P: Por qué afuera puede ser  $4x$  a ver cuénteme  
E: Porque digamos acá no hay cuadrado, es lo que rodea  
P: Y si no hay cuadrados, ¿qué hay?  
E: Hay lados  
P: Y qué es lado?  
E: Es la unión de dos vértices  
P: La unión de dos vértices? No porque yo puedo unir este vértice, y este vértice, y eso ¿es un lado?  
E: ¿Es la unión de varios lados? Podría ser?  
P: ¿Un lado es la unión de varios lados? ¿Sí?<sup>33</sup>

Las preguntas de los estudiantes son poco frecuentes; pero cuando se presentan, buscan entender los conceptos. En una ocasión, un estudiante hace una pregunta que busca ir más allá en un concepto.

P: una línea, entonces aquí hay una línea, entonces yo voy a tomar esta línea más esta línea más esta línea más esta línea. Yo puedo dar de respuesta una línea?

<sup>32</sup> Matemáticas 82, abril 2 de 2003 (ver anexo 3)

<sup>33</sup> Matemáticas 82, abril 2 de 2003 (ver anexo 3)

E: No profe  
P: Por qué no?  
E: Porque sería ilógico  
P: Pero por qué sería ilógico?  
E: Porque hay 4 líneas que unen al cuadro  
P: Cuatro líneas que unen al cuadro. ¿Qué dice Jimmy? ¿Qué dice Mauricio, eee Camilo?  
E: Profe, ¿yo le puedo hacer una pregunta? ¿Siempre las líneas son rectas o no importa? O pueden ser torcidas, o  
E: Claro, esto puede ser una línea  
P: O ésta es una, y ésta es una  
E: No no, pero lo que yo quiero decir, preguntarle, es si esto es solo 1 línea?  
P: ¿Usted qué dice? ¿Es una línea?  
E: No  
P: ¿Por qué?  
E: Porque ahí hay tres líneas  
P: Usted, sí puedo o no puedo, es una línea? El está diciendo que no. ¿Cómo la conformo? Una sola línea  
E: Una sola línea? Con estas tres líneas?  
E: Serían 3, uno, dos, tres.  
P: me puede dar una sola línea?  
E: sí<sup>34</sup>

Es muy interesante esta clase, ya que en el género “ALPEP”, los estudiantes están revisando continuamente sus argumentos, y la profesora los está llevando a ese cuestionamiento, *incluso cuando ya han llegado a la respuesta correcta*, puesto que considera que el profesor se debe asegurar de que han entendido y repetir los ejercicios cuantas veces sea necesario hasta que los estudiantes lo hagan. En este sentido, se da un proceso de construcción de conocimiento, en el cual los estudiantes revisan sus argumentos, los replantean, etc, habituándose a ello y fomentando así una actitud crítica.

La tercera actividad observada es la exposición en el tablero de ejercicios realizados individualmente.

De nuevo el género presente es ALPEP, por las razones expuestas en el anterior ejercicio. La profesora establece la tarea a desarrollar individualmente. Después los estudiantes deben demostrar que pueden repetir un procedimiento aprendido en clase anteriormente.

P: Construyan un rectángulo que tenga 24 unidades cuadradas, y de perímetro, 28 unidades. Construyan todos los rectángulos que puedan construir, con esas dos condiciones.  
Me hacen un favor, se cambia con ella de puesto, y si no ven, su problema, quiero saber si es usted o usted, es de a uno.

*El niño pasa al tablero y dibuja un cuadrado de 8 x 4*

E: uy qué pepa,  
E: a mí no me da,  
E: no es así porque eso no se suma.  
E: da 24

---

<sup>34</sup> Matemáticas 82, abril 2 de 2003 (ver anexo 3)

E: por eso  
 E: pero son unidades cuadradas  
 E: no suma  
 P: Miremos el cuadrado que hay allá, puede ser un rectángulo. Cumple las condiciones dadas: que el perímetro tenga 28 unidades, ¿lo cumple? ¿Cuál es el área? ¿Tienen que ser 24 unidades cuadradas, y cuánto es el área?  
 E: 32  
 P: ¿cumple la condición?  
 E: nooo  
 E: ese sí (señalando a otro rectángulo que otro niño ha dibujado de 12 x 2)  
 P: ¿ese sí? ¿Tiene 12 y 12?  
 E: 24  
 P: ¿y 2 y 2?  
 E: 4  
 P: ¿y de perímetro?  
 E: 28<sup>35</sup>

Las preguntas las hace sólo la profesora, las cuales buscan evaluar si los estudiantes son capaces de sacar el área y perímetro de unas figuras geométricas. Siempre exige a los estudiantes que expliquen sus respuestas, y no para de cuestionarlos hasta que no considera que realmente han entendido lo que han hecho. Si bien hay una única respuesta correcta, los estudiantes demuestran la capacidad de poder salirse del esquema enseñado por la profesora y dar alternativas de procedimientos para llegar a la respuesta, a partir de herramientas que han adquirido anteriormente. Esto es permitido y fomentado por la profesora. Los estudiantes constantemente revisan y cuestionan las respuestas propias y ajenas. las conversaciones se cierran cuando la profesora considera que todos han entendido los conceptos tratados.

E: ya listo. (el niño pasa al tablero y dibuja un triángulo)  
 P: ¿cuál sería el área de éste triángulo? Tiene 6 unidades por un lado y 6 unidades por el otro. ¿Cuál sería el área?  
 E: está mal  
 P: ¿está mal? ¿Por qué? Tiene 6 unidades por un lado y 6 por el otro. ¿Cuál sería el área de este cuadrado?  
 E: 36 unidades cuadradas  
 P: listo, la superficie es cuadrada este cuadrado tiene 36 unidades cuadradas, ¿sí o no? ahora veamos lo que hizo  
 E: pues haciendo uso de lo que hemos visto en esta tarea, copiándome de lo que hemos visto en esta tarea, entonces doble el cuadrado, esta parte sombreada la pasé a este lado. Y entonces da lo mismo, porque es un cuadrado de 36 y al unirlo con otro tendría que dar lo mismo.  
 E: definitivamente le sentaron las gafas<sup>36</sup>

En algunos casos, el género ALPEP no es tan sutil, y la profesora cuestiona las respuestas de los estudiantes por no adecuarse a la que ella piensa correcta. Los estudiantes tratan de adivinar las respuestas, y la profesora los cuestiona cuando no van en el camino a la respuesta que ella espera que ellos digan y finalmente da la respuesta sin explicar por qué las de los estudiantes estaban equivocadas.

<sup>35</sup> matemáticas 82, abril 9 de 2003 (ver anexo 3)

<sup>36</sup> matemáticas 82, abril 9 de 2003 (ver anexo 3)

P: ¿quién pudo hacer otro?  
 E: no se puede  
 P: Pero ¿por qué no se puede más?  
 E: Porque las tablas de multiplicar no dejan  
 P: ¿Por qué no dejan? ¿Cuál es la razón?  
 E: Porque no hay con qué  
 P: Como así que no hay con qué  
 E: Pues que las tablas de multiplicar no dejan  
 P: Las tablas de multiplicar no dejan. ¿No hay otra forma?  
 E: Noo  
 P: Bueno, porque no hay múltiplos enteros, pero se puede con otra clase de números. Pueden ser fraccionarios, pueden ser radicales, pueden ser muchas otras clases de números con las que sí se pueden construir cuadrados, más adelantico, cuando veamos fraccionarios veremos cómo se puede, ¿listo? C: construya un triángulo que tenga las siguientes condiciones: que tenga 32 unidades cuadradas. No, mejor no, que tenga 36 unidades cuadradas, listo<sup>37</sup>.

### 3.3.2 Diagnóstico

Durante las clases de matemáticas se presentan elementos que pueden llegar a fomentar en los estudiantes una actitud crítica tales como:

1. Se les dota de herramientas a partir de las cuales les es posible construir nuevos conocimientos, como por ejemplo, al saber perfectamente utilizar los conceptos de área y perímetro, son capaces de aplicar estos conocimientos para encontrar nuevas formas de encontrar el perímetro y área de una figura.
2. Se fomenta que los estudiantes se habitúen a revisar sus argumentos y a no parar de cuestionar hasta que han quedado satisfechos con la respuesta, con lo cual se promueve que no validen una afirmación hasta estar seguros de ella.

Por otra parte, existen elementos que inhiben la autonomía intelectual como por ejemplo:

1. El conocimiento presentado no es cuestionable, ya que las respuestas a las que hay que llegar son únicas. Es posible que esto no pueda ser de otra forma, ya que dado que es una clase de matemáticas, existe un consenso casi general acerca de algunos conceptos que no se cuestionan sino a un nivel muy especializado.
2. Los estudiantes deben poder reproducir lo enseñado por la profesora sin que exista espacio para la crítica.

Las clases de matemáticas de Ruth Poveda no se ajustan a lo que se podría denominar una educación abierta a la indagación. En general lo que se busca no es que los estudiantes sean críticos sino que obtengan determinadas destrezas, sobre las cuales existe amplio consenso acerca de su importancia e incuestionabilidad. Por consiguiente no existe espacio para la crítica, el conocimiento presentado es incuestionable, hay una única respuesta correcta y a los estudiantes se les está constantemente evaluando con base en si pueden reproducir lo que dice la profesora. Sin

---

<sup>37</sup> matemáticas 82, abril 9 de 2003 (ver anexo 3)

embargo, los estudiantes están frecuentemente desplegando una actitud indagadora, en la cual revisan sus argumentos, los de los demás, cuestionan las respuestas, y hacen preguntas para entender lo enseñado. Al adquirir estas destrezas, y acostumbrarse a revisar sus argumentos y los de los demás, terminan teniendo herramientas muy valiosas para poder cuestionar y construir conocimientos posteriores.

Contrariamente a lo que diría Robert Young, el género “ALPEP”, sí puede fomentar la crítica, al dar a los estudiantes herramientas para poder cuestionar posteriores conocimientos en la medida en que se han habituado a revisar su argumentación hasta estar seguros de la respuesta. Como se explicó en el capítulo 2, la actitud crítica tiene como característica el hecho de suspender la validación de una afirmación hasta estar seguro de ella. Esto se está promoviendo en las clases de matemáticas mediante una constante revisión por parte tanto de la profesora como de los estudiantes de la consistencia de sus argumentos. El análisis de este caso es muy revelador ya que contrasta con otras materias en las cuales el profesor no coacciona tal claramente lo que hacen o dicen los estudiantes, pero donde ellos, posiblemente por esta falta de coerción aprenden menos. Aquí sin embargo, al enseñar a los estudiantes a manejar y aplicar determinados conceptos, y obligarlos a estar racionalmente convencidos de una respuesta antes de parar de cuestionarse sobre su validez, se les genera un hábito de cuestionarse, y se les abren posibilidades de conocimiento que les serán útiles para poder ser críticos frente al conocimiento recibido. Incluso, en este momento, los estudiantes de las clases de Ruth Poveda, demuestran que son capaces de construir formas alternativas de hacer las cosas, con base en lo aprendido anteriormente.

### **3.4 CARLOS CASTELLANOS**

Carlos Castellanos es el profesor de sociales del curso 8-6. Es abogado, y tiene 10 años de experiencia como profesor. Afirma que su enfoque pedagógico es el constructivismo, y dice seguir especialmente a Piaget.

#### **3.4.1 Descripción del trabajo de campo con Carlos Castellanos**

Para realizar el diagnóstico de la clase de sociales observé 3 clases de sociales del curso 8-6 y me reuní varias veces con el profesor Carlos Castellanos.

Durante estas clases se desempeñaron 4 tareas diferentes. En primer lugar el profesor revisa si los estudiantes pueden manejar determinados conceptos. La segunda actividad es la discusión en clase. La tercera es la localización de países en el mapa, y la última la exposición de trabajos en grupo.

Durante la primera actividad prima el género “QSLE”. El profesor evalúa si los estudiantes pueden utilizar correctamente los conceptos “Petición Respetuosa” y “Debido Proceso”. Durante esta conversación, el profesor es el que hace las preguntas, las cuales buscan evaluar a los estudiantes. Las preguntas buscan saber si los estudiantes pueden reproducir y utilizar en situaciones concretas



los conceptos petición respetuosa y debido proceso. Algunas veces el profesor cuestiona las respuestas de los estudiantes aunque estén correctas, llevando a los estudiantes a revisar su argumentación.

Las respuestas de los estudiantes buscan reproducir lo dicho previamente ya fuera por el profesor o por el texto, y los demás estudiantes, con base en lo ya visto con anterioridad, se corrigen entre sí. Los estudiantes no hacen preguntas. Ni los conceptos que se discuten ni su aplicación son cuestionables. Simplemente los estudiantes deben poder reproducir la definición del concepto, pero no se cuestiona, por ejemplo, si hacer una petición respetuosa es siempre la mejor opción para hacer un reclamo. Sin embargo es importante el hecho de que los estudiantes se mantienen en sus posiciones aun cuando el profesor las ha cuestionado.

P: a ver mi amigo, realicemos una petición respetuosa a ver cómo estamos en ese sentido

E: Bogotá, marzo 19 de 2003. señor alcalde local.. quiero a usted presentarle una petición, pues el parque está en condiciones muy malas. Espero su respuesta a la dirección xxx. Atentamente,

P: Esa petición fue estuvo correcta, o qué se hizo mal. A ver ¿qué le hizo falta para estar bien?

E: La dirección a donde responder

P: A ver allá, debido proceso, cómo es el asunto, tenemos que revisar el debido proceso

E: El debido proceso se aplica a las entidades administrativas que han omitido una parte del debido proceso eso se produce en el ámbito político, escolar, y en el escolar también podemos pedir que se presuma la inocencia, que se produzcan descargos, que se coloque responsabilidad, que se produzca previamente la falta y que se se incluya en el manual de convivencia

P: A ver preguntémosle a quien, escuchemos una voz autorizada, a ver escuchemos por favor si el recibo del gas llegó por 500,000 a ver.

E: Bogotá, distrito capital del 2002 a no, 19 de marzo del 2003. ¿empresa de comunicaciones de gas, será? No, de gas natural debe ser, yo Natalia, identificada con tarjeta de identidad número xxx de Bogotá, con mi derecho de petición consagrado en el artículo 23 de la constitución nacional, solicito a usted que ha habido una equivocación en el recibo ya que llegó por 500,000 pesos el recibo del gas, solicito que se me responda rápidamente, porque, no es verdadero, que se me responda a la dirección xxx. Atentamente Natalia Jiménez<sup>38</sup>.

En general ni los estudiantes ni el profesor hacen referencia a experiencias propias. Sin embargo, en un caso una estudiante hace referencia a un elemento que no había surgido en clase (se debe anexar el recibo), y lo involucra en la conversación.

P: A ver, ¿ese derecho de petición, de pronto se le olvidó escribir algo?

¿Qué se le olvidó escribir? a ver, ¿qué se le olvidó

E: Se le olvidó el nombre del señor de la empresa

P: ¿el nombre del usuario?

E: al que se dirige.

E: Que se presenta original y copia personalmente

P: sí, se presenta original y copia,

---

<sup>38</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

E: y el anexo

P: ah sí, muy bien, y el anexo si hay anexo, eso está muy bien, aunque no lo hayamos visto todavía. A ver, preguntémosle a, debido proceso, a ver, quién se durmió. A ver usted, debido proceso<sup>39</sup>,

La conversación se cierra cuando el profesor considera que es suficiente lo dicho por los estudiantes. Es relevante el hecho de que el profesor no da las respuestas correctas a las preguntas, sino que deja abierto el espacio para que lo averigüen ellos mismos y estimula que los estudiantes por fuera de clase apliquen los conceptos vistos de manera que les sirvan por fuera del colegio, como se puede observar en el segmento transcrito abajo. Sin embargo, el contacto con la realidad si bien es importante, no es suficiente para generar una actitud crítica. Es necesario que durante la clase se pueda cuestionar lo visto por fuera de ella, compararlo con lo que se vio en clase y al hacerlo, los estudiantes pueden ser críticos de lo dicho por el profesor.

P: A ver a una empresa de Condensa para solicitar que le cobren lo justo. Me estaban cobrando normalmente 6,000 pesos y me llegó por 600,000 pesos, como hago señor, yo voy y me dice, no lo puedo atender señor, porque resulta que aquí en la pantalla y con el consumo, está correcto. Así que usted tiene que ir y presente una petición respetuosa. Llega a la casa, ruuun,.. Hijo mío, tengo que presentar una petición respetuosa.. ¡Hágale!: mire aquí tiene a su hijo, cuál es el problema, resulta que lo hizo mal, a ver, los veo a ustedes, presentó la petición respetuosa mal, ¿qué sucede?

E: Que tiene que volver a hacer la petición, y volver a pasar una nueva,

P: O sea que el señor hizo la cola, sufrió toda la tarde, estuvo 3 horas, tenía que presentar una petición respetuosa, y la presentó mal, ¿entonces presenta otra?

E: Debe pagar la multa, que son 600,000 pesos.

P: ¿Debería pagar eso?

E: Nooo.

E: sí, porque se equivocó en el derecho de petición

P: bueno, ¿la inquietud ahora mis amigos es que vayamos a dónde? A la empresa Codensa y podemos solicitar una copia del un derecho de petición para ver cómo se hizo ¿o no? ¿Sí vamos? A los estudiantes que estuvieron en la comisaría, ¿allá les expidieron una copia o no? Podemos ir a la alcaldía, podemos ir a la comisaría, y solicitamos una copia, y miramos, como cuando fuimos a la alcaldía local, revisamos los documentos<sup>40</sup>.

En esta clase, si bien lo aprendido no es cuestionable, el procedimiento es único, y lo que se espera de los estudiantes es que reproduzcan lo enseñado por el profesor, de las conversaciones con él se evidenció que existe un propósito detrás de esta actividad relacionado con que los estudiantes puedan desempeñarse mejor en la vida diaria, pero con un sentido crítico. Se busca que los estudiantes no acepten los atropellos de la autoridad y aprendan a participar activamente en la vida pública, lo cual es un claro interés del profesor quien afirma que quien el que participa decide. Esto nos lleva a ver que los contenidos vistos en clase en algunas ocasiones buscan que a los estudiantes no se les impongan cosas en otros ámbitos de la vida, dimensión del problema de la autonomía intelectual que no es posible verlo al analizar solamente la estructura de las conversaciones.

---

<sup>39</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

<sup>40</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

La segunda actividad observada fue la discusión en clase acerca de un tema, en este caso la guerra, establecido por el profesor. En general existen elementos discursivos, tales como que los estudiantes cuestionan lo dicho por los otros, traen nuevos elementos a la conversación que los tocan, como por ejemplo el miedo a que los envíen a ellos o a otros colombianos a la guerra, utilizan lo dicho por los otros para avanzar en la conversación, cuestionan y defienden sus propias posiciones. El profesor no impone sus creencias sobre los estudiantes.

P: ¿cuál es la posición de Colombia frente a esta situación que está pasando? A ver, cuál es la posición de Colombia, que hace Colombia frente a ese posible enfrentamiento?

E: pues Estados Unidos piensa pues que, por el apoyo que nos está dando acá en Colombia con la guerrilla y las FARC pues,

P: bueno, diferentes posiciones, escuchamos, amiga, usted qué dice, Colombia ¿debería o no debería apoyar ese conflicto?

E: pues yo creo que Estados Unidos quiere apoderarse del petróleo,

P: la pregunta es, ¿Colombia debería o no debería apoyar?

E: pues yo creo que si Estados Unidos, porque o sea Irak no tiene derecho de quitarles el petróleo,

P: A ver un momentico, un momentico llegamos al punto, a ver, usted que hace rato está hablándole a él,

E: pues yo digo que Colombia no debería apoyar a Estados Unidos porque pues bien que lo hagan ellos, pero no tiene porque estar metiendo más gente ahí

P: pero ¿Colombia debería apoyar?

E: yo digo que Colombia no debería respaldar,

P: llegamos a la controversia, unas posiciones a favor, en contra, de pronto a algunos les gustaría hacer unas observaciones, decir si yo estoy de acuerdo, pero por qué razón. ¿Ha leído? La escuchamos. Pero duro, a ver, ¿en qué no está de acuerdo?

E: emmm

P: llegamos a la controversia, hay muchos puntos de vista a favor y en contra,

E: Digamos no debemos apoyarlos porque pues no tenemos que ir a una guerra

P: somos libres de pensar lo que bien queramos, a ver qué va a decir

E: yo creo que Colombia no debe interceder en el conflicto pues es entre Estados Unidos e Irak, y en caso de que Estados Unidos ganara la guerra a Colombia no le beneficiaría en nada, y si pierde Estados Unidos a Colombia tampoco le afecta.

P: ¿o sea que intervenga o intervenga no le afecta?

E: no.

P: ¿solamente allá? Listo. ¿A ver cuál es su intervención?

E: A ver yo iba a decir que estoy en contra de lo que dice Jefferson porque por ejemplo hay mucho dinero que apoya a Colombia entonces si perdería, podría perder el apoyo económico que le da a Colombia Estados Unidos.

P: bueno, escuchemos nuevas voces, te escuchamos,

E: a mí me parece que Colombia no debería apoyar a los Estados Unidos porque Estados Unidos no ha hecho sino criticar a Colombia diciendo que, que Colombia es solo narcotraficantes y negarles la visa para ir a los

Estados Unidos. Y ahora que hay la guerra ahora si nos llaman y quieren perjudicar. Y si tenemos una deuda nada tiene que ver con la guerra<sup>41</sup>.

Las preguntas las hace solo el profesor. Estas preguntas buscan conocer las diferentes posiciones de los estudiantes sobre el conflicto de Irak – Estados Unidos. Claramente cualquier posición es cuestionable, y el profesor en ningún momento da más validez a una respuesta que a otra, aunque sí estimula a los estudiantes cuando sus respuestas son especialmente argumentadas y sustentadas. El profesor introduce nuevos elementos a la discusión que no surgen de la conversación misma, sino que buscan ver qué tanto saben los estudiantes del tema, al mismo tiempo que fomentan que los estudiantes vayan armando un mapa en su cabeza de elementos relacionados entre sí, con respecto a la guerra en Irak. Los estudiantes responden a las preguntas del profesor, y cuando él cambia el rumbo de la conversación ellos también.

E: el secretario de estado Collin Powell advirtió a Corea del Norte que allá había una planta de reciclaje con misiles y que no hicieran pruebas con misiles.

P: Collin Powell, el secretario de estado de los Estados Unidos. Comandante de las fuerzas en la guerra del golfo, la tormenta del desierto. A ver Casallas lo escuchamos

E: pues Estados Unidos se está metiendo como con, está obligando a Irak, entonces yo creo que si hace lo mismo con Corea del Norte pues a él no le convendría porque Corea también es un país que o sea no es muy pobre. Y también tiene armas nucleares y a Estados Unidos no le convendría pues ya serían dos países en su contra en guerra.

P: tiene muchísimo, muchísimo que ver el pueblo kurdo, Kurdistán, 20 millones de habitantes, el pueblo kurdo, ¿cómo estamos con el pueblo kurdo? ¿Quién leyó? ¿Qué pasa con el pueblo Kurdo? No recordaron. Entonces pasemos al país vecino, donde está por ahí Yaser Arafat, quien es, son los palestinos, ¿será que si tienen que ver? ¿A ver los palestinos, intervienen o no intervienen, que pasa ahí? El mundo árabe, ¿qué pasa con los árabes? Los musulmanes, ¿qué pasa ahí? ¿Irán? ¿Por qué el mundo árabe no se une? ¿Será una guerra contra el Islam? ¿Será una guerra suicida? A ver mi amiga, la escuchamos

E: fue que los Irakies están huyendo hacia Siria porque temen de una guerra y los únicos capaces y valientes que se quedaron fueron jóvenes, que están dispuestos a ser cuerpos suicidas para atacar a Estados Unidos.

P: un vecino de Irak, Siria, ¿la posición de Siria va a ayudar o no va a ayudar? Jordania, Irán, Irak, Libano, hay otro país chiquitico... ¿cuál es?

E: Israel,

P: claro bien, Israel, ¿qué pasa con Israel? ¿Ayuda, no ayuda? ¿Quedamos cortos ahí? Listo, hay que seguir leyendo, sigamos leyendo<sup>42</sup>..

El profesor determina cuándo se cierra la conversación, pero da todo el tiempo necesario para que los estudiantes discutan, y cierra la conversación cuando considera que ya no hay nuevos puntos de discusión, no cuando se ha llegado a una respuesta específica.

Sin embargo, el género “ED”, y por tanto la promoción de la crítica y la autonomía intelectual, como tal no se configura ya que no hay una intención de apertura, de cuestionarse los propios

---

<sup>41</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

<sup>42</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

puntos de vista, y sobretodo de búsqueda. Los elementos que trae el profesor a la conversación no son analizados, y no hay un intento por buscar ahondar en los conceptos. El profesor en general participa dando turnos a los estudiantes para participar y se mantiene muy al margen de la conversación. El profesor me explica que lo que se busca en sus clases es que los estudiantes participen de manera que aprendan a argumentar y a participar en un debate.

De nuevo aparece el género que se ha denominado acá “GP” en el cual las preguntas buscan que los estudiantes participen en la conversación, y los estudiantes consideran que su papel es demostrar que saben a través de participar activamente en clase.

El profesor estimula la autonomía de los estudiantes a través de no imponer sus opiniones, y de permitir que cualquier posición sea válida. Cabría sin embargo preguntarse si al no exponer sus puntos de vista, ni cuestionar o promover el cuestionamiento de la argumentación de los estudiantes no se está fomentando que el texto escrito, en este caso la prensa, o cualquier otra fuente de la cual obtuvieron la información, pase a ser la fuente de autoridad no cuestionable y frente a la cual los estudiantes no son críticos.

El profesor considera que lo importante en este momento del desarrollo de los estudiantes es darles seguridad para que participen, sin intervenir mucho, pues las intervenciones del maestro pueden generar violencia, destruir, anular. Pero si se le dice al estudiante que está bien, si se le anima, el estudiante va cogiendo seguridad.

Afirma que los estudiantes necesitan adquirir ciertas destrezas previamente a poder indagar, tales como aprender a participar en un debate y adquirir hábitos de lectura. No es claro para mí si esto es cierto, y considero que valdría la pena explorar más a fondo las destrezas que los niños necesitan adquirir, si es que existen algunas, para que puedan adelantar una indagación. Es posible que los niños debido a su edad, o al contexto, o al proceso de desarrollo, necesiten primero adquirir seguridad sin hacerlos preguntarse si lo que piensan y dicen está bien<sup>43</sup>.

La tercera actividad observada fue la localización de diferentes países en el mapa. Durante esta actividad el profesor asigna una tarea que los estudiantes deben desarrollar. El género presente es “QSLE”. El profesor va nombrando los países de la región en conflicto y los estudiantes deben nombrar tantos países como conozcan.

El profesor hace preguntas sobre los países que deben localizar en el mapa de manera que los estudiantes muestren cuales conocen. Las preguntas que hacen los estudiantes son sobre la forma de desarrollar la tarea. No se hace referencia a la realidad personal de los estudiantes ni del profesor y la conversación se cierra cuando los estudiantes han entendido qué tiene que hacer.

P: Entonces tengan la bondad de poner la fecha de hoy, y escribamos mapamundi. ¿Ya listos? En el mapamundi localizar, localizar, localizar, ¿qué vamos a localizar? Irak, y ahora el vecino, ¿cómo se llama?

E: ¿Siria?

P: no no no, la guerra del desierto, Kuwait, vamos a localizar Kuwait: K – W - ait, Kuwait. Irak, Kuwait, antes de la guerra en el golfo pérsico, Irak había perdido una guerra con Irán. Estados Unidos había ido ver desaparecer al ex líder de Irán el sha de Irán. Listo. Veíamos Siria, Líbano,

E: ¿Siria?

P: sí señor. Siria, Líbano, Kuwait, ¿otros países chiquitos por ahí?

---

<sup>43</sup> reunión con Carlos Castellanos marzo 28 (ver anexo 4)

E: Emiratos Árabes

P: sí, Arabia Saudita, Emiratos Árabes, otro por ese sector ¿cuales son?

E: Afganistán.

P: claro, Afganistán. Ubiquemos a Pakistán. Siria, Líbano, Jordania, otro país que de pronto es muy importantísimo en este conflicto, Israel, Israel, de pronto tiene mucho que ver ahí, cuál más, Omán, Turquía, ¿cuál otro? Yemen, Katar, tiene muchísimo que ver toda esa zona. Y obviamente hay muchas de las repúblicas de la ex Unión Soviética. Ubiquemos por favor esos. Saquen el atlas o mapamundi, y ubiquemos esa región.

E: ¿en dónde, en el cuaderno?

P: en el cuaderno, lógico.

*Los niños se organizan en grupos o parejas y empiezan a calcar el mapa y a ubicar los países<sup>44</sup>.*

La última actividad observada fue la exposición por grupos los resultados de sus investigaciones acerca del África. Cada grupo pasó a exponer y repitió lo dicho por el texto acerca del tema de investigación.

Primó el género “QSLE”. Los estudiantes parecen creer que lo que se espera de ellos es que reproduzcan lo que dice el libro. El texto es incuestionable, y se convierte en una fuente de imposición de conocimiento.

Ni el profesor ni los estudiantes hacen preguntas. El conocimiento presentado en los textos no es cuestionado ni cuestionable. Ni el profesor ni los estudiantes hacen referencia a experiencias propias ni traen a la conversación ningún elemento externo al texto. Las conversaciones se cierran cuando los estudiantes han expuesto todo lo que han investigado.

P: Grupo que está ya preparado con la exposición. Un número Federico

E: El tres

E1: Nosotros vamos a hablar sobre los ríos y lagos de África. África tiene grandes ríos no muy aprovechables para la navegación, porque están interrumpidos por cataratas. Como es el caso del río Nilo, que pasa por esta parte, (la niña va mostrando los ríos en el mapa), y del Congo, que pasa por acá. Estos ríos están sometidos a grandes fluctuaciones en su caudal debido a las sequías, como ocurre, en Cambeyo y el Ora (no se escucha bien). El Nilo es el río más largo del mundo con 6450 kilómetros, nace en el lago Victoria y va hacia el norte con el nombre de Nilo blanco, este recorrido lo hace hasta Jascún. Allí se junta con el Nilo azul. Enriquecido por este y otros afluentes, el Nilo pasa por desiertos como el Libia, y el Nubia.

E2: También encontramos el Mar Rojo, el Mar Mediterráneo el canal del Suez, el Golfo Pérsico, el Mar Negro aquí arriba y pues

E3: El Nilo es el río más grande del mundo y mide aproximadamente 6450 kilómetros

E: Eso ya lo dijeron

E3: 6450 kilómetros, eee,

E 1: en el océano índico van a desembocar los ríos Cambede, con 2560 kilómetros y el río Nipoto con 1500. al océano Atlántico van a desembocar el Senegal con 1150 kilómetros, el Ganges con 740, que van a la Sierra del

---

<sup>44</sup> Sociales 8, marzo 19 de 2003, (ver anexo 4)

Alto Bongo y van a desembocar en el golfo de Guinea, el Níger con 4160 kilómetros y una importante vía de transporte y también en el desarrollo de una gran cuenca que comprende tierras de Guinea, Bali, Níger, Nigeria, Costa de marfil y Ghana. En este océano también desembocan el río Congo con 4270 kilómetros, y por último tenemos que mencionar al río Onis con 2100 kilómetros en Sudán<sup>45</sup>.

Durante esta actividad se evidencia cómo cuando se traslada toda la responsabilidad por conseguir información a los estudiantes, independientemente del profesor, y éste no interviene para cuestionar o aportar nuevos elementos a lo que dice el texto, éste pasa a ser no una fuente de mayor autonomía, sino una fuente de autoridad incuestionable, y el conocimiento se impone ya no a través del profesor, sino del texto escrito.

Frente al hecho de que el profesor se mantiene al margen de la conversación, el profesor siente que esto debe ser así, pues el profesor no debe dar su punto de vista, ya que de lo contrario los estudiantes asumen como propias las opiniones del profesor, inhibiendo su autonomía intelectual. Así mismo, señala que la actitud del maestro es activa, pero no da soluciones pues se cuida de tomar posición porque unos de los estudiantes se solidarizarían con él y otros no lo cual puede generar choques entre los estudiantes<sup>46</sup>.

### 3.4.2 Diagnóstico

En esta clase se presentan varios elementos que fomentan la crítica tales como:

1. El profesor estimula que los estudiantes sean críticos frente a las imposiciones externas tales como los abusos de autoridad.
2. El profesor fomenta la discusión abierta, en la cual no impone sus posiciones a los estudiantes y busca que estos participen activamente.
3. Los estudiantes sustentan y defienden sus puntos de vista, algunas veces cuestionan a los demás, y traen elementos de su realidad a la conversación.
4. El profesor involucra nuevos elementos a la conversación que cualifican los argumentos de los estudiantes, y les abren nuevas posibilidades de cuestionamientos.
5. El conocimiento presentado es cuestionable y las diferentes posiciones son respetadas y consideradas legítimas.

Por otro lado, existen factores que inhiben la autonomía intelectual tales como:

1. Los estudiantes deben reproducir sin espacio a la crítica determinados conocimientos que no son cuestionables.
2. El profesor al mantenerse al margen de las conversaciones no cualifica los argumentos de los estudiantes ni genera que ellos revisen la calidad de su argumentación.
3. El objetivo primordial de la clase es lograr que ellos participen pero sin buscar que construyan el conocimiento a partir de lo que se va diciendo en la conversación. Los estudiantes consideran que lo que se espera de ellos es que participen sin importar de que

---

<sup>45</sup> Sociales 8, abril 22 de 2003, (ver anexo 4)

<sup>46</sup> reunión con Carlos Castellanos marzo 28 (ver anexo 4)

forma se de esta participación, ya que el profesor califica a los estudiantes dependiendo de si han o no participado en clase.

4. No existe una actitud indagatoria, pues no se ahonda en los temas y si bien el profesor trae nuevos elementos a la conversación estos no son desarrollados.

De la observación de clases del profesor Carlos Castellanos puedo concluir que en términos generales lo que ocurre en clase no promueve la crítica ya que por una parte algunos conocimientos no son cuestionables y la forma en que se enseñan hace que los estudiantes aprendan a repetir más no a entender la utilidad de los mismos. Por otra parte, aquellos conocimientos que son cuestionables, no son cuestionados ya que los estudiantes no construyen sus argumentos con base en lo que se está discutiendo, y el profesor no fomenta que se ahonde en los conceptos.

Se presentan dos géneros dependiendo de si el profesor considera que el tema tratado es cuestionable o no. Cuando los estudiantes deben aprender ciegamente algunos temas, el género presente es “QSLE” y los estudiantes deben demostrar que pueden reproducir determinados conceptos provenientes ya sea del profesor o de algún texto. En estos casos no se fomenta la crítica ya que se impone un determinado conocimiento por diferentes fuentes.

En otras oportunidades se presenta en género “GP” en el cual los estudiantes participan activamente sin la intervención del profesor.

Considero que sería útil que el profesor fomentara que se cuestionaran los argumentos de los estudiantes y que se ahondara en los temas desarrollando los elementos traídos a la conversación por los diferentes participantes.

Por otra parte, considero que el profesor está promoviendo que los estudiantes sean críticos en la vida diaria a través de dotarlos de herramientas para participar en la vida pública. Sin embargo a partir de la herramienta desarrollada no es posible analizar estos contenidos ya que la herramienta se centra en la estructura de las conversaciones dejando de lado los contenidos.

### **3.5 COMENTARIO FINAL AL TRABAJO DE CAMPO**

Ahora, si bien no es posible a partir del trabajo realizado tener una definición o versión de cómo se entiende la autonomía intelectual en cada una de las materias, puesto que la muestra es demasiado pequeña por lo cual lo observado depende aun de demasiadas variables diferentes a la materia en sí como para pretender sacar conclusiones acerca de la promoción de autonomía en x o y materia, sí es posible sacar algunas conclusiones sobre qué particularidades se encontraron en las diferentes disciplinas que puedan ser atribuidas a esa diferencia.

En particular considero que es diferente la forma en que se promueve la autonomía en materias en las cuales existen consensos casi generales acerca de las respuestas a las que debe llegar un estudiante. Tal es el caso de las matemáticas, en las cuales los estudiantes deben manejar determinados conceptos, difícilmente cuestionables. Sin embargo, y como se muestra en el documento, incluso en este campo es posible promover la indagación. En estos casos, la promoción de la autonomía deberá ir más allá del cuestionamiento a estos conceptos básicos y abrir



posibilidades de cuestionar otras dimensiones del problema, por ejemplo, de la suma, tales como en qué casos es mejor sumar que restar, cuando más no es mejor que menos, cuándo la suma es una operación ilegítima para ciertas conclusiones, etc. Pero por otro lado, aún en casos en los que las respuestas sean poco discutibles, es posible decir que se puede promover la autonomía, cuando los estudiantes pueden cuestionarse los procesos de razonamiento y sólo terminar con el proceso de indagación y aceptar conclusiones cuando las han examinado cuidadosamente. En otras materias como la filosofía se encontró que dado que en este campo no existe consenso acerca de las respuestas, desde el principio es necesario dejar esto claro, buscando que los estudiantes siempre reconozcan como posible su cuestionamiento.

## CAPÍTULO 4. HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN FINAL

### ÍNDICE CAPÍTULO 4

4.1	RESTRICCIONES DE LA HERRAMIENTA INICIAL.....	80
4.1.1	GÉNEROS.....	80
4.1.2	PODER.....	82
4.1.3	CONTENIDOS.....	83
4.1.4	ESPECIFICIDADES DE LOS ESTUDIANTES.....	84
4.2	TABLA DE VARIABLES PARA ELABORAR LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES .....	85
4.3	GUÍA PARA RECOLECTAR IMPRESIONES DE CLASE .....	89

El segundo producto esperado del trabajo es el desarrollo de una herramienta de observación útil para los maestros. El capítulo 4 expone esta herramienta y da cuenta de hasta qué punto se logró el objetivo de que fuese útil para ellos. Los puntos analizados en este capítulo ya han sido expuestos en el capítulo anterior, pero el presente capítulo los recoge de una forma más coherente e integrada.

### 4.1 RESTRICCIONES DE LA HERRAMIENTA INICIAL

El trabajo desarrollado con los maestros y la observación de clases, así como algunos aspectos teóricos que habían sido dejados de lado, pero que a medida que avanzó el trabajo volvieron a recobrar relevancia, llevan a rediseñar la herramienta de observación, puesto que se han evidenciado restricciones en la herramienta para observar las clases. En este sentido, es importante revisar los siguientes puntos:

#### 4.1.1 Géneros

A partir de las observaciones de clase se evidenció que los géneros identificados por Young no daban cuenta de todos los tipos de conversación que ocurre en clase. Así, se identificó que por una parte aparece una variación al género “ALPEP”

En este género la profesora va guiando a los estudiantes para que lleguen a una respuesta determinada, a partir de pistas que dejan indicar qué es lo que quiere oír. Sin embargo, las pistas en la variación encontrada son más sutiles que en los ejemplos dados por Young (ver sección 3.3.3.4), en los cuales las pistas no están dentro del contexto de la respuesta. Por ejemplo, si a la respuesta que el profesor quiere que los estudiantes lleguen es que los gatos son mamíferos, según la caracterización hecha por Young las pistas estarán encaminadas a que adivinen la palabra mamífero, tal vez diciendo que empieza con m, que la palabra se parece a mamá, etc. Lo que se evidencia en algunas clases es que las pistas pueden estar dentro del argumento de la respuesta, tal vez diciendo que el tipo de animal que es el gato está determinado por el hecho de que se alimentan

directamente de la mamá, y evitando que la conversación se desvíe hacia otras características como que son carnívoros etc. Sin embargo se mantiene el hecho de que la respuesta a la que hay que llegar es una, y la profesora a través de sus preguntas va guiando a los estudiantes e impidiendo que se salgan del camino previamente establecido. Al igual que en el género descrito por Young el razonamiento es incompleto, en cuanto a que no se llega a explorar y descartar otras opciones, y todo se cierra cuando se llega a la respuesta correcta, sin importar si hay más por explorar o no.

Otro género que está presente en el salón de clase es el género “GP”. Este género se caracteriza porque el principal objetivo de la clase es lograr que los estudiantes participen, sin cualificar la calidad de sus participaciones revisando sus argumentos.

El papel del profesor es pasivo. No expone sus puntos de vista, y su rol consiste en asignar turnos de participación a los estudiantes. Las preguntas del profesor buscan motivar a los estudiantes para que participen y los estudiantes no hacen preguntas. Los estudiantes son muy activos en la conversación. Su rol consiste en tratar de intervenir la mayor de veces posible.

La estructura de la conversación se presenta como monólogos aislados. No se cuestionan los argumentos de los otros ni se tienen en cuenta para cuestionarse los propios. Esto se traduce en que los participantes en la conversación no construyen sus argumentos con base en lo que se está hablando en clase, sino que sus intervenciones apuntan a demostrar que saben del tema, y lo que se dice en clase no influye en estas afirmaciones para modificarlas, complementarlas, reafirmarlas, pues no entran a formar parte de la posición del hablante. Si bien en algunas ocasiones se hace referencia a lo que dice el otro, no determina ni influye en el argumento, y en este sentido, funcionalmente lo que aparecen son monólogos.

Es posible que exista alguna asociación entre el GP y la afiliación constructivista que los profesores dicen tener, ya que los profesores consideran que deben dejar que los estudiantes construyan el conocimiento sin darles las respuestas. Esto no quiere decir que el constructivismo esté asociado al GP, sino que tal vez el enfoque constructivista que los profesores buscan dar a sus clases influyen en que esto aparezca, pues el GP frecuentemente apareció en los profesores que afirman tener este enfoque pedagógico.

Ejemplo:

E: Las bombas que Estados Unidos va a utilizar son bombas air, con salidas para bloquear computadores, bases de datos, bombas anti bunkers, bombas mágnam programadas para destruir todo, aviones cazadores de ataques, y decenas de otras maneras, armas modernas para ganar la guerra. Estados Unidos le dio ayer a Saddam Hussein un plazo de 48 horas para dejar el poder, el exilio o la guerra.

P: A ver usted que dice, ¿por lo menos leyó la noticia o no? ¿No leyó? El ejercicio era leer. ¿Que leyó?

E: Que el presidente Bush le dio 48 horas a Saddam Hussein para irse de Irak si no quiere que su país sea bombardeado. Bush tiene unos aviones especializados, y está más o menos seguro porque tiene armas químicas, tiene bombas nucleares, aviones a control remoto, servicio secreto, y muchas formas para derrotar a Saddam Hussein pero ninguna de esas puede ser segura porque Hussein nunca le dice a nadie a donde va, siempre está escondido, y nadie sabe en qué sitio va a estar, siempre cambia de sitio continuamente,

P: ¿la posición suya es estar de acuerdo con la invasión o no?

E: mi posición es que Estados Unidos no tiene como mucho derecho a llegar a Irak y bombardearlo por solo bombas. La disculpa de Estados Unidos es que ellos tienen misiles nucleares, pero yo creo que lo que pasa es porque Irak es la segunda más poderosa en petróleo. Estados Unidos quiere apoderarse del petróleo y así volver a subir su economía, creo que Estados Unidos también está perdiendo porque si hacen guerra ayer en la bolsa de Japón subieron las acciones, y la bolsa de Nueva York no está como igual.

#### 4.1.2 Poder

Como se ha mencionado en el capítulo 2, al decidir enfocarme en la autonomía intelectual, dejando de lado otras dimensiones de la autonomía como pueden ser la autonomía en la acción, tomé la decisión de no tener en cuenta las limitaciones a la autonomía dadas por lo que se ha llamado el discurso regulativo, es decir limitaciones referidas a la forma en que se comportan los estudiantes en clase (ver sección 3.5), haciendo una la separación entre aquellas actividades relacionadas con la adquisición de conocimiento, y aquellas relacionadas con el mantenimiento del orden en el aula. Al hacer esto, asumí que eran campos diferentes y que observar la promoción de autonomía intelectual no tenía relación con observar la autonomía en la acción.

La observación de las clases evidenció que el orden que se presente en clase afecta directamente lo que los estudiantes aprenden, la forma en que se presentan las conversaciones, y en este sentido no es posible ignorar esta dimensión del problema si se quiere entender la segunda. Por ejemplo, en las clases de español no existen normas claras en cuanto a lo que los estudiantes pueden o no hacer en clase. Por esta razón, los estudiantes no respetan los turnos para hablar de los otros, se paran por todo el salón, hablan al tiempo, lo cual afecta el que se pueda dar una conversación y por lo tanto se dificulta analizar las conversaciones y, más allá que las dificultades en el análisis, se imposibilita que los estudiantes puedan aprender y construir conocimientos ya que no se escuchan entre sí. Esto lleva a que las intervenciones de los estudiantes sean monólogos ya que no tienen en cuenta lo dicho por los otros. Cuando la profesora, ejerciendo su posición de poder, define el espacio que los estudiantes pueden ocupar, y establece cuándo pueden o no hablar, se fomenta que los estudiantes se escuchen y puedan discutir. Si la profesora ejerce su poder para que los estudiantes no hablen durante el tiempo que hablan los demás, es posible que se diera más fácilmente el género “ED”.

Este hecho me llevó a buscar categorías de análisis para explicar por qué es necesario o útil que el profesor mantenga el control sobre algunos aspectos de la clase, lo cual me llevó a retomar el trabajo de Jennifer Gore en el cual se propone que se debe observar de qué manera circula el poder en el aula de y qué formas de poder están presentes.

A partir de las observaciones, identifiqué como particularmente relevantes dos categorías desarrolladas por Gore, que son el *espacio* y el *tiempo*, sin que esto signifique que las demás no son útiles ya que observaciones adicionales podrían mostrar la necesidad de utilizarlas todas.

La categoría espacio, hace referencia a establecer cerramientos y crear espacios funcionales. La categoría tiempo, implica establecer la duración de una actividad o requerir repetición. En otras palabras, a que se ejerza el poder a través de establecer cuál es el espacio en el que deben permanecer los estudiantes, en qué lugar se desarrollan ciertas actividades, cuándo pueden hablar etc.

Otro hallazgo interesante fue el que en algunos casos el género “ALPEP”, a la vez que impone algunos conocimientos puede abrir espacios de autonomía. Tal es el caso de las clases de matemáticas, en las cuales hay una respuesta correcta a la que deben llegar, y la cual deben poder demostrar que conocen, pero a través de revisar constantemente su argumentación. La diferencia entre esta forma de “ALPEP”, y aquella descrita por Young así como con el “QSLE”, es que en estos dos últimos el énfasis está en alcanzar la respuesta correcta, y en el primero el énfasis está en el proceso de razonamiento para llegar a ella. Esa afirmación sin embargo debe tener en cuenta que existen grados para cualquiera de las dos opciones (énfasis en la respuesta o en el proceso) puesto en general no será ni solo lo uno ni lo otro. Esta forma de enseñar es útil para que los estudiantes puedan adquirir ciertas destrezas que posteriormente les servirán para ser críticos en otros espacios. Por ejemplo, al aprender a sumar, podrán revisar si cuando otro realiza una suma esta es correcta o no, lo cual es necesario en ámbitos como el económico.

La forma en que se presenta este género obliga a los estudiantes a que revisen los argumentos que los llevaron a una respuesta. Esto permite que los estudiantes puedan ser autónomos frente a la respuesta ya que son capaces de evaluar si consideran que es correcta o no. Si bien es claro que esta revisión siempre será incompleta, puesto que no es posible tener en cuenta todas las dimensiones de un problema, frente a las dimensiones revisadas los estudiantes podrán ser autónomos.

En otros casos en los que se presenta el mismo género, como en el caso de sociales, en donde la revisión de argumentos está ausente, se da una imposición de conocimiento sin la participación crítica del estudiante, y frente a la cual no tienen muchas posibilidades de ser autónomos. La diferencia entre la primera manifestación del género y la segunda radica en que en la primera el punto de llegada y por tanto el fin de los cuestionamientos, es la comprensión y aceptación por parte de un estudiante de la validez de una respuesta, posteriormente a haber revisado los argumentos que lo llevaron a ella, y en la segunda el punto de llegada es la verbalización de la respuesta correcta, momento en el cual se deja de cuestionar la respuesta dada.

En este sentido, la categoría *conocimiento* utilizada por Gore, la cual hace referencia a formas de poder que moldean las creencias de los estudiantes sin su participación crítica, es útil para analizar en qué casos el profesor impone su conocimiento de una forma en la cual los estudiantes se habitúan a revisar sus argumentos y a no detener los cuestionamientos hasta que han comprendido, o por el contrario la imposición de conocimiento lleva a que los estudiantes solo puedan repetir lo dicho por el profesor sin entender lo que están repitiendo. Siguiendo la idea de Foucault descrita en la sección 3.5, el hecho de que los profesores impongan a los estudiantes la obligación de revisar sus argumentos demuestra que este ejercicio del poder no es sólo represivo, sino que al mismo tiempo es productivo.

### 4.1.3 Contenidos

La observación de clases muestra los problemas de la teoría de Young la cual aspira a llegar a una estructura de conversación que pueda ser crítica, sin importar los contenidos de la misma. Al aspirar hacer crítica a través de una estructura de conversación, dejando de lado los contenidos de ésta y limitar el análisis acerca de la imposición de conocimiento al análisis de la estructura de las conversaciones, se deja de lado una amplia fuente de imposición que proviene de los contenidos de los mensajes dados en clase. Al hacer esto, si bien el profesor no impone sus creencias sobre los estudiantes, no puede evitar que otras fuentes externas al salón de clase lo hagan. Cuando los profesores no exponen sus puntos de vista, o no traen nuevos elementos a la conversación, se

restringen posibilidades de análisis de los estudiantes, y se fomenta el que al salir del salón de clase, se impongan determinadas creencias sobre los estudiantes sin que ellos puedan ser concientes de ello, lo cual en alguna medida puede ser evitado por los profesores a través de traer estos contenidos a la conversación de manera que puedan ser cuestionados y tenidos en cuenta por los estudiantes por fuera del salón. La observación de clases, como por ejemplo las clases de español, muestra que en los momentos en que los profesores involucran nuevos elementos en la conversación se mejora la argumentación de los estudiantes, lo cual les da más elementos frente a los cuales ser críticos.

Paulo Freire habla de evidenciar los contenidos implícitos en los mensajes dados en clase, como una función básica de una educación para la crítica. Como se mencionó en el capítulo 3, esto trae los problemas de sustituir una imposición por otra, ya que el profesor hace esta “develación” basándose en los mensajes que él considera que están implícitos desde su sistema de creencias. Esto es inevitable; pero si bien siempre será problemático, al traer a la conversación nuevos contenidos, y evidenciar los problemas de determinada afirmación, a la vez que se imponen algunas creencias, se abre al estudiante nuevas posibilidades de crítica. Esto nos lleva a reconocer la importancia de que el profesor involucre lo que él considera que son las dimensiones ocultas o no tratadas de un determinado problema de manera que dentro de sus posibilidades brinde a los estudiantes tantos elementos de juicio como sea posible, limitando en alguna medida que estos elementos le sean impuestos por otras vías que no son visibles para el estudiante.

Sin embargo, algunos profesores consideran que no deben exponer sus posiciones ya que los estudiantes asumen como verdades últimas las afirmaciones que ellos hacen, y con el fin de fomentar la autonomía de los alumnos prefieren mantenerse al margen de la conversación. La veracidad de esta afirmación se evidenció en clases como la de filosofía en las que los estudiantes muestran una actitud indagatoria y crítica cuando trabajan en grupos, pero cuando el profesor está presente dan las respuestas dadas por el profesor al cual no lo cuestionan. Considero que una pregunta pertinente es qué hace el profesor, si es que hace algo, para que los estudiantes consideren que deben dar unas respuestas determinadas cuando están frente a él, y por qué una vez él está presente ya su posición no es cuestionable. Esto lleva a repensar el papel del profesor como figura de autoridad, ya que los estudiantes si bien tienen una capacidad crítica se cohiben frente a esta figura.

Para refinar la herramienta de observación es necesario incluir una forma de analizar los contenidos del lenguaje en el aula. La categoría conocimiento mencionada en el punto anterior puede ser útil como punto de partida para analizar esta dimensión del problema.

#### **4.1.4 Especificidades de los estudiantes**

De las conversaciones con los profesores, así como de las observaciones de clase puedo sacar una conclusión en cuanto a la herramienta de observación, y específicamente al concepto de género, y es que la constitución de una “ED” depende tan solo de manera limitada del profesor, pues la disposición a indagar de los estudiantes proviene también de otras fuentes diferentes a lo que sucede en clase. Esto se refleja en que los estudiantes reaccionan de maneras diferentes frente a una misma pregunta o acción del profesor, como se observó en las clases de filosofía en las cuales diferentes grupos mostraban actitudes diferentes frente a una misma guía de trabajo, siendo unos grupos muy críticos y otros no.

Lo anterior, resalta las restricciones de la aplicación de una estrategia pedagógica de manera general e independientemente de los estudiantes que la reciben, y lleva a la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a los estudiantes, y en general a situaciones particulares. Para esto resulta muy útil la autoobservación ya que permite al profesor ir adaptando sus acciones dependiendo de la forma en que los estudiantes reaccionen frente a ellas, y lleva a que el profesor se constituya en investigador de su propia acción.

En cuanto a la promoción de la autonomía, esto se traduce en que el profesor vaya revisando constantemente qué acciones generan, en qué estudiantes, que sean más críticos, y cuales no, de manera que las pueda ir modificando.

A partir de los anteriores puntos, reelaboré tanto la tabla de variables como la guía de observación de manera que se constituya en una herramienta de observación más útil y completa.

## **4.2 TABLA DE VARIABLES PARA ELABORAR LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

Esta tabla busca resumir el marco teórico que sustenta las preguntas consignadas en la guía, de manera que los profesores comprendan la relevancia de las mismas. Por otra parte, la guía es un instrumento de entrenamiento para los profesores, mientras ellos interiorizan aquellos aspectos de clase que son relevantes para auto observar lo que sucede en la clase.

<b>GÉNERO: ALPEP</b>	<b>ROL DE AGENTE</b>	<b>ACCIÓN DEL PROFESOR</b>	<b>RESPUESTA DEL ESTUDIANTE</b>	<b>CIERRE DE LAS CONVERSACIONES</b>	<b>CONOCIMIENTO / CONTENIDOS</b>
La actitud que define este género es "adivinatoria". El objetivo de la conversación es que el estudiante llegue a una respuesta predeterminada por el profesor, a través de un camino también preestablecido. Al evaluar se evalúa que el estudiante llegue a las respuestas correctas.	El profesor es un narrador transmisor de conocimiento. Su tarea es controlar la conversación. El estudiante es un objeto que aprende, un receptor pasivo. Su tarea es reproducir y adivinar.	Para lograr el objetivo las intervenciones del profesor buscan controlar a los estudiantes de las "desviaciones" del camino establecido. Para hacer esto, el profesor va "manipulando" la conversación a través de pistas, y cuestionando tan solo las afirmaciones que se desvían del camino para llegar a la respuesta. Las pistas pueden ser más o menos sutiles, dependiendo de la relación que tengan con el argumento mismo.	Las intervenciones del estudiante, tanto preguntas como respuestas, apuntan a adivinar lo que el profesor quiere que se responda.	Las conversaciones se cierran cuando el estudiante llega a la respuesta que el profesor quiere oír.	Se niega la posibilidad de cuestionar determinado conocimiento, las preguntas mismas y las evidencias. Para sustentar la validez de una afirmación se acude a un argumento de autoridad. Las dimensiones del problema tratado se limitan a aquella que lleva a la respuesta establecida, y en este sentido las afirmaciones, tanto del profesor como del estudiante, no se sustentan en argumentos, ni se enmarcan en un contexto, ni involucran el contexto de los participantes.
ALPEP 2 La actitud que define este género es "revisión procedimental". El objetivo de esta conversación es llevar a los estudiantes a una respuesta determinada a través de argumentos y de que revisen su proceso de argumentación.	El profesor es un narrador, transmisor de conocimiento. Su tarea es llevar a los estudiantes a una respuesta a través de un proceso argumentativo, y obligarlos a revisar su argumentación para llegar a ella. El estudiante es un objeto que aprende. Su tarea es demostrar que puede comprender el proceso para llegar a una respuesta.	Las preguntas del profesor apuntan a que los estudiantes den una respuesta que si bien está definida previamente, ellos deben sustentar a través de argumentos que demuestran que han revisado sus argumentos y los de los demás.	Para llegar a la respuesta los estudiantes hacen preguntas para aclarar los conceptos y cuestionan las respuestas y procedimientos de los demás estudiantes. Las respuestas buscan evidenciar que han comprendido y deben estar sustentadas en argumentos explicables por los estudiantes.	Las conversaciones y por tanto los cuestionamientos se cierran cuando el estudiante demuestra que ha comprendido.	Las respuestas, las preguntas y las evidencias dadas son incuestionables. El tema a tratar está definido por el profesor, así como los límites del análisis.



GÉNERO: QSLE	ROL DE AGENTE	ACCIÓN DEL PROFESOR	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE	CIERRE DE LAS CONVERSACIONES	CONOCIMIENTO / CONTENIDOS
<p><i>La actitud que define a este género es "evaluativa"</i></p> <p>El objetivo de esta conversación es evaluar si los estudiantes pueden reproducir lo expuesto por el profesor o por un texto.</p>	<p>El profesor es un narrador, transmisor de conocimiento</p> <p>Su tarea es evaluar si los estudiantes pueden reproducir un tema.</p> <p>El estudiante es un objeto que aprende, un receptor pasivo.</p> <p>Su tarea es demostrar que puede reproducir un tema.</p>	<p>Para alcanzar el objetivo, el profesor hace preguntas que buscan evaluar a los estudiantes con base en lo que dice el texto o el profesor</p>	<p>Las respuestas dadas por el estudiante buscan demostrar que pueden reproducir determinado concepto.</p>	<p>Se privilegia el cumplir el currículo frente a que los estudiantes entiendan.</p> <p>Las conversaciones se cierran cuando los estudiantes han llegado a la respuesta correcta, por lo cual los cuestionamientos paran una vez esto sucede.</p>	<p>Las respuestas, las preguntas y las evidencias dadas son incuestionables.</p> <p>El tema a tratar está definido por el profesor, así como los límites del análisis.</p>

GÉNERO: GP	ROL DE AGENTE	ACCIÓN DEL PROFESOR	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE	CIERRE DE LAS CONVERSACIONES	CONOCIMIENTO / CONTENIDOS
<p>La actitud que define este género es "participativa". El objetivo es lograr que los estudiantes participen activamente en la conversación, por lo cual se evalúa la participación.</p>	<p>El profesor es un observador de la conversación.</p> <p>Su tarea es dar turnos y motivar la participación.</p> <p>El estudiante es un opinador activo. Su tarea es participar.</p>	<p>Para lograr el objetivo, el profesor hace preguntas que buscan fomentar la participación de los estudiantes.</p> <p>El profesor no cuestiona los argumentos de los estudiantes ni expone su punto de vista.</p> <p>Sus intervenciones se limitan a dar turnos y a resumir lo dicho por los estudiantes</p>	<p>Las intervenciones de los estudiantes buscan demostrar que participan activamente.</p> <p>Para esto dan su opinión frente al tema, sin tener en cuenta lo dicho por los demás para avanzar en la conversación.</p> <p>Tampoco hacen preguntas, ni cuestionan lo dicho por los demás participantes.</p> <p>La conversación no se desarrolla, sino que va haciendo un simple barrido de temas y e opiniones. La estructura de la conversación son monólogos aislados</p>	<p>Las conversaciones se cierran cuando el profesor considera que los estudiantes han participado lo suficiente.</p>	<p>El tema es definido por el profesor a partir de lo cual los estudiantes exponen sus posiciones, las cuales son todas igual de válidas y no son cuestionadas.</p>

GÉNERO: ED	ROL DE AGENTE	ACCIÓN DEL PROFESOR	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE	CIERRE DE LAS CONVERSACIONES	CONOCIMIENTO / CONTENIDOS
<p>La actitud que caracteriza este género es "indagatoria" El objetivo de esta conversación es que los estudiantes indaguen y sean críticos para construir el conocimiento, por lo cual evalúa sobretodo el proceso de razonamiento no el resultado.</p>	<p>El profesor como guía interpreta y fomenta la indagación. Su tarea es facilitar la conversación. El estudiante como un sujeto del aprendizaje Constructor activo</p>	<p>Para lograr el objetivo, se hacen preguntas que buscan saber qué sabe o siente el estudiante sobre algo, para así explorar conjuntamente un campo de conocimiento. Todos los participantes traen sus preguntas a la conversación. Todos los participantes traen nuevos elementos a la conversación. El profesor da evidencias o explicaciones a una determinada afirmación de manera que el estudiante pueda autónomamente mostrarse de acuerdo o en desacuerdo.</p>	<p>Los estudiantes están constantemente cuestionando las afirmaciones hechas y haciendo preguntas para ahondar en los temas tratados. Contradicen / cuestionan o ponen en duda lo dicho por el profesor Las respuestas de los estudiantes se basan en la comprensión de los argumentos del otro y validación con base en los propios juicios, sustentadas por argumentos. En la construcción de las respuestas los estudiantes revisan sus argumentos, tienen en cuenta lo dicho por los demás para avanzar en la conversación, replantean sus posiciones cuando tienen nuevos elementos que los llevan a ello.</p>	<p>Las conversaciones se cierran cuando todos los participantes están satisfechos con la respuesta dada.</p>	<p>Los problemas tratados son apropiados por todos los participantes, sin importar de quien provenga la pregunta inicial. Los temas son expuestos de una forma abierta a cuestionamientos, o para abrir posibilidades de conocimiento a los estudiantes. Se especifica que las respuestas no son únicas sino una de varias posibles respuestas</p>

## 4.3 GUÍA PARA RECOLECTAR IMPRESIONES DE CLASE

**FECHA:**

**CLASE / CURSO:**

**PROFESOR:**

4. Identifique los diferentes momentos o conversaciones que ocurrieron en clase.
5. Tome la o las conversaciones más significativas que ocurrieron en clase.
6. Describa, lo más detallado posible y tomando como guía las siguientes preguntas, qué ocurrió durante la / las conversaciones. No es necesario siempre responder a todas las preguntas, ni limitar la respuesta a las preguntas. Las preguntas buscan orientar la descripción de la clase, más no limitarla a responder las preguntas.

### I. GÉNEROS

- ¿Observó algún rasgo de los géneros, identificados en la tabla de variables, o algún otro? ¿Primó algún género durante la conversación?

### II. PREGUNTAS

- ¿Cuál era el objetivo de las preguntas hechas por los profesores?, ¿ahondar en un concepto, guiar a los estudiantes hacia una respuesta predeterminada, que los estudiantes, evaluar a los estudiantes, daban pistas para que los estudiantes llegaran a una respuesta? ¿Otra cosa?.
- ¿Sobre qué fueron las preguntas de los estudiantes? eran, en términos generales, sobre rutinas, trataban de saber qué se esperaba que respondieran, buscaban entender a fondo una idea, sobre otra cosa? ¿Cuestionaron lo dicho por el profesor; Por otros estudiantes, incluyendo a sí mismos; lo dicho por el texto, etc.?
- ¿Se hizo evidente para los estudiantes que el conocimiento planteado en clase era cuestionable?
- ¿El profesor y/ o los estudiantes aportaron evidencias para sustentar sus posiciones?
- ¿El profesor o los estudiantes replantearon alguna posición propia?

### III. REALIDAD PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES

- ¿Los estudiantes o el profesor hicieron referencia a experiencias propias, o a conocimiento obtenido por fuera de la clase, durante la conversación?
- ¿De quién fueron los problemas tratados en clase?
- ¿El profesor y/ o los estudiantes se hicieron cargo de sus afirmaciones? ¿Hablaban en primera persona “yo creo que”, “yo opino que”?.

### IV. PODER

- ¿Están establecidas claramente las reglas de organización en clase? ¿quién las define?
- ¿Cuándo los estudiantes deben aprender unos conocimientos específicos al llegar a ellos se para el análisis? ¿Deben revisar sus argumentos o simplemente dar la respuesta correcta? ¿pueden construir nuevo conocimiento a partir de los conocimientos adquiridos previamente?

### V. CONTENIDOS

- ¿Qué temas se trataron en clase? ¿Expuso el profesor su posición frente al tema? ¿Expuso el profesor diferentes puntos de vista sobre el problema? ¿se hicieron evidentes las dimensiones del problema que no estaban siendo tratadas?

### VI RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE

- ¿Qué hacen los estudiantes para promover o inhibir el discurso en clase?

### VII. CIERRE DE LAS CONVERSACIONES

- ¿Cuándo se cierran las conversaciones?



### VIII. OBSERVACIONES

- ¿Qué otras cosas ocurrieron en clase que usted identifique como promotoras o inhibidoras de la autonomía intelectual?

## CAPÍTULO 5 - SIGNIFICANCIA

### ÍNDICE CAPÍTULO 5

5.1	UTILIDAD DE LA HERRAMIENTA PARA LOS MAESTROS.....	91
5.2	DESARROLLO DE UNA HERRAMIENTA DE AUTO OBSERVACIÓN .....	93
5.3	¿Y AHORA QUÉ? INCONCLUSIONES .....	95

Es posible que para algún lector desprevenido aun no sea evidente la utilidad del trabajo descrito. Por esta razón en este capítulo quisiera retomar algunos puntos ya descritos anteriormente para explicar por qué este trabajo es importante, útil y relevante. Esta relevancia se da fundamentalmente en dos aspectos. En primer lugar, en la utilidad del trabajo que en este momento ya tiene para los profesores involucrados en el proyecto. En segundo lugar, en cuanto al desarrollo teórico que se refleja en el desarrollo de la herramienta de observación y que será útil para poder desarrollar posteriores trabajos en el tema.

### 5.1 UTILIDAD DE LA HERRAMIENTA PARA LOS MAESTROS

El enfoque metodológico dado a la investigación busca que el trabajo desarrollado con los profesores sea útil para ellos, al darles una herramienta que permita ser observadores de su propia acción con el fin de que la puedan orientar hacia la promoción de la autonomía intelectual. Por esta razón, es importante analizar si este propósito se cumple o no.

Esta utilidad dependió en parte de los motivos que llevaron a los profesores a participar en el proyecto, y si en últimas consideraban el problema como suyo, y en este sentido, la herramienta de observación fue más importante para aquellos profesores interesados en promover la autonomía intelectual en sus clases, y en menor medida para aquellos que consideran que éste no es un objetivo primordial de la educación.

Para Ester Sofía la promoción de la crítica y la autonomía es una preocupación previa a este trabajo, lo cual determinó el nivel de compromiso con el proyecto, así como el interés en lograr que éste fuera útil para lograr dicho objetivo.

El desarrollo por parte de Ester Sofía de las guías de observación<sup>47</sup>, en las cuales identifica los momentos más significativos de la clase, quién hace las preguntas, si el conocimiento es cuestionable o no, etc, muestra que para la profesora es posible observar esto en sus clases. Esto da un indicio de que las categorías de observación son útiles para ella. Por otra parte, durante el desarrollo del trabajo la profesora puso en práctica elementos que surgieron de las observaciones de

---

<sup>47</sup> Ver anexo 1

clase, específicamente lo relativo a la disciplina y a que ella introdujera nuevos conocimientos a la clase, lo cual posiblemente hizo que la clase funcionara mejor. Esto se reflejó en que los estudiantes se escucharan entre sí, por o cual pudieron mantener una conversación en la cual tuvieron en cuenta los argumentos de los demás para construir los propios. Adicionalmente, la profesora a lo largo de la conversación introdujo nuevos elementos a la discusión, dándoles así a los estudiantes más dimensiones del problema que analizar y por lo tanto frente a las cuales poder ser críticos<sup>48</sup>.

Estos dos puntos, la posibilidad de desarrollar las guías, y las modificaciones realizadas con base en la herramienta, evidencian que en el caso de Ester Sofía el propósito de darle una herramienta útil para su auto observación se cumplió. Sin embargo, la profesora señala que para que este trabajo sea más útil en el futuro es importante que se continúe con el análisis de clases conjuntamente con otros profesores y en un ámbito institucionalizado de manera que el trabajo sea parte de las labores del colegio. Esto se podría hacer a través de establecer un espacio en el cual los profesores periódicamente se reunieran para analizar la forma en que han observado sus clases, y de esta manera recibir retroalimentación por parte de otros maestros.

Un caso similar, en el cual el profesor considera como central el tema de la autonomía intelectual es el caso de Germán Díaz. Para este profesor el maestro debe buscar que los estudiantes se cuestionen y cuestionen las posiciones del maestro. Por esto busca desestabilizar las ideas previas del estudiante, ya que cree que en la medida en que el estudiante se desestabiliza se cuestiona. Frente a esta inquietud del profesor el trabajo fue útil pues le permitió ver cómo en algunos casos si bien se cuestionan las creencias de los estudiantes no se cuestionan las del profesor lo cual hizo que el profesor se interesara activamente en el proyecto, al enfrentarse a una contradicción entre sus objetivos de clase y lo que efectivamente sucede en ellas.

En términos generales lo observado por el profesor y consignado en la guía coincide con lo observado por mí, y aunque en algunos casos hay diferencias, lo importante es que esto me da un indicio de que para Germán Díaz es posible utilizar la guía como herramienta de auto observación. Estas diferencias surgen específicamente de mis críticas sobre el hecho de que la forma como se presenta el conocimiento es impositiva ya que hay tan solo una respuesta posible e incuestionable, que los estudiantes deben validar sin su participación crítica. El profesor no estuvo de acuerdo con esta observación, ya que según él, es necesario observar la forma en que se ha presentado sistemáticamente el material tratado en clase, y que la forma en que se presentó en la clase observada por mí respondía a la necesidad de resituar a los estudiantes en el contexto de la clase de filosofía luego de un periodo de vacaciones. Lo anterior evidencia el hecho de que las unidades conversacionales van más allá de una clase, y lleva a plantear la necesidad de observar un ciclo completo de enseñanza en el que se presente un determinado tema, se discuta, y se evalúe, para así observar la conversación completa y poder tener una opinión más certera del asunto.

Por otra parte, en el caso de Ruth Poveda tanto la motivación que la llevó a participar en el proyecto como la utilidad que encontró al mismo, se derivan de su interés en ser una mejor maestra, lo cual no necesariamente significa que su interés fuese por promover la autonomía intelectual. En este sentido, el problema abordado era diferente al que yo buscaba analizar.

El trabajo con Ruth representó utilidad para ella, en cuanto a que le permitió reflexionar sobre su papel como maestra, al identificar qué géneros estaban presentes en su clase e intentar buscar alternativas en las cuales los estudiantes pudieran ser más propositivos como por ejemplo dejar que ellos dirigieran la clase y expusieran los temas sin su intervención. A partir del trabajo desarrollado la profesora pudo observarse y corregir algunas cosas, y reflexionar sobre cómo puede hacer sus

---

<sup>48</sup> Español, abril 10, (ver anexo 1)

clases diferentes. Así mismo, la profesora se empezó a reinterpretar a sí misma. Por ejemplo, ella se consideraba como alguien tremendamente impositivo pero aparentemente ahora ha comenzado a delimitar y refinar su percepción respecto a en qué es impositiva, y posiblemente en qué no lo es también.

En cuanto a si la dotó de una herramienta útil para auto-observarse en clase, a partir del trabajo desarrollado ella cuenta con nuevos elementos a partir de los cuales observarse, más sin embargo, señala que llenar las guías es un trabajo muy dispendioso que probablemente no hará después. Si bien la percepción de Ruth evidencia una malinterpretación en cuanto a que no se busca de ahora en adelante los profesores llenen siempre el formato, sino más bien que lo interioricen y comiencen a “llenarlo en su cabeza”, continuamente, este trabajo evidenció que puede ser difícil fomentar en los profesores una auto-observación permanente en tan poco tiempo y que el trabajo tendría mejores resultados de darse dentro del contexto del trabajo cotidiano del colegio, conjuntamente con otros profesores.

Por último, en el caso del profesor Carlos Castellanos la participación en el proyecto le representó poca utilidad. Por una parte, se presentaron varios malentendidos en cuanto a las fechas de las clases que yo iba a observar, lo cual le generó alguna incomodidad ya que consideró que debía tener la clase preparada para cuando yo llegara. Esto puede significar dos cosas, por una parte que el profesor haya interpretado que lo que el trabajo buscaba observar eran clases que el profesor debería planear de acuerdo al marco teórico expuesto en la propuesta, o que el profesor considerase que debía actuar de una forma específica para ser “evaluado” positivamente por mí. Cualquiera de las dos opciones evidencian una malinterpretación del propósito del trabajo, lo cual es necesario tener en cuenta en futuras intervenciones, ya que para los profesores debe ser claro que el interés no es evaluarlos, ni que hagan durante las clases nada diferente a lo que siempre hacen. Por otra, el profesor fue bastante escéptico a mis comentarios y en general sentí que no estaba abierto a ser cuestionado. Por último, las guías no fueron desarrolladas por él, por lo cual no hubo discusión acerca de la utilidad de la herramienta.

Para el profesor de sociales el trabajo propuesto no es posible llevarlo a la práctica, y no lo considera útil. Creo que siente que no tengo autoridad o conocimiento suficiente para hacer juicios acerca de sus clases. Esto hace que en términos generales el trabajo ni la herramienta hayan sido o puedan ser útiles para él.

## **5.2 DESARROLLO DE UNA HERRAMIENTA DE AUTO OBSERVACIÓN**

El desarrollo de la herramienta por sí mismo representa un desarrollo teórico en cuanto a que su construcción está basada en el refinamiento de categorías conceptuales que explican y son explicadas por la teoría referente a la promoción de pensamiento crítico y autonomía intelectual. Esto se hace evidente en los puntos desarrollados en la sección 4.1. En este capítulo quisiera volver a enumerar dichos puntos, puesto que reflejan un desarrollo logrado a partir de llevar a la práctica un planteamiento teórico, y en este sentido representan un aporte en el tema.

- Las diferencias encontradas entre los estilos de clase de los profesores hizo que el trabajo con cada profesor fuera fuente de elementos diferentes de mejoramiento de la herramienta, incluso si estos elementos también eran aplicables al análisis de las clases de otros. En este sentido, lo que hace un profesor no es una receta trasladable a otro. Esto refuerza la idea de que es necesario que los profesores sean investigadores de sus prácticas y da una especial importancia al hecho de que la herramienta diseñada sirva para este fin.
- Los géneros identificados por Young se quedan cortos a la hora de explicar todas las formas posibles de conversación que ocurren en clase. Por una parte porque al estudiar los géneros de Young se evidenció que estos géneros podían comprender elementos no contemplados por este autor. Así, vemos como aparece una variación al género “ALPEP”, el cual no siempre aparece de forma de pistas que no forman parte del argumento que lleva a una respuesta, sino que en algunas ocasiones estas pistas son más sutiles y van llevando a través de argumentos al estudiante por un camino preestablecido, del cual no se puede desviar ya que el objetivo es que llegue a la respuesta concebida por el profesor como correcta.
- En el salón de clase se da un tipo de conversación o género y que no es identificado por Young, y que aquí he llamado género “GP”. Este género ya ha sido caracterizado en el capítulo anterior, y aquí solo resaltaré que el objetivo de dicho género es lograr que los estudiantes participen, y el profesor no impone su conocimiento sobre ellos, con lo cual no limita las posibilidades de que el conocimiento sea impuesto por fuentes diferentes a él.
- Young se centra en un solo aspecto de la imposición de conocimiento que puede ser las estructuras de conversación, dejando de lado los contenidos del lenguaje en clase, y suponiendo que es posible tener una estructura de conversación “crítica” independientemente de los contenidos de la misma. Con esto, se asume que la imposición de conocimiento se puede analizar, o reducir a, la forma en que se relacionan los participantes en una conversación. La investigación mostró como no era posible esta reducción, ya que el conocimiento se impone tanto a través de la forma, como del contenido, a la vez que la promoción de la crítica se puede dar a través de establecer una determinada estructura de conversación, o de hacer evidente lo que se está imponiendo mediante ciertos mensajes de clase. Esta forma de promover la crítica se da a través de los contenidos enseñados; si el análisis se restringe a la forma, no es viable analizar este aspecto de la clase, ya que la estructura no da cuenta de esta dimensión del problema, y las conclusiones obtenidas del análisis de la estructura solamente muestra que está presente un tipo de imposición de conocimiento a través del género “QSLE”. La investigación evidencia la importancia de integrar estos aspectos para dar cuenta de una forma completa de lo que ocurre en clase y de las formas en que se está, o no, promoviendo la autonomía intelectual. Se encontró cierta importancia, ya planteada inicialmente pero descartada por la necesidad de delimitar el proyecto de manera que fuese posible desarrollarlo dentro de las restricciones de un trabajo de tesis, de examinar los aspectos de contenido, incluso más allá de las estructuras de argumentación.
- En este mismo sentido este autor deja de lado otras formas de imposición que están presentes tales como las restricciones al comportamiento, diferentes a las restricciones a la forma en que se habla, y que influyen directamente en las posibilidades de acción que tienen tanto los estudiantes como el profesor. Estas formas de poder que ejercita el profesor deben ser objeto de estudio al aspirar entender y construir las posibilidades de fomentar la autonomía intelectual en el salón de clase que tiene un docente.



- Una misma conversación puede abarcar en algunos casos pueden abarcar espacios conversacionales mayores a una clase, por lo cual para entender cómo operan los géneros en una clase es necesario observar secuencias de clases y no clases individuales.
- Young explica que los géneros no se ven en las preguntas aisladas, sino en los ciclos de pregunta – respuesta – pregunta, y que el sentido de una pregunta se ve en cómo efectivamente la toman los estudiantes, es decir que Young toma en consideración la forma en que responden los estudiantes para analizar el lenguaje en el salón de clase; sin embargo, este autor no tiene en cuenta las especificidades de los estudiantes para establecer cómo debe actuar el profesor, y asume simplemente que los estudiantes participarán y se sentirán motivados si la educación está abierta a la indagación. De la observación de clases se encontró que existen diferencias notorias entre los niños, en cuanto a la forma en que reaccionan frente a las acciones del profesor (preguntas, afirmaciones, tareas de clase, etc). Esto refuerza la idea de que es difícil y en cierta medida inútil diseñar de antemano una pedagogía que abarque todo lo que ocurre en el salón de clase, ya que el éxito o fracaso de una estrategia pedagógica no depende exclusivamente de las acciones del profesor, en el sentido de que a una misma acción diferentes estudiantes reaccionan de diferentes formas. En este sentido, lo que se debe hacer es diseñar herramientas de auto observación que permitan ajustar las actividades a diferentes reacciones.
- Los profesores tienen unas claras limitaciones de tiempo para adelantar procesos de investigación – acción, por lo cual el éxito o fracaso de dichos procesos depende en alguna medida del tiempo libre, así como de la buena voluntad que tengan los profesores para participar. Esto se pudo ver en lo difícil que fue en algunos casos reunirse con ellos, y en el hecho de que no tuvieron suficiente tiempo para desarrollar las guías de clase después de cada una de las clases. Si bien estas guías buscan que el profesor desarrolle sus capacidades de auto observación, y que más adelante no sea necesario hacerlo por escrito, esto muestra que los profesores tienen limitaciones reales para adelantar procesos de auto reflexión. Así mismo, durante este proyecto el análisis de las clases dependió en gran medida de mis observaciones. En el futuro, si se quiere que los profesores sean investigadores de su propia práctica, puede ser útil que otros maestros les observen de forma tal que puedan analizar conjuntamente lo que ocurre en clase. Adicionalmente, estas limitaciones hicieron que los profesores no siempre comprendieran a fondo las categorías de análisis, ni la forma en que podían utilizarlas para auto observarse. Por esta razón, se hace necesario que el trabajo se enmarque dentro de un espacio institucional, de manera que forme parte de las actividades institucionales. Esto permitiría tener un trabajo más continuado y menos esporádico con los profesores, para que ellos puedan contribuir en la construcción de la herramienta a partir de su propia experiencia con la misma, y recibir retroalimentación por parte de otros maestros.

### **5.3 ¿Y AHORA QUÉ? INCONCLUSIONES**

Bueno, después de leer este documento ustedes se preguntarán qué sigue a partir de esto. Esta pregunta es también una preocupación para mí, sobretodo porque en este momento tengo más preguntas que respuestas. Este trabajo es inconcluso, y aunque se que tal vez me tome la vida llegar a entender como una persona se puede hacer totalmente cargo de su propia vida, existen algunos puntos que deben ser el siguiente paso en este camino hacia la autonomía.

Es necesario estudiar más a fondo los aspectos que esta investigación dejó de lado, y que a lo largo del trabajo mostraron ser relevantes para comprender el problema. Estos puntos son específicamente lo relacionado con los contenidos del lenguaje en el aula, y la forma en que opera el poder en el salón de clase. Posteriores trabajos deberán estudiar más a fondo autores como Paulo Freire y Jennifer Gore, quienes analizan estas dimensiones del problema, los cuales sin embargo tal vez no serían suficientes para comprenderlo completamente. Por lo tanto, será importante seguir avanzando hacia el estudio de otros autores y corrientes de pensamiento que enriquezcan el análisis, y que hagan evidentes otras dimensiones no tenidas en cuenta.

Adicionalmente, es importante avanzar hacia una mejor comprensión de los factores que llevan a los estudiantes a indagar, a participar y a querer aprender. La observación de clases como las de Ruth Poveda muestran como la relación entre el estudiante y el profesor están condicionadas por elementos diferentes a los que se relacionan con aprender y enseñar, pero que determinan lo que los estudiantes aprenden o no. Así, intuitivamente puedo afirmar que el hecho de que los estudiantes vean en la profesora una persona que los quiere, hace que ellos estén interesados en agradecerle, por lo cual muestran interés en su clase lo cual potencia las posibilidades de que aprendan la materia. El mismo factor aparece en las clases de Ester Sofía Gutierrez, en las cuales el interés primordial de los estudiantes es obtener su atención. En el mismo sentido, se evidenció como la promoción del discurso está sujeta a una disposición tanto de los profesores como de los estudiantes a revisar sus propias posiciones. Esto puede implicar poner en juego la propia identidad, pues las personas pueden sentir que si aceptan sus errores y revisan sus posiciones los demás van a tener un concepto negativo de ellos. Esto puede resultar siendo un obstáculo para un ambiente de indagación en las clases. Los maestros pueden además sentir temor de perder autoridad frente a sus estudiantes. Un manejo constructivo de estos temores y de la propia identidad puede ser necesario para lograr ambientes en clase que favorezcan la indagación y la autonomía intelectual. En futuras investigaciones se deberá tener en cuenta esta dimensión del problema, en primer lugar ahondando en su comprensión y por otro incluyéndola dentro de la herramienta de observación.

En tercer lugar, aparte de las categorías que debe contemplar una herramienta de auto observación, es necesario avanzar hacia hacerla útil y manejable por parte de los docentes. La herramienta en este momento para ser utilizada necesita por una parte que los profesores comprendan el marco teórico que sustenta las categorías planteadas. En segundo lugar, que entiendan la tabla de variables que recoge dicho marco teórico, cuyo análisis y comprensión es en el momento muy dispendioso. En tercer lugar, que los profesores estén involucrados en un proceso relativamente intenso de observar clases, y analizar con un investigador si sus observaciones son correctas según las categorías establecidas. Para que este proceso tenga los resultados esperados se necesita un trabajo bastante largo. Esta herramienta se debe transformar en un instrumento que los profesores puedan utilizar en cualquier contexto, sin que el proceso de aprendizaje sea tan largo. Este instrumento puede ser una cartilla que los docentes puedan utilizar sin necesitar de un prolongado entrenamiento, la cual deberá definir las categorías de análisis de tal forma que cualquier docente las pueda comprender, y definir procedimientos de auto observación más explícitos y claros.

Por último, es importante continuar trabajando con los profesores que se involucraron en este proceso, en la utilización de la herramienta de manera que los continúen desarrollando procesos de investigación – acción participativa. Para que este trabajo tenga más frutos sería muy útil tener diseñada la herramienta en la forma descrita en el punto anterior. Así mismo, este trabajo deberá paulatinamente irse enfocando hacia las observaciones de los profesores, dejando de lado la dependencia de las observaciones de un tercero para el análisis.

Bueno, no es más. ... por ahora.

## REFERENCIAS

- CAJIAO, Francisco. PODER Y JUSTICIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA. Fundación FES. Santa Fe de Bogotá 1994.
- ECHEVERRÍA, Rafael. ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE. Dolmen Editores S.A. Santiago de Chile. 1996
- ELLIOT, John. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN. Ediciones Morata, Madrid. 1994.
- FOUCAULT, M. (1978). WHAT IS CRITIQUE? In J. Schmidt (ed.), What is Enlightenment? Eighteenth Century Answers and Twentieth Century Questions. University of California, Berkeley, 382-398, 1996. Citado por Mejía 2002
- FREIRE, Paulo. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. Siglo XXI, 1970. Bogotá.
- GORE, Jennifer. EL POST ESTRUCTURALISMO DE FOUCAULT Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA OBSERVATIVA: UN ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES DE PODER.
- GORE, Jennifer. WHAT CAN WE DO FOR YOU! WHAT CAN “WE” DO FOR “YOU”? STRUGGLING OVER EMPOWERMENT IN CRITICAL AND FEMINIST PEDAGOGY” en Feminism and Critical Pedagogy, 1992, Routledge, Londres.
- MATURANA, Humberto. EL SENTIDO DE LO HUMANO Editorial Dolmen, Santiago de Chile, 1996.
- MEJÍA, A. THE PROBLEM OF KNOWLEDGE IMPOSITION: PAULO FREIRE AND CRITICAL SYSTEMS THINKING. Research Memorandum No.29, The Center for Systems Studies, The University of Hull. 2001
- MEJÍA, Andrés. A CRITICAL SYSTEMIC FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING KNOWLEDGE IMPOSITION IN PEDAGOGY. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Hull. 2002
- MONTOYA, Juny. MEMORIA DEL SEMINARIO DE PROFESORES SOBRE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA. Programa Sócrates. Universidad de Los Andes, Facultad de Derecho. Bogotá, julio de 2002.
- YOUNG, Robert. “CRITICAL THEORY AND CLASSROOM TALK”. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Inglaterra. 1992
- IEDEMA, R. (1996). “SAVE THE TALK FOR AFTER THE LISTENING: THE REALISATION OF REGULATIVE DISCOURSE IN TEACHER TALK”. In Language and Education. Special issue on discursive construction of educational identities, vol.10, nos.2&3, 82-102.
- ZULETA, Estalísnao. “COLOMBIA: VIOLENCIA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS” Altamir Ediciones Ltda.. Bogotá, 1991

- ZULETA, Estalisnao. 'ELOGIO DE LA DIFICULTAD Y OTROS ENSAYOS'. Fundación Estalisnao Zuleta. Cali, 2001

## ANEXO 1 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL Y REUNIONES CON ESTER SOFÍA GUTIERREZ

1	Español marzo 13. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.	99
2	Español marzo 27. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.	100
3	Marzo 28. Reunión con la profesora para analizar las observaciones de clase.	106
4	Español abril 10. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.	109
5	Español abril 11. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la profesora la profesora.	113

### **Español marzo 13. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.**

Durante esta clase los niños trabajaron con plastilina, mediante lo cual representaron aquello que más les hubiera llamado la atención de la película “El señor de las moscas”. Los niños trabajaron en parejas mientras la profesora va por los pupitres viendo lo que hacen.

Después cada uno de ellos expuso su trabajo. Sobre la primera parte de la clase no tengo información, ya que no estuve observando el trabajo al interior de los grupos. Por esta razón, el siguiente análisis se centra en la socialización de los trabajos. Debido a la dificultad que representó transcribir esta clase, pues son demasiados niños y todos hablan al tiempo, tan solo haré referencia a lo que ocurrió en términos muy generales.

#### SOCIALIZACIÓN DEL TRABAJO EN PLASTILINA

1. Durante este segmento de la clase se observaron rasgos de los géneros “Qué saben los estudiantes” y “Educación discursiva”. La profesora les pide a los estudiantes que digan qué hicieron, y ellos libremente exponen sus trabajos. La profesora guía la conversación dando turnos y haciendo comentarios acerca de los diferentes trabajos. Los niños no comentan acerca de los demás trabajos, y su principal interés radica en que la profesora los oiga. Cuando la discusión se trata de las experiencias de los niños, cuestionan y comentan las posiciones de los otros. Por ejemplo, se discute a quien nombrarían de líder, y los niños defienden con argumentos por qué escogerían a uno u otro.

Gran parte de la clase se va en tratar de mantener orden. Los niños están interesados en que los escuchen, pero no es posible pues no se oyen los unos a los otros.

2. Las preguntas las hace solamente la profesora. Los estudiantes exponen libremente sus puntos de vista. La profesora plantea preguntas que buscan relacionar el contenido de la película con la vida real de los estudiantes. Por ejemplo, pregunta que si ellos estuvieran en una isla desierta a quien nombrarían como líder. Frente a esto los niños exponen sus puntos de vista, y comentan los de los demás. La profesora estimula la conversación, pero tal vez debido a la gran cantidad de niños, es muy poco lo que logran conversar. La profesora no expone su punto de vista.

Tan solo en una ocasión un niño hace una pregunta, con respecto a cómo llegaron los niños a la isla. Frente a esto, la profesora los invita a que respondan, pero finalmente ella da la respuesta.

3. Los estudiantes hablan en primera persona, y se hacen cargo de sus afirmaciones. Hacen constantemente referencia a sus propias experiencias. Por ejemplo, uno de los niños comenta que si el se encontrara en la misma situación de los niños de la película, el no mataría.

En algunos momentos los niños dicen lo que la profesora quiere oír: ej: disfrutamos mucho la actividad porque nos pudimos expresar.

4. La conversación se cierra una vez todos los niños han expuesto sus trabajos.

5. El principal obstáculo que se presenta en esta clase para que haya una conversación más discursiva, es el hecho de que los estudiantes estén primordialmente interesados en que la profesora los escuche, y por esta

razón no se escuchan entre sí, y todos hablan al tiempo. La estrategia del cine es útil pues logra interesarlos y preguntarse cosas, y los estudiantes están motivados por la actividad.

### **Español marzo 27. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.**

Durante esta clase se realizaron dos actividades. La primera fue un trabajo de discusión libre en grupos, acerca de la película Shrek que habían visto la semana pasada. En el segundo momento se discutieron las opiniones sobre la película y sobre un conflicto que hubo en clase en el que unos niños se pelearon.

En cuanto al primer momento no tengo información disponible.

#### DISCUSIÓN DE LA PELÍCULA SHREK

1. En este segmento de la clase hubo algún nivel de discurso, y también del género que saben los estudiantes. Los estudiantes expusieron sus puntos de vista, revisaron los argumentos de los otros, hicieron referencia a cosas dichas antes. La profesora cuestionó los puntos problemáticos de la discusión, trajo nuevos elementos a la discusión. En muchos momentos los niños solo podían dar sus opiniones pero no se daba una verdadera conversación ya que todos hablan al tiempo y no se escuchan entre sí. El interés primordial de los niños es que la profesora les ponga atención.

2. Durante esta conversación la profesora es quien hace las preguntas, las cuáles buscan saber que opinan los estudiantes frente a la película, vincular a los estudiantes en la conversación, ordenar la discusión, cuestionar los puntos o argumentos problemáticos. Los estudiantes no hacen preguntas; sólo hay una pregunta y es sobre qué espera la profesora que él estudiante responda.

Las respuestas de los estudiantes exponen sus posiciones personales, de las cuáles se hacen cargo. Cuestionan las posiciones de los otros.

3. Los estudiantes y la profesora traen a la conversación elementos de sus vidas. La profesora involucra constantemente la realidad de los estudiantes en la conversación.

4. La conversación se cierra porque todos los niños empiezan a hablar al tiempo y se acaba el tiempo.

5. Creo que el principal obstáculo durante esta clase a que se dé una conversación más discursiva es que los niños todos hablan, gritan, saltan, al tiempo y por lo tanto no se escuchan entre sí. La profesora tampoco los puede oír a todos, y se pierde muchas cosas que dicen.

#### 6. SEGMENTOS DE CLASE

P: Silencio,

*Todos hablan al tiempo*

E: No sé si existan o si son malos,

P: De quién está hablando de la película o del conflicto

E: en la película había indiferencia

P: Por qué la indiferencia

*La profesora pide al estudiante ahondar en su argumento*

E: Porque digamos todo el mundo quiere ser normal y quiere tener amigos pero si uno es malo o feo entonces nadie quiere ser amigo de uno, como de Shrek solo el burrito

E: Nadie quería ser su amigo

*Los estudiantes hacen referencia a lo que dicen los otros*

P: El grupo de Michael, acuérdense que están hablando por grupos. El grupo que quiera hablar levanta la mano.

E: ¿Sobre qué?, ¿sobre la producción, o sobre qué?

*El estudiante hace una pregunta para aclarar la pregunta de la profesora*

P: De lo que quieras, como hicimos en el señor de las moscas

La profesora da mucho espacio a los estudiantes para que hablen sobre lo que a ellos les parece más importante

E: Yo creo que la película debería tener una mejor locución porque no se escuchaba bien el sonido, y que los personajes deberían ser más cómicos

P: Más cómicos, ¿le parecieron aburridos?

La profesora se involucra en la conversación, cuestiona a los estudiantes, no solo deja que opinen ellos.

E: No, pero eran como más ficticios que reales, tenían como problemas pero nada cómicos

P: Bueno,

E: La dragona, no, que Shrek no debía no ser ogro y que en vez de estar encantado por la bruja debería con el beso de la princesa convertirse en príncipe azul.

P: Y ¿por qué?

E: Porque eso de cambiar una princesa por una ogra pues es muy feo a mi me gustaría que se quedara con la princesa

P: Así que los gordos no pueden vivir?

*La profesora cuestiona la argumentación del estudiante*

E: No, pero es que hubiera sido mejor que se quedara con la princesa.

P: Jessica, donde está Jessica? En esta multitud que significado, qué vieron ustedes en la película? ¿Quién es el representante Lorena?

E: A mí me pareció feo que el príncipe se quisiera casar con la princesa por interés

P: ¿Y si usted fuera la princesa se casaría por interés?

E: No, porque sería injusto

P: ¿Injusto? ¿Por qué?

E: Porque sería aprovecharse del otro

E: ¿Aprovecharse del otro? ¿Y de usted no?

E: Sí, también

*La profesora busca que la estudiante se cuestione frente al tema*

P: A ver Luis Alejandro en qué grupo estabas

E: Con Carlos

P: ¿Quién es el relator?, a ver lo escuchamos

E: Shrek era muy amargado, era feo porque era un ogro era cochino

P: Era cochino ¿pero por qué?

E: Porque se bañaba en el pantano y comía bichos raros

P: A ver, por grupos, ahora hablan todos. Alejandro, ¿querías decir algo?

E: Pues a mí me pareció mal que el príncipe que quería a la princesa no fuera el mismo sino que mandara a otro.

P: sí, el príncipe quería a la mejor de todas pero sin hacer nada

*La profesora da su opinión frente a lo que dice el estudiante*

E: yo creo que Shrek no tenía fe

P: ¿fe?

E: si fé, porque no tenía fé en que alguien lo quisiera

E: Pues de lo que estaban diciendo yo opino que uno tiene que aprender a aceptar a las personas por lo que son y no solo por si son bonitas.

*El estudiante hace referencia a lo que dicen los otros estudiantes*

P: A ver acá Oscar

E: Pues que el ogro debería convertirse en príncipe cuando beso a la princesa.

P: ¿Cuándo la beso?

E: Sí,

P: ¿Y por qué? ¿Por qué no querer a un ogro?

La profesora cuestiona los argumentos de los estudiantes pero no les impone una respuesta correcta

E: Pues también, pero que no sea ogro

P: Michael

E: Pues el ogro como nadie lo quería decidió estar solo

P: ¿Estaba acostumbrado a que lo maltrataran?

E: ¡Sí!

E: ¡Cómo el burrito!

E: Profe, profe

E: Como el burrito porque todo mundo lo rechazaba y

E: Profe, profe

P: Por acá por este lado, a ver ustedes,

*La profesora busca ordenar la discusión dando turnos*

E: Pues que yo creo que Shrek no tuvo valentía. Porque él le iba a decir pero no tuvo valentía.

E: Yo creo que la princesa no tuvo valentía

*El estudiante cuestiona lo que dice otro estudiante*

P: ¿Por qué?

E: Porque cuando le iba a decir al ogro que ella también se convertía por la noche no tuvo valentía

E: Él tampoco porque cuando ella estaba hablando con el burrito y él fue a decirle a la Shrek esa le iba a decir que, le iba dar una florecita y no tenía como la valentía para darle la flor y decirle lo que el sentía.

P: ¿Así se ponen ustedes?, cobardes cuando están enamorados y quieren decir algo?

*La profesora involucra la realidad personal de los estudiantes en la conversación*

E: Siiii

P: A ver, Michael.

E: A mí cuando me gusta alguien, me da como, me da parálisis

P: ¿le da parálisis?

E: Sí, parálisis, no me puedo mover

E: Se le hace así...

P: A ver, no dejan oír, a ver

E: A uno le da pena decir lo que uno siente y cambia el tema y no dice nada.

E: A mí me da pena decir lo que siento, tartamudeo

*Los estudiantes hacen referencia a sus experiencias personales*



E: Profe yo, profe yo

E: Profe yo, profe yo

P: Mónica, ¿Qué otras cosas de crítica, de personajes que se parecieran a alguno de ustedes vieron en la película? ¿Hay alguno parecido a Shrek? ¿A la princesa? ¿Al burrito?

E: Yo pienso al contrario de lo que dijeron. Antes dijeron que ella no tuvo valentía pero no fue así. Ella salió pero no tuvo tiempo de decirle porque se hizo de noche.

*El estudiante hace referencia a algo que se dijo antes y lo cuestiona*

E: Lo que le pasó a Shrek es que él escuchó a la princesa hablar con el burrito y el malinterpretó lo que estaban diciendo. Y él interpretó mal

P: ¿A ustedes les ha pasado que oyen cosas como que parecieran que fueran feas de ustedes pero ustedes no tiene nada que ver?

E: Sí, sí, sí

P: ¿Y qué pasa después de eso?

E: Hay peleas

P: A ver Luis Alejandro,

E: Luis, Luis, me llamo Luis

P: Bueno pero no me regañe, yo le digo Luis.

Luis: Pues ayer con unos niños, pues a veces uno está hablando así, y se malinterpreta y uno empieza a pelear, y eso

P: Elaina, Yiseth

E: Profe, profe,

E: Que a mí me ha pasado que por ejemplo digamos cuando la niña está encerrada y llega el novio y la ve, y oye que dicen estúpido, y el novio cree que le están siendo infiel y papapap, la mata, coge el cuchillo

P: Uish, veo que usted ve muchas películas de esas violentas, a ver Alexandra

E: Pues que no sé, yo creo que la realidad se da cuando a uno le da pereza hacer algo y le pide a otro. Esto lo hacemos cuando no queremos hacer algo ponemos a otro

*Los niños traen nuevos elementos a la conversación*

P: Uno tiene que enfrentar las cosas y hacerlo uno mismo. No poner a otro a que cumpla lo que usted tiene que hacer. El hombre perdió a su princesa porque mandó a alguien a rescatarla por él. A ver Rubén

E: Pues que lo importante no es como es por fuera la persona sino los sentimientos

P: ¿Eso es verdad? ¿Ustedes tienen amigos y amigas porque se sienten bien con ellos?, ¿porque son buena gente?, ¿o si es feo lo sacan?

E: Profe yo y mis amigos jugamos hasta las 10 de la noche.

P: No te oí nada

E: Nosotros jugamos los amigos hasta las 10 de la noche.

P: Pero si ahorita viene aquí por ejemplo, una chica hermosa y ¿entonces abandonan a las amigas del curso porque se dejan deslumbrar por la belleza?

*La profesora busca que los estudiantes se cuestionen*

E: no, yo no me dejo deslumbrar por la belleza,

P: realmente ¿qué quiso mostrar la película?,

E: yo, yo, profe yo,.

P: a ver que es lo que quiso mostrar la película

E: que lo importante no es la parte física

P: ¿la parte física?

P: porque no dejan oír, no dejan oír las participaciones. ¿Cómo podemos relacionar eso con la realidad?

E: por el desplazamiento. A los del cuento los desplazan.

.....

E: si ojos vemos corazones no sabemos  
P: ¿cómo podemos relacionar la película con lo que nos pasa?  
E: que uno no se debe fijar en cosas materiales sino también en las otras cosas.  
P: ¿cuál es el papel del burrito? Porque si muy lindo el burrito y todo pero qué otras cosas nos dio eso que podamos llevamos de la película a la vida real?

*La profesora involucra nuevos elementos en la conversación*

E: Ese burrito era rechazado, y se había acostumbrado a ser solo  
P: ¿A quién es parecido el burrito?  
E: El burrito era una persona noble  
P: ¿Qué es una persona noble?  
E: Pues es que Shrek trataba mal al burrito y él seguía con él  
P: y el ahí pegado. Será que la nobleza la necesitamos para cosas de la vida?  
E: Siii  
P: Por ejemplo en lo que pasó hoy, ¿faltó nobleza?  
E: Siiii  
P: ¿De parte y parte?  
E: Siiii  
P: ¿De quién faltó nobleza?, No oigo, no oigo  
E: Jefferson fue noble porque le iban a pegar a Nicolás y el se puso enfrente y entonces el niño le pegó a él.

*Todos empiezan a gritar al tiempo*

E: Es que Nicolás estaba quieto y Camilo le empezaron a pegar  
P: es que hay una versión, hay una versión, Nicolás le estaba haciendo gestos, diciendo palabras,  
E: si profe pero no le tenía que empezar a pegar  
E: es que él llegó y Julián,  
P: Julián? Es que Julián no ha sido mencionado en el conflicto, yo no sabía nada de Julián  
E: si Julián si profe,  
P: a ver, voy a dar la palabra a Andrés y otra palabra a Daniel  
E: es que él empezó a tratar mal al otro pelao y le pegaron  
P: una versión, otra versión  
E: es que ese niño es muy abusivo porque es de octavo y se metió acá y hace lo que quiere, mire como le pegó a Wilson.  
P: a Wilson? Cuándo le pegó a Wilson?  
E: la semana pasada  
P: pues hasta ahora me entero de eso. A ver Maria Alejandra, otra versión  
E: pues que es culpa del niño ir a meterse acá, pues si él está en octavo pues que no venga acá  
P: ahí es donde está la falla. Pero hay que mirar que fue lo que hizo Nicolás. ¿Qué tiene esto que ver con la nobleza?  
E: nada  
P: ¿nada? Estaban diciendo que el burrito era noble  
E: silencio, silencio  
P: no pierdan el tiempo ni saliva que no se oye nada  
E: silencio, silencio  
P: a ver Maria, tu que crees que tiene que ver la nobleza del burrito con la falta de nobleza de lo que ha pasado. A ver, comparemos lo que le pasa al burrito con las personas involucradas en este conflicto. A ver, con quien trabajó usted?  
E: con Lorena  
P: ¿qué pasó en ese grupo?  
Todos hablan al tiempo  
P: ella está pensando en su príncipe azul, ¿ustedes tienen su príncipe azul?  
E: sí, yo tengo la mía, pero no es hecha a mi manera sino que tenga buenos sentimientos y me quiera, y me quiera como soy.

P: Nicolás. La próxima clase vamos a hacer unas preguntas para que ustedes digan que vieron del ogro, de los enanitos,

E: profe, profe

P: a ver Nicolás, ahora si vamos a oír a Nicolás. La pregunta es la siguiente. Usted como estuvo participando en “algo” compárese con algunos personajes de la película

E: con Shrek

P: ¿por qué?

E: por lo bravo.

P: Shrek era bravo? Por lo bravo te comparas con Shrek?

E: profe, profe

P: por qué más? Cuál fue el análisis que hiciste?

E: a mí lo bueno que me pareció fue que la película fue romántica y lo malo que fue muy violenta

P: muy violenta. En qué parte te pareció violenta?

E: cuándo entró al castillo

P: cuando llegó al castillo que se llevó por delante a todos. ¿Será que Nicolás se parece a Shrek? ¿No mide las cosas que hace? Si? ¿Y qué hacemos para eso? ¿Qué le regalamos? ¿A Shrek o a Nicolás de acuerdo con la película, qué le regalamos?

E: un casco para que no se pegue cuando arranque

P: un casco le van a regalar, a ver, que le regalamos

E: le regalamos que aprenda a no pelear, como el burrito que él no peleó contra Shrek hasta que él le empezó a pelear, ahí sí hay que defenderse igual

P: usted se defendió?

E: sí

P: a ver, qué le regalamos

E: comprensión

P: comprensión, una palabra, cada uno va a pensar en una palabra, no vamos a pensar en Nicolás sino en Shrek, más de uno, y de una, no solo Nicolás, puede ser como Shrek, son bravitos

E: prudencia

P: oye Nicolás te están regalando algo muy bello, prudencia

E: paz y amor

P: paz y amor, Edna que le regalas a Nicolás o a Shrek?

E: una chocolatina para que se endulce la vida

P: a ver Edna,

E: paz

P: vos que le regalás Hernando?

E: profe yo le regalo paciencia y ciencia

P: él le regala paciencia y ciencia. ¿Cómo explica qué le regala ciencia?

E: profe, profe,

P: a ver Ernesto ¿vos que le regalás a Nicolás o a Shrek,?

.....

P: a ver con qué personaje le gustaría encontrarse?

E: con ninguno

P: ¿no se identificó con nadie? ¿No le gusto nada de la película? ¿Será que está soñando con el príncipe?

E: nooo

E: profe yo,

P: a ver Juan David, la pregunta está relacionada con lo que pasó en el salón y la película. ¿Estos personajes que tienen que ver? ¿Por qué le estábamos haciendo regalos a Nicolás? ¿Porque?

E: pues que uno tampoco puede tener tanta paciencia y tanta tranquilidad. No se puede uno dejar llevar por delante porque los otros le pegan.

P: cuál es el centro del problema?

E: pues es que primero ese niño llegó empujando a todo el mundo,

P: ahí habían unos que no tenían nada que ver. A ver yo le voy a contar a Adriana que pasó. La mitad estaba afuera, los saqué para que hicieran un trabajo en grupos primero y nombraran relatores, entonces, me quedé como con 20 personas aquí y los otros estaban abajo. Primero había ocurrido que uno de octavo se vino acá.

Y yo me fui por un marcador y en ese momento vino el niño al salón, y como dicen ellos le cascó, pero esa es una versión. Otra versión es que Nicolás, o Julián yo no se, le estaba haciendo roscas. ¿Qué es eso? ¿Que son roscas?

E: así profe

P: pero que significa eso, alguien me dice?

E: roscón profe,

P: y el niño de octavo se puso muy furioso y subió y en ese par de minutos entró, que eso es lo más grave, y le pegó,

E: profe, profe

E: profe, profe y lo encerramos en el balcón

P: a y además encerraron a Julián en el balcón

E: si, pero era para que no le siguieran pegando

P: pero son muchas versiones, cuál es la realidad? Para ustedes cuál es la realidad de todo esto?

E: pues que a uno lo pueden joder

P: qué lo pueden joder? A usted lo pueden joder?

E: a todos! A todo mundo le pegaron

P: pero a qué horas, no me demoré nada!

E: profe, profe,

E: profe, profe,

E: profe, profe,

E: profe, profe,

*Todos se empiezan a parar y a rodear a la profesora*

P: no lo oigo, a ver se sientan, lo grave aquí es que los que participaron no tenían nada que ver, segundo, ustedes lo encerraron para que no le pegaran.

E: si, pero lo iban a tirar por el balcón

P: a ver esta es la tarea cada uno va a escribir la manera como vio el problema, y ahora oscar, le vamos a cantar el happy birthday

E: japi berdeei etc.

### **Marzo 28. Reunión con la profesora para analizar las observaciones de clase.**

Debido a que la profesora no había desarrollado la guía por escrito, durante esta reunión lo hicimos oralmente.

ADRIANA: ¿Cuáles fueron las conversaciones más relevantes que se presentaron en la clase del 27 de marzo?

ESTER: bueno, los momentos o conversaciones que se dieron en clase. Los conversatorios se dieron en grupos pequeños, en donde ellos tenían que comentar, o hacer una crítica a la película, sin una guía, casi desde las impresiones de lo que a ellos les gustó, no les gustó, de la película. Y cómo podían relacionarla con lo que ellos han vivido. Las realidades de ellos. Eso fue la primera parte. Después se fue a la plenaria. Yo antes estuve como paseando por los grupos. Entonces en el segundo momento yo les dije, vamos a ir a una plenaria y ellos siempre preguntan o ¿qué es una plenaria? yo les digo que plenaria es una reunión más grande donde todos participan y como yo nombré a uno como de monitor y le dije, usted escribe, usted recoge lo que los otros niños dicen. Entonces más de uno decía, ¿solamente él? Y yo les decía, bueno, entonces todos escriben por que a estos niños parece que les gusta hacer las cosas en su cuaderno. Cuando comparten con otro pareciera que no están haciendo nada, yo me he dado cuenta de eso. Y yo tengo la tendencia a trabajar bastante en parejas o en grupos. Y puede ser que en primaria hayan trabajado mucho individual, pero yo creo que ya en bachillerato deberían trabajar más en parejitas para que así se construyan mejor las cosas me parece. Entonces en la plenaria, lo que se hizo fue que ellos expresaron lo que habían criticado de la película y era por grupos y varios del mismo grupo participaban.

Ahí se dieron conversaciones alrededor de los personajes, de lo bueno y lo malo, la crítica. Yo les doy la orientación porque a veces me preguntan qué es la crítica, y yo les digo, acuérdense como hicimos en el señor de las moscas, y los Simpson, y ahí si se acuerdan.

En el señor de las moscas ha habido más trabajo, en esta apenas empezaba yo el trabajo de crítica. Eso son los conversatorios.

En relación con lo bueno para ellos, desde los personajes, ellos hablan más desde los personajes. Shrek es bueno, Shrek es egoísta, si el rey es malo, si el rey es irresponsable, dicen, ¿porque mandó a Shrek a buscar la novia, si el interesado era él? Decía una de las niñas ¿cierto? Como que hay un sentido de mucha responsabilidad, si claro, si yo soy la que necesito algo, pues yo soy la que busco las cosas.

En las respuestas de los chicos lo más significativo es cuando ellos se salen del libreto. Cuando ellos se salen del libreto es que pueden comparar las realidades de ellos con la realidad del país, y lo más puntual para mí, fue el conflicto. Yo aproveché el conflicto para poder mediar el conflicto, para poder como hacerles caer en cuenta de qué cosas salieron en el conflicto y también cosas que tenían los personajes de la película, también lo tenían ellos, en el conflicto. Y eso me parece que los niños lo agarraron y fue la relación entre el conflicto, la realidad y la película. Uno podría llamar a eso un material auténtico. Era buscar mucha más comprensión en el texto, como más, un poco la vida de ellos, la realidad de ellos, como que ellos aprovechen e intentar ver que las cosas no se manejan así, con la violencia. Porque yo he notado que estos niños vienen de una agresión, y se golpean con mucha facilidad. Para ellos es muy fácil sacar la mano. Esa parte de relación con el conflicto es la que aproveché al final.

También se escucharon cosas como el desplazamiento que yo tengo que retomar en la expresión escrita. Yo se que esa parte, que en una pregunta que yo les hice que es si hay algo más, no solo es si Shrek es bueno, o si se sueñan con príncipes, como el mirar lo que ellos creen. No todo es la belleza. Yo les hice una pregunta de si entrara una mujer hermosa ellos qué hacían, y no me acuerdo qué contestaron pero se ve la tendencia.

A: esa pregunta fue interesante porque ellos tienen unas respuestas que son las que “deben ser”, las que creen que son las correctas, pero cuando las aplican a la vida real, entonces se conflictúan. Por ejemplo cuando el personaje era el burrito decían que era muy importante la nobleza. Cuando pasó la pelea, y tu les preguntaste bueno, ¿y qué tiene que ver la nobleza? Ellos dijeron, ¡nada!

E: si, como de aplicación. A la hora de darle contenido a esa nobleza, ya con un hecho real, es otra cosa. Claro que yo no se si cuando yo le dije a Nicolás, ¿tú con quién te identificas? Y el dijo, con Shrek por lo bravo. Y estábamos hablando de la nobleza, porque en ningún momento vieron como noble a Shrek. Y ellos como que tienen otra noción de nobleza.

A: ellos piensan que el noble es el burrito porque se la deja montar y no dice nada

E: sí, dicen que es noble porque él insistió, se iba detrás, que déjeme ser su amigo, y esa actitud la ven como la nobleza y yo pensé que cuando él dijo Shrek, de pronto iba a decir que había sido noble, pero no, el reconoce que es bravo.

A: sí, y había otro punto ahí que era igual de contradictorio y es que ellos decían que la película mostraba que lo importante no era lo físico, pero por otro lado estaban diciendo que se debería convertir en príncipe el ogro, que cómo iba a cambiar una princesa por una ogra.

E: si, ahí si hay una contradicción, entre el sentimiento y la belleza. Si en esta parte quedan cosas muy sueltas que hay que revisarlas después.

Christian me dejó muy asombrada porque en esta clase él decía que todo lo acababa con plomo. Pero al final tuvo otra mirada, pero no lo pude captar. Eso que era que le gustaba que era romántica y que lo malo era que fuera violenta. El todo lo quiere acabar con plomo, pero aquí lo que le gustó fue que fuera romántica. Lo de los regalos también fue tenaz, pero no fueron malos regalos.

A: a mí lo que me pareció más interesante de los regalos fue el niño que dijo que, es que yo creo que ellos saben que hay unos regalos “correctos”, paz, amor, pero hubo uno que cuestionó lo que estaban diciendo los otros, y lo que estabas diciendo tu, y él dijo que va, es que no tiene que haber ni tanta prudencia ni tanta tranquilidad porque lo joden a uno.

E: bueno, hay mucha participación, aunque no puedo controlarlos y no se qué ingeniarme para lograr más organización en eso. Yo estoy acostumbrada a grupos de más grandes que son más organizados. Estos están aprendiendo, y sí hay como cosas. El trabajo en grupo lo hacen, aunque hay algunos que les gusta trabajar solos. Nicolás es un niño que le gusta trabajar solo porque siente que los otros lo rechazan por su pelea, por su agresión.

E: ¿Qué géneros se presentaron en clase? ¿Tu que viste?

A: lo que yo sentí fue que el género “Qué saben los estudiantes” estaba presente, pero no es tan claro para mí porque no había una clara intención de evaluarlos, sino de ver qué opinaban. Además sentí que habían muchos elementos discursivos, tales como que se cuestionen los unos a los otros, o a la profesora, que sustenten sus opiniones con argumentos, que la profesora guíe la conversación pero no imponiéndose sino dando opciones, cuestionándolos. Pero el género discursivo no se configuró porque no se oían. Debido a que son tantos y hablan todos al tiempo no se oyen entre sí. Entonces cuando hablo de discurso, esto implica que hay una conversación en la que oigo lo que dicen, reviso mis argumentos, cuestiono los de los otros, y eso no pasa.

E: yo creo que hubo poco pero si hubo, cuando los niños decían, yo no estoy de acuerdo con lo que usted dijo.

A: yo creo que en varios momentos pasó esto.

E: aunque fueron muy respetuosos, en decir no estoy de acuerdo.

A: sí, como cuando dijeron, yo no estoy de acuerdo con que Shrek no tuvo valentía pues la que no tuvo valentía fue ella, e incluso te cuestionaron a ti.

E: sí, aparecen los contra argumentos. Si se dio con varios, aunque a mí me gustaría que se diera más un discurrir y eso se vuelve una red.

A: el problema que yo vi en esta clase es que si bien fue la clase en que vi más cosas de discurso, o promoción de autonomía, se traba en la medida en que todos hablan al tiempo. Ellos no están interesados en entender ni en cuestionar sino en que tu los oigas, y no se si esto tiene que ver con la edad.

E: no, eso sólo tiene que ver con la organización. Puede ser la edad pero también falta formarlos en eso. Porque yo les digo, hay que turnarnos, hay que escucharnos, eso es algo en lo que yo estoy empezando a trabajar para que cuando lleguen a 11 ya lo sepan hacer. Si uno a los de 11 les da un turno y no lo respeta, se la cobran. Es para uno un aprendizaje. Ese es un ejercicio de toda el área, estoy iniciando con estos niños, pensando qué más hago como para obtener más cosas de los niños. Por eso yo pensé que podríamos repartirnos el grupo para que tu los escucharas más. Yo había pensado decirte, aunque no es para que tu hagas lo que yo tengo que hacer. Pero sería chévere que tu cogieras la mitad y yo la otra mitad, llevaras la grabadora y comparáramos las cosas.

A: sí, porque pasa que ellos están interesados es en que les pongas atención. Incluso en un momento todos se empezaron a parar para ir donde ti

E: sí, ellos creen que la profesora es para ellos solos

A: sí, y otra cosa es quien hace las preguntas, y cuando uno está tratando de entender algo hace muchas preguntas, y ellos no preguntan, la que pregunta eres solo tu.

E: sí, ellos no preguntan, solo contestan. Yo creo que con más ejercicios se podría generar en ellos cuestionamientos, formular preguntas.

E: las preguntas hechas por el profesor buscaban:

Yo no hago preguntas para evaluar, es mi forma de trabajar, quizás a veces están distraídos y les lanzo una pregunta para conectarlos. Pero a veces se pierden, o se pierde el esfuerzo.

A: sí, yo creo que las preguntas trataban de vincular a los estudiantes en la conversación, y en alguna medida se logra.

E: las preguntas de los estudiantes:

Pues los estudiantes cuestionaron a otros estudiantes y a la película

¿El conocimiento fue presentado como cuestionable?

A: yo creo que no explícitamente, pero era claro que todo se podía cuestionar, que cualquier posición era válida.

E: sí, yo creo que eso se da más cuando se trae a colación el conflicto, cuestionan la nobleza del asno y en la realidad. Faltó retomar más lo de los desplazados, quien sabe cuantos de ahí son desplazados

E: el profesor planteó varias alternativas

A: yo vi que habían varias posibilidades en lo del conflicto

E: ellos trajeron a la conversación sus experiencias, sí, como lo de la parálisis, cuando estaban enamorados, también lo hago en otros cursos, por ejemplo en 10 con la casa de Bernardo Alba.

## **Español abril 10. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.**

Durante esta clase ocurrieron tres momentos significativos.

Durante el primer momento, los niños se reunieron en grupo a leer un cuento que habían escrito en grupos; estos cuentos estaban basados en cuentos de hadas y surgieron posteriormente a ver la película Shrek. En términos generales, lo que ocurrió fue que uno de los niños leyó, mientras que los otros escuchaban el cuento.

Durante la segunda parte de la clase se dio una discusión acerca de cómo relacionar determinadas palabras con lo visto anteriormente en la película Shrek, la cuál se transformó en una discusión acerca de la guerra.

Por último, hubo una conversación acerca de los cuentos leídos durante la primera parte de la clase. La profesora hizo una pregunta acerca del trabajo realizado, y los estudiantes dieron sus opiniones al respecto; además la profesora leyó uno de los cuentos y los niños opinaron acerca de qué estaba mal en el cuento.

Debido a que la actividad desarrollada durante la primera parte, continuo en la última, el análisis se hará como si esta conversación hubiera ocurrido en un mismo momento.

### I. LECTURA DE CUENTOS Y DISCUSIÓN

1. Durante esta parte de la clase hubo algunos rasgos del género “adivina lo que piensa el profesor” puesto que a través de su entonación, la profesora daba pistas a los estudiantes para que ellos llegaran a una respuesta correcta. Los niños parecen saber que hay una respuesta correcta que la profesora quiere oír.

2. Las preguntas las hizo exclusivamente la profesora. Las preguntas buscaban saber qué opinaban los estudiantes, por qué creían ellos que habían escrito un cuento. Algunas de las preguntas tenían una respuesta determinada y buscaban que los estudiantes llegaran a ella a través de pistas de la profesora.

3. Los estudiantes en varios momentos hicieron referencia a experiencias propias. No se cuestionaron los puntos de vista de los estudiantes ni de la profesora. La profesora participó en algunas ocasiones, haciendo comentarios sobre las opiniones de los estudiantes. Sin embargo, la participación de la profesora fue bastante baja y en términos generales no aportó nuevos elementos a la conversación.

4. La conversación se cerró cuando la profesora consideró que los estudiantes habían llegado a la respuesta correcta.

### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

P: En los cuentos que leí, se los voy a devolver, con el borrador, pero yo me llevo hoy los cuentos, pero se los devuelvo después. Voy a mirar los cuentos para que se den cuenta primero de la parte que tienen corregida ahí es la ortografía, pero no como están escritas las ideas. Voy a mirar los cuentos. Este cuento se llama cenicienta. Autores, Leydi Cubillos, Tatiana Giraldo, Jennifer Rojas. Quiero que me digan para qué escribimos un cuento, y nos vamos a escuchar. Voy a dar turno, 1,2,2 y 4 por ahora

#### *La profesora abre la conversación con una pregunta*

E: Hicimos este trabajo darnos cuenta y analizar la situación del país

P: Tercero Hamid

E: Para soñar, pensar en la realidad, y poder nos dar cuenta de las cosas. Para soñar

P: Para soñar, que bonita palabra, a ver tu

E: Para poder echar a volar nuestra imaginación

P: Para poder echar a volar nuestra imaginación. Listo, para que más. Iván

E: Para ver la fantasía que tiene los niños

P: ¿Cuáles niños ustedes?

E: Sí,

*La profesora va dando turnos para hablar.*

P: A ver Jefferson

E: Para poder reflexionar sobre la guerra

P: ¿Para reflexionar? ¿Los hizo reflexionar de verdad?

E: Sí, pues vimos otros lados

E: Pues desde un sueño podemos mirar otras cosas. Digamos yo sueño despierto en digamos alguien que me gusta que no voy a decir quien es

P: Dice el milagro pero no el santo

E: ¿Qué dijo Hamid que no escuché?

E: Que para soñar despierto e imaginarme algo que quiero y a veces pensar en algo que he escrito

*Los niños hacen referencia a experiencias propias, relacionan las preguntas de clase con lo que les pasa a ellos.*

P: Para qué hicimos esto

E: Para reflexionar

P: A ver las niñas, Edna, para qué hicimos esto

E: Para ver la realidad y para soñar

E: Profe yo

P: ¿Cuál es el suyo, el de fantasía vuelve a renacer? ¿Que te imaginaste al escribir un cuentico así? Para que? Para darle gusto a Ester Sofía? Que pereza.

E: No

P: Entonces para que?

E: Para sacar una nota

P: A para sacar una nota

E: De pronto para ver que no solo los grandes pueden escribir cuentos sino que nosotros también basados en otros cuentos podemos escribir cuentos

P: Ustedes pueden ser narrador o autor de un cuento largo o corto. Aquí hay algunas cosas bonitas

E: Para comparar el cuento con la película

*Los estudiantes tratan de adivinar qué quiere oír la profesora*

P: Oigan bien este cuento:

E: Había una vez una niña pobre. Ella vivía en el campo pero un día apareció un niño rico que la ayudó. Y llegó un lobo Y se los iba a comer Y ellos se subieron a un árbol, Y pidieron auxilio, Y llegó el cazador Y mató al lobo, Y ellos se bajaron del árbol, Y se fueron a la ciudad a buscar al hermano. PERO en la ciudad un ladrón los iba a atracar, PERO ellos salieron corriendo, PERO perdieron al ladrón, cogieron al malo Y volvieron al campo a donde la abuelita que se llamaba Bulma Y estaba muy enferma, ellos se pusieron muy felices al verla Y todos quedaron contentos.

¿Que notan? Una persona que no haya escrito este cuento, ¿qué notaron?

*La profesora pone un especial énfasis en determinadas palabras, de manera que los estudiantes noten que esto es lo que está mal del cuento.*

E: Que repite la y la podría remplazar por comas

P: Que la y la hubiera podido remplazar con comas

E: Que solo utilizaron la y o pero

P: Estas cosas hay que mirarlas cuando les devuelva el borrador.

*Los estudiantes identifican qué quiere oír la profesora y centran la crítica al cuento en este punto. La profesora cierra la conversación cuando los estudiantes llegan a la respuesta correcta.*



## II. DISCUSIÓN SOBRE LA GUERRA

1. Durante este segundo segmento de la clase, primó el género discursivo. La profesora planteo una pregunta que se desencadenó en una discusión acerca de la guerra. Los estudiantes defendieron sus posiciones, tomaron los argumentos de los otros para construir sus propios argumentos, la profesora introdujo nuevos elementos a la conversación, guió metodológicamente la conversación, más no restringió las inquietudes de los estudiantes ni forzó el tema de conversación. Los estudiantes también trajeron nuevos elementos a la conversación, y se hacen cargo de sus afirmaciones, las cuales sustentan con argumentos. Sin embargo, existe un rasgo característico de este género, y en general de cualquier tipo de indagación, y es el hecho de que los estudiantes busquen ahondar en un tema a través de hacer preguntas y esto no está presente.

2. Las preguntas las hizo solo la profesora. En términos generales buscaban ahondar en un tema e introducir nuevos elementos a la conversación.

3. Los estudiantes hacen referencia a sus propias experiencias. Traen nuevos elementos a la conversación. Cuestionan lo dicho por los otros estudiantes. No es posible saber si podrían cuestionar las afirmaciones de la profesora, ya que en general, ella no expone sus puntos de vista.

4. La conversación se cierra cuando la profesora considera que es suficiente. Tal vez porque se está acabando el tiempo.

5. Considero que esta conversación es un avance con respecto a anteriores clase, ya que los estudiantes al escucharse entre sí pueden cuestionar los argumentos de los otros, construir nuevos con base en lo que se discute, sustentar sus posiciones. La profesora actúa como una orientadora de la conversación, sin restringir las posibilidades de los estudiantes de participar y de opinar.

### 6. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

P: Relacionen estas palabras con la película:

Autoestima

Desplazamiento

Amistad

Abuso de poder

E: yo creo que se ve el abuso de poder en que el rey mandó a Shrek y no le preguntó

E: es abusivo porque no le está preguntando a Shrek

E: porque le está ordenando y no pidiendo el favor. A mi no me ordenan, me piden el favor

P: ¿nadie lo ordena?

E: bueno, mi hermano si

*El estudiante hace referencia a sus propias experiencias para sustentar un argumento. La profesora cuestiona la generalización hecha por el estudiante. El estudiante revisa su argumento.*

E: el rey está abusando porque el echó a los personajes de los cuentos del reino

E: Aquí hay un abuso de poder cuando los grandes les pegan a los chiquitos

*El estudiante relaciona lo visto en clase con su propia realidad*

E: también hay desplazamiento cuando le quitan a Shrek el pantano

E: yo estoy de acuerdo con lo que dijo Hamid, de que el rey desplazó a los cuentos

*Los estudiantes hacen referencia a lo dicho por otros. Tienen en cuenta lo dicho por los otros para construir sus argumentos.*

E: aquí hay desplazamiento cuando uno está jugando y otros llegan

E: No es que los desplazemos, sino que entra un equipo y tiene que salir otro para turnarse

E: Una vez llegaron unos de 8 y nos iban haciendo zancadillas

P: Y cuál es la relación con la realidad colombiana?

*La profesora hace una pregunta para orientar la conversación e introducir nuevos elementos*

E: Pues cuando la guerrilla desplaza a los campesinos de sus tierras

E: Yo he visto desplazamientos muy forzados cuando alguien habla mal de la guerrilla y lo matan, y una señora que tiene 6 hijos o 4 y se le llevan a 2

E: Pues que tenga solo 2

E: También a los vendedores ambulantes cuando se les llevan las cosas los policías

E: En Girardot, yo tengo una finca, y allá los policías un día yo vi en la plaza de mercado que le quitaban la comida a los niños que vendían

E: Pues digamos cuando mi mamá tenía que pagar arriendo y compartir la cocina y una señora muy abusiva le cogía las cucharas y las ollas y a mi mamá le tocó irse.

P: desplazamiento por problemas con los vecinos

E: Hamid siempre entra a jugar con el equipo de él y no nos deja

E: ¿Pues para qué pierden?

E: De lo que dijeron antes de que la policía se lleva a los niños, pues depende porque a veces la mamá no los quiere y los prefiere regalar

*El estudiante hace referencia a lo dicho por otro estudiante y lo cuestiona*

P: Pues sí, como usted dijo, depende

E: Digamos a veces los niños que venden frunas,. Yo un día vi que un niño entró a vender frunas a una tienda y el señor de la tienda le pegó

P: Quienes son los miembros del conflicto. Yo he visto que la guerrilla, las autodefensas y el ejército

*La profesora de nuevo hace una pregunta para orientar la conversación e introduce un nuevo elemento a la discusión sobre el conflicto que es el ejército. Esto abre nuevas posibilidades de análisis a los estudiantes.*

E: pues yo he visto que los del ejército son abusivos y corruptos y matan a alguien y no les dicen nada

P: ¿A quién representa el rey?

E: a George Bush

P: ¿Por qué?

E: Porque el mandó tropas allá sin importarle lo que dijeran. Igual que George Bush no pensó en la gente igual que el rey.

E: Yo vi en la televisión que derrumbaron la estatua de Saddam Hussein y lo mismos irakies. Así que ellos también querían eso.

E: Yo no estoy de acuerdo, porque la gente no quería la guerra

E: Sí, pero él quería hacer eso porque Saddam Hussein llevaba 40 años de presidente

*Los estudiantes cuestionan lo dicho por otros estudiantes y defienden sus posiciones.*

E: Yo creo que el príncipe se parece a tirofijo

E: Bush está mandando a las tropas sin importarle los niños, igual que el príncipe que mandó a Shrek.

E: Pues más bobos los irakies

E: Lo que pasa es que Bush se dio cuenta de que la población tenía por el lado de Irak había mucho petróleo, y por razones económicas, los Irakies se dieron cuenta y entonces ahí comenzó la guerra. Porque Bush tiene un poco más la culpa que Saddam Hussein porque no hubiera pasado nada de esto si el no hubiera entrado al territorio de los irakies

E: Profe, profe

P: Luis

E: Bush invadió a los irakies

P: ¿Por qué?

E: Pues yo creo que los Estados Unidos no tiene derecho, pues si pueden tener todos los militares del mundo pero no tiene derecho a irles a quitar las cosas a los demás

P: Derechos, que será eso, derechos. Iván

E: Yo creo que los dos presidentes, Bush y Saddam son malos

P: voy a mirar que hay gente que no participa, son siempre los mismos, ¿no les gusta, o que?

*Los estudiantes traen nuevos elementos a la conversación. La profesora hace una pregunta para ahondar en un tema, pero los estudiantes no tienen en cuenta esta pregunta. La profesora enfatiza en que se espera de los estudiantes que participen.*

E: Yo creo que el rey tampoco pensó en la gente cuando mandó a Shrek a buscar a la princesa porque él estaba en peligro porque lo perseguía un dragón. Igual Bush está haciendo lo mismo porque no quiere que haya un país más rico que él y por eso quiere tener el petróleo de Irak aunque la gente esté mal.

E: Yo creo que el tiene razón

P: Quien tiene razón

E: Yo

P: ¡Ah usted y todos los que piensen como usted!, ¿por qué?

E: Porque Bush salvó está liberando a los irakies de Saddam Hussein

P: Y los que no están de acuerdo contigo, por qué no tienen razón?

E: Porque sí, porque, dicen que es solo porque Bush tiene plata y no es así

E: Pero por eso no los tiene que matar

E: Gente que no tiene nada que ver

E: Pero si Saddam ha gobernado mal

P: A ver, no se me vayan a desbandar, voy a decir algo,

La profesora cierra la conversación cuando los niños se desordenan y se está acabando el tiempo.

### **Español abril 11. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la profesora la profesora.**

La clase del jueves 10 de Abril se presentaron las siguientes momentos y discursos conversacionales que se detallan a continuación:

En primera instancia la profesora hace un breve comentario relacionado con los cuentos que los niños habían construido con base en la película SHERK, previamente en la clase anterior se había realizado esta actividad atendiendo a una serie de orientaciones que la profesora dio, entre las observaciones estaban:

- Trabajar en grupo ( según acuerdo mutuo, ese día le correspondía hacer los grupos a la profesora).
- Escribir un cuento donde aparecieran algunos de los personajes que se habían visto o conocido en la película y /o en otros cuentos de fantasía que ellos habían recordado y comentado anteriormente en el grupo.
- En otro momento la profesora les dice que los cuentos están pasados y que se les corrigió la ortografía, pero no se le cambio para nada las ideas expresadas por ellos.
- Le dice que después en otro momento deben comparar el cuento que ellos realizaron a mano, frente al que esta pasado en computador y mirar los errores de redacción que encuentren( tarea).
- También les dice que lean muy bien el cuento y que observen si guarda alguna relación con la película y el análisis que se le hizo en la clase anterior, con base en unas palabras que surgieron de los comentarios de los chico/as, como por ejemplo autoestima,. Desplazamiento, amor, amistad, poder, abuso de poder y relacionado con el análisis que se le hizo a la película el “señor de las moscas”.

- Se disponen a leer el cuento por unos minutos. (son cuentos cortos) luego se pasa a socializar algunos de ellos.
- La profesora invita a comentar antes que leer, algunos leen, otros solo le resumen.
- La profesora orienta la participación dando turnos de la palabra, en aras de escuchar mejor o que se escuchen mejor los niños y no permitir la “desbandada”, que entorpece el ritmo de la clase y la clase misma.
- La profesora hace preguntas relacionadas con las palabras que se habían dado anteriormente y la coherencia de ésta frente a las construcciones de los chicos, por ejemplo, ¿en qué momento esta presente la palabra desplazamiento o. Amistad, o poder, ect. en el cuento X.?
- Entre los comentarios que se escuchan sobresalen:
- Los niños tienen claro que es el desplazamiento para eso ayudan a su explicación cuando ellos se sienten desplazados en el mismo salón y colegio, por ejemplo un niño comentaba que ellos son desplazados por los estudiantes de grado 11, o por los más grandes cuando no les permiten jugar en el patio, cuando les empujan en la cooperativa, cuando le quitan las onces, y más aun cuando no les permiten entre ellos mismos jugar. También hacen alusión al “desplazamiento forzoso” que ocasionan los guerrilleros, y la fuerza pública, para lo cual lo relacionan también con el abuso de poder.
- La profesora les hace caer en cuenta que no solo desplazan ellos que hay otros grupos que también desplazan como son las paramilitares, esto lo hace en un intento pedagógico para darles argumentos equilibrados, en estas valoraciones).
- Los niños participan activamente, se sienten motivados a expresar sus ideas, sin temor alguno, (al menos eso percibe la profesora). Aunque participan más los niños que las niñas, razón por la cual la profesora hace un llamado para que las niñas se sientan bien y puedan aportar más con sus ideas.
- En otro momento de la clase la profesora pregunta acerca de los personajes de la película y su correspondiente representación en el contexto real. La pregunta se hace así (mas o menos) quienes están representados en la película? O a quien representa SHREK?, E l príncipe, el burrito, etc. Varios niños desean contestar al tiempo y se oyen voces que mencionan personajes como MARULANDA, EL PRESIDENTE URIBE, Hussein, Bush entre otros.
- Al mencionar al presidente de los EE.UU y a Hussein, se perfila la discusión frente a la guerra de Irak... al respecto se escuchan comentarios acerca de la causa de esta guerra, unos dicen que es por el petróleo, por que Bush, quiere ese petróleo, otro muy desconcertado no comprenden por qué el pueblo irakí, festeja la caída de la estatua de Hussein, otro con más vehemencia dice que el presidente Bush no tiene derecho a meterse en Irak, en fin se escuchan también comentarios que hacen relación a las pérdidas de vidas humanas especialmente la de los niños, se identifican con este dolor...en fin este fue uno de los momentos donde los niños pudieron expresarse con más propiedad (ideas, opiniones que dan a conocer lo que ellos piensan, frente a un contexto real).

Las preguntas que hace la profesora no pretenden obtener respuestas predeterminadas, dada que la estrategia metodológica que se plantea permite el discurrir de los niños frente a las situaciones que van apareciendo. Se plantea la discusión abierta y los niños se han dado cuenta de ello, que surjan más bien preguntas y replicas, desde los mismos planteamientos que ellos generan. Cabe mencionar que entre los estudiantes se contrargumentan entre sí, pero pocos contraargumentan a la profesora, es decir, se oye decir entre ellos “no estoy de acuerdo con lo que dice Fulanito”, pero hasta ahora ellos no cuestionan lo que profesora les dice.(¿).

Las preguntas están formuladas para ahondar en el pensamiento de los niños / as, para que ellos se sientan con la libertad de expresarse y saquen sus visiones de mundo, además para que develen los niveles de argumentación tienen, desde ningún punto de vista, se plantean preguntas para evaluar”, consideración que tiene que ver con la propuesta pedagógica de formar en el pensamiento crítico.

- Los niños/as si cuestionan lo que dicen sus compañeros, y lo que dice el texto ( en este caso los cuentos y la película vista), aun no se caracterizan por cuestionar las ideas, preguntas que hace la profesora.
- No se ponderan repuestas únicas, al contrario se da cabida a todas las que ellos puedan tener, se intenta al máximo tenerles en cuenta con sus respuestas.
- Los niños si aportan evidencias reales para sustentar sus posiciones( ejemplo: casos reales de desplazamiento escolar y situaciones de relación afectiva (noviazgos) entre ellos).
- Se tratan situaciones que tengan que ver con sus vidas de estudiantes, los niños si hablan en primera persona cuando se expresan, son sus ideas, sus criterios, sus maneras de ver el mundo lo que expresan y se reafirman cuando otros/as tienen ideas similares a los de ellos.
- Dada la postura pedagógica, de reconocer aprendizajes por procesos, no se pretende por ahora llegar a respuestas correctas...cabría preguntarse desde donde se mira lo correcto.? No es relegar la búsqueda o aproximación a la realidad, pero es valido preguntar también a que realidad se pretende llegar dentro de tanta pluralidad cultural, ideológica o recargo de opiniones que tienen los niños? Sin caer en los relativismos a criticos.
- Las conversaciones se cierran porque el tiempo se agota, además parece que los niños tienen ciertos niveles de disposición frente a los primeros momentos de la clase, de hecho perciben también que la clase se esta acabando y empiezan a movilizarse más de lo normal, hablan al tiempo, en general emergen indicios de culminación y /o resistencia académica.(¿), pero en general las conversaciones se cierran en cuanto a lo formal,, no de fondo porque se sigue discutiendo en clases posteriores,...es decir no se cierra el dialogo.

HAY UN PROPÓSITO EXPLICITO: buscar la critica y autocrítica, es decir, se pretende formar y/o fortalecer en el pensamiento critico, como un objetivo primordial del área y de la profesora en si, de ahí que los momentos de la clase se perfilen desde esta perspectiva, por lo tanto no se concibe que se inhiba la expresión ( oral-escrita) y por ende el desarrollo de la “autonomía intelectual”

## ANEXO 2 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE FILOSOFÍA Y REUNIONES CON GERMÁN DÍAZ

1	Filosofía Marzo 17. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	116
2	Marzo 21. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase	125
3	Marzo 31. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	126
4	Filosofía abril 7. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.	129
5	Filosofía abril 21. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	134
6	Filosofía abril 21. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por el profesor	143+42
7	Abril 28. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase	143

### Filosofía Marzo 17. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista

La clase se dividió en 3 momentos, durante los cuales los estudiantes y profesor desempeñaron tres tareas diferentes. En primer lugar se realizó una evaluación individual sobre la lectura del libro “El mundo de Sofía”. En segundo lugar, en grupos desarrollaron una guía que les dio el profesor. Por último discutieron las respuestas a las preguntas de la guía.

#### I. EVALUACIÓN LECTURA

El profesor está evaluando individualmente a los estudiantes sobre la lectura del libro “El Mundo de Sofía”. Al interior de esta actividad suceden varias conversaciones aisladas con los estudiantes.

1. En términos generales, durante el primer segmento primó el género “qué saben los estudiantes”. Las preguntas buscaban saber si el estudiante había leído o no. Las respuestas de los estudiantes buscaban reproducir lo que dice el libro. En algunos casos, aparecieron rasgos del género “adivina lo que piensa el profesor” ´ lo cual se evidenció en que el profesor guiaba la conversación hacia una determinada respuesta que los estudiantes debían dar, pero sin hacer explícito por qué la respuesta era correcta.

2. Durante esta conversación, el profesor es el que hace las preguntas. Las preguntas del profesor buscaban evaluar a los estudiantes. Algunas de ellas buscaban saber que opinaban los estudiantes sobre lo que decía el libro. Esto incomodaba a los estudiantes, quienes preferían decir lo que decía el libro. Los estudiantes no preguntaron nada al profesor. El profesor, si bien no hizo explícito que lo que decía el libro era cuestionable, sí invitó a los estudiantes a cuestionarlo y a exponer su posición. En algunas ocasiones el profesor cuestionó lo dicho por los estudiantes especialmente cuando percibía que estaban equivocados, pero no hizo explícito por qué está cuestionando sus respuestas. El profesor pidió argumentos para sustentar las posiciones de los estudiantes cuando consideró débil su argumentación; sin embargo, cuando dieron la respuesta que él estaba buscando, no cuestionó la respuesta.

3. Ni los estudiantes ni el profesor hicieron referencia a experiencias propias.

4. La conversación se cerró cuando el profesor consideró que era suficiente lo dicho por el estudiante.

#### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

Estudiante 1

P: ¿de qué se trata el libro?

E: a la niña le llegan unas cartas de un filósofo que le dicen que le va a dar un curso de filosofía. Le empiezan a contar qué es filosofía

P: ¿y qué es la filosofía?

E: La filosofía es preguntas nuevas, o sea preguntas nuevas de lo que es el mundo

P. ¿solo preguntas?

*Esta pregunta parece pedir a los estudiantes que adivinen un poco qué quiere el profesor. “Solo preguntas?” parece decir que hay algo más que deben decir*

E: ahí decía que eran preguntas. La filosofía es partir de lo cotidiano para averiguar más cosas.

P: ¿qué caracteriza a los filósofos?

E: que tienen la capacidad de sorprenderse, y entonces él la invita a ese curso para que no perdiera la capacidad de sorprenderse

*la pregunta no es qué dice el autor del libro que caracteriza a los filósofos—lo cual invitaría más al cuestionamiento—sino qué los caracteriza. Y la respuesta, por supuesto, que hace “quedar bien” a los filósofos y a la filosofía, no es cuestionada.*

P: y ¿por qué crees tu que se pierde la capacidad de sorprenderse?

E: porque ya a uno le parece todo normal, uno dice, ah, se cayó un árbol y le parece normal, a uno casi no le importa lo que pasa.

P: ¿Qué conclusiones sacas tu de la lectura?

E: El mensaje es no perder la capacidad de asombrarse ante las cosas

P: ¿Y por qué es importante eso?

E: Para no perderse la coti – día

P: cotidianeidad

E: eso profesor

P: me hace un favor, y me llama a Carolina Cuellar

El profesor intenta que los estudiantes exploren dentro de sí para encontrar las respuestas, pero ellos se sienten más cómodos repitiendo lo que dice el libro. Pareciera que creen que eso es lo que se espera de ellos.

Estudiante 2

P: ¿Has leído?.

E: Mas o menos

P: ¿Mas o menos? ¿En qué pagina vas?

E: 35

P: 35? ¿Y de qué se trata?

*La niña ha hecho un resumen de lo que dice el libro, y lo lee. Se angustia por no poder reproducir lo que dice el libro.*

P: ¿te queda más fácil sustentar por escrito?

E: sí.

P: entonces nos vemos en el salón de profesores en el descanso

Estudiante 3

¿

P: Recuerdas el mito de Thor del martillo?

E: Aquí está, lo tengo en el cuaderno

*La niña se angustia porque no se acuerda. Después encuentra el resumen en su cuaderno.*

E: a mira, Thor viajaba por el cielo con su carruaje tirado por caballos, cuando agitaba su martillo llovía.

P: ¿eso que quiere decir?

*La niña no responde.*

P: ¿trajiste tu ficha?

E: sí

P: ¿la estás usando?

E: sí

P: ¿pero no solamente para marcar las páginas?.

E: sí,

P: Bueno, ¿en qué página vas?

E: 52

P: ¿52? Bueno, ¿de qué se trata el libro?

E: Se trata de una niña que se llama Sofía, ella tiene 15 años, y le empezaron a llegar unas cartas todas raras con unas preguntas que ella no entendía muy bien. Pero se quedó pensando en eso, siempre quería llegar a la casa para ver si tenía más cartas. Y pues las cartas que le llegaban eran de un filósofo, que le decía que le iba a dar un curso de filosofía para responder a las preguntas que eran, quién era ella, cuál es el origen del mundo,

P: ¿eso tiene una respuesta ya? ¿El origen del mundo? ¿Tú qué crees?

E: pues a la niña le empezaron a llegar las cartas, y decía cuál es el origen de las cosas.

P: ¿y tú que crees?

E: pues yo creo que lo creó dios y el hombre.

*La niña responde desde lo que dice el libro. Trata de dar su opinión, “yo creo que lo creó dios” y después vuelve a lo que dice el libro.*

P: para qué se crean los mitos?

E: Antes se creía que dios hacía llover, y la gente se explicaba las cosas con dios

Para dar una respuesta a las cosas que pasan, para eso se crean los mitos, le llamaban dios al sol,

P: por qué es remoto creer que dios hace llover pero no es remoto creer que dios creó el mundo?

E: depende del punto de vista que uno lo vea. Ellos creían que dios era una persona,

*El profesor cuestiona los argumentos del estudiante para que ella revise su argumentación, pero hay un punto que ya no es cuestionable y es el hecho de que dios creó el mundo. Pero por un lado sí lo está cuestionando, con la última pregunta del profesor. Ahora, no se sigue con el cuestionamiento, yo pensaría, porque se está metiendo con cosas que en nuestra cultura son sagradas—como “respetar” que la gente sea católica.*

P: cuál es la diferencia entre la mitología y la filosofía?

E: el mito es algo que la gente hace para explicarse cosas, la filosofía es una mejor manera de pensar, mirando las cosas desde diferentes puntos de vista.

*El profesor busca que los estudiantes vean la importancia de la filosofía. Cuestiona la validez de la mitología y de la religión, pero no de la filosofía.*

*El profesor no cuestiona el hecho de que la filosofía es una mejor manera de pensar. Ya que es la respuesta que él está esperando, no espera que los estudiantes la puedan sustentar, sino que la sepan.*

Estudiante 4

E: no he leído, es que me da pereza leer. Voy a leer el resumen.

*Lee el resumen.*

P: ¿qué es la filosofía?

E: la filosofía es como unas preguntas que a uno le van naciendo, sobre quién es uno.

P: y qué hace cuando esas preguntas le van naciendo?

E: pues uno trata de solucionarlas

P: ¿y para solucionar esas preguntas uno utiliza la religión?

*El profesor guía la respuesta para que el estudiante vea la diferencia entre filosofía y religión.*

E. se ríe

P: no sabe? Y si le preguntan a usted quién es usted, usted qué dice

E: hay, profesor no me pregunte eso, que yo ni me entiendo

P. le da pena



E: ay profe,  
P: bueno, póngase las pilas.

Estudiante 5

P: ¿Ya empezó a leer? Ya es la segunda vez que la llamo y no ha leído. ¿Qué conclusiones sacas de lo que has leído?

E: que para uno ser un buen filósofo debe tener la capacidad de sorprenderse de las cosas que pasan

P: ¿qué lo sorprende?

E: cuando alguien se cae.

P: ¿eso lo sorprende o se ríe?

E: pues depende de la caída,

P: ¿y eso es filosófico?

*Aquí hay cosas interesantes, como el hecho de que el profesor hace algunas preguntas que aparentemente no llevan dirección definida como “qué lo sorprende?”, que incluso posiblemente están tratando de ahondar en un tema. Aunque creo que es claro que las preguntas nunca cuestionan si realmente lo que hacen los filósofos está relacionado con sorprenderse—que es la manera con la que se quiere atraer a los niños a la filosofía—. Hay otras preguntas que sí parecen tener una dirección: Por ejemplo, “y eso es filosófico?”, que viene después de un “eso lo sorprende o se ríe?”, parece estar tratando de hacer volver al “camino correcto” a alguien que parece haberse desviado de él.*

P: cuéntame la lectura

E: pues la lectura se trata de una niña que un día llega y hay un letrado que le dice que quién es ella. Y aunque la pregunta parece muy boba ella se queda pensando, se mira al espejo y mira cuáles son sus rasgos físicos y emocionales. Después le llega un papel diciéndole que de dónde viene el mundo. Y después le ofrecen un curso de filosofía para no perder la capacidad de sorprenderse.

P: eso es una narrativa no una conclusión.

*El profesor le dice que su respuesta está mal, pero no dice por qué.*

P: ¿qué es la filosofía según lo que has leído?

E: es un modo de pensar. Es ir más allá de las cosas. Por ejemplo, cualquiera ve un árbol y no dice nada, pero la filosofía se queda pensando de donde salió el árbol...

P: ¿y eso es importante?

E: sí porque usted puede llegar a entender.

P: bueno listo.

*Aquí creo que la respuesta de “sí porque usted puede llegar a entender” es suficientemente buena para la intención del profesor de llevar a los niños a comprar el cuento de la filosofía, y por lo tanto la conversación no sigue.*

## II. TRABAJO EN GRUPO

Durante el segundo segmento los estudiantes trabajaron en grupos. No tengo información sobre cómo se desarrolló ese trabajo. A continuación presento la guía de trabajo que desarrollaron.

TEMA: ORIGEN DE LA FILOSOFÍA

ACTIVIDAD

Respondan en grupo los siguientes interrogantes:

1. ¿Existen al interior del grupo personas que creen en seres sobrenaturales? ¿Cuáles son estos seres y por qué creen en ellos?

2. algún integrante practica o conoce a alguien que consulte las artes adivinatorias como el tarot, el horóscopo, líneas psíquicas, etc.? ¿qué opinan de este tipo de artes y de las personas que las consultan?
3. lea atentamente:

Géminis 21 mayo – 20 junio

Esfuerzos retribuidos que le permiten ganar, busque darle curso a lo que haya estancado en usted y en su alrededor, acontecimientos imprevistos que le impiden obrar con prudencia y optimismo, asesorarse y escuchar le favorece.

Sagitario 22 noviembre - 21 diciembre

Resolver dudas y fortalecerse en su interior le ayuda a valorar sus necesidades de cambio, sin perderse del camino que ha trazado para cumplir metas. Asuma responsabilidades. Valore sus capacidades sin excesivo ego.

¿Qué opinan del texto leído anteriormente? ¿El texto tiene credibilidad? ¿es posible pronosticar el futuro de las personas? ¿Por qué? ¿A qué signo zodiacal pertenece cada uno de los estudiantes del grupo?

4. ¿Alguno de ustedes posee o utiliza talismanes de algún tipo (amuletos, escapularios, pirámides, etc)? ¿cuáles son y para qué los usan? ¿Por qué hay tantas personas supersticiosas que acuden a adivinos o usan talismanes? ¿Creen que esto es positivo? ¿Por qué?

5. ¿El uso de la filosofía puede ayudar al ser humano a percibir y construir su vida de una forma más real? ¿Por qué?

### III. SOCIALIZACIÓN

1. Durante el tercer segmento, los estudiantes expusieron sus respuestas a la guía. Se puede observar el género discursivo ya que los estudiantes cuestionan lo dicho por los otros, avanzaron en sus propios argumentos a partir de lo ya dicho, sustentaron lo que decían con base en sus propias experiencias.

2. En términos generales el profesor hizo pocas preguntas, las cuales buscaban que los estudiantes cuestionaran sus propias respuestas y ahondaran en lo dicho. El profesor no comentó mucho sobre lo dicho por los estudiantes, ni expuso explícitamente su posición frente al tema. El profesor dio los turnos para hablar y de vez en cuando hizo una pregunta.

Los estudiantes cuestionaron lo dicho por los otros estudiantes. Hicieron referencia a lo dicho por otros estudiantes para avanzar en la conversación.

3. Los estudiantes trajeron sus propias experiencias a la conversación. Al dar sus opiniones, las sustentaron con experiencias propias y con referencias a autores. Los estudiantes hablaron en primera persona y se hicieron cargo de sus respuestas.

4. La conversación se cerró cuando el profesor determinó que se había terminado, especialmente porque se acabó el tiempo.

### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

P: Para que alcancemos, solo 3 grupos van respondiendo.

“¿Existen al interior del grupo personas que creen en seres sobrenaturales? ¿Cuáles son estos seres y por que creen en ellos?”

GRUPO 1.

E1: de este grupo ninguno creemos en seres sobrenaturales, solo Delio cree.

P: a ver Delio

E2: yo sí creo

P: cómo cuales Delio

E1: pues yo creo que hay personas que pueden hacer cosas

E2: no creemos en seres sobrenaturales. Aunque la mente humana es muy poderosa, pues el ser humano no tiene el poder de hacer cosas grandes, pues puede acostarse en una cama de puntillas sin sentir el más mínimo dolor, pero hacer cosas sobrenaturales es hacer volar cosas o que el sol se tape o que un árbol se caiga con solo mirarlo.

P. aquí estamos hablando de seres sobrenaturales, unos dicen que creen pero no saben en cuales, y otros dicen que no creen. Siguiente.

*El profesor resume lo dicho por los estudiantes. No dice nada sobre el contenido de lo que dijeron.*

E1: Nosotras denominamos a dios como un ser sobrenatural, entonces como todos creemos en dios, entonces creemos en seres sobrenaturales. Además Leydi y yo creemos en extraterrestres.

P. a ver, digan por qué, ¿por qué creen en dios?. A ver, pónganle cuidado, este grupo dice que los extraterrestres y dios los catalogan de igual manera como seres sobrenaturales.

Varios estudiantes: nooo

P: si, ustedes dijeron, a la pregunta de si creen en seres sobrenaturales dijeron si creemos en dios y en los extraterrestres.

E2. pero no son iguales

P: ¿por qué no son iguales?

E1: porque .... creemos en dios y en los extraterrestres, pero no son iguales

P: Siguiente grupo

E1: yo creo que hay dos formas de creer. Una es porque uno le pone fe. Y la otra es porque lo vio, pues uno dice, hasta no ver no creer. Y yo creo que sí puede ser que hayan brujas porque en mi cuadra las han visto, nosotros las hemos escuchado gritando y todo eso, así que puede ser que existan.

E2: pero hay otra cosa y es que uno piensa que hay otros seres extraterrestres, que están allá afuera, y que son anormales y todo, pero uno nunca piensa que uno también es un ser extraño, para ellos nosotros somos los anormales. Una cosa es creer en las brujas o lo que sea y otra es creer que vamos a ser los únicos seres en el universo, pues deben haber otros que tienen tecnología y todo eso. Bueno, para nosotros ellos son anormales, pero nosotros también para ellos podemos ser anormales.

P: bien, algún otro grupo

E1: pues nosotros creemos en que sí hay seres sobrenaturales, pero no los astrólogos, aunque ellos pueden tener capacidades psicológicas más desarrolladas que uno.

P: entonces esas cosas extrañas que dice Lorena, pueden ser desarrollos psicológicos, es decir que tiene explicación de la ciencia.

E1: Pues como dice Manuel, la mente es supremamente poderosa y puede hacer muchas cosas, y depende de que desarrollo se le de.

*Los estudiantes hacen referencia a lo dicho por otros estudiantes.*

P: Bien. En otra clase preguntamos quien creía en dios, y quienes creían en dios?

E: todos

P:¿ todos?, ¿dios es un ser sobrenatural?

*Todos hablan al tiempo*

P: a ver escuchen acá.

E: sí porque hay personas que han visto milagros y si hace milagros es sobrenatural.

P: Manuel, y Vanessa

*El profesor va dando los turnos para hablar*

E1: yo creo que dios no es un ser, es un espíritu. Ser es algo que se puede tocar. Y dios no es sobrenatural porque no tiene naturaleza. Pues dios está, y es poderoso y todo eso, pero no es un ser.

E2: pues uno no se pone a pensar que dios es una cosa que se puede tocar, pero dios sí es un ser sobrenatural porque lo sobrenatural es lo supremamente poderoso. Y si dios hizo tantas cosas es un ser sobrenatural que lo puede todo.

*Los estudiantes hacen referencia a lo que han dicho los otros para armar sus argumentos.*

P: Bien. Siguiendo pregunta:

“Algún integrante practica o conoce a alguien que consulte las artes adivinatorias como el tarot, el horóscopo, líneas psíquicas, etc.? ¿qué opinan de este tipo de artes y de las personas que las consultan?”

E1: la abuelita de salcedo lee el chocolate

E2: pues yo conozco a unas vecinas que creen en las cartas. La esposa de mi tío lee las cartas y supuestamente lo que lee le sale.

P: lee las cartas y supuestamente le sale

E3: pues uno es como todos que ve una revista y dice ay a ver que me salió a veces leemos revistas o en Internet, y a veces como que sale y entonces por eso creemos.

*Los estudiantes hacen referencia a sus propias experiencias para sustentar sus respuestas.*

P: Bibiana:

E4: pues los signos a uno le dicen es cómo conocer nuevas cosas de uno. Nosotros pensamos que el horóscopo es como una orientación pero depende del punto de vista que uno lo vea.

E5: a mi me contaron, una persona que no voy a decir quien es, fue a que le leyeran el tabaco pues ella tenía un novio que estaba con otra vieja, y le dijeron como se llamaba el novio, como se llamaba la otra vieja, y le adivinó todo.

E6: todo el mundo mira el horóscopo. Pero no es posible que tantas personas, digamos del signo leo tengan el mismo destino. Es imposible que 10,000 personas tengan el mismo destino escrito, si todas las personas tienen distintas maneras de pensar, distintas, cosas a su alrededor. No puede ser, individualmente puede algo más ser creíble.

P: bien Bibiana

E4: Yo voy a hablar de lo que dijo Bibiana. Lo que pasa sí es que las personas de un mismo signo tienen las mismas características. Digamos a mi yo miro el zodiaco y a mi si me sale.

E7: Uno consulta el horóscopo como por como un afán de tener toda la vida en control, como decir, a ver qué me va a pasar, como tener todo fríamente calculado y no, las cosas pasan porque es lo que a uno le toca vivir, el único que puede saber o que va a pasar el dios. No se puede saber el destino, porque eso solo lo sabe dios.

P: eso quiere decir que el destino lo define dios?

*El profesor hace una pregunta para que el estudiante revise su argumento. El profesor apoya un argumento de una niña, diciendo “bien, Bibiana”. Ese argumento es, por supuesto, uno en contra del horóscopo.*

E7: sí

P: por qué

E7: porque dios lo creo a uno, entonces debe tener un plan para su vida; él no lo va a tirar allá, haga, no, pues él sabe qué es lo que le quiere enseñar a uno, no se, lo que quiere que uno haga

P: la pregunta es, ¿o sea que el destino de uno no depende de uno sino que depende de dios? Lorena

E8: Sí, porque es lo que dios quiera, o sea, él sabe cuál es la vida que quiere para uno. Él sabe, y dentro de esas cosas hay cosas que no son lo mismo a simple vista, y que uno no sabe que le va a pasar, si se va a aburrir, o que le va a pasar. Hay cosas que él tiene predestinadas pero que nosotros no sabemos pero sabe él.

E9: yo creo que el destino se lo arma uno mismo, por que si dios a uno le definiera su destino o algo así entonces uno no haría las cosas sin pensar ni nada, y uno hace las cosas porque uno sabe que consecuencias le va a traer eso o que cosas buenas

P: Manuel .

E10: con respecto a lo que dice María Fernanda, que a ella todo le sale lo del tarot, yo creo que es algo más psicológico igual a lo de la brujería. La brujería como tal creo yo que no existe, lo que existen son sugerencias, o sea hacia la persona. Si uno tiene una mente, yo puedo llegar a decirle, yo le estoy haciendo una brujería y a usted este fin de semana le va a aparecer una lombriz en su estómago. Y si uno se sugestiona,

efectivamente le saldrá la lombriz. O sea, es como decir, hoy su día va a ser malo porque la luna se atravesó en su planeta. Con lo que dice Lorena, dios no es una persona que diga, yo tengo un plan para cada ser humano, porque sino por qué hay tanta maldad. Y esa es la pregunta de todo. ¿Si dios es dios por qué hay tanta maldad? Lo que hace dios es ponerlo ahí, lo pone ahí y haga lo que usted quiera. Si usted quiere ser malo, si usted quiere ser bueno, si usted quiere ser como sea. Dios lo que hace, lo que dicen de la clonación, dios está de acuerdo con la clonación, lo que el hace es donde hay vida, el pone su granito de arena. Entonces que es lo que hace, da vida, pone vida. Ya después todo depende de usted, ya usted tiene control sobre su vida pues dios no decide lo que pasa, el solo lo pone a uno y uno decide porque sino por qué hay maldad.

E11: yo pienso, que a uno dios lo trae, no se, un poco sobre lo de la vida, a uno dios lo trae, y él tiene todo planeado, él como que piensa que debe ser la vida de uno. Pero es que hay dos partes, una que el decide o el piensa que lo mandan a uno para que haga uno una misión por decirlo así, y otra es que uno mismo llegue allá, pero no es que el a uno lo va a llevar allá, uno tiene que llegar uno por sus propios medios trata de llegar allá. Uno por sus propios medios tiene que saber llegar a donde uno está destinado, uno mismo es el que busca el camino, uno mismo es el que dice, cojo para allá, cojo para acá, porque dios no lo guía a uno, uno mismo se guía y uno decide si llega hasta el final del punto a donde debe llegar, uno decide si va a ese punto o si va a otro diferente,

E12: pues digamos el destino uno se lo labra, uno se lo hace, solo que dios entra en situaciones en que, cada uno entra en distintas situaciones, dios, no crea el destino, el destino lo creamos nosotros, otra cosa es que él entra, y hace lo que... yo no se el objetivo de venir aquí si, cuál será el objetivo de dios, yo no se sí. El destino uno lo hace, y dios interviene para que eso se haga como bien o como mal,

P: Vanessa

E13: en realidad, ese camino, en ese camino nosotros tenemos que ir de la mano con dios, y en ese camino, si a nosotros nos va mal es porque nos hemos desunido de él, y cuando nosotros vamos de la mano con él, por eso es que nos va bien. En realidad, es eso, uno tiene que ir a dios, y ahí es cuando cambia la vida de uno.

P: Bueno bien, esa es la primera parte, discúlpenme los que no pudieron participar, pero es que nos demoramos y no alcanzamos a terminar. Dense cuenta que a partir de las diferentes intervenciones le han dado respuesta a diferentes preguntas que estaban acá, de muchas ustedes ya han hablado. Las conclusiones de lo que han dicho son:

- la mayoría creen en un ser superior
- aunque no creemos en el horóscopo, en los amuletos, tarot, etc lo consultamos por curiosidad.

*La conversación tiene muchos elementos discursivos, posiblemente apoyados por la actitud facilitadora y no intervencionista del profesor. Se están respondiendo, por lo general—aunque no siempre—a lo que dicen los otros, y la conversación va avanzando a medida que van hablando. Por ejemplo, en algún punto alguien sugiere que la vida tiene como dos partes, una manejada por dios y otra por uno mismo. Esto es una respuesta a varios problemas que habían sido planteados antes sobre cada una de las posiciones “puras” (solo yo, o solo dios). A partir de ahí los estudiantes parecen estar de acuerdo y continúan desarrollando esa posición.*

*Por otro lado, el resumen es un poco amañado; aunque no es fácil ver la intención aquí. No parece ser cierto que “no creemos en el horóscopo...”, porque varios sí creen, y aportaron razones por las que sí creen (a veces sale, a alguien le salió, etc.).*

*El profesor cierra la conversación, porque no hay tiempo. Se pasa a la siguiente pregunta. Se pasa a la pregunta sobre la filosofía. Aparentemente toda la guía es para llegar a esta pregunta.*

P: Ahora pasemos a la siguiente pregunta: “¿El uso de la filosofía puede ayudar al ser humano a percibir y construir su vida de una forma más real? ¿Por qué?”

E1: la filosofía es como algo que es real, y que se puede comprobar

P. aha, bien Vanessa y Fernando

E2: como yo te decía qué día de lo del libro, la filosofía son las incógnitas psicológicas que uno tiene por dentro y a las cuales no les puede uno dar respuesta, unas preguntas fáciles de hacerse, pero difíciles y complejas de razonar. Es difícil porque a veces hay distintas respuestas y uno pues a veces no sabe cuál de ellas es cierta. En realidad la filosofía sí es una manera de construir su vida de una manera más real. De una manera en que uno ve como pasan las cosas, más allá. No conformárselas como uno las ve, sino ir más allá y verlas más a profundidad, verlas con más sentido psicológico.

P: Maria Fernanda y Manuel

E3: Pues yo creo que uno con la filosofía se puede encontrar otras razones con las que puede uno buscar otras respuestas a lo oculto o a lo que uno estaba buscando, ¿sí me entiende?, es como otra opción.

P: aha, bien, Manuel

E4: Yo pienso casi igual de lo que dice Daniel, como decía Platón, ir más allá de lo que se ve. Usted poder lo psíquico pero no...

P: me descrestaste con esa cita

E4: Ir más allá de lo que simplemente se ve, o sea usted se mira en el espejo y dice, si soy yo, y, no, usted es más de lo que ve en el espejo, usted tiene algo que es lo que lo hace ser grande, y mejor que los demás, ver como la realidad. Nosotros vemos cosas normales pero no les ponemos el sentido que debe ser. O sea ver más allá de las cosas, ir más allá de las cosas.

E5: Respecto a lo que vimos la clase pasada, pues la filosofía si nos ayuda porque nosotros con el horóscopo y eso como que buscamos respuestas en otras personas y como decía yo la clase pasada, uno mismo tiene las respuestas, ¿cierto?, uno mismo tiene las respuestas a las preguntas que uno se hace, o sea, de eso se trata, de que uno mismo se haga preguntas, y a veces no nos damos cuenta y nosotros mismos le podemos dar la solución a eso,

*La actitud que aparece aquí de que “uno mismo tiene las respuestas” es tremendamente interesante para lo de ver autonomía.*

P: Muy bien, alguien más? No, bueno, entonces como recomendación, alguien leía la guía, y decía Tema: “origen de la filosofía”. Y hoy hemos hablado de horóscopos, y todo eso, el tema está mal enunciado? Que dicen ustedes?

E1: Pues no, yo creo, yo he pensado mucho que, mis compañeros decían que no, pero la filosofía prácticamente partió de que comenzaron a hacer mitos, y un poco de vainas ahí para dar explicaciones a las cosas, en vez de ponerse a pensar en lo que podía ser verdad. En cambio los filósofos dijeron, pero entonces porque le haga con un martillo entonces va a ponerse a llover, no señor, entonces por eso los filósofos empezaron a, o sea, ese es el origen de la filosofía, tuvo que haber un principio para que esta existiera.

P: aha, Paola

El profesor no cuestiona la validez de la filosofía para explicar el mundo. Claro que en este momento el profesor no está cuestionando nada, sino que está lanzando una pregunta al aire y dejando que los estudiantes hablen por sí mismos. Pero no deja uno de pensar en que la pregunta, y la guía, tienen una dirección hacia mostrar que el horóscopo, el tarot, etc., son una forma más primitiva, menos evolucionada, etc., de pensar, que la filosofía, y que ésta es, como dice la guía, “más real”. Ahora, en esta clase no se ha mencionado todavía cuál es esa manera de pensar que es la filosofía, o en qué consiste. Ahora, si eso no se ha hecho tampoco antes o en clases anteriores, entonces éste puede ser el principal elemento que no permite cuestionar las ideas de la validez de la filosofía para la vida, de su estatus superior al de los “mitos”, que esté relacionada con la capacidad de sorprenderse, etc.

E2: continuando con lo que han dicho, pues tiene que pasar una cosa para que siga la otra sí?, empezamos con que nos preguntaron a todos del tarot y todo eso, entonces ese era el comienzo para después pasar a lo que es en verdad la filosofía, a otro punto de vista aparte de lo que es el tarot, el zodiaco y todas estas cosas.

E3: A mí me parece que sí, porque nos están dando ejemplos así de por ejemplo de la astrología. Nosotros dijimos que la filosofía es hacernos preguntas psicológicas, entonces al socializar ese tema entonces vimos que surgían demasiadas preguntas. Y que a veces uno mismo se contradice.

P: Bueno, no se les olvide, que dentro de unos días me van a extrañar bastante por que no hay clase. Yo confío que en vez de salir amontar bicicleta o a jugar fútbol van a leer el mundo de Sofía. Dentro de 8 días no vamos a tener clase. Esto es como el conducto de entrada a lo que vamos a trabajar más adelante. Estamos hablando de los orígenes de la filosofía y ustedes de pronto recordarán que los seres humanos, y ya lo han leído también, empiezan a dar respuesta a las preguntas sobre la vida y sobre sí mismos, a partir de cosas fantásticas, de pronto muchos de los ejemplos vistos ahí se enmarcan dentro de lo mágico religioso. Dentro de lo que podríamos decirlo cosas sobrenaturales. Entonces vamos a partir de ese punto, para introducirnos en el mundo de la filosofía. Tarea: espero por favor que avancen en su lectura. Me pasan las guías, muchas gracias.

*Para que la conversación avance los estudiantes deberían tener en cuenta lo dicho anteriormente. En discurso debe pasar eso, sino son varios monólogos separados. El profesor debe hacer referencia a otras dimensiones que no habían venido.*

*Por ejemplo el profesor mete el tema del destino. El problema es solo meter los temas que lleva a lo que ellos creen. Es importante cuestionar o llevar a los estudiantes a cuestionar lo que dice el profesor*

## **Marzo 21. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase**

### SOBRE LA COMPROBACIÓN DE LECTURA

Los estudiantes no son capaces de dar definiciones conceptuales, y por esto se parte de ejemplos y después de entender el ejemplo ellos pueden empezar a conceptualizar. Por ejemplo, no entienden el concepto de mito, por eso se parte de un ejemplo como el mito de Thor, para que ellos vayan entendiendo que es un mito.

En primer lugar se trata de que los estudiantes entiendan lo que dice el libro, y que puedan manejar esto, que respondan lo que dice el libro, de manera que a partir de eso entren en un terreno más conocido y ahí se pueden hacer más preguntas.

Yo le dije que me parecía curioso cómo los estudiantes se sentían más cómodos con que se les preguntara la opinión de un autor, lo que dice el libro, lo que se dijo antes en clase, y no sus opiniones. Que pareciera como si los estudiantes pensarán que lo que se espera de ellos es que puedan repetir, no que piensen.

El profesor dice que él les habla de muchos libros, que él da religión pero que lo que trata de hacer es como una sociología de la religión. Me menciona como les cuestiona la veracidad de la Biblia, cómo la Biblia puede ser tan dudosa como cualquier libro. Y llegan a la conclusión de que cualquier libro tiene la misma probabilidad de comprobarse su realidad.

Debo meterme a ver como se da el trabajo en los grupos.

### SOBRE LA DISCUSIÓN EN CLASE

A partir de ese comentario yo le comento lo interesante que fue el cuestionarles la religión, cuando pareciera que es como algo que no se puede discutir.

El profesor me dice que está abonando el terreno para abonar el tema de la cosmogonía.

Yo le menciono que de la misma manera que se cuestiona la religión se debería cuestionar la filosofía. Le digo que la clase estaba guiada en algún sentido para que ellos llegaran a que la filosofía era una manera más real de ver el mundo, y que eso no se cuestiona. Los estudiantes pueden hablar libremente sobre unas cosas pero al final deben responder que la filosofía es una forma más real.

El profesor dice que no está de acuerdo. Que la clase se basa en la premisa de que lo que hacen las preguntas y contradicciones es desestabilizar al estudiante, y que en la medida en que el estudiante se desestabiliza se cuestiona. Y que la idea es tomar las ideas previas de los estudiantes y desestabilizarlas. Me menciona que la última pregunta de la guía pretende que ellos se cuestionen, pero yo le digo que la pregunta es bastante guiada. El profesor sin embargo no está de acuerdo, es más, lo siento algo incómodo.

El profesor se defiende y dice que no se planteó con esa intención, sino que es para comparar. Me dice que él nunca les dice que es verdad o mentira, sino que él les da el punto de vista filosófico, y que ellos pueden tomar lo que quieran. Él les pregunta las diferencias entre el tarot, la religión, la filosofía. Anota que lo que él quiere es que vean cómo la religión se basa en la fe, y la filosofía en la razón. Frente a esto yo le cuestiono el que la razón sea más “válida” que la fe, o la intuición.

El profesor dice que esta clase busca que se cuestionen sus creencias previas, que se desestabilicen, pero que lo que él quiere es que vean como son concepciones mágico religiosas. Quiere que aprendan que cosas como la mitología griega aun están presentes. Que ese tipo de formas de explicarse el mundo no son tan lejanas de la realidad actual.

Yo reafirmo que en la clase hay espacio para que se cuestione todo menos si la filosofía es una mejor forma de ver el mundo. El profesor me dice que eso se verá en el camino, y que sería muy bueno. Que él trata de decirles que se cuestionen todo y que se construyan sus propias creencias.

El profesor me dice que ahora que lo piensa, tal vez sea cierto lo que yo he dicho, y me dice que tal vez sea por el afán que él tiene como maestro de que concreten algo, y concretar significa el objetivo de clase, y que hay que llegar al objetivo de lo que tienen que aprender.

El profesor dice que hay un estudiante que está ya vinculando lo que dice el libro con lo que se discute en clase. Me dice que hay 2 cosas que están funcionando paralelamente en clase, que es la lectura del libro y las guías, y que la idea es que puedan vincular una cosa con otra.

Me dice que él cree que cada estudiante tiene un ritmo de lectura. Que están leyendo el mundo de Sofía para que manejen unos conceptos básicos. Y que lo que pierden en formalidad lo ganan en motivación. Dice que lo limita la evaluación ya que como tiene que evaluar no les puede dar tanta libertad como quisiera.

Me dice que los estudiantes le han dicho que él ha cambiado, y que eso ha sido bueno. Que lo que ha hecho cada año es retomar las experiencias de años pasados, y replantearse lo que hace.

Muchas veces les piden cosas a los estudiantes y no les dicen como hacerlas. La ficha recoge los textos argumentativos básicos para que lo hagan mientras leen el libro, y ver la estructura gramatical y semántica del libro, y que sean más concientes de lo que leen. Más adelante se va a leer fijándose en eso, se va a evaluar si lo pueden hacer.

Al final, me dice que va a leer, que le parece muy interesante.

### **Marzo 31. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista**

Durante esta clase, los estudiantes desarrollaron un parcial. Debido a que el trabajo era individual, y no hubo conversación en clase, el siguiente análisis se centrará en la prueba.

Lo que se busca con la prueba es que los estudiantes aprendan a responder este tipo de evaluación, puesto que es la forma como evalúa el ICFES. La prueba busca evaluar si los estudiantes pueden entender las preguntas, no si manejan los conceptos filosóficos. Lo que busca el profesor con esta prueba es obtener información acerca de los conocimientos, o aptitudes que tienen los estudiantes frente a una evaluación tipo ICFES, para poder trabajar con ellos en sus debilidades durante el siguiente año, antes de que tengan que tomar la prueba de Estado.

En este tipo de prueba no hay espacio para que los estudiantes argumenten sus respuestas, y existe una respuesta correcta.

La evaluación a esta prueba se hace con base en una planilla, y los estudiantes no reciben retroalimentación por parte del profesor acerca de por qué las respuestas estuvieron bien o mal. Debido en parte al número de estudiantes se hace muy difícil para el profesor hacer comentarios acerca de las respuestas de los estudiantes.

Todas las preguntas tienen una sola respuesta (aunque se la respuesta sean 2 de las alternativas, pues estas dos no se pueden escoger o la una o la otra, sino las dos al tiempo). Sin embargo varias de ellas podrían ser válidas, si se diera el espacio a los estudiantes para argumentar sus respuestas. Si bien entiendo que el objetivo es que aprendan a desarrollar la prueba, tal y como lo hace el ICFES, podría ser útil abrir espacios al



interior de clase para que el estudiante no solo tenga que acertar con una respuesta, sino entender, y argumentar su respuesta y pueda manifestar su acuerdo o desacuerdo con las respuestas dadas.

La presente evaluación es importante para este estudio ya que evidencia el tipo de restricciones externas que tienen los profesores para generar espacios en donde haya más discurso, puesto que los estudiantes tienen que saber responder a las pruebas. Por esta razón, a continuación se transcribe la evaluación realizada.

### PRUEBA PARCIAL DE FILOSOFÍA

Lea atentamente la prueba y las instrucciones. Responda en el cuadro anexo.

#### PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA.

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta, entre las cuales debe escoger la que considera correcta.

#### RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 9 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

La paradoja es un razonamiento que genera una o varias contradicciones, al manifestar una opinión que va en contra del sentido común. Se utiliza en el proceso de argumentación, para poner en evidencia y cuestionar ciertos juicios generalmente aceptados. Un ejemplo de paradoja es el siguiente:

“El vicio corrige mejor que la virtud. Soporta a un vicioso y tomarás horror al vicio. Soporta a un virtuoso y pronto odiarás la virtud entera”. Tony Dubert, abecedario malévolo.

1. Los conceptos de vicio y virtud implican defectos y cualidades en el comportamiento de los individuos. En el texto anterior, la noción de vicio y virtud se manifiesta a través de dos tendencias opuestas donde se confronta la naturaleza:
  - a. Negativa e irracional del vicio frente a la castidad y la fraternidad de la virtud.
  - b. Inmoral e imperfecta del vicio frente a la bondad y pureza de la virtud.
  - c. Depravada y lujuriosa del vicio frente a la integridad y castidad de la virtud.
  - d. Indigna y egoísta del vicio frente a la prudencia y fortaleza de la virtud.
2. La paradoja manifiesta en el razonamiento radica en que la virtud se nos presenta como una:
  - a. Actitud detestable que genera rechazo y no es posible imitar.
  - b. Situación indigna y arbitraria ante los ojos de los viciosos.
  - c. Tendencia espiritual que nos invita a obrar mal y evitar el bien.
  - d. Argumentación absurda sin relación alguna con la realidad.
3. Según el razonamiento el vicio es positivo en la medida en que:
  - a. enseña el valor de la virtud en un contexto de corrupción.
  - b. Ejemplifica la sinrazón de la virtud ante los demás viciosos.
  - c. Condena a los demás viciosos a distanciarse de la virtud
  - d. Castiga al virtuoso con su mal ejemplo y su vida inmoral.
4. Según la paradoja, las nociones de vicio y virtud se aprenden más por aversión que por imitación, lo cual implica una
  - a. inversión en los valores convencionales de la moral
  - b. perversión de los principios éticos tradicionales
  - c. tergiversación de las enseñanzas de la antigüedad
  - d. prolongación del modelo filosófico maniqueísta

5. Los maniqueos pertenecieron a una secta religiosa de la antigüedad tardía, que concibieron el mundo a través de una fuerte separación entre el bien y el mal, el espíritu y la materia, la luz y la oscuridad. La paradoja tiene connotaciones maniqueas en la medida en que el hombre se concibe
- hundido en la materia mientras niega el esfuerzo del espíritu
  - fragmentado irreconciliablemente entre el vicio y la virtud
  - encadenado por las reglas espirituales del vicio y la virtud
  - escindido entre su lado de sombra que da relieve a su luz
6. El conflicto entre el vicio y la virtud tiene múltiples implicaciones. Si el rechazo formulado se hace extensivo a lo demoníaco y lo divino, tendremos un argumento como el siguiente:
- el diablo enseña más con sus errores que Dios con su perfección
  - la aversión al diablo es una tendencia natural de los viciosos
  - el virtuoso está más próximo a los errores del diablo que Dios
  - la imperfección del diablo es insoportable para los virtuosos

#### PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON MÚLTIPLES RESPUESTAS (TIPO IV)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta numeradas de 1 a 4. Dos de estas opciones responden correctamente a la pregunta. Seleccionen las respuestas de acuerdo al cuadro que aparece a continuación.

- 1 y 2= A  
 2 y 3= B  
 3 y 4= C  
 1 y 4= D

7. La dialéctica es un método de razonamiento que asimila en su interior dos posiciones contrarias, que en apariencia se muestran irreconciliables. La paradoja se puede replantear a través de la dialéctica, si se considera al ser humano desde sus dimensiones:
- religiosa y moral, cuyo conflicto se resuelve a través de la noción de Dios
  - ética, donde el ser humano está determinado por la necesidad del bien
  - compleja y dinámica, cuyo conflicto con la moral es inherente a la misma
  - heterogénea, donde la separación entre el bien y el mal es inexistente
8. La paradoja invita a concebir la condición humana más allá de los límites que la separan del bien y del mal. Acogiendo esta invitación, se pueden formular las siguientes contradicciones morales:
- El vicio debería generar salvación a quienes lo practican, si éste se convierte en modelo de enseñanza.
  - La virtud debería generar salvación solo si se convierte en castigo para los viciosos
  - La búsqueda de la perfección a través de la corrupción es un camino indigno para los virtuosos
  - La prudencia y la justicia practicadas por los viciosos carecen de validez y sentido para los virtuosos
9. si se elimina la paradoja, negando la contradicción que ésta implica, se encontrarán argumentos simples que pueden ser los siguientes:
- vive entre virtuosos pues de ellos aprenderás virtud
  - dejar de creer en la virtud es dejar de creer en el horror al vicio
  - rebelarse contra el vicio implica negar la sabiduría de la virtud
  - aléjate de los viciosos pues ellos contaminan tu espíritu

#### PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA (TIPO I)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta, entre las cuáles debe escoger la que considere correcta.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 10 A 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

La dificultad de definir satisfactoriamente la naturaleza humana estriba en el siguiente dilema: si suponemos que cierta sustancia constituye la esencia del hombre, asumimos que no ha existido ningún cambio fundamental en el hombre desde su aparición. Por otra parte si se acepta un concepto evolucionista, ¿dónde queda la supuesta “esencia” del hombre? Tampoco ayudan las definiciones del hombre como animal político (Aristóteles), animal que puede hacer promesas (Nietzsche), o animal que produce con previsión y con imaginación (Marx.)

Adaptado de Erich Fromm. El corazón del hombre

10. el texto anterior introduce preguntas dentro de la argumentación misma: ¿dónde queda la supuesta “esencia” del hombre? Este recurso tiene que ver con una técnica retórica muy usada por Sócrates como método de inducción, conocida con el nombre de:

- a. hermenéutica, porque implica una interpretación profunda del texto
- b. silogismo, porque se desarrolla y deduce a partir de una proposición
- c. mayéutica, porque construye el conocimiento a través del diálogo
- d. aforismo, porque dilucida el problema a partir de una sentencia breve

11. Las definiciones del hombre formuladas por Aristóteles, Nietzsche, y Marx, citadas en el texto de Fromm, son insuficientes para definir la naturaleza humana porque son:

- a. rasgos generales del hombre, pero no aluden a su carácter individual
- b. premisas psicológicas inherentes a patrones culturales similares
- c. cualidades importantes del hombre, pero no dan cuenta de su esencia
- d. características que participan más de lo lúdico que de lo humano

12. el dilema del texto de Fromm se puede resolver a través de la dialéctica, si se define la esencia del hombre como una

- a. relación armónica entre el conocimiento del hombre y los acontecimientos históricos
- b. búsqueda por descifrar un sentido profundo que lo haga trascender su pasado
- c. respuesta ante la unidad entre sus instintos naturales y sus procesos mentales
- d. contradicción inherente de la existencia humana, más allá de las normas culturales

#### PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON MÚLTIPLES RESPUESTAS (TIPO IV)

13. el dilema se presenta cuando se tiene que elegir una alternativa entre dos posiciones contrarias e irreconciliables: el más famoso, sin lugar a dudas, es el “to be or not to be” del Hamlet de Shakespeare. En el texto de Fromm las posiciones encontradas en torno a la definición de la naturaleza humana son las siguientes:

- a. La esencia del hombre, desde siempre, radica en su continuo cambio
- b. La sustancia del hombre, desde sus comienzos, es un hecho irrefutable
- c. La esencia del hombre es un concepto histórico, en contra de la evolución
- d. La naturaleza del hombre es una constante inmutable desde sus inicios.

II. complete el siguiente cuadro: (Esta parte no forma parte de la prueba tipo ICFES)

FILÓSOFO	PREGUNTA PLANTEADA	RESPUESTA DADA

#### Filosofía abril 7. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista.

Durante esta clase, los estudiantes desarrollaron una guía de trabajo en grupos. Esta guía fue diseñada por una practicante, quien reemplazó al profesor durante esta clase. El siguiente análisis recoge el trabajo realizado al

interior de algunos grupos, así como las intervenciones de la practicante al trabajo de los estudiantes. Aun cuando el profesor Germán Díaz no participó en esta clase, es relevante lo ocurrido en ella ya que es una muestra de cómo trabajan en grupo, y la guía busca evaluar la comprensión de los estudiantes acerca de algunos conceptos vistos anteriormente en la clase de filosofía.

La siguiente es la guía de trabajo:

1. ¿Qué es un mito?
2. ¿Qué es filosofía?
3. ¿Qué es cosmogonía?
4. ¿Qué es cosmología?
5. Explicar la diferencia
  - a. entre mito y razón
  - b. entre filosofía y ciencias particulares
  - c. entre lo universal y lo particular
6. Mencione 5 filósofos griegos y cuál era su fundamento sobre el origen de la naturaleza
7. ¿cuál es el elemento esencial y primordial de nuestro planeta?
8. valora críticamente las dos formas de explicar la realidad estudiadas: mito y filosofía. ¿cuál consideras superior? ¿por qué?
9. lee y analiza la siguiente definición de filosofía:  
“la filosofía es un ejercicio placentero, una ocupación aficionada. Como todas las grandes labores humanas, tiene una dimensión deportiva y del deporte conserva el limpio humor y el riguroso cuidado”.  
José Ortega y Gasset
10. con las siguientes palabras, mito, cosmogonía, griegos, filosofía, cosmología, hombre, naturaleza, elabore un escrito de carácter filosófico.

## I. TRABAJO EN GRUPOS

Lo primero que se hizo, fue buscar en el diccionario las respuestas a las 4 primeras preguntas de la guía. Uno de los estudiantes buscaba la palabra, y dictaba a los otros la definición. En términos generales los niños no cuestionan la validez de las respuestas, más si hacen un esfuerzo por comprender lo que dice el diccionario, en lo cual general todos participan. Las intervenciones de la profesora son poco frecuentes. Durante la segunda parte de la guía, los estudiantes discuten las preguntas.

1. Durante esta clase el género predominante fue el discursivo. Los estudiantes tienen una actitud indagatoria, en la cual buscan entender los conceptos, aportan evidencias para sustentar sus argumentos, piden a los demás lo mismo, construyen entre todos la respuesta, replantean sus propias posiciones, y se hacen cargo de ellas. Sin embargo es muy interesante ver cómo, cuando la profesora interviene esto deja de suceder, ya que la profesora no fomenta la indagación, sino que da la respuesta que ella considera correcta a los estudiantes, sin que haya espacio para cuestionar esta respuesta.

2. Los estudiantes hacen las preguntas, las cuales buscan entender los conceptos discutidos. No existe una única respuesta correcta, salvo en los casos en que la profesora da la respuesta, en cuyo caso ésta no se discute. Todos los argumentos eran cuestionables, salvo los de la profesora. La profesora planteo una posible respuesta a las preguntas, la cual no solo no se cuestiona, sino que no se sustenta con argumentos.

3. Las conversaciones se cerraron cuando todos los participantes consideraron que estaban satisfechos con la respuesta.

4. Es muy interesante ver como algunos estudiantes cuestionan la superioridad de la filosofía como forma de entender el mundo, ya que en clases anteriores, a mi me pareció que la posición del profesor era que la filosofía era una mejor manera de ver el mundo, y esto evidenciaría que si bien el profesor puede dar una respuesta, los estudiantes la cuestionan.

## 5. SEGMENTOS DE CLASE

E: profesora, ¿cómo así la diferencia entre ciencias particulares y filosofía?

P: la filosofía permite ir más allá mientras que las otras ciencias no por que por ejemplo  $1+1=2$ . no hay nada que cuestionar.

*Los estudiantes hacen una pregunta a la profesora, y esta les da la respuesta sin estimular que ellos se cuestionen, encuentren la respuesta, y dando una única respuesta correcta.*

E: entonces, cuál es el elemento esencial en este planeta?

*La conversación se abre con una pregunta que proviene de la guía*

E: pues todo empieza por el agua

E: para mi el elemento esencial es el agua

E: pues si la vida se creo mediante la luz y el agua, entonces son los dos, y también la tierra y el fuego

*Los estudiantes cuestionan los argumentos de los otros estudiantes y dan argumentos para defender sus posiciones*

E: entonces, ¿cuál es el elemento esencial y primordial en este planeta?

E: el agua, yo digo que es el agua

E: a ver, una, dos tres, tres creemos que es el agua

E: yo digo que no

E: entonces cuál

E: no hay

E: no hay?

E: ¿todos son primordiales

E: no el agua ¿cierto?

E: para mí el agua

E: yo digo que el agua

E: para mi todos son primordiales

E: y entonces ustedes el aire donde lo dejan?

E: no porque el agua tiene aire

E: sí

E: el agua está compuesta de hidrógeno y oxígeno y el oxígeno es aire

E: por eso, eso es lo más primordial

*Los estudiantes traen constantemente nuevos elementos a la conversación*

E: la luz, yo creo que es la luz

E: ¿para que uno de verdad quiere luz?

E: ¿el fuego?

E: pues para el calorcito

E: yo creo que es el agua

E: yo digo que todos

E: entonces no existe un elemento esencial y primordial

E: no, para mí es el agua

E: todos son primordiales

E: por eso, si todos son primordiales entonces ninguno es el esencial

E: por lo menos si sin la luz hubiera agua, hubiera vida, y sin agua no hay vida.

E: ¿niñas apoyan o no?

E: ¿quién dijo que en la luna no hay vida?

E: pues entonces mandemos a Alicia a la luna

E: pues eso es lo que dicen

E: pues es lo que dicen pero eso no es cierto  
E: claro, déjese llevar por lo que dice la gente  
E: pero en un planeta donde no hay agua pues no hay vida  
E: yo digo que si se acabara el agua pues nos moriríamos  
E: yo digo que sin agua viviríamos de otra forma  
E: ¿como cuál?  
E: no se, pero por lo menos, de otra forma  
E: de otra forma que no sabemos  
E: eso es falta de costumbre  
E: no, yo creo que se necesitan otros elementos, pero el agua es lo primordial  
E: el agua es lo primordial  
E: ay, sí el agua es lo primordial porque por algo dicen que el hombre es casi todo de agua  
E: sí, pero con el calor digamos las plantas hacen la fotosíntesis  
E: pero es más importante el agua  
E: el agua  
E: si no hubiera agua, entonces no estaría viva la planta y no podría hacer fotosíntesis  
E: si, todo empieza por el agua, porque si tuviera solo luz no podría crecer, y no tendría vida y no podría hacer fotosíntesis  
E: sí, el agua  
E: no, deme razones justas. Yo no acepto que es el agua porque uno depende del otro

*Los estudiantes piden a los otros evidencias acerca de lo que dicen*

E: noo,  
E: póngase a pensar y verá que es el agua. Por algo dicen que nuestro cuerpo está más constituido por agua  
E: primero todo era agua  
E: pues según lo que dice la Biblia pues si, primero todo era agua  
E: pero la explicación científica es que primero existió el fuego, la tierra era una bola de fuego ¿o no?  
E: pues sí el agua

*Los estudiantes replantean sus posiciones con base en los argumentos dados por los demás*

E: ayyy, no era si no que yo dijera que la explicación científica es que era el fuego para que aceptara que es el agua  
E: listo Leydi ahí está, ahí está  
E: entonces, el elemento esencial y primordial de nuestro planeta es el agua. ¿Y por qué?

*Ningún estudiante impone su respuesta sobre los otros.*

E: ay Leydi, yo sabía que lo tenías que admitir  
E: no quedé muy convencida de que es el agua, pero bueno  
E: no pero es el agua  
E: ¿pero entonces los animales fueron creados solo de agua?  
E: es el agua  
P: ustedes entonces creen lo mismo que Tales de Mileto  
E: si, somos miletistas  
E: Taleistas  
E: ¿por qué?  
E: porque todo comienza por el agua  
E: por qué  
E: pues porque es el principio de la vida y ustedes no se definen ahí  
E: eso es, ¿o no?  
E: y por qué más, por nada más.

*Aun cuando algunos de los estudiantes pueden no estar del todo satisfechos con la respuesta, la conversación se cierra cuando todos están de acuerdo en que es suficiente, y dan su consentimiento.*

E: profe, ¿cual es la diferencia entre lo particular y lo universal?

P: lo universal es lo que se aplica a todo. Lo particular a uno solo.

*Los estudiantes hacen una pregunta a la profesora, y esta les da la respuesta sin estimular que ellos se cuestionen, encuentren la respuesta, y dando una única respuesta correcta.*

E: siguiente pregunta

E: valora críticamente las dos formas de explicar la realidad estudiadas, mito y filosofía. ¿cuál consideras superior? ¿Por qué?

E: ay pues la filosofía

E: ambos tienen algo, algo

E: algo real

E: algo de sentido, y la filosofía lo estudia mejor, da a entender algo, da elementos reales para entender

E: ambos dan elementos para entender algo, aunque no el mito con mucho sentido pues, pero para darle una respuesta al hombre, y la filosofía es: ¿Leydi?

*Los estudiantes cuestionan la validez de la filosofía como forma superior de explicar la realidad*

E: pues la filosofía supuestamente se basa en la razón

E: pero la mitología también da una razón

E: pero según la imaginación de los que se lo inventan

E: por ejemplo el mito del que le da con un martillo a la nube

E: pero ellos le daban la razón a él de todas maneras

*Los estudiantes defienden sus propias posiciones*

E: no es que por ejemplo ellos buscaban la explicación a por qué caía agua del cielo y dijeron que un tipo le daba martillazos a una nube para que lloviera agua del cielo

E: pues si pero tiene sentido. Tiene sentido porque la nube es de donde cae el agua y ellos le hallaban esa razón a eso, para eso, que ahorita ya no pues,

E: cuál es superior es la pregunta

E: la filosofía porque da una respuesta como más

E: pues antes el mito era superior, ahora la filosofía. El mito antes era más importante y la filosofía no tenía un papel y ahora si

E: puede que antes pero en este momento la filosofía es más importante

E: yo creo que ninguno es más importante porque antes era el mito, y ahora la filosofía

E: pero en este momento la filosofía es más importante

E: pero antes no, y el mito era importante pero ahora no

E: yo leí que..

E: eso déjese guiar por los libros y verá

E: me dejo guiar por el conocimiento

E: entonces cuál es superior

E: los dos

E: los dos están como en una balanza

E: ninguno

E: a veces uno más y a veces el otro, digo no

E: ambos tuvieron su periodo

E: muy bien Leydi, entonces,

E: ¿por que Nidia?

*Los estudiantes piden a los otros evidencias acerca de sus respuestas*

E: porque Leydi dijo  
E: ¿por qué ninguno es superior?  
E: porque es que tuvieron  
E: ninguno es superior porque ambos son formas diferentes de buscar explicación a lo mismo  
E: bueno

*La conversación se cierra cuando todos los participantes consideran que están satisfechos con la respuesta*

## **Filosofía abril 21. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista**

Durante esta clase ocurrieron dos momentos diferentes. En la primera parte, el profesor hizo un resumen del tema visto hasta el momento. Durante la segunda parte, los estudiantes desarrollaron una guía de repaso sobre el tema.

### I. RESUMEN DEL TEMA – MONÓLOGO DEL PROFESOR

1. Durante este segmento de la clase, el profesor hace un resumen acerca de el tema visto en clase. Es difícil saber qué género está presente, ya que solamente habla el profesor. Sin embargo, visto en un contexto más amplio, podríamos afirmar que se presentan elementos del género “Qué saben los estudiantes” ya que ellos deben manejar los conceptos dados por el profesor, y la explicación que este ha dado a la historia de la filosofía. Al observar las guías, vemos que el profesor pregunta exactamente lo que ha explicado en clase. Pero por otra parte, cuando los estudiantes responden las guías, no siempre se ciñen a lo que ha dicho el profesor, sino que lo contradicen. Podemos entonces suponer que se da una educación discursiva, en la cual los estudiantes indagan se cuestionan, revisan sus argumentos, etc. Esta clase es muy interesante para ver cómo depende de las dos partes (profesor – estudiante) para que se configure un género, ya que si vemos este monólogo, y otros dados por el profesor, las guías, y el desarrollo de las mismas, veremos que depende del grupo de estudiantes si la actitud es indagatoria o no.

2. Las preguntas solo provinieron del profesor y buscaban saber si los estudiantes tenían alguna duda. Los estudiantes no participaron más que para hacer preguntas sobre rutinas.

3. La forma en que se presentó el conocimiento daba a entender que esta era la forma en que se había dado el proceso de nacimiento de la filosofía, no una interpretación de éste proceso. Este conocimiento no era cuestionable, y no se presentaron alternativas de respuesta. No hubo cuestionamientos ni al profesor ni a los estudiantes.

4. La conversación se cerró cuando el profesor terminó de dar su explicación.

### 5. SEGMENTOS DE CLASE

P: Primero, a la pregunta sobre el origen de la naturaleza, sobre sus elementos constitutivos, se le dieron respuestas mitológicas, desde lo mítico – religioso. Estas explicaciones estaban basadas en seres superiores. Posteriormente, en grecia en el año 500 antes de cristo, surge la filosofía, que da respuestas basadas en la razón y la lógica.

Esa pregunta, sobre la naturaleza, sobre su origen, sobre sus elementos constitutivos, dan como resultado, podríamos decir, como las dos primeras divisiones de la filosofía, ¿cierto? Que es la cosmogonía, y la cosmología. ¿si? Cosmogonía y cosmología. ¿en qué se diferencian? Básicamente, el objeto de estudio es el mismo, ¿cuál es el objeto de estudio de las dos? ¿cuál creen ustedes?

El profesor hace una pregunta para involucrar a los estudiantes en la conversación. La pregunta ya ha sido dada por el profesor en su explicación.



E: El cosmos

P: El cosmos ¿cierto? Podríamos decir que el objeto es el mismo, es el cosmos, pero lo que quieren saber sobre el cosmos es diferente, la cosmogonía, quiere saber el origen y la cosmología quiere saber las leyes. ¿hay alguna pregunta hasta ahí? ¿o todo es claro? Todo claro. Cosmogonía, origen y cosmología, las leyes. Básicamente, es esto, hasta el momento, de manera muy general, lo que hemos estado trabajando ¿ya? Cosmogonía y cosmología, entonces, ese ha sido el orden y ustedes están aquí, aquí es donde se encuentran todos esos filósofos que ustedes han estado trabajando. Anaxímenes, Anaximandro, Parménides, en fin etcétera, etcétera. Ellos tienen ese tipo de preguntas, y han dado ese tipo de respuestas, ¿es claro, o hay alguna pregunta? ¿ninguna?

Bien, yo les dije a ustedes antes de que se fueran, que sembraran una semilla para que germinara, así que espero que ya lo hayan hecho, ¿quién ha hecho el ejercicio? Levanten la mano, 1,2,3,4. lo que se dicen clase es en serio, no es por mamar gallo. Yo se que esto es muy sencillo y ustedes ya lo hicieron y todo, pero hay que hacerlo, es en serio. Los que no le han hecho, les va a tocar descompletar el mercado por sacar un grano de fríjol o una lenteja, pero no importa, una dieta obligatoria

E: ¿Para cuándo profe?

*Los estudiantes hacen preguntas sobre rutinas*

P: Para hoy. Pónganlo desde hoy. Entonces, eso es lo que hemos venido trabajando, ¿listo? ¿Alguien tiene una duda? ¿Alguien no le haya como la hilaridad, o la secuencia a lo que hemos trabajado? ¿todos? Bien, entonces, con lo que vamos a trabajar hoy y la próxima clase, terminamos con el tema y pasamos a otro. La idea es la siguiente, la idea es que, al final de cada una de las temáticas ustedes van a proponer algo, es decir, que la filosofía no la vamos a trabajar solamente desde el punto de vista de lo teórico, sino también desde lo práctico. Alguien cuando yo venía hoy para acá de otro curso, y por eso llegué tarde además de la lluvia, me decía, oiga profe, estos filósofos de esta época, aquí entre nos, a mi me convencen. Y el decía, la que más me convence a mi es la de Hipócrato, entonces me empieza a explicar toda la teoría de Hipócrato, y yo uhmmm, uhmmmm, la idea no es solamente quedarnos ahí, sino hacer una reflexión de que de aquí podría salir una reflexión importante de los elementos que dan vida, por ejemplo el agua, que además son muy importantes para la vida. Ustedes van a sacar otras conclusiones y de ahí vamos a mirar eso cómo lo ponemos en práctica, esas reflexiones, cómo las ponemos en práctica para el bienestar del colegio ¿listo?. Bueno,

## II. DESARROLLO DE LA GUÍA

Durante este segmento de la clase, los estudiantes respondieron a una guía de repaso del tema visto. Esta guía consistía en un texto, y preguntas alusivas al texto que presento a continuación. Debido a que los estudiantes trabajaron en grupo, y el trabajo en cada uno de los grupos fue diferente, se analizaran por separado los dos grupos observados.

### GUÍA DE CLASE

1. ¿Cuál es la tarea principal de la filosofía en América Latina?
2. ¿Qué se quiere decir cuando se afirma que la filosofía busca explicar la totalidad de lo real?
3. ¿Cuál es el origen, el fundamento, la razón de ser del cosmos y de la vida? De la respuesta que demos a estos interrogantes depende nuestra conciencia ecológica y el respeto a todas las formas de vida.
4. ¿Cómo entiendes la fisis griega?
5. ¿Consideras que aún hoy los científicos siguen buscando el origen del universo y el principio que rige todo lo que existe? ¿por qué?
6. ¿Qué importancia le concedes a las conclusiones de los filósofos de Mileto en relación con el estudio del universo? Aporta ejemplos
7. ¿Cuál de las conclusiones de los tres filósofos te parece más acertada? ¿Por qué?
8. ¿Por qué se dice que Heráclito se basó en los datos de los sentidos para explicar la realidad?
9. Según Parménides, ¿cuáles son las características del ser?

10. ¿Estás de acuerdo con el devenir de Heráclito, o con el ser de Parménides? ¿por qué?
11. ¿Cuál consideras que fue el mayor aporte de los pitagóricos al estudio del mundo?
12. ¿Qué relación encuentras entre las ideas de los pitagóricos y las de S.Hawking?
13. ¿Cuál fue el aporte de los pitagóricos al desarrollo del pensamiento?

#### GRUPO 1

1. Durante este segmento de la clase, el género presente dependió del grupo de trabajo. En el primer grupo estudiado, podríamos decir que el género presente fue “Qué saben los estudiantes”, ya que los estudiantes suponen que lo que se espera de ellos es que puedan reproducir lo dicho por el texto, y que serán evaluados con base en esto. Las conversaciones se cierran cuando los estudiantes consideran que han dado la respuesta que dice el texto.
2. En el primer grupo, los estudiantes no hacen preguntas, simplemente se limitan a copiar las respuestas que da el texto.
3. los estudiantes no cuestionan ni las preguntas, ni las respuestas que da el texto.
4. las conversaciones se cierran cuando los estudiantes consideran que han identificado la respuesta que el texto trae.
5. es interesante ver cómo cuando no interviene el profesor el texto adquiere el papel del profesor, y de la autoridad. En este sentido, el dejar que los estudiantes investiguen por su cuenta, no siempre significa mayor indagación, sino la imposición de conocimiento proveniente de el autor del texto, el cual no es cuestionado.

#### 6. SEGMENTOS DE CLASE

P: Van a recibir ahorita un material, ese material es para que ustedes repasen, concreten unos conceptos, es solamente responder las preguntas que hay ahí, la próxima clase les voy a facilitar la corrección del examen tipo ICFES. Quien esté interesado en mirar, ya saben en la fotocopidora está el original del cuestionario, yo les facilito a ustedes las respuestas correctas, y por qué esas son las respuestas correctas, para que practiquen para prepararse para el examen del ICFES. Por ahora lo hacemos así como de, el que quiera lo hace, el que no no, ¿listo? Cuántos son ustedes?

35

¿35? Listo, hagan grupos de a 5

Si se están dando cuenta, este material es simplemente de repaso. Simplemente hacen lectura y responden las preguntas. Coloquen los títulos de lo que leen, y copien las preguntas que van a responder, si quieren colocarle algún título, coloquen “Actividad de repaso” si quieren saber qué es lo que están haciendo. ¿listo?

Primero uno de los estudiantes lee en voz alta todo el texto. Después buscan en el texto las respuestas a la guía. En este primer grupo, las estudiantes copian textualmente la respuesta del texto. Algunas de las preguntas, que además son las que alcanzaron a responder en esta clase, son preguntas cerradas cuya única respuesta aparece literalmente escrita en el texto.

Ejemplos:

E: “¿Qué se quiere decir cuando se afirma que la filosofía busca explicar la totalidad de lo real?”

E: venga yo le digo que yo se donde estaba eso. (el estudiante dicta a los otros la respuesta)

E: “por eso se dice que la filosofía busca explicar la totalidad de lo real, y en eso radica la diferencia con las ciencias particulares, las cuales se dedican a explicar parte de la realidad. Por ejemplo la psicología estudia la conducta del hombre y la política trata sobre la forma de gobernar a los pueblos, en cambio la filosofía estudia el fundamento y la razón de ser de todas las ciencias, del método que utilizan y de los objetos que estudian.”

E: la siguiente, “¿cuál es la tarea principal de la filosofía en América Latina?”

E: a ver usted que era la que estaba leyendo que yo no entendí,

E: aquí: “En nuestro continente latinoamericano, el objetivo de la filosofía no se debe quedar solo en conocer y contemplar la verdad, sino que ese conocimiento debe transformar nuestra visión del mundo y de la vida humana para dar lugar a una nueva escala de valores que responda a nuestra realidad. La filosofía debe predecir un nuevo orden personal y social.”

“en América latina, la filosofía nos debe liberar de la superstición, del error, e incluso de muchas circunstancias sociales y políticas que impiden el ejercicio de nuestra libertad.”

Grupo 2.

1. En el segundo grupo, el género presente fue la educación discursiva. Los estudiantes presentaron una actitud indagatoria, en la cual buscaban ahondar en los conceptos, entender, se cuestionaban, revisan sus argumentos, y construyen el conocimiento con base en lo discutido, traen elementos externos a la conversación, etc.

2. Los estudiantes cuestionan el texto, preguntan a los otros estudiantes, buscan ahondar en los conceptos. Constantemente replantearon sus propias posiciones.

3. Todos los estudiantes aportaron y pidieron evidencias que sustentaran las afirmaciones hechas. Los problemas tratados eran de los estudiantes, los cuales vincularon claramente el conocimiento visto en clase con su propia realidad.

4. Las conversaciones se cerraron cuando los estudiantes consideraron que entendieron la respuesta dada.

5. Es muy importante ver como los estudiantes adoptan una actitud indagatoria frente al texto, el cual cuestionan. Esto nos lleva a pensar que el género presente depende de los estudiantes tanto como del profesor, y a cuestionarnos cómo hacer para que los estudiantes tengan una actitud indagatoria, qué está en manos del profesor y qué no.

## 5. SEGMENTOS DE CLASE

E: “¿cuál es el origen, el fundamento, la razón de ser del cosmos y de la vida? De la respuesta que demos a estos interrogantes depende nuestra conciencia ecológica y el respeto a todas las formas de vida.”

*La conversación se abre con una pregunta establecida en la guía*

E: Uno dice, no pues yo por ejemplo, la veo como una fracción, eso es lo que yo siento, y yo por ejemplo yo me pongo a pensar y yo digo, no pues es dios, yo creo que es dios el que creó todas las cosas

E: Ahí vuelve la cuestión, el mito y la razón, el mito dice dios creo todo y todo, entonces dios es lo máximo porque creo todo, pero entonces la razón, dice no espere, es ilógico que dios haya dicho, creemos al hombre y pin, el hombre dice eso es ilógico

E: Pero por eso es que yo digo, todo tiene que tener un principio,

E: Pues ahí es que vienen a decir que dios no tienen principio ni fin

E: Pues había un filósofo que decía, que uno por ejemplo no hay nada real sino que nuestra imaginación es tan poderosa que nosotros mismos nos imaginamos las cosas, y entonces pues una ahí ¿qué? Pues yo se que digamos entra a jugar el mito y la razón, y que digamos uno le encuentra significado al mito

E: En cambio Platón es como más pensante, yo creo que Platón es como el más duro de todos. Dice: hay dos mundos, lo sensible y lo ideal, o sea la confrontación de los dos mundos se unen y hallan algo, sí? Lo meramente físico y lo meramente espiritual

E: Luego Platón no es el que dice que hay unas cositas que forman todo?

E: No ese es Demócrito, es el que dice que el principio de todo son los átomos

E: Demócrito, el principio de todo son los átomos,

E: Eso es más científico

E: Más científico, sí,

*Los estudiantes exponen diferentes puntos de vista. No se limitan a buscar en el texto la respuesta sino que exploran muchos puntos de vista y buscan ir más allá de lo que dice el texto. Traen a la conversación elementos vistos anteriormente con base en lo visto anteriormente, en lo que dicen los otros, y en sus propios puntos de vista van construyendo sus argumentos.*

E: Pero si digamos vemos lo que dicen de los 4 elementos, el fuego, el agua, la tierra y el aire, pues también tiene mucha lógica, y también es convincente como los 4 elementos principales que componen todo, digamos el agua

E: Pero usted digamos cree que el revuelto de la tierra y el agua va a salir una mariposa, o de la tierra y el aire

E: Del agua y la tierra salen los gusanos

E: Por eso es que yo digo que son los 4 componentes que son los elementos principales de la tierra

E: ¿De donde se supone que salen los mamíferos?

E: Ahí sí no

E: Es que no concuerda, puede concordar para unas cosas, pero no para todo. Lo mismo el agua tampoco puede ser el origen, porque el agua para volverse hielo necesita del aire,

E: Por eso,

E: Que el agua es fundamental para la vida del hombre es una cosa

E: Sí

E: Pero no que sea la que da la vida

E: Es que es fundamental, y simplemente fundamental en la humanidad

E: Pero no es lo que creó la humanidad

E: Pero la tierra es importante para la creación,

E: Sí, pero yo no creo en ninguno de los filósofos que dicen que el origen de la vida es uno de los elementos fundamentales, yo creo en el que dice que es una sustancia desconocida. No es el agua, es una sustancia desconocida. Yo digo que nunca se va a encontrar la respuesta.

*Los estudiantes cuestionan a los otros estudiantes, y revisan sus argumentos con base en estos cuestionamientos.*

E: Bueno sigamos: ¿cuál es el origen, el fundamento, la razón de ser del cosmos y de la vida? De la respuesta que demos a estos interrogantes depende nuestra conciencia ecológica y el respeto a todas las formas de vida.” Aquí aparece como una línea de tiempo,

E: Una cronología

E: Sí, una línea de tiempo, dice: Sócrates de 470 a 399, Platón 427 a 347, Aristóteles 384 a 322, Zenon de Citio 335 a 263, Pirron de Elis 365 a 270, Cicerón 106 a 43, Séneca 4 a 64 después de cristo, Filón de Alejandría 30 ac a 40 dc

E: (a la grabadora) mi nombre es Leydi y soy soltera, busco novio

*(uno de los estudiantes sigue leyendo el texto)*

E: o sea que no hay ninguna afirmación sobre lo que dijeron los señores esos

E: Ellos lo afirmaron

E: No hay ninguna afirmación. Lo que decía, no se puede afirmar que el agua o que, porque no hay ninguna afirmación, pero se sabe porque lo dijeron

E: Pero no está comprobado

E: Pero se sabe que ellos lo dicen, que lo piensan

E: ¿Pero por qué?

E: Ellos lo piensan

E: Es la opinión de ellos

E: ¿Pero por qué lo dijeron?

E: Porque yo puedo decir cualquier cosa,

*Los estudiantes hacen preguntas para comprender los argumentos de los otros. Piden evidencias que sustenten las afirmaciones*

E: Ellos dijeron eso pero no pueden encontrar razones coherentes ellos solo lo dijeron porque lo pensaban así  
E: Pero cuando lo dijeron ellos lo justifican con razones  
E: Lo que pasa es que no se entiende muy bien porque lo dicen  
E: Ellos no investigaron nada para decir eso  
E: Debieron investigar  
E: O bueno, si, pero sacaron ejemplos sencillos para decir eso, y lo miraron solamente desde un punto de vista

*Los estudiantes contradicen las afirmaciones de los otros, y revisan sus argumentos.*

E: Entonces pues ahí qué? Dice “cómo entiendes la fisis griega”?  
E: ¿qué?  
E: cómo entiendes la fisis griega  
E: la que?  
E: La fisis  
E: El origen de la vida humana. O sea que, dice el origen y desarrollo de los seres del mundo  
E: O sea el origen de la vida  
E: Un momento por favor. Mi nombre es leydi soy soltera  
E: Ya ya, ya se que la tecnología,

E: Bueno, ¿consideras que aún hoy los científicos siguen buscando el origen del universo y el principio que rige todo lo que existe? ¿por qué?  
E: Pues los filósofos si, siempre buscan de una u otra manera buscan como, buscarle el sentido a todo, digamos ellos investigan, buscan,  
E: Además que la tecnología saca nuevos aparatos para que ellos salgan y  
E: No, pero yo si digo que la tecnología no puede funcionar sin el hombre  
E: No, pero puede dar como una idea  
E: La tecnología nunca va a poder superar, el concepto del hombre nunca lo va a poder superar la tecnología. Porque siempre un aparato necesita manipulación humana, y nunca va a ser más grande que la mente humana. Pero sin embargo los científicos están buscando todavía, porque entre más avanza el mundo, más hay que buscar. Por ejemplo ¿cómo se llama eso? ¿La nueva enfermedad que salió?

*Los estudiantes cuestionan a los otros, y revisan las generalizaciones hechas*

E: Neumonía atípica  
E: Eso, neumonía atípica. Es una enfermedad nueva y los científicos que hacen, tienen que seguir buscando, adelantarse a la enfermedad antes de que salga, por eso siguen buscando el origen de las cosas, porque si por ejemplo, el genoma humano, ya lo completaron, entonces ya pueden abolir el cáncer y el sida, porque ya pueden armar un ser humano totalmente  
E: Pero tanto como abolir el cáncer y el sida no creo,  
E: Si, lo pueden hacer, porque, reconstruyen la parte que está afectada, la reconstruyen genéticamente, el hecho es que, es algo así como imposible de realizar, el origen de las cosas, el origen del universo  
E: Yo creo que todo tiene su origen  
E: Como esa gente los que clonaron esos bebés, dicen que los extraterrestres vinieron y crearon el mundo, puede ser otra visión vea, sería como más lógica y si estamos dentro de la lógica humana

*Los estudiantes traen nuevos elementos a la conversación y nuevos puntos de vista*

E: No  
E: No, porque dentro de la lógica caben muchas cosas  
E: Pero dentro de 100,000 años vamos ver  
E: Y quién creo a los extraterrestres?  
E: He ahí, pero podemos decir que nosotros, la tierra, el ser humano como tal de la tierra, fue creado por extraterrestres. ¿Y a los extraterrestres quién los creo? Otros extraterrestres, y a los primeros extraterrestres?  
E: Yo creo que tanto el pensamiento como la creación, y nuestra imaginación son infinitos  
E: El misterio es... infinito  
E: Yo sigo creyendo que todo tiene su principio

E: Por eso,  
E: Ese es el problema  
E: Yo creo que desde que el hombre existe tiene uso de razón  
E: Si pero ustedes saben cuanta gente murió, digamos por decir, la tierra es redonda, por ejemplo que mataron a ese viejo, cómo era que se llamaba, ¿Galileo?  
E: Si, a Galileo fue el que mataron  
E: Si, lo quemaron por decir que la tierra era redonda, y resultó siendo cierto  
E: Pero se supone que el desarrollo de la vida, pues digamos si yo llego a decir que dios llega mañana pues nadie me cree  
E: Pues no, mire, si yo hubiera existido en esa época y descubro el origen de todo, no lo digo porqueme queman.

*Los estudiantes cuestionan a los otros estudiantes. Traen nuevos elementos a la conversación para sustentar sus argumentos, aportan evidencias.*

E: Entonces qué sentido tendría que la ciencia avanzara?  
E: Pero es que antes la ciencia no avanzaba, no podía avanzar porque no podía ser más que la religión  
E: Por eso mismo, había que despegar la ciencia de la religión  
E: Ya la religión se despegó,  
E: Antes si usted fuera en contra de la religión pailas, lo quemaban  
E: Pero de todas maneras como no creer si hay testimonios  
E: Muchos filósofos murieron por ir en contra de la religión. Por eso los filósofos le tienen rabia a la religión, casi la mayoría de todos, la mayoría de filósofos son ateos, y muchos profesores de filosofía  
E: Ateos no  
E: Ateos porque no creen en nada que tenga que ver con dios  
E: Ateos no, no es que no crean en nada, porque si no creen en nada no creen ni en si mismos  
E: Hay un filósofo que dice que no hay que creer en nada de lo que se ve. ¿quién me asegura a mí que esto es rosado?  
E: Nadie, porque es rojo  
E: Rojo. O sea ¿si? Antiguamente si, esos tipos pudieron haber descubierto el origen de todo, pero ¿cómo decirlo si los mataban? He ahí  
E: Si pero ellos debieron tener seguidores. Si, por ejemplo Sócrates, lo mataron, ¿por qué fue?  
E: Lo mataron  
E: Si, pero quedó Platón, y Platón también se murió, pero entonces quedó Aristóteles, ¿si me entiende?

*Los estudiantes traen nuevos puntos de vista y los sustentan con evidencias, para revisar los argumentos de los otros*

E: Pero mire que Platón era más espiritual fue el más espiritual de todos los filósofos, porque Platón lo que decía era, oiga, usted no se quede en mirar solamente lo físico, vea más allá, vaya a lo que hay dentro. Porque de ahí viene el amor platónico, porque el amor platónico no es lo que se dice, ahí no estoy enamorado, y es un amor imposible, no el amor platónico es que usted lo tiene y logra compaginarse espiritualmente, y un amor espiritual nunca se rompe, es verdadero  
E: Ya, por favor  
E: Sino que el amor verdadero se logra compaginar espiritualmente y no lo rompe nadie,  
E: Eso es pura telenovela  
E: Digamos yo me enamoré toda de una persona, y era mi amor platónico porque lo vi y me pareció digamos que  
E: Digamos usted está enamorada de una persona, completamente enamorada,  
E: Sí  
E: Exactamente, porque es que el amor platónico  
E: No porque si yo veo a alguien que no me corresponde  
E: Y lo ve imposible  
E: Si  
E: Pues ese no es el amor platónico  
E: Eso es traga a primera vista

E: Eso es traga a primera vista. El amor platónico no es lo mismo,  
E: Eso es un amor ciego  
E: Cuando logra enamorarse uno del otro espiritualmente, trascender lo físico,  
E: Lo otro es un caprichito  
E: Así el tipo sea un jorobado uno lo quiere  
E: Exactamente  
E: A mi me parece que ahí va mucho conocer a la persona, puede ser muy lindo espiritualmente pero si no se entiende, uno se enamora conociendo  
E: Si, por eso los matrimonios se rompen ahora tan fácilmente  
E: Porque las personas aparentan algo que no son  
E: Yo no se, es lo mismo, volvemos a Platón, estamos en un mundo de sombras. La verdadera Leydi no está aquí sentada, porque estamos en un mundo de sombras, la sombra es el reflejo de ustedes, lo que vemos es si, la sombra, el reflejo, usted muestra lo que quiere mostrar, no lo que es verdaderamente, y eso es lo que decía Platón

*Los estudiantes hacen referencia a su propia realidad, la cual vinculan con el conocimiento tratado en clase*

P: ¿ustedes saben a qué se refiere él? Al mito de la caverna de Platón,  
E: ¿de la qué?  
P: De la caverna  
E: ¿Oiga y porque fue que nos metimos a este tema?  
E: Eso es lo que le estoy diciendo, volvamos a la pregunta ¿consideras que aún hoy los científicos siguen buscando el origen del universo y el principio que rige todo lo que existe? ¿por qué?  
E: Que sí,  
E: Por eso la filosofía es tan complicada, porque uno se mete en una cosa y después en otra y en otra, terminamos hablando del amor  
E: Es que una cosa lleva a la otra  
E: Es que todo surge  
E: Bueno pero respondamos la pregunta  
E: Bueno, el hecho es que si, siguen buscando. ¿por qué? Porque no han hallado la explicación  
E: Que si siguen buscando una respuesta no, lo que siguen buscando es una respuesta única, es que respuestas hay muchas,  
E: Cada uno quiere buscar la propia respuesta  
E: Y decir lo que piensa, su ideología  
E: Cada materia busca su esta, su respuesta pero la filosofía tiene otra manera de ver a como lo puede ver la ciencia

*Los estudiantes buscan ahondar en las respuestas dadas. No se conforman con responder a la guía, sino que analizan a profundidad cada uno de los temas.*

E: Bueno, tercera pregunta : “¿qué importancia le concedes a las conclusiones de los filósofos de Mileto en relación con el estudio del universo? Aporta ejemplos”

(lee el texto)

E: pues cada filósofo tenía lo que ellos concebían era que no había nada mágico, nada mitológico  
E: solo creían en la razón,  
E: ellos no se basaban en lo mágico  
E: pero si uno busca lo que decían uno va a saber que no tenían razón  
E: pero en es momento uno empieza a buscar respuestas y sigue buscando  
E: pero solamente usaron ejemplos que les convinieran para decir lo que estaban pensando  
E: pero solamente le genera la inquietud pero no le dice la respuesta  
E: de todas maneras uno no le encuentra razón a muchas cosas, pero a mi se me hace que ellos por algo lo decían  
E: pero sería por su imaginación  
E: yo lo que creo es que a lo mejor se perdieron muchos escritos

E: no porque ellos sabían lo que decía el otro

*Los estudiantes cuestionan las respuestas de los otros con argumentos*

E: ¿ustedes consideran que esas conclusiones que sacaron ellos de que el agua era el origen, que era, ustedes consideran que eso fue importante para conocer digamos el origen de las cosas?

E: Yo digo que no

E: Si, porque hasta el momento nadie se había preguntado de donde salían las cosas, si yo me paro y digo...

E: A mi me parece que aportó en cuanto a lo que uno piensa, en cuanto al pensamiento

E: Si ustedes no saben nada sobre el origen, y yo digo, no pues el origen es el estiércol supongamos, el origen del mundo es el estiércol, entonces usted dice, pero por qué? Investigue, empiezan a investigar

E: Los aportes fueron importantes porque como que se despertaron, como que ya dejaron de ser conformistas y como que se empezaron a preguntar

E: En ese sentido aportó, pero no digamos como en que el origen de la vida sea tal, no

E: No, pero sirvió porque si ellos no lo hubieran dicho

E: Sí, porque sembraron la inquietud

E: sembraron la inquietud, si ellos no hubieran sembrado la inquietud estaríamos con la ropita toda descachalandrada, pegándole a la mujer

E: Esa es la importancia que tiene, sembraron la inquietud

E: Aunque no es verdad, pues, ya se ha investigado y eso no es verdad, es ilógico que sea el origen de todo eso, el agua, la sustancia desconocida, o todo eso

E: Eso es lo que yo digo, la importancia, importancia, no radica en que el origen sea el agua, sino en que sembraron la duda, y pusieron al hombre a pensar de donde provenía.

E: A pensar más allá de lo que veían

E: Exacto a dejar de ser conformistas

E: Sí, pero digamos uno si debe ser conformista con razones, que son, por ejemplo se supone que yo estoy de acuerdo con que  $2 + 2 = 4$ ,

*Los estudiantes cuestionan las generalizaciones hechas por otros. Estos revisan sus argumentos*

E: Pero digamos el hombre nunca se había preguntado de donde provenía, y ellos sembraron esa duda,

E: Una cosa es ser conformista y dejar de ser conformista para dar respuestas pendejas

E: A usted de pequeña le vendieron la idea de que  $1 + 1 = 2$ , y uno dice, si es estúpido, es lógico, pero porque?

E: Por qué 1 se llama 1 y 2 se llama 2

E: Yo pienso que uno es conformista en ese sentido porque no le encuentra tanta importancia como a cuestionarse otras cosas

E: Yo creo que la filosofía no se pregunta eso, la filosofía va más allá, sino se preguntaría por todo, que porque no hay corrector morado, que porque no hay esfero blanco para cuaderno negro,

E: Lógico, son preguntas lógicas que uno se hace

E: Yo digo que son las preguntas psicológicas, si es como más, como lo espiritual, como la razón, no preguntas como las que usted dice

E: Es que todos somos filósofos

E: Porque mire, también hay sofistas, usted sabe qué es un sofista?

E: ¿un qué?

E: Sofista. Son personas que creen que saben mucho y al final no saben nada,

E: Los filósofos son las personas que creen que no saben nada pero saben mucho,

E: bueno,

*La conversación se cierra porque se ha acabado el tiempo*



### **Filosofía abril 21. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por el profesor**

Tanto en las sustentaciones como en la socialización intra e inter grupos se presentaron conversaciones tipo Qué saben los estudiantes y enseñanza discursiva.

Se presentaron rasgos de estos géneros a través de preguntas puntuales y del diálogo crítico y argumentativo.

Los estudiantes preguntan sobre cosas de sus rutinas cotidianas y para entender mejor una idea.

No había una única respuesta correcta pero al final del ejercicio se direccionó hacia un tipo de concepción.

Los estudiantes se remiten a experiencias anteriores para ilustrar sus argumentos.

Los estudiantes algunas veces aportan evidencias sobre sus respuestas. La mayoría se basan en evidencias sobre su cotidianidad y algunos retoman evidencias de tipo conceptual.

Las conversaciones se cierran cuando se termina el tiempo.

Se inhibe la autonomía cuando interviene el profesor. Se promueve cuando el tema se relaciona con su cotidianidad.

### **Abril 28. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase**

Los géneros presentes fueron QSLE y ED.

En unos grupos se da más discurso que en otros

Dice que yo estoy equivocada porque no oí toda la exposición. Dice que el objeto de la exposición es resumir lo que se ha visto pero haciendo la claridad de que ellos no tienen que tomar como verdadero lo que dice el profesor, de acuerdo a mi observación anterior sobre la filosofía.

Hay que ver cuál es la intención de la clase. Cuando se busca ver comprensión de lectura está bien copiar o interpretar lo que dice el texto. Otros grupos van más allá.

Los estudiantes que se cuestionan más buscan relacionar lo visto en clase con su vida cotidiana. Pero otros grupos se quedan en lo que dice el texto

Le llamó la atención, y no sabe porque pasa que ellos se cohiben cuando llega. Él trata de darles confianza pero por alguna razón se cohiben. Quisiera que él llegara y de participar pero lo que pasa es que cuando él está entonces lo que él dice es la respuesta y ya no se cuestionan más y toman la palabra del maestro como autoridad. El no se queda en los grupos porque ahí ellos dejan de discutir. Cuando están solos no hay respuestas finales. Hay varios grupos que se cuestionan, otros no.

Los estudiantes hacen preguntas sobre rutinas que buscan relacionar su vida con lo visto en clase (entiende rutina como la vida de ellos). También hacen preguntas para ahondar en un tema.

Dice que si bien se busca que no haya respuestas únicas, a veces al final de clase se cierra con una respuesta por el tiempo.

Los argumentos de los estudiantes en este nivel se basan en ejemplos de su cotidianidad.

Los problemas tratados en clase son de todos, ya que al hablar de que el mito o la filosofía son maneras de explicarse el mundo, y se tiene en cuenta las formas de explicarse el mundo de cada uno y ese es un problema de todos. El trata de poner en las guías cosas con las que ellos se puedan relacionar.

El conocimiento presentado en clase es cuestionable.

El profesor siempre habla en primera persona y hace la claridad de que es la posición de él, pero los estudiantes toman esa posición como la verdad.

El profesor no da alternativas de respuesta, ya que no da las respuestas sino que busca que ellos la encuentren.

Los estudiantes cuestionan lo dicho por los otros estudiantes pero nunca lo del profesor. Eso solo pasa muy esporádicamente. Yo les puse un trabajo para que pusieran que opinaban de las respuestas dadas a diferentes problemas por los filósofos, y que plantearan alternativas de respuesta, y lo que sucedió fue que la alternativa era siempre que dios había creado todo, y que eso era incuestionable. El profesor buscó que si bien era una respuesta válida, si lo sustentaran con argumentos,

Yo le digo que debe mirar qué más y a quién más deben tener en cuenta.

El está tratando de a través del ejercicio de la semilla ellos puedan ver que hay muchos elementos que tienen que ver con la naturaleza. Ellos van haciendo observaciones y con esto se busca que ellos tengan una conciencia ecológica, y que con la vivencia logren verla interrelación entre los elementos. Uno de los estudiantes dice que lo que quieren que vean los filósofos es la importancia de los elementos. Así mismo, se busca que tengan más elementos para argumentar. Este ejercicio busca darles valores de responsabilidad, cuidado.

Él no se ha replanteado ninguna posición propia porque los estudiantes no lo cuestionan.

Él sabe que no sabe todo y le parece válido decírselo a los estudiantes. No tiene ningún problema con replantearse, si los estudiantes le dan argumentos para hacerlos.

Los estudiantes constantemente replantean sus posiciones. No se apegan a sus posiciones.

Las preguntas del profesor buscan ahondar en conceptos y evaluar qué saben. También buscan que construyan mejores argumentos.

Los estudiantes aportan evidencias de la cotidianidad y del material visto para sustentar sus posiciones.

Los estudiantes se hacen cargo de sus afirmaciones? El cree que es lo mismo que la pregunta sobre evidencias.

Las conversaciones se cierran por el tiempo.

Identifica que inhibe la autonomía intelectual cuando se acerca a los grupos. Se fomenta cuando hacen referencia a su cotidianidad.

Es producto de la educación pública. Fue a la escuela, y a un colegio nacional. Estudio en la distrital ciencias sociales. Después entró a estudiar sociología pero se tuvo que salir porque salió el trabajo en este colegio.

Hizo un programa de formación permanente para docentes sobre integración curricular y después fue tutor de ese curso.

Lleva de docente 12 años. Empezó en colegios privados pequeños. Después pasó al minuto de dios y ahí hizo un trabajo muy interesante en 10 y 11 sobre ciencias sociales. Lo despidieron de ese colegio tal vez porque se enfocó mucho en el psicoanálisis y algunos estudiantes dejaron de rezar, de ir a grupos de oración, y solo querían leer Freud.

Da clases hace 6 años en un colegio que es semestralizado. En este colegio lleva 3 años.

Desde su tesis se ha centrado en el constructivismo, aunque esta corriente tenga cosas revaluadas. No podría decir que es purista en nada, ya que a veces se le sale el conductismo, y otras cosas. Siempre ha querido centrarse en el constructivismo específicamente en el aprendizaje significativo. Siempre trata de relacionar los conocimientos nuevos con lo que es significativo para ellos y para eso trata de mantenerse al día con lo que les gusta a ellos.

Las mejores experiencias las ha tenido cuando en las clases no ha importado la nota y los estudiantes están motivados y hacen buenos trabajos.

Cree que el reto del maestro es motivarlos sin la restricción de la nota, sin el elemento represivo de la nota. El ha propuesto que los estudiantes no tengan que ver sino lo que quieren, sobretodo en la educación para adultos. Esto permitiría que los maestros se esforzaran más para que la gente entre a sus cursos.

Considera que en este colegio es muy difícil proponer cualquier cosa para cambiar. Los maestros son celosos con su trabajo, y no quieren hacer nada que dice otro maestro. Si alguien plantea un proyecto los demás creen que están es trabajando para ese profesor y no para la institución. Los profesores son muy exigentes con los demás y muy poco consigo mismos.

### ANEXO 3 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE MATEMÁTICAS Y REUNIONES CON RUTH POVEDA

1	Matemáticas marzo 28. guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	146
2	Matemáticas abril 2. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	151
3	Matemáticas abril 2 guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la profesora	160
4	Matemáticas abril 9. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	160
5	Abril 25. reunión con la profesora para analizar las observaciones de clase	163

#### Matemáticas marzo 28. guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista

Durante esta clase los estudiantes jugaron cartas en grupos. En algunos momentos la profesora explicó a todo el grupo el procedimiento del juego y evaluó si los estudiantes entendían cómo se jugaba, y sobretodo, como se sumaba y restaba números enteros. El presente análisis se centra en estas dos actividades.

#### I. JUEGO DE CARTAS

1. Durante esta clase primó el género “Qué saben los estudiantes”. A través de un juego de cartas, los estudiantes van practicando algunas cosas aprendidas en clase, tales como la suma, la multiplicación, etc. La profesora va evaluando qué tanto ellos son capaces de hacer estas cosas.

2. Las preguntas de la profesora buscan evaluar si los estudiantes pueden realizar ciertas operaciones matemáticas, y si comprenden el juego de cartas. Las preguntas de los estudiantes buscan entender la dinámica del juego. Los estudiantes constantemente cuestionan y revisan las respuestas propias y de los demás estudiantes. La profesora cuestiona siempre las respuestas de los estudiantes y exige que estén sustentadas por argumentos.

3. Había una única respuesta correcta. En los casos en los que los estudiantes plantean alternativas procedimentales la profesora no explica porque no son válidas. Si bien, es claro que debe haber unas reglas comunes a todos para poder jugar, sería posible, y deseable, evidenciar que el procedimiento puede ser correcto y válido, pero que es necesario acordar un procedimiento único.

4. las conversaciones se cierran cuando todos los participantes consideran que han entendido.

5. En esta clase, como en las demás clases de matemáticas de Ruth Poveda no hay mucho espacio para la crítica por parte de los estudiantes, puesto que en general buscan dotar a los estudiantes de determinadas destrezas, que no son cuestionables. Sin embargo es muy importante recalcar que los estudiantes al adquirir estas destrezas, y acostumbrarse a revisar sus argumentos y los de los demás, terminan teniendo herramientas muy valiosas para poder cuestionar y construir conocimientos posteriores.

Durante esta primera parte, la profesora explica de nuevo las reglas del juego. Incita a los estudiantes a que entiendan porqué se juega determinado juego con cada número de cartas, para que practiquen la suma, y no les da simplemente la respuesta correcta. Los estudiantes tratan de entender en la práctica cómo se juega. Se corrigen y explican los unos a los otros cómo se juega.

E: si usted tiene 5 acá entonces empieza 5,6,7,8, ò 2,3,4,5

E: ¿entonces sería buscar 2,3,4?

Los estudiantes hacen preguntas para entender la dinámica del juego

E: en otras palabras no tiene nada

E: bueno ¿me toca a mí?

E: sí, le toca a su merced

E: hágale  
E: a Johanna le toca, Jenny ya le dio  
E: ¿ahí uno cómo hace?  
E: pero le preguntó a la más inteligente. ¿Por qué cree que no jugó?  
E: quién va a formar una escalera, ¿usted?  
E: es que es muy difícil encontrar la última  
E: ya. Rápido Jenny  
E: cuando uno gana se le pone positivo, y cuando pierde negativo

*Los estudiantes se van explicando entre si las reglas del juego.*

E: esto es muy difícil  
E: ¿usted ya armó?  
E: no  
E: usted qué muñequito está armando?  
E: no le diga que no le bota  
E: es que está armando lo mismo que yo  
E: de todas maneras tiene que botar  
E: yo no quiero jugar esta vaina

P: ¿cuanto creó?  
E: 23  
P: ¿cómo lo colocó allá?  
E: -23  
P: usted  
E: -16, con cuanto?  
E: 14, -16, -40 =  
P: coloco los valores acá  
E: ¿cuál era la primera?  
E: eso se llama  
E: terna  
E: ¿ahora 2 ternas si o no?  
E: no espérese  
E: ¿profe ahora qué hay que jugar?  
P: ¿qué jugaron?

*La profesora explica las reglas, pero en lugar de limitarse a dar la regla, los lleva a que ellos mismos encuentren cómo se juega.*

E: una escalera  
P: ahora pueden jugar ternas o escaleras, si tienen 2 ternas, cuántas cartas son?  
E: 6 cartas  
E: si 3 y 3  
P: ¿qué van a jugar? ¿1 terna, 2 ternas, 1 escalera y una terna?  
E: 2 ternas  
P: ¿por qué?  
E: porque ya jugamos 4 cartas y con 5 no se puede

*La profesora siempre pide a los estudiantes revisar sus respuestas y sustentarlas con argumentos*

P: 2 ternas, quién ganó?  
E: hasta ahora yo  
P: cuántas va a repartir  
E: 6  
P: ¿por qué?  
E: porque vamos a jugar 2 ternas

E: 2 ternas y después 1 terna y 1 escalera  
E: listo profe  
E: ¡pa que yo me las saque de una!

E: póngale cuidado, va 1 tema, 1 escalera, 2 ternas, ahora son 2 escaleras  
P: ( a todos) hacen una terna y después una escalera, tercero, a ver ¿cuantas debo repartir? Ya repartí 3,4  
¿ahora qué?  
E: 5  
P: ¿5? ¿qué voy a hacer con 5?  
E: 4  
E: 7  
P: a ver, ¿estamos es adivinando o qué? Repartimos el primer juego, luego repartimos 3 cartas, ¿para una qué?

*La profesora cuestiona las respuestas de los estudiantes cuando éstas no se basan en una argumentación lógica, sino en tratar de acertar la respuesta adivinando*

E: terna  
P: ¿en el segundo juego, repartimos cuantas cartas?  
E: 4  
E: una escalera  
P: ¿qué característica tiene la escalera?  
E: que son números consecutivos  
P: que son números consecutivos. ¿Qué más? ¿qué otra característica tienen?  
E: que son de la misma pinta  
P: sí, que son de la misma pinta, otra cosa es que puede ser 1,2,3,4, pero no solo así, puede ser en orden ascendente ¿o en orden?  
E: descendente  
P: yo puedo hacer q,k,a,2 como hicieron acá. Cuenten el puntaje de cada uno. ¿Con cuánto ganó el que ganó, con cuánto perdió el que perdió? ¿Cuánto vale un joker si pierdo y lo tengo?  
E: el doble  
P: ¿el doble de qué?

*La profesora pide a los estudiantes que sus respuestas se ajusten a la respuesta exacta que ella ha establecido*

E: del puntaje que tenga  
P: del puntaje que tenga. ¿Y si gano con el joker?  
E: se le suma el triple  
P: ¿y si pierdo?  
E: el doble  
P: ya repartimos tres cartas, ya jugamos una terna, ya repartimos 4, ya jugamos una escalera, ¿cuál creen ustedes que es el siguiente partido? Me dicen tanto, por tal cosa, no adivinando  
E: 7  
P: 7  
E: para armar una escalera y una terna  
P: 7 para armar una escalera y una terna. ¿es el orden consecutivo que hay?  
E: no  
P: ¿cuánto tengo que repartir?  
E: ¿6 para jugar 2 ternas?  
P: 6 para jugar 2 ternas, ¿y después?  
E: 8 para jugar 2 escaleras  
P: ¿sí? ¿Después del 6 se salta al 8?  
E: 7 para jugar  
P: ¿7 para jugar?  
E: una escalera y una terna  
P: ¿y después?

E: 8 para jugar 2 escaleras  
P: 8 para jugar 2 escaleras, ¿y después?  
E: 9 para jugar una escalera y una terna  
E: noooo, 9 para jugar 3 ternas  
P: 9 para jugar 3 ternas. Y con 10 ¿qué puedo jugar?  
E: ¿con 10 solamente puede jugar escaleras?  
E: 2 ternas y...  
E: 2 ternas y una escalera  
P: 2 ternas y una escalera. ¿Será que puedo repartir otra carta?  
E: sí  
P: ¿sí? Y cuantas cartas se necesitan para los que están jugando?  
E: 44  
E: y nosotros tenemos 2 pókeres  
P: listo, los que tienen 2 pókeres pueden jugar con más cartas. Los que solo tienen 1 poker solo podemos repartir hasta 10  
E: 11

*La profesora hace a los estudiantes repetir varias veces el mismo ejercicio hasta que sepan cómo hacerlo. Deben saber sumar ternas y escaleras y entender qué son números consecutivos. Hasta que esto no sucede, la profesora no para de cuestionarlos, y sólo cuando sucede se cierra la conversación.*

.....

*La profesora va pasando de grupo en grupo para ver cómo están jugando. Cuando encuentra un punto problemático detiene a los demás grupos para discutir entre todos el problema.*

P: escúchenme, miren esta niña que tenía, vamos a mirarle el juego a ella. Mirar, lo van a mirar. Y me dicen, levantando la mano, si perdió, si ganó, con cuanto y por qué. Y quien quiera hablar levanta la mano. ¿Qué ven en el juego de Diana?  
E: que está jugando escalera  
P: que está jugando escalera, porque tiene 4 cartas  
E: ella gana  
P: ¿por qué?  
E: porque el joker vale por 10 y por 8  
P: el joker vale por 10 y por 8, listo, ¿entonces lo acomodo así? ¿Sí?  
E: si  
E: no  
P: no  
E: si

Los estudiantes contradicen las respuestas de los otros estudiantes. Revisan sus propias respuestas y las de los demás. Están interesados en entender cómo se juega, y cada uno va haciendo lo que la profesora dice. Cuando uno de ellos considera que se debe hacer de otra forma, cuestiona lo dicho por el otro estudiante.

P: bueno, como quieran, ahora hay que mirar con cuanto ganó Diana. Cada uno piense y me dice por qué. A quien yo le pregunte le valgo. Pilas. A quine yo le pregunte. ¿con cuanto ganó Diana? Mírenlo bien. Cada uno en su cabecita lo piensa. Me dicen tanto, porque esto vale por tanto, es el doble, el triple, yo no se que. ¿ya puedo? ¿ya puedo preguntar?  
E: sí  
P: ¿cuánto?  
E: 48  
P: 48, ¿y usted cuánto dice?  
E: 59  
P: 59  
E: 59  
E: 59

E: 76  
E: ¿cuánto vale la j?  
E: 10  
P: pilas, el que pase acá nos va a convencer por qué sacó tanto. ¿cuánto dice usted?  
E: 49  
P: ¿por qué?

*La profesora no espera que simplemente digan la respuesta correcta, sino que puedan explicar el procedimiento a través del cual llegaron a ella.*

E: porque la j vale 10, a los 10 se les suma el doble que vale este joker, entonces da 20, y este otro joker, se suma el doble, o sea 40, más 9, 49  
P: listo, bien. ¿y usted que dice?  
E: 57  
P: ¿57? Vaya explique mamita, vaya y súbbase donde todo mundo la mire y convénzalos de su posición y de que lo que él dice es mentira  
E: pues que la j vale 10, y más 9 serían 19, y más como es el joker por 2 serían 38, y más 10 serían 57.  
E: yo sumé  $8+9+10+11$ , mejor dicho, los sumé todos y los multiplique por 2 y los volví a multiplicar por 2  
P: y entonces ¿qué puntaje tiene?  
E: 152  
E: da 95  
P: a ver, ¿da 95 por qué? Pilas, ¿por qué?  
E: porque la j vale 10, + 9, 19 y los dos son dobles entonces 38 más 38 da 95  
P: yo no se, pero todos tenemos el mismo juego, y nos tiene que dar lo mismo. Porque si yo gano digo 95, pero si pierdo y se me da la gana decir 54, pues no. Un solo puntaje. ¿cuál de los 3 convenció más y por qué? ¿con cuanto dejamos ese valor?

*La profesora no reconoce que los diferentes procedimientos son válidos, sino que existe uno solo que es correcto. Creo que si bien es claro que para jugar un juego solo puede haber 1 conjunto de reglas, se debería aclarar que es porque han decidido que tales van a ser las reglas, pero que los otros procedimientos están bien hechos*

E: con 57  
P: ¿por qué?  
E: porque sumamos 3 veces 19 y nos da 57  
P: 57, ¿nombre?  
E: Juan Camilo  
P: Juan Camilo, listo, supongamos que yo estuviera jugando una terna. Voy a suponer que estoy armando una terna. ¿qué puntaje tengo en esta terna?  
E: 38  
P: ¿qué puntaje tengo en esta terna?  
E: 19  
P: ¿y el joker vale por?  
E: el doble  
P: ¿y el doble de 19 es?  
E: 38  
P: 38 cierto. Y con este otro joker es el doble de lo que saque  
E: 72  
P: ¿sí? ¿es o no es?  
E: si señora  
P: miren de nuevo, yo hago de cuenta que estoy armando terna. Miren la terna aquí. Supongamos que es una terna ¿listo? Esto es una j. Entonces yo tengo este puntaje aquí. Tengo 2 cartas, y con esta completo la terna ¿cierto? Cuento este puntaje y cuando meto el joker vale el doble de éste puntaje, ¿ya? ¿con cuanto ganó? Mírelo cada uno



*La conversación se cierra cuando todos los niños han tratado de llegar a la respuesta, y la profesora dice cuál es la correcta, pero no explica porqué las anteriores no son válidas.*

E: venga yo le explico.

## **Matemáticas abril 2. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista**

Durante esta clase ocurrieron tres cosas simultáneamente. Por una parte, los niños estaban jugando cartas, rummy, y por otra, la profesora iba de grupo en grupo discutiendo como habían elaborado unos ejercicios y revisando los puntajes obtenidos por los niños en el juego de cartas. En cuanto a la primera parte no tengo información (aunque podría afirmar que lo que ocurre es similar a otras veces que han jugado cartas y que se puede ver en la clase del día X). El siguiente análisis se centra en el trabajo que al interior de los grupos realizó la profesora, tanto en la revisión de los ejercicios, como del puntaje obtenido en el juego de cartas..

### I. REVISIÓN DE MATERIAL VISTO PREVIAMENTE

1. Durante este segmento de la clase primó el género ALPEP. Lo primero que ocurrió fue una negociación entre los estudiantes y la profesora a cerca de qué hacer en clase. Es muy interesante ver como la profesora utiliza esta oportunidad para ver si los estudiantes saben multiplicar. Posteriormente, la profesora revisa unos ejercicios realizados por los estudiantes. En este espacio, los estudiantes deben saber manejar y aplicar determinados conceptos. La respuesta está determinada previamente, y hay una sola respuesta correcta. Los estudiantes deben ser capaces de reproducir un conocimiento previamente explicado por la profesora. Es importante resaltar el hecho de que la profesora no cierra su cuestionamiento una vez los estudiantes han dado la respuesta correcta, sino que se cerciora de que entienden lo que están reproduciendo. Los estudiantes saben que su papel es poder aplicar una técnica específica. Sin embargo, su actitud es indagatoria y buscan ahondar en los conceptos.

2. En términos generales, las preguntas las hace la profesora. Estas preguntas buscan saber si los estudiantes pueden manejar ciertos conceptos y reproducir el conocimiento aprendido con anterioridad. Las preguntas, de los estudiantes son poco frecuentes, pero cuando se presentan, buscan entender los conceptos. En una ocasión, un estudiante hace una pregunta que busca ir más allá en un concepto.

3. Hay una única respuesta correcta, y no se plantean posibles alternativas de respuesta ni de procedimientos para llegar a ella. La profesora y los estudiantes paran de cuestionar cuando se ha realmente entendido esta respuesta, no simplemente cuando la dan. La profesora pide constantemente a los estudiantes que argumenten sus respuestas y que demuestren que han entendido. Los estudiantes frecuentemente replantean sus posiciones, y revisan las de los otros.

4. las conversaciones se cierran cuando tanto la profesora como los estudiantes consideran que el punto es suficientemente claro y los estudiantes han entendido.

5. Es muy interesante esta clase, ya que se observa como el género ALPEP, si puede dar a los estudiantes herramientas para poder cuestionar posteriores conocimientos. El análisis de este caso es muy revelador ya que contrasta con otras materias en las cuales el profesor no coacciona tal claramente lo que hacen o dicen los estudiantes, pero donde ellos, posiblemente por esta falta de coerción aprenden menos. Aquí sin embargo, los estudiantes adquieren determinadas destrezas que les abren posibilidades de conocimiento que les serán útiles para poder ser críticos frente al conocimiento recibido.

### 6. SEGMENTOS DE CLASE

P: Ahora si empecemos

E: Podemos jugar cartas?

P: Señor?

E: Podemos jugar cartas?  
P: Cuantos juegos hicieron?  
E: Nosotros 4  
E: Nosotros 3  
P: 3, 4 levanten la mano los que trajeron las cartas. Yo quiero saber cuantas cartas hay. 1,2,4,5,6,alcanzamos a jugar?  
E: Si  
P: Con 6 cartas?  
E: No  
P: ¿Porque no?  
E: Porque solo hay 6 cartas, no alcanza para todo un salón  
E: Si, si alcanzan  
P: Levanten la mano los que trajeron las cartas, levanten, 1,2,3,4,5, y 6, podemos jugar cartas Jenny?  
E: Es que yo tengo 2  
E: Yo también  
P: Levanten la mano otra vez  
E: Que los que tienen 2 levanten de a dos dedos  
P: Listo  
E: O las dos manos  
E: No dos dedos  
P: Que dos dedos. A ver, 1,2,3,5,7, y 8  
E: Podemos jugar con 8?  
E: Si  
P: Si puedo jugar?  
E: No porque faltarían 2 personas  
P: Y que dejen que dos hagan lo que se les de la gana?  
E: Pidamos un poker en otro salón  
P: No  
E: Acá hay otro poker  
E: Pidamos otro  
E: Yo tengo otro  
E: Ya 11, ganamos  
P: Bueno, entonces pongan atención. Hoy es miércoles, los días miércoles las clases van a ser de 45 minutos, prefieren jugar hoy o el martes que las clases son de 50 minutos. Ojo, jugamos esta hora o se esperan al martes y jugamos una hora. No me digan, solo levanten la mano, hoy van a jugar una hora, si están de acuerdo con que sea hoy, o el martes. Cada uno piense. Levanten la mano los que prefieren hoy. Listo, 1,2,3,4,5,  
E: Ya todos  
P: Listo no importa, grupos de a 4 rapidito organicense.

En un grupo

P: A ver ustedes qué tarea tienen?  
E: Usted la clase pasada no nos dejó tarea profe  
E: ¿Cuál tarea?  
P: Esta del cuaderno  
E: Todos la tenemos iguales  
P: No vamos a jugar poker les voy a revisar la tarea. ¿Qué dice la tarea Camilo?, ¿qué dice la tarea?  
E: Según el ejercicio de clase, hallar el perímetro y el área de las siguientes figuras  
P: ¿Qué figura es esta?

*La profesora abre la conversación con una pregunta. Esta pregunta busca saber si el estudiante entiende el concepto de cuadrado y rectángulo.*

E: Un cuadrado y un rectángulo  
P: Y ¿qué tenía que buscar?  
E: El perímetro y el área

E: Primero como los lados de los cuadrados. Nosotros teníamos que averiguar qué figura era, luego sacar el perímetro y hacer el área.

P: Explíqueme, qué hizo?

*La profesora pide al estudiante que explique como llegó a una determinada respuesta. Busca saber si el estudiante entiende el proceso para llegar a una respuesta.*

E: Pues el perímetro del primero era  $4x$

P: Por qué  $4x$ ?

E: Porque tiene 4 lados y cada lado vale  $x$

P: ¿Y cómo sacó el perímetro?, ¿qué es el perímetro?

E: La suma de los lados

P: A, la suma de los lados

E: Y entonces sumamos que tenemos  $x$  en cada lado

E:  $x$  a la 4 sería?

P: Por qué  $x$  a la 4?

*La profesora cuestiona la respuesta del estudiante que es equivocada. Con esto orienta la conversación de manera que los estudiantes lleguen a la respuesta correcta.*

E: No, sería  $4x$  porque tenemos 4 lados y cada uno vale  $x$  y entonces sería  $4x$ .

*Otro estudiante revisa la respuesta dada anteriormente y sustenta su posición.*

P: Dígamelo así despacito, Camilo,

E:  $x, + x, + x$ , da  $3x + x$   $4x$ .

P: ¿Da cuadrado?

E: Sí

P: ¿Da cuadrado? ¿Por qué? ¿Da cuadrado Jimmy?

E: Pues acá si miramos los lados si

P: Que es perímetro? Qué es el perímetro?

E: Pues el perímetro para mi es la suma de los lados

P: Cuáles son los lados?

E: Digamos acá sería, un lado, dos lados, tres lados y cuatro lados.

P: Cómo es un lado?

E: De esta esquina a esta esquina

P: Cómo se llama esta esquina y esta esquina?

E: Vértices?

P: Los vértices

E: Entonces ahí sería, pues donde yo sumara sin letras, sería 2 vértices,

P: si los vértices que usted va a sumar es esto

E: A no entonces tendría ...

P: Qué es el perímetro Camilo?

E: Pues el perímetro es la suma de los lados

P: Y cuáles son los lados?

E: Los lados son  $x, x$ , y si le quitamos las letras sería un lado, dos lados, tres lados y cuatro lados.

*La profesora sigue cuestionando las respuestas incorrectas de los estudiantes. Los fuerza a revisar su argumentación, devolviéndose a entender el concepto de perímetro. La profesora no para la conversación una vez alguno de los estudiantes hadado la respuesta correcta, sino que sigue hasta que todos entienden, y son capaces de reproducir lo aprendido en clase.*

P: Cuántos lados tiene?

E: Cuatro lados

P: A ver, si acá tenemos que este cuanto vale? Puedo rayar su cuaderno?

E: Sí

P: Si esto es 1, esto es 1 y esto es 1, puedo decir que esto es 1?  
 E: Pues si  
 P: ¿Porque?  
 E: Porque digamos no importa la letra, uno puede poner cualquier letra, lo que importa es que tenga bien el perímetro  
 P: Entonces si esto valiera 1 cuanto me daba?  
 E: 4l  
 P: ¿y si valiera a?  
 E: 4 a  
 P: ¿y si valiera 2 a?  
 E: 2 a? Sería entonces ahí el perímetro sería 2 a, + 2 a, + 2 a, + 2 a  
 P: ¿cuanto le dio?  
 E: ¿Entonces me daría, 8 a?  
 P: 8 a. ¿Le da cuadrado?  
 E: Pues  
 P: ¿Le da cuadrado?  
 E: Si profe porque todos los lados son iguales y un cuadrado tiene todos los lados iguales  
 P: Es que Jimmy me dijo que esto le dio 4 x al cuadrado, Jimmy me dijo que esa suma me da cuadrado. Yo estoy preguntando si esta suma da al cuadrado  
 E: Pues profe si, pues es que cuadrado sería digamos el área  
 P: El área, el cuadrado es lo de adentro,  
 E: A si profe, ya entendí, o sea que me equivoqué, afuera sería solo 4 x.  
 P: Por qué afuera puede ser 4 x a ver cuénteme

*El estudiante revisa su argumentación, y replantea su anterior posición. Sin embargo la profesora sigue cuestionándolo hasta cerciorarse de que entendió.*

E: Porque digamos acá no hay cuadrado, es lo que rodea  
 P: Y si no hay cuadrados, ¿qué hay?  
 E: Hay, solo, vértices?  
 P: Vértices, ¿esos son vértices?  
 E: Hay, ¿letras?  
 E: Hay lados  
 P: Y qué es lado?  
 E: Es la unión de dos vértices  
 P: La unión de dos vértices? No porque yo puedo unir este vértice, y este vértice, y eso es un lado?  
 E: ¿Es la unión de varios lados? Podría ser?  
 P: ¿Un lado es la unión de varios lados? ¿Si?  
 E: es la unión de varios vértices  
 P: ¿de varios vértices? Yo no he entendido. Camilo  
 E: si, esto es un lado  
 P: esto es un lado, estamos preguntado que es un lado  
 E: ¿un lado?  
 P: Si estamos preguntando eso.  
 E: Es una línea  
 P: Es una línea. ¿Qué va de donde a donde?  
 E: De un punto a otro  
 P: ¿Cómo se llama ese punto?  
 E: Vértice  
 P: Va de un vértice a otro vértice. Si yo sumo este lado, más este lado, más este lado, más este lado, no me digan cuanto me da en número. Que me daría como en medida. Cómo podría yo decir esto en medida

*Los estudiantes tratan de adivinar la respuesta correcta. La profesora guía la conversación hasta que los estudiantes adivinan la respuesta.*

E: Pues para saber la medida tendríamos que solicitarle una medida al cuadro, digamos si sería 2, sería dos más dos más dos más dos, sería igual a 8

P: ¿A 8 qué?

E: A 8... A 8 centímetros

P: ¿8 centímetros? Usted dice que esto son centímetros,

E: si

P: y si a mi se me da la gana decir que no son centímetros?

E: Por ejemplo, ¿metros también?

P: Metros también

E: Entonces sería 8 metros

P: 8 metros, ¿entonces usted dice que esto son 8 metros? ¿Y como expresaría 8 metros? Ó 8 centímetros si fueran centímetros. Usted llega y me dice, mire Ruth aquí hay 8 metros, ¿cómo me lo muestra?

E: ¿8 metros? Mediante como una figura,

P: cómo qué figura? Piense

E: digamos acá, ¿no importa el tamaño de la figura cierto?

P: No importa

E: Bueno entonces acá, aquí hay 2 metros, otros dos metros, otros dos metros, y otros dos metros

P: Deme esos metros, ¿cómo me los da? Usted cómo cree que me los da?

E: Cómo así?

P: Deme el total de eso, cómo me los daría?

E: Bueno, entonces yo, esto es un cuadrado cierto? Se supone que un cuadrado tiene 4 lados, entonces sería la unión de..., suma de los cuatro lados que miden 2

P: Usted suma los 4 lados, y qué le da

E: 8, por ejemplo, a pues si es un cuadrado 4 lados

P: ¿4 lados?

E: Si porque si es un triángulo a uno le da 3 lados

P: La respuesta a esto, ¿si fuera dos, y dos sería?

E: 8

P: 8. y si fueran centímetros cuanto sería

E: 8 centímetros

P: 8 centímetros, y cómo me entrega 8 centímetros? No miren el cuadrado, denme la respuesta a esa suma, como me la darían?

E: Pues a ver, yo se la daría 2,  $+2+2+2$  igual a 8, y si es metros, o metros

P: ¿Y cómo me da los 8 metros? ¿O cómo me da 8 centímetros? muéstreme cómo. ¿Qué es esto de aquí a aquí ?

E: La unión de ...

P: Un lado, y un lado qué representa

E: La unión de dos vértices?

E: De dos vértices

P: ¿y qué más?

E: una línea

P: una línea, entonces aquí hay una línea, entonces yo voy a tomar esta línea más esta línea más esta línea más esta línea. Yo puedo dar de respuesta una línea?

E: No profe

P: Por qué no?

E: Porque sería ilógico

P: Pero por qué sería ilógico?

*Los estudiantes tratan de dar con la respuesta correcta, y la profesora les pide que sustenten sus respuestas.*

*E: Porque hay 4 líneas que unen al cuadro*

P: Cuatro líneas que unen al cuadro. ¿Qué dice Jimmy? ¿Qué dice Mauricio, eee Camilo?

E: Profe, ¿yo le puedo hacer una pregunta? ¿Siempre las líneas son rectas o no importa? O pueden ser torcidas, o

E: Claro, esto puede ser una línea

P: O esta es una, y esta es una

E: No no, pero lo que yo quiero decir, preguntarle, es si esto es solo 1 línea?  
P: ¿Usted qué dice? ¿Es una línea?  
E: No  
P: ¿Por qué?  
E: Porque ahí hay tres líneas  
P: Usted, si puedo o no puedo, es una línea? El está diciendo que no. Cómo la conformo? Una sola línea  
E: Una sola línea? Con estas tres líneas?  
E: Serian 3, uno, dos, tres.  
P: me puede dar una sola línea?  
E: si  
P: entonces, el perímetro es lineal, yo puedo coger esto y colocarlo aquí, esto y colocarlo aquí, y lo que sigue sumando es el perímetro. Si puede haber 1 línea? Sí puede haber una línea. El perímetro es lineal. Lineal quiere decir, que aquí no se ha elevado a ningún exponente. Por eso cuando usted decía que daba cuadrado, no era cuadrado, es cuadrado cuando yo estoy trabajando...  
E: Área  
P: Área, porque adentro se me forman cuadrados, pero cuando es longitud no podemos hablar de cuadrados.  
¿Ahora sí?  
E: Si profe.

*El estudiante hace una pregunta para entender el ejercicio que están haciendo. Los otros estudiantes tratan de responder la pregunta y la profesora fomenta que lo hagan, y que encuentren ellos mismos la respuesta. Al final la profesora resume el concepto de perímetro y área y termina la conversación una vez todos consideran que está claro el ejercicio.*

P: Como ese cuaderno no es mío que me importa. Eso fue lo que me regaló Camilo. ¿Esto que es 4 qué?  
E: Cuatro unidades  
P: ¿Y donde dice 4 unidades?  
E: Pues profe, pues ahí sería  
P: Muéstreme su cuaderno  
E: Yo trabajé igual que él  
P: Se copió?  
E: No profe  
P: Entonces muéstreme a ver qué hizo  
E: profe, como usted nos daba como la guía para hacer, pues se supone que lo deberíamos tener igual si lo hicimos bien, y pues lo tenemos parecido, o igual  
P: muéstreme a ver  
E: pues acá digamos  
P: cuál es su tarea? Muéstreme su tarea, qué hizo?  
E: Pues digamos acá  
P: La misma de Camilo no  
E: No ésta, acá, bueno pues digamos acá, acá digamos ¿si profe? Que es este ejercicio, tendría que averiguar qué figura tiene 5 lados  
P: ¿Cómo se llama una figura de 5 lados?  
E: Pentágono  
P: Pues entonces dibujé este pentágono, le agregué pues medidas, la medida pues se supone que era x, y le hice el perímetro. Que es la suma de los lados. Si entonces si un lado es x le sumo todos los lados, me daría  $x + x + x + x + x$  me daría 5 x.  
P: Ésta de acá  
E: ¿Ésta de acá? Digamos, este lado y este lado se supone que son iguales cierto? Entonces le sofisticamos una letra, que es x, aquí arriba, nosotros le podemos sofisticar cualquier letra, entonces ahí sería  $x + i$ .  
E: Más y  
E: Más y

*De nuevo, los estudiantes deben demostrar que pueden reproducir lo enseñado en clase. Los estudiantes se corrigen entre si, cuando la respuesta no es correcta.*

P: Hágame el perímetro aquí de esta,  
E: ¿El perímetro? Pues  
P: Paso por paso a ver cómo le sale  
E: A mi me daría 5  
P: ¿Qué está sumando?  
E: Todos los lados, o todas las letras de los lados  
P: Venga sumamos, vamos a sumar los lados de este polígono. Dícteme los lados  
 $X + x + x + y + x + y$   
P: ¿Qué tenemos? Un lado, dos, tres, y cuatro. Sumemos esto y díganme cuanto les da.  
E: Uno le podría colocar  $2x + x + x + y$   
E:  $+ 2x + y$   
E:  $+ 2x + y$   
P:  $+ 2x + y$ . Por qué?  
E: Porque acá estamos simplificando esta operación si? Entonces aquí tenemos dos x entonces ponemos 2 x, y otras 2 x y una y, entonces es  $2x + y$   
P: ¿Así es que se suma?  
E: Yo creo que si profe  
P: Si? ¿Por qué?  
E: Porque aquí son 2 x y aquí son  $x + y + x + y$ , dos  $x + y$ . Entonces aquí sería dos x + dos y  
P:  $+ 2y$ , miren aquí tienen una x, más otra x, que son esas que usted tiene, esta x más esta x, dos x, y esta y con esta y, 2 y. ¿Será que yo puedo hacer algo más con eso?, ¿o simplemente lo dejo así?  
E: ¿La podríamos hacer lineal como usted dijo?  
E: Entonces tocaría poner 4 x  
P: ¿Por qué?  
E: Porque aquí al sumar estas x más estas x da 4 x, y estas 2y da  $4x + 2y$   
P: ¿Por qué no sumo 4x con las 2 y? ¿Porque no me dan una sola cifra?  
E: Porque aquí tiene letras diferentes y no se pueden unir  
P: ¿Por qué?  
E: Porque quedaría 6xy, y no se puede,  
P: ¿Por qué?  
E: Pues se pueden unir, pero no quedaría lógica la respuesta,  
P: ¿Por qué? ¿Por qué la respuesta no queda lógica? Yo se que no me puede dar 6xy, ¿pero por qué?  
E: Porque digamos que aquí agrupamos dos letras, o sea 4 letras que son iguales si? No podríamos a ese grupo unirle y + y si el grupo es de igualdad.  
P: Si el grupo es de igualdad. ¿Por qué más sería ilógico?  
E: No se podría porque acá estamos hablando de diferente lado. Estos dos son iguales y estos dos diferentes,  
P: ¿Y aquí por qué si?  
E: Porque acá todos los lados son iguales  
P: ¿Todos los lados son iguales? ¿Y acá puede darme una línea o no?  
E: Si  
P: ¿Y aquí?  
E: También  
P: Entonces ¿qué es lo que me está diciendo? Me dice que no puede dar una línea y acá da una línea. Es porque estas dos cosas de aquí, representan dos cosas diferentes, esto puede representar metros y esto kilómetros, o esto puede representar yardas y esto millas. Yo no puedo sumar yardas con millas, tengo que pasar las yardas a las millas o las millas a las yardas para poder sumarlas en una misma medida. Por eso da esto. No se puede sumar si esta cosa representa algo diferente a esta, yo puedo decir que 4x son niños, y 2y son yucas, se pueden sumar niños con yucas?  
E: No  
P: Por eso no se pueden sumar estos 4 x con estos 2 y. Estamos?  
E: Si

*La profesora cuestiona la respuesta por no adecuarse a la que ella espera que den los estudiantes. La conversación se cierra cuando todos han llegado a la respuesta correcta.*

## II. REVISIÓN DEL PUNTAJE OBTENIDO EN EL JUEGO DE CARTAS

1. Durante este segmento de la conversación, también primó el género ALPEP. La profesora y los estudiantes van revisando como realizaron una suma.

2. La profesora cuestiona las afirmaciones o respuestas de los estudiantes cuando no son correctas o no están sustentadas con argumentos. Los estudiantes hacen preguntas para aclarar el procedimiento.

3. No hay referencias a las experiencias de ninguno de los participantes. El conocimiento no es cuestionable, y ayuna sola respuesta a la que pueden llegar.

4. La conversación se cierra cuando la profesora considera que los estudiantes han entendido el procedimiento.

P: Bueno el puntaje. Vamos a rectificar el puntaje de todos- quien hizo el total de puntos bien. A ver, menos 15 menos 18, ¿cuanto da?

*La profesora abre la conversación con una pregunta que busca saber si los estudiantes pueden sumar.*

E: -33

P: ¿- 33. - 57?

E: - 90

P: ¿- 90. -90 + 48?

E: -42

P: otra vez. Vamos en 90. más 48, menos 90, +48

E: -48

E: -47

P: ¿-47. +126?

E: no se puede

E: -89

E: - no se puede, a si si,

*Los estudiantes corrigen las respuestas de los otros*

P: -89, +126. ¿por qué no se puede?

E: Pues profe nosotros tenemos que... ¿o no importa que le restemos?

*La profesora pide a los estudiantes sustentar sus afirmaciones. Cuando son cuestionados revisan sus respuestas y piden aclaraciones por parte de la profesora.*

P: ¿Qué pasó Jimmy?,

E: Pues que si usted dice que menos más, más

E: Da menos

E: Da menos. Nosotros restamos

P: Un momentico, yo por qué digo eso?

*Los estudiantes sustentan sus respuestas con base en un argumento de autoridad. La profesora les pide que sustenten su respuesta con un argumento diferente, pero sin embargo la respuesta es solo una. De cualquier manera es claro que los estudiantes deben llegar a poder reproducir la respuesta dada de antemano.*

E: Porque son de diferente signo

P: ¿Por qué son de diferente signo? Usted le debe 89 pesos a él, usted tiene 126, le da menos o le da más

E: Pues ahí no se sabría



*Los estudiantes hacen declaraciones de ignorancia*

P: Hágalo y dígame. ¿éste + 126 qué significa?

E: ¿Más?

P: Bueno sí, es más, pero ¿qué significa?

E: ¿Que hay que hacer una resta?

P: Bueno, que hay que hacer una resta, que tengo que restar.

E: Esto con esto

P: Esto con esto, ¿qué es esto con esto? ¿No se puede?

E: No

P: ¿Por qué?

E: Porque esta cantidad es más grande que esta y si le restáramos no se podría

P: ¿Por qué?

E: Digamos porque al restar + 126 – 89, entonces, (el niño empieza a hacer la operación, pero no se escucha bien)

*Los estudiantes van haciendo el ejercicio, y la profesora va cuestionando lo que hacen para ver si han entendido.*

P: ¿Entonces?

E: Pues sí profe, pero es que pensé que teníamos que restar este con este,

P: ¿No puede restar este?

E: Sí, sí,

E: - 89 + 126

E: sí, sí, sí

P: este -89 ¿qué significa aquí?

E: Que fue un puntaje que se le quitó al jugador, ¿podría ser?

P: ¿Qué se le quitó?

E: Que se le quitó al jugador

P: ¿Se le quitó? ¿De donde se le quitó?

E: De los puntos ganados

P: ¿Y cuantos puntos ganados tenía?

E: 126

P: 126 puntos ganados, ¿y cuantos perdidos tenía?

E: 89

P: ¿si lo puedo quitar o no lo puedo quitar? Me da menos?

E: No

P: Por qué

E: Porque acá en la suma hay una ley que dice que el que tenga mayor número,

E: Mayor cantidad

*Los estudiantes se corrigen entre sí, cuando las respuestas no se adecuan a la que la profesora espera oír..*

E: Mayor cantidad, se le coloca el signo

P: ¿Entonces vamos en cuanto? + 97,

E: 132

E: 121

P: ¿121. – 50?

E: 147.

P: uy casi juemadre, tenía 148, le faltó solo 1. ¿Entendieron como es la suma?

E: Sí

P: Entonces cada uno en su cuaderno hace la suma. Cuando tengan la suma las comparan y las rectifican.

*La conversación se cierra cuando la profesora y los estudiantes consideran que es suficientemente claro el ejercicio.*

## **Matemáticas abril 2 guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la profesora**

### GÉNEROS.

El género que primó durante la conversación, fue una conversación de un salón de discurso, una charla normal donde la profesora cuestiona individualmente y no da las respuestas, los chicos las deducen.

Como en las 2 clases observadas se ha trabajado en forma grupal. Es más fácil explica así a los chicos porque la enseñanza se hace personalizada pero no se alcanza a trabajar ni con el 50% de los chicos, por esta razón cada vez se hace de diferentes maneras para que todos tengan el privilegio de preguntar en grupos más pequeños (esto los hace sentir más seguros).

Casi siempre se busca ahondar en los contenidos para que quede claramente comprendido por los estudiantes.

Se busca que los chicos argumenten sobre los contenidos que se saben de memoria, como perímetro.

Los chicos hacen sus propias conjeturas y luego las sustentan. De esta manera saben si están en un error o si es cierto lo que argumentan.

## **Matemáticas abril 9. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista**

Durante esta clase los estudiantes realizaron ejercicios en el tablero sobre perímetro y áreas de figuras geométricas. Los niños primero realizan los ejercicios individualmente en sus cuadernos, y posteriormente van pasando al tablero a exponer sus respuestas.

1. El género que primó en esta clase fue ALPEP. La profesora estableció la tarea a desarrollar y los niños la hicieron individualmente. Después deben demostrar que pueden repetir un procedimiento aprendido en clase anteriormente. En unos pocos casos la profesora cuestionó las respuestas de los estudiantes por no adecuarse a la que ella pensaba correcta, y finalmente dio la respuesta sin explicar porque las de los estudiantes estaban equivocadas.

2. Las preguntas las hizo solo la profesora. Estas buscaban evaluar si los estudiantes eran capaces de sacar el área y perímetro de unas figuras geométricas. La profesora siempre exige a los estudiantes que expliquen sus respuestas, y no para de cuestionarlos hasta que no considera que realmente han entendido lo que han hecho. Si bien, había una única respuesta correcta, los estudiantes demostraron poder salirse del esquema enseñado por la profesora y dar alternativas de procedimientos para llegar a la respuesta, lo cual fue permitido y fomentado por la profesora.

3. Los estudiantes constantemente revisan y cuestionan las respuestas propias y ajenas.

4. las conversaciones se cierran cuando la profesora considera que todos han entendido los conceptos tratados.

5. en esta clase, al igual que en las demás clases de la profesora Ruth Poveda, es muy interesante ver como si bien el conocimiento dado es poco cuestionable, hay una única respuesta correcta, a los estudiantes se les está constantemente evaluando con base en si pueden reproducir lo que dice la profesora, los estudiantes están constantemente desplegando una actitud indagadora, en la cual revisan sus argumentos, los de los demás, cuestionan las respuestas, y hacen preguntas para entender lo enseñado. Esto los dota de unas herramientas importantes para posteriormente poder ser más críticos. Incluso, en este momento, los estudiantes de las clases de Ruth Poveda, demuestran que son capaces de construir formas alternativas de hacer las cosas, con base en lo aprendido anteriormente.

## 6. SEGMENTOS DE CLASE

P: saquen el cuaderno. Primero, construyan rectángulos que cumplan las siguientes condiciones: a. Que tengan 24 unidades cuadradas.

E: profe 1 o varios?

E: si pueden construir varios, varios

*Los niños van pasando al tablero y los otros niños van verificando si lo tiene bien o mal.*

P: Construyan un rectángulo que tenga 24 unidades cuadradas, y de perímetro, 28 unidades. Construyan todos los rectángulos que puedan construir, con esas dos condiciones.

Me hacen un favor, se cambia con ella de puesto, y si no ven, su problema, quiero saber si es usted o usted, es de a uno.

*El niño pasa al tablero y dibuja un cuadrado de 8 x 4*

E: uy que pepa,

E: a mí no me da,

E: no es así porque eso no se suma.

E: da 24

E: por eso

E: pero son unidades cuadradas

E: no suma

*Los niños revisan sus respuestas y las de los demás. Se corrigen entre sí, y cuestionan las respuestas de los otros estudiantes.*

P: Miremos el cuadrado que hay allá, puede ser un rectángulo. Cumple las condiciones dadas: que el perímetro tenga 28 unidades, ¿lo cumple? ¿Cuál es el área? ¿Tienen que ser 24 unidades cuadradas, y cuanto es el área?

E: 32

P: ¿cumple la condición?

E: nooo

E: ese sí (señalando a otro rectángulo que otro niño ha dibujado de 12 x 2))

P: ¿ese sí? ¿Tiene 12 y 12?

E: 24

P: ¿y 2 y 2?

E: 4

P: ¿y de perímetro?

E: 28

P: ¿y cuál es la regla?

E: que tenga 28 unidades de perímetro

P: ¿y de área?

E: 12 x 2, 24

P: 24 unidades cuadradas. ¿Cumple la condición?

E: Sí

P: ¿quién pudo hacer otro?

E: no se puede

P: Pero porque no se puede más

E: Porque las tablas de multiplicar no dejan

P: Por qué no dejan.Cuál es la razón

E: Porque no hay con qué

P: Como así que no hay con qué

E: Pues que las tablas de multiplicar no dejan

P: Las tablas de multiplicar no dejan. ¿No hay otra forma?

E: Noo

P: Bueno, porque no hay múltiplos enteros, pero se puede con otra clase de números

Pueden ser fraccionarios, pueden ser radicales, pueden ser muchas otras clases de números con las que si se pueden construir cuadrados, más adelantico, cuando veamos fraccionarios veremos cómo se puede, ¿listo? C: construya un triángulo que tenga las siguientes condiciones: que tenga 32 unidades cuadradas. No, mejor no, que tenga 36 unidades cuadradas, listo.

*Si bien los estudiantes ya han dado una respuesta, que aunque no es exacta gramaticalmente, puede ser correcta, La profesora cuestiona a los estudiantes para ver si llegan a la respuesta que ella considera correcta. Cómo no pueden adivinar la razón, ella finalmente da la respuesta.*

E: ya listo. (el niño pasa al tablero y dibuja un triángulo)

P: ¿cuál sería el área de éste triángulo? Tiene 6 unidades por un lado y 6 unidades por el otro. ¿Cuál sería el área?

E: está mal

P: ¿está mal? ¿Por qué? Tiene 6 unidades por un lado y 6 por el otro. ¿Cuál sería el área de este cuadrado?

E: 36 unidades cuadradas

P: listo, la superficie es cuadrada este cuadrado tiene 36 unidades cuadradas, ¿si o no? ahora veamos lo que hizo

E: pues haciendo uso de lo que hemos visto en esta tarea, copiándome de lo que hemos visto en esta tarea, entonces doble el cuadrado, esta parte sombreada la pasé a este lado. Y entonces da lo mismo, porque es un cuadrado de 36 y al unirlo con otro tendría que dar lo mismo.

*El estudiante da una respuesta correcta, utilizando un procedimiento diferente al que han aprendido en clase, utilizando herramientas que ha adquirido en clase.*

E: definitivamente le sentaron las gafas

P: listo escuchemos a

E: Elena

P: Elena

E: un triángulo que tenía 32 unidades y le aumenté un cuadrado más. Cogí la tarea que habíamos hecho antes del triángulo que daba 32 unidades y le aumenté otro.

*El estudiante da una respuesta correcta, utilizando un procedimiento diferente al que han aprendido en clase, utilizando herramientas que ha adquirido en clase.*

P: bueno

E: yo cogí un cuadrado que tenía 6 unidades por un lado y 12 por el otro

P: 6 unidades por un lado y 12 unidades por el otro. Cuanto da

E: 72 unidades cuadradas

P: ¿y entonces cuanto nos dio?

E: 36

P: 36 unidades cuadradas. ¿Quién hizo otro?

E: Pues yo simplemente, busqué las medidas que daban 36

P: Y cuanto da 36

E:  $9 \times 4$

P: cuando usted me lo mostró en el cuaderno si le dio, pero ahora no. yo dije, construya un triángulo que tenga 36 unidades cuadradas

E: mire, lo primero que hice, fue un cuadrado, busqué que los lados dieran 72 unidades cuadradas,

P: ¿y cómo le dio 72?

E: multiplicando lado por lado

P: ¿y cuanto le dio eso?

E: 72

P: eso da 36

E: profe profe, profe

E: es que me confundí

P: ¿se confundió? ¿Cómo se confundió? Mire bien, tiene un error chiquitico. Tiene una medida mal colocada

E: no sé

P: ¿Quién le ayuda?. Bibian

E: Es lo siguiente, él tiene que en vez de completar el cálculo, doblarlo

P: no porque el no lo hizo así. Él lo hizo de otra manera

E: hay que hacer  $9 \times 8$

*Los estudiantes cuestionan y revisan las respuestas propias y ajenas.*

P:  $9 \times 8$ , pero usted tiene  $9 \times 4$ . a ver, en el cuaderno tenía  $9 \times 8$  y aquí puso  $9 \times 4$ . si yo no supiera cuál es el área del triángulo, cuanto me daría el área del rectángulo

E: 72

P: 72 unidades cuadradas. ¿Que hizo para que le diera 36?

E: dividir por 2

P: dividir por dos. ¿Entendieron?

E: sí

P: compromiso: 1) hacer ejercicios parecidos a los trabajados en clase, mínimo 3 cuadrados. 2) Escribir mínimo 8 palabras con el significado de los términos trabajados en clase. 3) Sacar 1 o 2 conclusiones de los triángulos trabajados en clase.

#### **Abril 25. reunión con la profesora para analizar las observaciones de clase**

Se busca que los estudiantes trabajen más, y que lleguen solos a la respuesta sin dárselas.

Se busca que trabajen con material concreto.

Se trata de que la clase no sea siempre la misma, y que si un estudiante propone un tema o actividad se trate ese tema o actividad.

Cuando se está tratando un tema y los niños se equivocan por no haber entendido algo anterior, se devuelve hasta que entiendan.

Le parece importante apartarse del currículo

Se busca que los estudiantes argumenten sus respuestas, para ver en qué están.

Le parece muy importante el orden, la ortografía.

Busca que a los niños les gusten las matemáticas

Cree que se debe explicar, no dejarlos solos.

Lleva 21 años trabajando.

Es bachiller normalista de Maria Montessori

Los niños le tienen miedo, y ella no quiere que le tengan miedo, pero eso ha pasado siempre. Le preocupa que le tengan miedo a ella y sobretodo a la materia.

Los estudiantes la esperan trabajando en matemáticas.

Sabe que es autoritaria, regañona, exigente, intransigente. Si dice algo eso se hace así.

Los estudiantes se están formando y dependen para eso de ella y por eso no pueden hacer lo que quieran. Lo importante no es la tarea en si, sino que sean responsables.

Cuando no han hecho las tareas se pone histérica

Los madrea pero a los estudiantes no les molesta, como si les molesta de otros profesores.

Le pusieron 24 casos de niños problema

Más importante que aprendan matemáticas es que sean caballeros y damas

Lo importante es dejar huella

Le gusta las observaciones externas para aprender y mejorar

Siempre la ponen de jefa de todo, y los otros profesores se recargan en ella.

## ANEXO 4 – GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE SOCIALES Y REUNIONES CON CARLOS CASTELLANOS

1	Sociales marzo 19. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	164
2	Marzo 28. Reunión con el profesor para analizarlas observaciones de clase	<del>173</del> 173165
3	Sociales abril 22. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista	<del>174</del> 174165
4	Abril 28. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase	<del>177</del> 177176

### Sociales marzo 19. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista

La clase se dividió en 5 momentos, durante los cuales los estudiantes y profesor desempeñaron tareas diferentes. En primer lugar el profesor leyó las calificaciones obtenidas por los estudiantes por su trabajo durante el período. En segundo lugar se realizó una revisión de material visto previamente. En tercer lugar los estudiantes discutieron acerca de la guerra en Irak. En cuarto lugar los estudiantes elaboraron un mapa en donde ubicaron los países involucrados en el conflicto. Por último el profesor calificó la participación de los estudiantes en la conversación anterior. Para el presente análisis, son especialmente interesantes la revisión del material y la discusión acerca de la guerra, pues fue en estos momentos en los cuáles los estudiantes participaron activamente. Por esta razón se da mayor importancia en el análisis a estas dos conversaciones.

#### I. CALIFICACIÓN DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL SEMESTRE

En cuanto a la primera parte de la clase, no hubo participación de los estudiantes, puesto que solo el profesor les informó cómo los había calificado. Por esa razón no es posible con base en la información disponible analizar este segmento de clase. Sería muy útil obtener de parte del profesor más información acerca de cómo se obtuvieron estas calificaciones.

#### II. EVALUACIÓN DE CONCEPTOS PREVIOS

1. En términos generales, durante el primer segmento prima el género “qué saben los estudiantes”. El profesor está evaluando si los estudiantes pueden utilizar correctamente los conceptos “Petición Respetuosa” y “Debido Proceso”. El profesor guía la conversación, y en algunos casos hace una pausa para revisar si los estudiantes han cumplido con otras tareas.

2. Durante esta conversación, el profesor es el que hace las preguntas, las cuales buscan evaluar a los estudiantes. Las preguntas buscan saber si los estudiantes pueden reproducir y utilizar en situaciones concretas los conceptos petición respetuosa y debido proceso. Es importante resaltar que algunas veces el profesor cuestiona las respuestas de los estudiantes aunque estén correctas, llevando a los estudiantes a revisar su argumentación.

Las respuestas de los estudiantes buscan reproducir lo dicho previamente ya fuera por el profesor o por el texto, y los demás estudiantes, con base en lo ya visto con anterioridad, se corrigen entre sí. Los estudiantes no hacen preguntas. Ni los conceptos que se discuten ni su aplicación son cuestionables. Simplemente los estudiantes deben poder reproducir la definición del concepto, pero no se cuestiona si el hacer una petición respetuosa es siempre la mejor opción para hacer un reclamo. Sin embargo es interesante ver como los estudiantes se mantienen en sus posiciones aun cuando el profesor las ha cuestionado.

3. En general ni los estudiantes ni el profesor hacen referencia a experiencias propias. Sin embargo, en un caso una estudiante hace referencia a un elemento que no había surgido en clase (se debe anexar el recibo), y lo involucra en la conversación. Además, el profesor estimula que los estudiantes por fuera de clase apliquen los conceptos vistos de manera que les sirvan por fuera del colegio. Sin embargo, el contacto con la realidad si bien es importante, no es suficiente para generar una actitud crítica. Es necesario que durante la clase se pueda cuestionar lo visto por fuera de ella, compararlo con lo que se vio en clase y al hacerlo, los estudiantes pueden ser críticos de lo dicho por el profesor.

4. La conversación se cierra cuando el profesor considera que era suficiente lo dicho por los estudiantes. Es importante anotar que el profesor no da las respuestas correctas a las preguntas, sino que deja abierto el espacio para que lo averigüen ellos mismos.

#### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

.....

P: Mi amigo que tenía que traer la nota firmada, la trajo firmada usted.

E: No traje el cuaderno.

P: Me lo robaron, se me quedó, se me perdió, lo dejé

.....

P: a ver mi amigo, realicemos una petición respetuosa a ver como estamos en ese sentido

El profesor abre la conversación pidiendo al estudiante que exponga un material ya visto.

E: Bogotá, marzo 19 de 2003. señor alcalde local... quiero a usted presentarle una petición, pues el parque está en condiciones muy malas. Espero su respuesta a la dirección xxx. Atentamente,

*El estudiante reproduce lo ya visto en clase*

P: Esa petición fue estuvo correcta, o que se hizo mal. A ver qué le hizo falta para estar bien

E: La dirección a donde responder

*Los estudiantes corrigen lo dicho por los otros estudiantes*

P: A ver allá, debido proceso, como es el asunto, tenemos que revisar el debido proceso

E: El debido proceso se aplica a las entidades administrativas que han omitido una parte del debido proceso eso se produce en el ámbito político, escolar, y en el escolar también podemos pedir que se presuma la inocencia, que se produzcan descargos, que se coloque responsabilidad, que se produzca previamente la falta y que se se incluya en el manual de convivencia

.....

P: usted me tenía que traer la excusa

E: No la traje

P: Usted sabe lo que pasa si no trae la excusa

E: Sí profesor

P: Me hace el favor y se sale hasta que traiga la excusa

.....

P: A ver preguntémosle a quien, escuchemos una voz autorizada, a ver escuchemos por favor si el recibo del gas llegó por 500,000 a ver.

*El profesor plantea una situación que puede ser real para que los estudiantes apliquen e concepto de petición respetuosa*

E: Bogotá, distrito capital del 2002 a no, 19 de marzo del 2003. empresa de comunicaciones de gas, será? No, de gas natural debe ser, yo Natalia, identificada con tarjeta de identidad número xxx de Bogotá, con mi derecho de petición consagrado en el artículo 23 de la constitución nacional, solicito a usted que ha habido una equivocación en el recibo ya que llegó por 500,000 pesos el recibo del gas, solicito que se me responda rápidamente, porque, no es verdadero, que se me responda a la dirección xxx. Atentamente Natalia Jiménez.

*El estudiante recita una petición respetuosa*

P: A ver, ¿ese derecho de petición, de pronto se le olvidó escribir algo? ¿Qué se le olvidó escribir? ¿a ver, qué se le olvidó?

*El profesor invita a los estudiantes a revisar lo dicho por otros estudiantes. Sin embargo esta revisión no ha de ser hecha con base en las propias razones sino con base en lo dicho por el profesor anteriormente.*

E: Se le olvidó el nombre del señor de la empresa

P: ¿el nombre del usuario?

E: al que se dirige.

E: Que se presenta original y copia personalmente

P: sí, se presenta original y copia,

E: y el anexo

P: a sí, muy bien, y el anexo si hay anexo, eso está muy bien, aunque no lo hayamos visto todavía. A ver, preguntémosle a, debido proceso, a ver, quien se durmió. A ver usted, debido proceso,

*Los estudiantes revisan lo dicho por otros estudiantes para verificar si se ajusta a lo enseñado por el profesor. Un estudiante va más allá de lo dicho en clase, y el profesor estimula que esto suceda*

E: Pues el debido proceso es si una persona, que ha sido juzgado y que se presume su inocencia, debe decir cargos, que se pruebe su culpabilidad, que se juzgue con imparcialidad, que la falta la sanción, la falta y el procedimiento aplicable, esté escrito.

*El estudiante reproduce lo ya visto en clase acerca del debido proceso.*

P: A ver a una empresa de Condensa para solicitar que le cobren lo justo. Me estaban cobrando normalmente 6,000 pesos y me llegó por 600,000 pesos, como hago señor, yo voy y me dice, no lo puedo atender señor, porque resulta que aquí en la pantalla y con el consumo, está correcto. Así que usted tiene que ir y presente una petición respetuosa. Llega a la casa, ruuun,.. Hijo mío, tengo que presentar una petición respetuosa.. ¡Hágale!: mire aquí tiene a su hijo, cuál es el problema, resulta que lo hizo mal, a ver, los veo a ustedes, presentó la petición respetuosa mal, ¿qué sucede?

El profesor no dice nada acerca de la respuesta del estudiante, tal vez porque la considera adecuada. Después plantea un caso real para ver si el estudiante conoce el proceso para presentar una petición respetuosa.

E: Que tiene que volver a hacer la petición, y volver a pasar una nueva,

P: O sea que el señor hizo la cola, sufrió toda la tarde, estuvo 3 horas, tenía que presentar una petición respetuosa, y la presentó mal, ¿entonces presenta otra?

*El profesor cuestiona lo dicho por el estudiante aun cuando tal vez la respuesta del estudiante sea correcta, de manera que revise si realmente entiende el proceso para presentar una petición respetuosa.*

E: Debe pagar la multa, que son 600,000 pesos.

P: ¿Debería pagar eso?

E: Nooo.

E: sí, porque se equivocó en el derecho de petición

El estudiante se reafirma en su posición, aun cuando el profesor, y los demás estudiantes la han cuestionado

P: bueno, ¿la inquietud ahora mis amigos es que vayamos a donde? A la empresa Codensa y podemos solicitar una copia del un derecho de petición para ver como se hizo ¿o no? ¿Si vamos? A los estudiantes que estuvieron en la comisaría, ¿allá les expidieron una copia o no? Podemos ir a la alcaldía, podemos ir a la comisaría, y solicitamos una copia, y miramos, como cuando fuimos ala alcaldía local, revisamos los documentos.



El profesor no da la respuesta correcta, sino que los invita a que averigüen por sí mismos. La conversación se cierra cuando el profesor considera que se debe cerrar.

### III. DISCUSIÓN

1. En esta tercera parte de la clase, los estudiantes discuten acerca de la guerra entre Estados Unidos e Irak. En general puedo afirmar que existen elementos discursivos, tales como que los estudiantes cuestionan lo dicho por los otros, traen nuevos elementos a la conversación, utilizan lo dicho por los otros para avanzar en la conversación. Cuestionan y defienden sus propias, posiciones. El profesor no impone sus creencias sobre los estudiantes. Pero el género discursivo, y por tanto la promoción de la crítica y la autonomía intelectual, como tal no se configura ya que no hay una intención de apertura, de cuestionarse los propios puntos de vista, y sobretodo de búsqueda. Los elementos que trae el profesor a la conversación no son analizados, no hay un intento por buscar ahondar en los conceptos. El profesor en general participa dando turnos a los estudiantes para participar y se mantiene muy al margen de la conversación. En algunos casos introduce nuevos elementos a la conversación pero no se desarrollan. No se promueve que los estudiantes revisen sus argumentos y si provienen de una exploración cuidadosa. Sin embargo, es necesario observar otras clases para poder obtener conclusiones, ya que es posible que estos elementos surjan posteriormente.

2. Las preguntas las hace solo el profesor. Estas preguntas buscan conocer las diferentes posiciones de los estudiantes sobre el conflicto de Irak – Estados Unidos. Claramente cualquier posición es cuestionable, y el profesor en ningún momento da más validez a una respuesta que a otra, aunque si estimula a los estudiantes cuando sus respuestas son especialmente argumentadas y sustentadas. El profesor introduce nuevos elementos a la discusión que no surgen de la conversación misma, sino que buscan ver qué tanto saben los estudiantes del tema. Los estudiantes responden a las preguntas del profesor, y cuando él cambia el rumbo de la conversación ellos también. En un caso el estudiante busca seguir discutiendo un punto anterior pero el profesor corta la posibilidad y establece qué es lo que se debe estar discutiendo.

E: el secretario de estado Collin Powell advirtió a Corea del Norte que allá había una planta de reciclaje con misiles y que no hicieran pruebas con misiles.

P: Collin Powell, el secretario de estado de los Estados Unidos. Comandante de las fuerzas en la guerra del golfo, la tormenta del desierto. A ver Casallas lo escuchamos

E: pues Estados Unidos se está metiendo como con, está obligando a Irak, entonces yo creo que si hace lo mismo con Corea del Norte pues a él no le convendría porque corea también es un país que o sea no es muy pobre. Y también tiene armas nucleares y a Estados Unidos no le convendría pues ya serían dos países en su contra en guerra.

P: tiene muchísimo, muchísimo que ver el pueblo kurdo, Kurdistán, 20 millones de habitantes, el pueblo kurdo, como estamos con el pueblo kurdo? ¿Quién leyó? ¿Qué pasa con el pueblo Kurdo? No recordaron. Entonces pasemos al país vecino, donde está por ahí Yaser Arafat, quien es, son los palestinos, será que si tienen que ver? A ver los palestinos, intervienen o no intervienen, que pasa ahí? El mundo árabe, que pasa con los árabes? Los musulmanes, qué pasa ahí? Irán? Porque el mundo árabe no se une? Será una guerra contra el Islam? Será una guerra suicida? A ver mi amiga, la escuchamos

E: fue que los Irakíes están huyendo hacia Siria porque temen de una guerra y los únicos capaces y valientes que se quedaron fueron jóvenes, que están dispuestos a ser cuerpos suicidas para atacar a Estados Unidos.

P: un vecino de Irak, Siria, la posición de Siria va a ayudar o no va a ayudar? Jordania, Irán, Irak, Líbano, hay otro país chiquitico... ¿cuál es?

E: Israel,

P: claro bien, Israel, ¿que pasa con Israel? ¿Ayuda, no ayuda? ¿Quedamos cortos ahí? Listo, hay que seguir leyendo, sigamos leyendo.

3. Los estudiantes traen a la conversación muchos elementos que han aprendido de sus lecturas de prensa. A la vez, involucran en la conversación elementos que los tocan, como por ejemplo el miedo a que los envíen a ellos o a otros colombianos a la guerra.

4. El profesor determina cuando se cierra la conversación, pero es interesante ver que da todo el tiempo necesario para que los estudiantes discutan, y cierra la conversación cuando considera que ya no hay nuevos puntos de discusión, no cuando se ha llegado a una respuesta específica.

#### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN

P: bueno, muchachos, Irak, Estados Unidos e Irak, ¿qué está ocurriendo allá? A ver, ese era el compromiso recuerdan? Estados Unidos e Irak, no, los mismos, a ver usted ¿por qué no ha venido? A ver usted, duro:

El profesor abre la conversación con una pregunta abierta para ver qué saben los estudiantes con respecto a la guerra de Irak. No hay una respuesta predeterminada, simplemente se abre un tema de discusión.

E: que hay una guerra de Estados Unidos contra Irak que porque Estados Unidos contra Irak porque Estados Unidos le quiere quitar el petróleo a Irak porque Irak es uno de los países con mas petróleo, entonces Estados Unidos se quiere apoderar del petróleo.

P: un momento, a ver un momentico, vamos a preguntarle pero no puede hablar si no levanta la mano, a ver, a ver Zapata

E: que el presidente Bush le dio al presidente de Irak 48 horas para que se, se, se fuera del país, pero este dijo que no, que no se iba de allá, que iban a pelear con Estados Unidos y que las madres de los soldados llorarían lágrimas de sangre.

Los estudiantes empiezan a exponer su conocimiento del tema con base en lo que han leído en la prensa.

P: A ver usted, más duro. A ver los que hayan leído, teníamos para hoy leer reportes de periódico, revistas fotocopias, mensajes de Internet, todo. Duro por favor

El profesor pregunta a los estudiantes que saben con base en lo leído en el periódico. Esta pregunta no busca evaluar si los estudiantes pueden reproducir un conocimiento dado por el profesor o un texto, sino saber cuáles son sus opiniones del tema, pero primero para eso busca saber qué hechos saben del tema con base en lo que dice el periódico.

E: Las bombas que Estados Unidos va a utilizar son bombas air, con salidas para bloquear computadores, bases de datos, bombas anti bunkers, bombas mágnun programadas para destruir todo, aviones cazadores de ataques, y decenas de otras maneras, armas modernas para ganar la guerra. Estados Unidos le dio ayer a Saddam Hussein un plazo de 48 horas para dejar el poder, el exilio o la guerra.

P: ¿Y si no se va?

E: Pues de malas

P: A ver usted qué dice, ¿por lo menos leyó la noticia o no? ¿No leyó? El ejercicio era leer. ¿Que leyó?

E: Que el presidente Bush le dio 48 horas a Saddam Hussein para irse de Irak si no quiere que su país sea bombardeado. Bush tiene unos aviones especializados, y está más o menos seguro porque tiene armas químicas, tiene bombas nucleares, aviones a control remoto, servicio secreto, y muchas formas para derrotar a Saddam Hussein pero ninguna de esas puede ser segura porque Hussein nunca le dice a nadie a donde va, siempre está escondido, y nadie sabe en qué sitio va a estar, siempre cambia de sitio continuamente,

P: hay posiciones que están a favor, en contra, unos dicen, si yo estoy de acuerdo con esa invasión, otros dicen que no, la autodeterminación de los pueblos, la diferencia, cada uno es libre y soberano para resolver sus problemas a su manera, la posición suya es estar de acuerdo con la invasión o no?

El profesor resume un poco lo dicho por los estudiantes, y aporta nuevos elementos a la discusión. Sin embargo estos nuevos temas no se desarrollan. La pregunta que el profesor hace no desarrolla los temas sino que sigue pidiendo las opiniones de los estudiantes.

E: pues, yo,

P: si la ratifica, o no la ratifica

E: mi posición es que Estados Unidos no tiene como mucho derecho a llegar a Irak y bombardearlo por solo bombas. La disculpa de Estados Unidos es que ellos tienen misiles nucleares, pero yo creo que lo que pasa es porque Irak es la segunda más poderosa en petróleo. Estados Unidos quiere apoderarse del petróleo y así

volver a subir su economía, creo que Estados Unidos también está perdiendo porque si hacen guerra ayer en la bolsa de Japón subieron las acciones, y la bolsa de Nueva York no está como igual.

P: ¿cuál es la posición de Colombia frente a esta situación que está pasando? A ver, cuál es la posición de Colombia, que hace Colombia frente a ese posible enfrentamiento?

*El estudiante trae nuevos elementos a la conversación, pero el profesor no los tiene en cuenta. El profesor involucra un nuevo elemento que no surge de la discusión misma.*

E: pues Estados Unidos piensa pues que, por el apoyo que nos está dando acá en Colombia con la guerrilla y las FARC pues,

P: bueno, diferentes posiciones, escuchamos, amiga, usted que dice, Colombia ¿debería o no debería apoyar ese conflicto?

E: pues yo creo que Estados Unidos quiere apoderarse del petróleo,

P: la pregunta es, ¿Colombia debería o no debería apoyar?

*El estudiante intenta dar su opinión sobre la invasión de Estados Unidos pero el profesor reorienta la conversación hacia donde él quiere que vaya.*

E: pues yo creo que si Estados Unidos, por que o sea Irak no tiene derecho de quitarles el petróleo,

P: A ver un momentico, un momentico llegamos al punto, a ver, usted que hace rato está hablándole a él,

E: pues yo digo que Colombia no debería apoyar a Estados Unidos porque pues bien que lo hagan ellos, pero no tiene porque estar metiendo más gente ahí

P: pero ¿Colombia debería apoyar?

E: yo digo que Colombia no debería respaldar,

P: llegamos a la controversia, unas posiciones a favor, en contra, de pronto a algunos les gustaría hacer unas observaciones, decir si yo estoy de acuerdo, pero por qué razón. ¿Ha leído? La escuchamos. Pero duro, a ver, ¿en qué no está de acuerdo?

*El profesor estimula que los estudiantes den sus opiniones y las fundamenten*

E: emmm

P: llegamos a la controversia, hay muchos puntos de vista a favor y en contra,

E: Digamos no debemos apoyarlos porque pues no tenemos que ir a una guerra

P: somos libres de pensar lo que bien queramos, a ver qué va a decir

E: yo creo que Colombia no debe interceder en el conflicto pues es entre Estados Unidos e Irak, y en caso de que Estados Unidos ganara la guerra a Colombia no le beneficiaría en nada, y si pierde Estados Unidos a Colombia tampoco le afecta.

P: ¿o sea que intervenga o intervenga no le afecta?

E: no.

P: ¿solamente allá? Listo. ¿A ver cuál es su intervención?

E: yo creo que Colombia no debería apoyar a Estados Unidos pero le toca porque Colombia tiene una gran deuda con Estados Unidos, y si Colombia no le brinda apoyo a Estados Unidos entonces digamos que en un futuro Estados Unidos le va a cobrar toda la deuda que le debe entonces prácticamente Colombia se arruinaría porque Estados Unidos es el dueño de Colombia.

P: a ver, lo escuchamos

E: yo creo que

P: a ver, un momentico que nos dispersamos, a ver

E: yo creo que no deberíamos apoyar a Estados Unidos porque Colombia le deba la deuda, porque Estados Unidos ha decidido llevar a los de Colombia a Estados Unidos y morirán gente inocente Que no debe, participar entre la guerra de Irak y Estados Unidos.

P: bueno a ver niña, duro. ¿No leyó? ¿Se le olvidó leer? A ver el amigo allá.

*Los estudiantes exponen sus puntos de vista. El profesor da los turnos para hablar. No da sus opiniones ni cuestiona los argumentos de los estudiantes.*

E: A ver yo iba a decir que estoy en contra de lo que dice Jefferson porque por ejemplo hay mucho dinero que apoya a Colombia entonces si perdería, podría perder el apoyo económico que le da a Colombia Estados Unidos.

Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos de los otros estudiantes. Los debaten y sustentan sus posiciones.

P: bueno, escuchemos nuevas voces, te escuchamos,

E: a mi me parece que Colombia no debería apoyar a los Estados Unidos porque Estados Unidos no ha hecho sino criticar a Colombia diciendo que, que Colombia es solo narcotraficantes y negarles la visa para ir a los Estados Unidos. Y ahora que hay la guerra ahora si nos llaman y quieren perjudicar. Y si tenemos una deuda nada tiene que ver con la guerra.

P: el de allá, sustente su posición a ver

E: yo por lo menos pienso que no deberíamos apoyar porque no me parece bien que Estados Unidos pueda andar haciendo la guerra mundial involucrando a países que no tienen nada que ver allá,

P: las intervenciones se están acabando, a ver, notamos que hay varios que no leyeron hoy, a ver no hicieron la primera parte de la tarea,

E: yo creo que si Estados Unidos decidiera mandar soldados Colombianos a Irak yo creo que nosotros las personas inocentes que estamos en tremendo conflicto armado no tenemos nada que ver con las malas intenciones que tiene el presidente de Estados Unidos, de apoderarse del petróleo de Irak por medio del pretexto de que están fabricando armas nucleares.

P. hay una voz muy autorizada, una voz muy autorizada, la oímos.

E: no profe es que yo no leí

P: no leyó. A ver, un momentico, un momentico porque teníamos deudas, y entonces, veamos, vamos terminando hoy, el debate está importantísimo, a ver, otra intervención. Pero decimos no, si arreglan por las buenas, pero eso es adelantarnos a las decisiones que no se han tomado. Debemos estar es en el presente.

E: pues que no hay que apoyar a Estados Unidos porque primero, Estados Unidos es una gran potencia, pero Estados Unidos es un país que no respeta siquiera los derechos humanos, los derechos fundamentales, ni es una democracia, porque si fuera una democracia tomaría las ideas de todo el pueblo, de todos los estadounidenses, pero no se toma ninguna idea, solo lo que diga el presidente. Todas las decisiones las toma el presidente, en vez de ayudar a los países que no tienen casi dinero, ni casi recursos, no los ayudan, en cambio más los hunde, esa es mi opinión.

P: es una opinión muy respetable, su opinión, sí,

E: pues que no deberíamos apoyar a Estados Unidos por tener una deuda con ellos porque ellos solo quieren llevar soldados de aquí de Colombia y no usar los soldados de ellos y eso no debería ser así

P: listo, a ver a ver, Alejandro tiene una pregunta, pues a ver

E: pues yo creo que Colombia no debería apoyar a Estados Unidos porque por más de que tengamos una deuda con ellos, ellos solo nos quieren para que los soldados de acá vayan a pelear la guerra de Irak y no usar los soldados de ellos

P: ¿entonces?

E: pues que no los deberíamos apoyar por eso

P: bueno, sigamos aquí, tu

E: yo creo que no deberíamos apoyar a Estados Unidos porque ellos se quieren apoderar del petróleo y eso también afectará al país que está en contra de la guerra. Ellos quieren soldados de nosotros pero cuando necesitemos también ayudas de ellos, ellos jamás serán con nosotros.

P: a ver, hay una autoridad muy importantísima, Francia, Francia ¿será que está apoyando? ¿o no?

E: noooo

P: un momentico, un momentico, ¿Francia está apoyando? Ese ya es el interrogante, a ver

*El profesor introduce un nuevo elemento a la conversación. Cambia el rumbo de la conversación sin motivo aparente.*

E: Francia no está apoyando a Estados Unidos pues porque si Estados Unidos gana la guerra pues entonces se apoderará de todo el petróleo y Francia tiene un negocio en la exploración de unos yacimientos de petróleo, entonces si Estados Unidos gana la guerra se cancelan todos los contratos y Francia va a perder demasiado dinero.

P: imagínense quien está sosteniendo a Saddam Hussein, además de Francia, y Rusia, un momentico, un momentico, a ver veamos, Francia, Alemania, Rusia, China. ¿Sí? ¿Será que ellos están haciendo algo por evitar la guerra?

*El profesor quiere que los estudiantes discutan sobre un punto, pero no tiene en cuenta lo que han dicho sobre él.*

E: nooo

P: pues digamos está el interrogante, Francia, Alemania, mantienen a Saddam Hussein? Estados Unidos armó a Saddam Hussein?

E: yo creo que...

P: antes con el grupo al quaeda en Afganistán, son interrogantes, quedan planteados.

*El profesor introduce nuevos elementos a la conversación.*

E: profe yo creo que...

P: excúsenme un momentico. Petróleo y armas, serán los puntos máximos de la guerra? A ver.

*El profesor determina cuáles son los puntos más importantes, pero no surgen del análisis de los estudiantes. De alguna manera guía la conclusión.*

E: es que Francia, Rusia, China y Alemania están en contra de la guerra porque ellos tienen un contrato desde el 97 con Irak para poder explorar en Irak y encontrar petróleo. Digamos yo no estoy de acuerdo con lo que dice Casallas de que Colombia debe apoyar a Estados Unidos

*El estudiante toma lo dicho por otro estudiante para construir su argumento.*

E. yo no dije que lo debe apoyar

E: de que Colombia debe apoyar a Estados Unidos por lo que ellos nos han dado armas y eso. Yo no estoy de acuerdo porque Colombia de todas maneras tiene un conflicto armado interno y tiene que ocuparse solo de ese aspecto y no solo lo exterior.

E: profe, yo creo que Estados Unidos por las armas que ellos tienen métase Colombia o no se meta le va a afectar porque eso allá, o sea, no es como acá que es todo a punta de pistolas y son bombas atómicas y donde estalle una eso se expande, y habrán muchos perjudicados y Colombia no está tampoco tan lejos de Estados Unidos y además está la gente de Irak que es gente inocente y que ha empezado a esconder alimentos porque al parecer si va a haber guerra y la guerra no la quiere Irak pero el que más si la quiere es el presidente Bus, porque o sea el cree que el es el que tiene el armamento, la plata y la riqueza para poderse apoderar de todo y el cree que así como de pronto maneja a Colombia porque de pronto Colombia le ha pedido ayuda tienen derecho a mandar sobre ella y tiene derecho a mandar sobre todos los países.

P: muy bien, ahora si estoy sorprendido, usted todo este tiempo guardándose todo ese arsenal de conocimiento que tenía por ahí, la felicitamos, muy bien. A ver, entonces, usted que dice Casallas

E: pues que primero Jefferson se está contradiciendo el solo porque yo digo que Colombia no debería interferir en la guerra entre Irak y Estados Unidos, que es un conflicto que deben solucionar entre ellos, y ahora está diciendo que Colombia tiene un conflicto armado y que Estados Unidos, nos está brindando armas entonces. Yo tampoco dije que Colombia no debe apoyar sino que no debería. Me está malinterpretando ahí.

*El estudiante cuestiona la argumentación de otro estudiante y defiende su posición.*

P: el debate está interesantísimo, este punto está candente, estos puntos de vista a favor y en contra. Esto ya se pasó, se nos va poniendo a otro nivel ¿no? Ahí vamos. Hay una controversia importantísima. ¿Volvamos entonces, qué pasa con Corea? ¿Corea del norte tiene que ver por ahí algo? ¿Algo que ver con esta situación? Corea del Norte? A ver, empezamos ronda de participación. Te escuchamos. A ver Corea del norte que pasa ahí.

E: pues corea del norte no estaba de acuerdo con la guerra y dijo que si Estados Unidos iba a atacar a Irak el también iba a apoyar a Irak

P: a ver, escuchen un momentico. Escuchemos, Corea del Norte.

E: que Corea del Norte no está de acuerdo con la guerra. Y si Estados Unidos decide atacar a Irak entonces Corea va a utilizar armas atómicas.

P: uy, no pensaba que esto iba tan largo hoy. Perdón me siento y descanso. A ver lo escuchamos.

E: pues Corea del Norte está en una pelea porque Estados Unidos también dice que ellos tienen armas. Entonces ellos si van a ayudar a Irak a atacar a Estados Unidos. Porque ellos no quieren que Estados Unidos se meta con Irak.

P: uy pero ese hombre hoy si que dijo hoy me toca hablar. El sabía el compromiso y dijo tengo que hablar, me corresponde hablar, y mejor dicho. Oiga felicitaciones, muy bien. A ver Sánchez, que,

E: no profé, no leí.

P: ahí si lo veo mal. No no, es un compromiso. Un compromiso que tenemos y usted debería de haber participado. A ver, que es pero, ruborizarse o ponerse pálido.

E: ponerse pálido.

P: ahh

E: pues yo lo que he escuchado es que Corea como que tiene unas pequeñas reservas de producción de armas. Para hacer armas nucleares en forma pequeña. Como que van a crear los químicos así, pero en forma pequeña.

P: a ver, quien más, por aquí, a ver Daniel

E: yo solo he escuchado que Estados Unidos envió aviones de guerra a Corea del norte porque allá derribaron un avión fantasma y por eso Estados Unidos piensa que Corea del norte los va a atacar.

P: felicitaciones, hemos recibido felicitaciones de algunos padres de familia por la motivación y el interés que ustedes tienen en la clase. Ya unos estudiantes presentaron una petición respetuosa, uno la presentó en el acueducto, y otro en audiencia pública. He tenido oportunidad de ver las fotocopias de las peticiones respetuosas. Me dijo el papá que si había quedado bien. Y yo le dije me queda difícil decirle a usted, llamamos al estudiante que la presentó y si quedó bien. Ojalá que tengan un feliz término y que le rebajen una suma astronómica. Amigo, Corea.

*El profesor hace un comentario sobre una conversación anterior y vuelve a orientar la conversación.*

E: el problema de Corea es que está haciendo misiles nucleares, y entonces hay como un club especial que Estados Unidos y todas las potencias mundiales. Entonces Corea del norte no tiene como ese permiso para fabricar esas armas y entonces la semana pasada Corea estaba probando misiles nucleares.

P: durante la programación que habíamos presentado para el periodo había participación en la localidad y revolución francesa, pero como es una situación de ahora. A ver la escuchamos.

E: el secretario de estado Collin Powell advirtió a Corea del Norte que allá había una planta de reciclaje con misiles y que no hicieran pruebas con misiles.

P: Collin Powell, el secretario de estado de los Estados Unidos. Comandante de las fuerzas en la guerra del golfo, la tormenta del desierto. A ver Casallas lo escuchamos

E: pues Estados Unidos se está metiendo como con, está obligando a Irak, entonces yo creo que si hace lo mismo con Corea del Norte pues a él no le convendría porque Corea también es un país que o sea no es muy pobre. Y también tiene armas nucleares y a Estados Unidos no le convendría pues ya serían dos países en su contra en guerra.

P: tiene muchísimo, muchísimo que ver el pueblo kurdo, Kurdistán, 20 millones de habitantes, el pueblo kurdo, como estamos con el pueblo kurdo? ¿Quién leyó? ¿Qué pasa con el pueblo Kurdo? No recordaron. Entonces pasemos al país vecino, donde está por ahí Yaser Arafat, quien es, son los palestinos, será que si tienen que ver? A ver los palestinos, intervienen o no intervienen, que pasa ahí? El mundo árabe, que pasa con los árabes? Los musulmanes, qué pasa ahí? Irán? Porque el mundo árabe no se une? Será una guerra contra el Islam? Será una guerra suicida? A ver mi amiga, la escuchamos

E: fue que los Irakíes están huyendo hacia Siria porque temen de una guerra y los únicos capaces y valientes que se quedaron fueron jóvenes, que están dispuestos a ser cuerpos suicidas para atacar a Estados Unidos.

P: un vecino de Irak, Siria, la posición de Siria va a ayudar o no va a ayudar? Jordania, Irán, Irak, Líbano, hay otro país chiquitico... ¿cuál es?

E: Israel,

P: claro bien, Israel, ¿que pasa con Israel? ¿Ayuda, no ayuda? ¿Quedamos cortos ahí? Listo, hay que seguir leyendo, sigamos leyendo.

*La conversación se cierra tal vez porque los estudiantes no pueden discutir nada sobre los elementos que introduce el profesor.*

#### IV. LOCALIZACIÓN DE PAÍSES EN EL MAPA

1. Durante este segmento de la clase el profesor asigna una tarea que los estudiantes deben desarrollar. El género presente es “*Qué saben los estudiantes*”. El profesor va nombrando los países de la región en conflicto y los estudiantes deben mostrar cuáles conocen.
2. El profesor hace preguntas sobre los países que deben localizar en el mapa de manera que los estudiantes nombren los que conocen. Las preguntas que hacen los estudiantes son sobre la forma de desarrollar la tarea.
3. No se hace referencia a la realidad personal de los estudiantes ni del profesor.
4. La conversación se cierra cuando los estudiantes han entendido qué tiene que hacer.

#### 5. SEGMENTOS DE LA CONVERSACIÓN:

P: Entonces tengan la bondad de poner la fecha de hoy, y escribamos mapamundi. ¿Ya listos? En el mapamundi localizar, localizar, localizar, que vamos a localizar? Irak, y ahora el vecino, como se llama?

E: ¿Siria?

P: no no no, la guerra del desierto, Kuwait, vamos a localizar Kuwait: K – W - ait, Kuwait. Irak, Kuwait, antes de la guerra en el golfo pérsico, Irak había perdido una guerra con Irán. Estados Unidos había ido ver desaparecer al ex líder de Irán el sha de Irán. Listo. Veíamos Siria, Líbano,

E: Siria?

P: sí señor. Siria, Líbano, Kuwait, ¿otros países chiquitos por ahí?

E: emiratos árabes

P: si, Arabia Saudita, emiratos árabes, otro por ese sector ¿cuales son?

E: Afganistán.

P: claro, Afganistán. Ubiquemos a Pakistán. Siria, Líbano, Jordania, otro país que de pronto es muy importantísimo en este conflicto, Israel, Israel, de pronto tiene mucho que ver ahí, cuál más, Omán, Turquía, ¿cuál otro? Yemen, Katar, tiene muchísimo que ver toda esa zona. Y obviamente hay muchas de las repúblicas de la ex unión soviética. Ubiquemos por favor esos. Saquen el atlas o mapamundi, y ubiquemos esa región.

E: ¿en donde en el cuaderno?

P: en el cuaderno lógico.

Los niños se organizan en grupos o parejas y empiezan a calcar el mapa y a ubicar los países.

P: miren 1,750 pesos vale este mapamundi actualizado. Miren este que tiene x es como de la abuelita, la tierra es una sola pero en cuanto a la división político administrativa cambia. Siria, Lóvano, Jordania, Israel.

.....

#### V. CALIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Durante la última sección de la clase el profesor tomó lista y fue diciendo qué estudiantes participaron en clase y cuáles no. Algunas veces los estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con lo dicho por el profesor, pero en términos generales fue un ejercicio en el que solo participó el profesor.

#### **Marzo 28. Reunión con el profesor para analizarlas observaciones de clase**

#### OBJETIVO DE LA CLASE:

Lo que se hizo en esta clase fue dar un debate y argumentación para preparar a los estudiantes para la controversia.

Era la primera clase, y lo que se estaba haciendo era la comprobación de lectura y analizar como los estudiantes podían ver los diferentes puntos de vista. En una comprobación de lectura se revisa lo que ya saben. Son “indagaciones preliminares” para ver hasta donde los estudiantes pueden llegar.

#### POSICIÓN DEL PROFESOR:

La actitud del maestro era activa, pero no daba soluciones pues estaba en un campo exploratorio. El profesor no se debe meter. El profesor se cuida de tomar posición porque unos de los estudiantes se solidarizarían con él y otros no y eso genera un choque.

#### CONSTRUCTIVISMO:

Se parte de que el conocimiento no está terminado. El profesor utiliza una metodología constructivista en la que el estudiante se debe apropiarse de sus puntos de vista y así los puede defender. Para esto se les da libertad en clase y así ellos van asumiendo posiciones por sí mismos. El profesor no debe dar su punto de vista, pues él no espera que puedan repetir lo que él dice.

#### PARTICIPACIÓN EN CLASE COMO OBJETIVO CENTRAL DE LA EDUCACIÓN:

Se parte de la participación, pues el que participa decide. Hay estudiantes que casi no participan pero están dejando de lado la timidez. En otra clase, había un estudiante tímido y se nombró moderador del debate. Se le pidió que explicara lo que entendió. Fue un éxito y el profesor se dio cuenta de que hay que analizar porque algunos estudiantes son apáticos. Para que ellos participen hay que darles seguridad y se está en ese proceso. El maestro genera violencia, destruye, anula. Pero si se le dice al estudiante que está bien, si se le anima, el estudiante va cogiendo seguridad.

#### PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES:

Llegar a que los estudiantes pregunten no se puede. Es posible prefabricar una clase pero en realidad ellos no preguntan. El maestro es el que tiene que provocar que pregunten y ver si entendieron o no entendieron.

En un grupo de 50 preguntan 3. pero las preguntas son capciosas para ver si el profesor sabe o no sabe. Hay un estudiante que pregunta y pregunta pero no lee. Entonces son preguntas vacías. El observador puede ver que hay muchas preguntas, pero hay que ver qué tipo de preguntas hace el estudiante, si se ajusta al tema, si ya se le dio respuesta. Cuando esto pasa se le pide a otro estudiante que le explique.

El profesor no debe llegar a pedirles a los estudiantes que pregunten pues esto sería situarse en una posición prepotente.

Ahora están en el proceso de fomentar que pregunten, pero si preguntan 8 o 9 es muy bueno. Hay que mirar y sacar porcentajes de cuántos participan. Los estudiantes son muy hábiles y no leen y están pendientes de lo que dicen los otros para repetir. Por esto hay que ser más exigentes en la lectura.

#### **Sociales abril 22. Guía para recolectar impresiones de clase desarrollada por la tesista**

Durante esta clase los estudiantes expusieron por grupos los resultados de sus investigaciones acerca del África. Cada grupo pasó a exponer y repitió lo dicho por el texto acerca del tema de investigación.

En la clase anterior se había dado una guía sobre lo que se debía exponer, que transcribo a continuación.

P: Se organizan en grupos de 3. dos hombres una mujer, una mujer dos hombres.

Escribamos ahí: exposición por grupos. El tema, África. Se va a exponer sobre:

1. colonización
2. descolonización



3. África en América
4. Geografía física. Hidrografía, relieve. Economía

Los niños se organizan y empiezan a buscar en el mapa, y en el libro de texto acerca de los temas de investigación.

1. durante esta clase primó el género “Qué saben los estudiantes”. Los estudiantes parecen creer que lo que se espera de ellos es que reproduzcan lo que dice el libro. El texto es incuestionable, y se convierte en una fuente de imposición de conocimiento.
2. ni el profesor ni los estudiantes hacen preguntas. El conocimiento presentado en los textos no es cuestionado ni es incuestionable.
3. Ni el profesor ni los estudiantes hacen referencia a experiencias propias ni traen a la conversación ningún elemento externo al texto.
4. Las conversaciones se cierran cuando los estudiantes han dicho todo lo que han investigado.
5. Es interesante ver cómo cuando se traslada toda la responsabilidad por conseguir información a los estudiantes, independientemente del profesor, y éste no interviene, el texto pasa a ser no una fuente de mayor autonomía, sino una fuente de autoridad incuestionable, y el conocimiento se impone ya no a través del profesor, sino del texto escrito.

P: Grupo que está ya preparado con la exposición. Un número Federico

E: Noo profe nooo

E: El tres

El profesor abre la conversación asignando un turno para exponer la investigación que cada grupo ha hecho

E1: Nosotros vamos a hablar sobre los ríos y lagos de África. África tiene grandes ríos no muy aprovechables para la navegación, porque están interrumpidos por cataratas. Como es el caso del río Nilo, que pasa por esta parte, (la niña va mostrando los ríos en el mapa), y del Congo, que pasa por acá. Estos ríos están sometidos a grandes fluctuaciones en su caudal debido a las sequías, como ocurre, en Cambeyo y el Ora (no se escucha bien). El Nilo es el río más largo del mundo con 6450 kilómetros, nace en el lago Victoria y va hacía el norte con el nombre de Nilo blanco, este recorrido lo hace hasta Jascún. Allí se junta con el Nilo azul. Enriquecido por este y otros afluentes, el Nilo pasa por desiertos como el Libia, y el Nubia.

E2: También encontramos el mar rojo, el mar mediterráneo el canal del Suez, el gofo pérsico, el mar negro aquí arriba y pues

E3: El Nilo es el río más grande del mundo y mide aproximadamente 6450 kilómetros

E: Eso ya lo dijeron

E3: 6450 kilómetros, eee,

E 1: en el océano índico van a desembocar los ríos Cambede, con 2560 kilómetros y el río Nipoto con 1500. al océano atlántico van a desembocar el Senegal con 1150 kilómetros, el Ganges con 740, que van a la Sierra del alto bongo y van a desembocar en el golfo de Guinea, el Níger con 4160 kilómetros y una importante vía de transporte y también en el desarrollo de una gran cuenca que comprende tierras de Guinea, Balí, Níger, Nigeria, Costa de marfil y Ghana. En este océano también desembocan el río congo con 4270 kilómetros, y por último tenemos que mencionar al río Onis con 2100 kilómetros en Sudán.

Los estudiantes reproducen lo que dice el libro. No hay ningún análisis, ni opinión, ni cuestionamiento acerca de lo que dice el texto

.

E: Uuuyyy, se lo aprendió

P: un número de 1 a 43

E: el 25

P: 25.

El profesor asigna los turnos para exponer. No hace ningún comentario sobre las exposiciones

E1: África estaba dividida entre España, Francia, Gran Bretaña, Portugal, y Bélgica. África estuvo bajo el dominio europeo. Estos colonos blancos europeos impusieron sistemas de leyes, gobierno, y reglas de educación. A medida que iba pasando el tiempo impusieron nuevas religiones, culturas, también colocaron fronteras artificiales para la gente que hablaba en la misma lengua. Dentro de las colonias se incluían Nigeria, Uganda, que no tenían nada en común, e incluso eran enemigas. Los africanos seguían luchando para recuperar sus tierras pero no tenían la fuerza suficiente para liberarlas, entonces formaron grupos nacionalistas, y siguieron luchando por la independencia.

E2: África es el continente más meridional y maciso, tiene la forma de una inmensa península, unida al Asia por el sur. El Asia tiene unos treinta millones de kilómetros cuadrados

E: el África

E2: ee, si el África, que lo hacen 20 veces más grande que Europa.

E3: aspecto económico. Este continente se ha caracterizado por presentar una estructura de producción con muy bajo nivel de industrialización. Los principales cultivos son el cacahuate, el cacao el maní y el tabaco. En la minería la explotación de oro, cobre. La actividad más desarrollada es la explotación de materia prima. Actividad industrial, las principales centros industriales se localizan en Camerún, Guinea y Sur África. El relieve. Tiene muchas características pues pasa de un desierto árido a una selva voluptuosa, voluminosa y abundante. La hidrografía. La hidrografía africana es muy averiada, ya que se forman cataratas, rápidos y otros accidentes. El continente africano tiene un río muy largo y caudaloso que es el río Nilo.

E4: África limita al oriente con el mar rojo, con el golfo árabe y con el océano Índico. Al norte con el mar mediterráneo, y al occidente con el océano atlántico, y al sur, con el océano atlántico y con el Índico. Ya profe.

Los estudiantes repiten lo que dice el texto

P: un número

E: 20

P: Camilo Gutiérrez

E: África es el tercer continente más grande del mundo, tiene el 20% de masa terrestre, a mediados de 1960 tenía un 90% de la población mundial, con el 11%, lo que equivale a 550 millones de habitantes. Las lenguas más habladas son el árabe, el guaquili y el gausa. Los grupos de lenguaje son en el congo el alfdjk, y en el Nilo el Saade.

E: África es conocida por sus desiertos, uno de los más importantes es el Sahara. Está el gran oasis y el gran desierto de arena. Los macizos son el macizo del trópico, el macizo del Bongo, el macizo del afgamao. Esta la meseta de cadamani, y del xsdf. La península de Somalia. (no se escucha bien)

E: Las regiones son África está dividida en África tropical, África meridional y África septentrional. África septentrional comprende el Sahara, Argelia, Túnez.

E: África tropical comprende a Guinea, Ghana, Senegal, Nigeria, Camerún, Costa de Marfil. El Congo, República Centroafricana, Sudán, Etiopía, Uganda, Somalia y Tanzania

E: África meridional comprendía Angola, sfkj, asdkj.

E: África, el continente africano ocupa 30267 kilómetros cuadrados, este continente es relativamente no muy conocido en vista de su gran parte de extensión, ocupa el tercer puesto más grande en el mundo. Tiene una población muy baja. La mayoría de sus habitantes son negros o todos son negros y tiene diversas especies de animales.

E: extraen minerales como el hierro, el oro, el cobre, y el petróleo, hay una gran industria de madera. La infraestructura comercial, regularmente es del cacao, el maní o el cacahuete.

E: este continente se ha caracterizado por conservar las estructuras arcaicas de producción, y un bajo nivel de industrialización. La actividad más desarrollada es la explotación de materia prima. La explotación de oro, cobre, y fósforo.

E: África tiene aproximadamente 43 países. Anteriormente eran 3 repúblicas que no se habían independizado.

E: África tiene grandes contrastes porque pasa de un desierto ardiente a una selva voluminosa y abundante.

E: profe ya.

*Los estudiantes se han aprendido de memoria o leen lo que dice el texto y lo repiten en clase.*

P: bueno, hay algunas imprecisiones, no. El día viernes continuamos entonces. Alguno sno han terminado el rompecabezas, lo traen el día viernes. Hay una propuesta aquí, ella se dio cuenta de que la exposición no fue buena y dice que si la puede repetir. Claro que si. Sin embargo el viernes deben de traer el rompecabezas.

### **Abril 28. Reunión con el profesor para analizar las observaciones de clase**

Hay poca participación.

La participación se limita a exponer. Los estudiantes son poco diestros en exponer.

Es necesario avanzar en enseñar a pensar, en que se apropien del conocimiento.

Los estudiantes no hacen análisis. Esto es culpa del colegio.

Para apropiarse del conocimiento se necesita que los estudiantes lean, y no leen.

El maestro no da las respuestas porque los estudiantes después solo repiten lo que él dice.

El estudiante nunca dice nada nuevo, ni cuestiona nada.

La pedagogía es de no preguntas. El maestro es el que pregunta. Los estudiantes no lo hacen por timidez, por falta de lectura, por miedo a ser ridiculizados.

Si el maestro revisa si han entendido no han entendido aunque dicen que si.

El maestro coarta el derecho de los estudiantes pues cuando no sabe las respuestas no lo deja preguntar por miedo a que los estudiantes lo ridiculicen.

A veces ridiculiza a los estudiantes y por eso se cohíben.

Son demasiados estudiantes

Las propuestas de tesis no se pueden aplicar

La teoría dice qué hacer pero no como

El profesor fomenta que participen pero no lo hacen

Todos culpan a otro por las fallas propias

Los profesores son muy críticos pero no construyen nada

Uno debe tener presente que el estudiante debe poder preguntar

Hay que confrontar la teoría y la práctica. El sabe la teoría pero en la práctica no funciona.

Hay estudiantes que llegan sin comer nada en todo el día, y el papá sin trabajo, y así como se les va a pedir que rindan académicamente

Es necesario adecuar el lenguaje universitario al del colegio

Me dice que he fallado en el cumplimiento

Cuál es el aporte para los profesores de estar ayudándome

Necesita más documentación

Su enfoque pedagógico es el constructivismo

10 años de experiencia

sigue a Piaget

es abogado

lee mucho sobre la pedagogía del momento

