**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

# ACCIÓN DIDÁCTICA Y REFLEXIÓN DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONANTES Y POSIBILIDADES DE UNA PRÁCTICA RADICAL EN EL AULA.

Estudiante: Jiménez Manonellas, Gabriela Lorena
Profesor Guía: Jiménez Morales, María Soledad
Profesor Informante: Garrido Pereira, Marcelo Esteban

**Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación**
**Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales.**
Santiago, 2008.

Agradecimientos

Quisiera reconocer en este espacio, en primer lugar, el rol fundamental que ha jugado mi madre en este proceso formativo, que no sólo se reduce, ni condensa en la producción de esta última tarea académica, dentro del desafío que significó asumir mi carrera profesional, sino que refleja toda una ardua entrega incondicional por procurarme y asegurarme un cobijo material, emocional, intelectual y motivacional; herramientas que siento, me permiten llevar acabo cualquier inquietud y meta que me proponga en la vida.

En segundo lugar, agradezco profundamente a todos los amigos y amigas quienes sin condición alguna, estuvieron dispuestos a ayudarme, tanto en los ámbitos prácticos, como apoyándome en consejos, alientos y más de alguna trascripción. Destacar de esta forma, la gran labor que jugaron con sus refuerzos la Paz y el Choro Dani quienes comprendieron mis angustias y ansiedades con absoluta entrega y gigante voluntad.

A mi padre y familia que me han acompañado, valorado y siempre han respetado mis ocurrencias y planteamientos e incluso con los que advierten disidencia.

Quisiera agradecer especialmente a Ricardo que en el largo proceso de este trabajo ha estado presente con su compañerismo, paciencia, comprensión, apoyo, contención, risas e incuantificables regaloneos.

Agradecer enérgicamente también, por el tiempo y espacio otorgado al Pato, de quien siento y puedo afirmar una profunda admiración por su entereza, valentía, vocación, como infinita generosidad para compartir y discutir muchos de los pensamientos gestados en este trabajo.

Mencionar y agradecer la entrega ilimitada, las orientaciones certeras, la disponibilidad e innumerables conocimientos aportados por la profesora María Soledad Jiménez y el profesor Marcelo Garrido, quienes escucharon, propusieron, y permitieron con sus ideas y enseñanzas parte constitutiva de esta investigación.

Por último, agradecer a mis compañeras de casa con quien he compartido la experiencia de este arduo proceso, al J. P. quien me colaboro en momentos iniciales, a la credibilidad del profesor Domingo y a Michael que sin su ayuda constante todo hubiese sido más difícil y tramitoso.

ÍNDICE


CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

I. 1.- Formulación del Problema 6
I. 1. 1.- Presentación. 6
I. 1. 2.- Dimensión Macropolítica. 8
I. 1. 2. a.- Crisis del sistema Escolar Chileno. 8
I. 1. 2. b.- Segmentación e Inequidad Socio-Económica. 10
I. 1. 2. c.- La Lógica Económica Neoliberal sobre el Sistema Escolar. 13
I. 1. 2. d.- Fragmentación y Segmentación Socio-cultural. 18
I. 1. 3.- Dimensión Micropolítica 19
I. 1. 3. a.- Situación Laboral y Profesional de los Docentes. 20
I. 1. 3. b.- Prácticas Pedagógicas Tradicionales y su Enseñanza. 22
I. 1. 2. c.- La Investigación Propuesta Frente a la problemática. 24
I. 2.- Pregunta de Investigación. 30
I. 3.- Objetivos de Investigación. 30
I.3.1.- Objetivo General. 30
I.3.2.- Objetivos Específicos. 30

CAPÍTULO II. MARCO TEORICO 31

II. 1. –Pedagogía Radical y Educación. 32
II. 1. 1.- Antecedentes del Marxismo Genérico 32
II. 1. 2.- Antecedentes del Estructuralismo y Modelo de la Reproducción. 34
II. 1. 3.- Antecedentes de la Teoría de la Acción Comunicativa 36
II. 1. 4.- Construyendo una Pedagogía Radical. 37
II. 1. 4.a. - Enfoque Comunicativo. 39
II.1.4.b.- Henri Giroux y su Enfoque Ideológico. 39
II. 1. 5.- Identidad de estudiantes de Sectores Populares. 43
II. 1. 6.- Pedagogía Radical frente a la Identidad y Cultura de los Jóvenes de Sectores Populares. 46
II. 2. - Didáctica Crítica. 48
II. 2. 1.- Concepto de didáctica. 48
II. 2. 2.- Ejes epistemológicos de la didáctica. 50
II. 2. 3.- Concepto de didáctica Crítica. 51
II. 2. 3. a.- Constructivismo y Consenso en la interpretación de los significados. 55
II. 2. 3. b.- Conocimiento Didáctico Crítico. 59
II. 2. 4.- Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 62
II. 2. 4. a.- La selección de los Contenidos desde la Didáctica Crítica. de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales. 62
II. 2. 5.- Métodos Didácticos. 65
II. 2. 6.- Interacciones Sociales en el Aula. 70
II. 2. 7. Cultura escolar 71

III. 3. - Tensiones Pedagógicas e Innovación Didáctica. 75
III. 3.1.- Pensamiento del Profesor y sus Discursos. 75
III. 3.2.- Enseñanza Tradicional y sus Prácticas
en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 81
III. 3. 3.- Dicotomía Teoría y Prácticas Pedagógicas. 85
III. 3. 4.- Innovación Curricular y Transformación de Prácticas Pedagógicas. 88
III. 3. 5.- Definición de Tensiones Pedagógicas. 93

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

III. 1. 1.- Enfoque Metodológico de la Investigación. 98
III. 1. 2.- Criterios de Selección del Estudio de Caso. 108
III. 1. 3.- Fuentes de la Información. 111
III. 1. 4.- Técnicas de Recolección de la Información. 113
III. 1. 5.- Técnicas de Procesamiento de la Información. 115
III. 1. 6.- Cuadro de Resumen Metodológico. 120

CAPÍTULO IV. DESARROLLO.

IV. 1.-Interacciones en las Prácticas Pedagógicas. 123
IV. 1. 1.- Presentación de las Categorías de Análisis. 122
IV. 1. 2.- Análisis de Inferencias para las Interacciones
en las Prácticas Pedagógicas. 131
IV. 1. 2. a.- Secuenciación de la enseñanza. 131
IV. 1. 2. b.- Protagonismo de los Actores Educativos. 146
IV. 1. 2. c.- Contenidos según Aprendizajes Integrales. 168
IV. 1. 2. d.-Tratamiento disciplinar de la Historia,
Geografía y Ciencias Sociales. 172
IV. 1. 2. e.- Uso de las Evaluaciones. 184
IV. 1. 2. d.-Los medios o Recursos
en las actividades de enseñanza –aprendizaje. 190
IV. 1. 3. Análisis de General para los Métodos o Interacciones
Didácticas en las Prácticas Pedagógicas del Docente Radical. 192
IV. 1. 4. Relaciones o Interacciones Sociales en el Aula. 196
IV. 1. 4. a. - Comunicación entre los Actores Educativos. 196
IV. 1. 4. b.- Disciplina 216
IV. 1. 4. c.- Variables Intervinientes Institucionales 224
IV. 1. 5. Análisis General para las Relaciones o Interacciones Sociales.
en las Prácticas Pedagógicas del Docente Radical. 228
IV. 2.- Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas. 230
IV. 2. 1.- Presentación de las Categorías de Análisis. 231
IV. 2. 2.- Análisis de Inferencias para las Entrevistas Focalizadas. 232
IV. 2. 2. a.- Naturaleza de Decisiones e Intenciones
en sus Estrategias Didácticas. 232
IV. 2. 2. b.- Auto Evaluación de Actitudes y Acciones
Acertadas o Erradas. 243
IV. 2. 2. c.- Innovación. 250
IV. 2. 2. d.- Tensiones Pedagógicas. 257

IV. 2. 3.- Análisis General para las Entrevistas Focalizadas de Reflexividad Docente sobre las Prácticas Pedagógicas. 260

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.

V. 1.- Desplazamiento Discursivo en las Tensiones Pedagógicas. 269
V. 1. 1.- Inferencias Finales. 271
V. 1. 2.- Cuadro Sistematizador: Desplazamiento Discursivo en las Tensiones Pedagógicas. 298
V. 1. 3.- Proyecciones de la Investigación. 323

CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA 335

VI. 1. Materiales de Enseñanza. 342
VI. 2. Sitios Web. 342

ANEXOS VII. 347

VII. 1. Interacciones Prácticas Pedagógicas. 348
VII. 1. 1.- Tabla de Prácticas Pedagógicas Observadas. 348
VII. 1. 2.- Texto de Campo. 351
VII. 1. 3.- Texto Investigativo. 419
VII. 1. 4.- Texto Interpretativo. 459

VII. 2. Entrevistas Focalizadas de Reflexividad (post-clases).
VII. 2. 1.- Texto de Campo. 641
VII. 2. 2.- Texto de Investigativo. 659
VII. 2. 3.- Texto de Interpretativo. 680

## I.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### I. 1. 1. Presentación.

Los fenómenos sociales producidos en el seno de la educación formal se pueden estudiar desde un nivel macropolítico (sistema educacional), o bien, desde una dimensión micropolítica, la realidad que se vivencia en el interior de cada establecimiento.[1] La presente investigación pretende realizar un análisis micropolítico de las interacciones sociales y didácticas que se producen en el aula, desde la comprensión del pensamiento de un docente posicionado política e ideológicamente en la pedagogía radical. Pero en tanto, comprende y asume la complejidad del fenómeno social no se limita a problematizar este fenómeno educativo con una visión específicamente micropolítica sino que se compromete desde las presentes condicionantes macropolíticas del sistema educativo chileno, que otorgan rasgos particulares tanto a su contexto, como al espacio de acción y desempeño de los actores educativos.

En este sentido, la apuesta que plantea este trabajo, radica en entender las condiciones estructurales en las que se constituye el sistema educacional chileno como el problema que fundamenta los intereses investigativos aquí presentes. Estos intereses de prisma ideológico, tienen como propósito sistematizar una experiencia pedagógica práctica y de formalizar el análisis de una discusión política y profesional sobre las posibilidades y dificultades presentes en el ejercicio docente, del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo Ciclo Básico, de materializar transformaciones didácticas y en consecuencia, sociales dentro del espacio que permite la sala de clases, la cultura escolar y la educación formal.

Para una profunda comprensión de este tipo de intenciones y prácticas pedagógicas se descuelgan dos ejes problemáticos dilucidados por los niveles de análisis propuestos. En el ámbito macropolítico las posibilidades y limitaciones específicas de tales prácticas en la realidad del contexto particular estudiado: las escuelas más desfavorecidas, insertas dentro del entramado social segmentado e inequitativo que ofrece el sistema educativo chileno. Realidad

1 Desde las conceptualizaciones del profesor Campodonico utilizadas en su ensayo sobre el análisis de las relaciones de poder en juego durante el proceso de movilización estudiantil 2006, o sea, el enfrentamiento y comportamiento político en materias de educación según los diversos actores involucrados. Si bien, en esta investigación se establecen varias diferencias con los planteamientos de este estudio en las posturas y visiones que plantea, se piensa que aporta las categorías de análisis necesarias para el tratamiento de las temáticas que convocan la presente problematización. En Campodonico, R. "El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006: La actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación." Universidad de los Andes. Núcleo Universitario La Liria. Facultad de Humanidades y Educación. (en línea). 2008. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es
ISSN 1316-4910

social que obedece y se configura a partir de procesos políticos, económicos, culturales que vive el país, generando determinadas condiciones y formas de relaciones en los estudiantes y docentes según el lugar vivenciado.

El segundo eje problemático, a nivel micropolítico, considera y constata una enquistada relación con la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales en los docentes, que contradicen las intenciones radicales de producir transformaciones didácticas y sociales dentro de la sala de clases. Por tanto, desde un énfasis en la enseñanza, se habla del desafío de implementar innovaciones didácticas bajo las consideraciones macro y micropolíticas que enmarcan el escenario de acción del docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Asumiendo tales rasgos, la problemática central del trabajo investigativo, pretende dar respuesta a la interrogante de cómo se puede generar una práctica pedagógica desde la convivencia de dos concepciones pedagógicas diferentes. Una, responde al escenario material, ideológico, cultural en el que se enmarca la educación formal caracterizada por ser tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial y basada en los objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra, que enmarca la concepción ideológica de un docente declarado radical[2], concepción política que se muestra como democrática, sustantiva, fundamentada en una historia de lucha, de teoría y práctica contra una escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y de un currículo sustantivo y efectivamente democrático[3]. Tales concepciones ideológicas y políticas opuestas no pueden convivir sin generar tensiones dentro de un escenario de acción y producción de formación social, si se comprende que estas concepciones direccionan los sentidos educativos; por tanto, delimitan la enseñanza desde todas sus aristas, qué enseñar, cómo, para qué, generar criterios, prioridades educativas, jerarquizar contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, establecer tipos de relaciones sociales, etc.

2 La presencia de un posicionamiento radical en un docente sólo se puede determinar a priori en términos ideológicos declarativos.

3 Da Silva, T.; Gentili, P. (comp.) . "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total". Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Buenos Aires. (1997) pp. 164 y 165.

## I. 1. 2. Dimensión Macropolítica

### I. 1. 2. a. Crisis del sistema escolar chileno.

Desde las movilizaciones de estudiantes secundarios del 2006[4] ha quedado instalada una fuerte crítica al sistema de educación formal, dentro del contexto de revisión del proceso de reformas educativas llevadas a cabo por los gobiernos de la concertación. Se situó un reconocimiento de crisis del sistema educacional chileno por la sociedad en su conjunto[5], a pesar, de que se viene dando cuenta de esta situación hace ya varios años.

La idea de crisis del sistema educativo acoge en su totalidad al fenómeno social que enfrenta la educación formal, pero esta investigación enfoca su interés y se propone relacionar ciertos rasgos específicos del fenómeno, considerando las limitantes estructurales que esta encarna en su rol y función social como herramienta de integración y movilidad social. En este sentido, la documentación consultada es bastante abundante, aunque tratada desde distintos ámbitos y matices, utilizando diversos conceptos para referirse a un mismo fenómeno: desigualdad, desigualdad "injusta"[6], exclusión social, marginación, apartheid o darwinismo escolar y social, selectividad cultural, inequidad, segmentación social, que vienen a ser, todos, cara de una misma moneda[7]. Como también, se utilizan muchas metáforas y eufemismos para hablar de la marginalidad social: "excluidos del reparto de la torta", "castigados del modelo", "bomba de

4 Carrasco, M.; Figueroa, X. "Ejercicio ciudadano y empoderamiento estudiantil. Un movimiento secundario de Mayo del 2006. Trabajo de titulación (Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Ciencias Sociales. UAHC. Santiago. 2007. 62 p.

5 Ibid.

6 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 76 p.

7 Vease en: Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004.; Casassus, J. "La escuela y la (des)igualdad". LOM. Sgto. de Chile. 2001.; Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005.; Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". REICE. Vol 4. Nº1.2006.; Errázuriz, M. M.; et. Al. "Demandas sociales a la educación media". Ministerio de Educación. Santiago, 1994.; Sánchez, X. "Desigualdad y educación en Chile." Revista Sociología: Perspectivas y debates. Universidad de Playa Ancha. Nº 1. ISSN 0718 - 1507. Año 2004.; Mercado, O.; Luengo, M.; Zapata, S. "Calidad de Educación y Distribución del Ingreso." Revista Chilena de Economía y Sociedad. ISSN 0718 – 3933. UTEM. Nº 1, Chile. 2007.; Gerstenfeld, P. et al. Variables Extrapedagógicas y Equidad en la Educación Media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. CEPAL. Stgo. de Chile. 2005.; Gentili, P. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998.; Izquierdo, L. "APUNTES SOBRE LA CRISIS DE LA EDUCACION EN CHILE." CEJUS. 2006.; Miño y Dávila (Edrs). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid.1999.; Carnoy, M. "La busqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites." REICE. Vol. 3, Nº 2. 2005.; Mundaca, R. "La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas." Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004.; Redondo, J. "El experimento chileno en Educación ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Ultima década. v.13 n.22 Santiago ago. 2005.; Entre otros.

tiempo", "sectores en problemas", "condenados de las ciudades", "parias urbanos[8]". Algunos enfoques ponen su acento en elementos distintos: resaltan las diferencias materiales; otros, las culturales; otros, el impacto social. Otros se preocupan de la dimensión más social del fenómeno, como es el caso de los conceptos exclusión social y más fuertemente segmentación social. Se habla de segmentación social, ya que ésta brecha de desigualdad creciente se identifica por la concentración de grupos sociales con características comunes[9].

Por ejemplo, Rojas[10] hace una invitación, a pensar esta problemática asumiendo las razones estructurales en el marco de una creciente brecha de inequidad sociocultural escolar que encarna este mismo y el proceso de deterioro de la educación pública[11], pero también, ofrece una mirada a las racionalidades de los actores sociales que se encuentran involucrados en esta problemática: El Estado; los grupos de la sociedad civil que poseen influencia en las políticas educativas y; las visiones de los actores de la escuela, especialmente directivos y profesores. Atendiendo a considerar, como problema, que la noción de equidad permite en su seno diferentes apreciaciones de su significado, según el actor social y su racionalidad, las que no coinciden e incluso resultan ser contradictorias[12].

Estos dos últimos conceptos serán los mayormente asumidos en la presente comprensión de la problemática social y educativa a considerar, inequidad es rescatada en un sentido más socio-económico, y segmentación socio-cultural en la incorporación más holística de la problemática. Ya que el centro de interés se enraizará en un establecimiento con estudiantes de sectores populares como segmento, y pondrá atención en las relaciones entre la racionalidad o pensamiento de un docente particular y sus prácticas pedagógicas desde este escenario complejo en se desempeña, con sujetos estudiantes que se desenvuelven en los últimos eslabones del entramado institucional del sistema escolar, vale decir, son los más perjudicados y/o desamparados dentro del mismo sistema.

---

8 Wacquant., L. "Exclusion social, producto necesario del neoliberalismo". (en línea) 2008. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009). Disponible en: http://jeaquevedo.blogspot.com/2008/06/exclusion-social-producto-necesario-del.html

9 Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm

ISSN 0718-0705

10 A pesar de que la autora no se encuentra situada epistemológicamente desde una mirada crítico estructuralista de la realidad social, sino más bien asume el individualismo metodológico que se muestra contrario a la primera orientación; esto no implica una contradicción sustancial en la medida que dialogan y asumen el tratamiento de la segmentación en el sistema escolar permitiendo ampliar la comprensión de la problemática desde las racionalidades de los actores implicados, dando cuenta de los distintos lugares en que se ha enfrentado e incorporado esta temática.

11 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 73 p.

12 ibid. 74 p.

## I. 1. 2. b. Segmentación e Inequidad Socio-Económica.

Los datos de la realidad material resultan ser indiscutibles, independiente del lugar social y la racionalidad construida, este fenómeno se ha consolidado en Chile, a pesar de que para la década del '90, uno de los ejes y objetivos centrales, que se propone la política educativa es la promoción de la equidad escolar[13]. Como señala la investigación presentada por el Ministerio de educación: "Demandas Sociales a la Educación Media", uno de los objetivos propuestos por la Educación formal parece inalcanzable con los actuales medios: la educación se encuentra desacreditada como mecanismo viable para la integración y la movilidad social. Se ha comprobado que las oportunidades laborales y económicas no se encuentran en relación directa con el nivel educacional. Se destaca el hecho de que en el sistema educacional puede observarse una especie de "apartheid", por tanto, la calidad se relaciona con tipos de establecimientos. Existe una educación privada para determinados grupos sociales y otra fiscal para los demás. Las oportunidades que generan una y otra son de naturaleza radicalmente distinta[14]. De esta forma, la escuela y el sistema educacional se vuelve un modelo que encarna la desigualdad social e incluso es su agente reproductor[15].

Se puede distinguir, si se considera el factor de dependencia de los establecimientos (si es público, particular subvencionado o privado), que se ha generado una oferta educativa diferenciada según los distintos segmentos sociales a los cuales se pertenece, por tanto, resulta determinante el factor socioeconómico de la familia para agruparse en establecimientos de igual tipo de administración, como se muestra a continuación, según niveles similares de ingreso.

En la presente tabla 1. se aprecia, en un periodo de diez años, cómo los estudiantes de las familias más pobres (quintil I e II de ingreso) se han concentrado en un 63% a 68% en las escuelas y liceos municipalizados, mientras los estudiantes de familias de mayores ingresos (quintil IV y V) en establecimientos particulares pagados en su 77%[16].

13 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 75 P.

14 Errázuriz, M. M.; et. Al. "Demandas sociales a la educación media". Ministerio de Educación. MECE. Santiago. 1994. 19-20 p.

15 Sobre los trabajos de Bordieu y Passeron en Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 75 p.

16 Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm

ISSN 0718-0705

TABLA 1. SEGMENTACIÓN EDUCATIVA POR QUINTILES DE INGRESO Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

| | Quintiles de Ingreso | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I + II | | III | | IV + V | |
| | 1990 | 2000 | 1990 | 2000 | 1990 | 2000 |
| Pagado | 21% | **10%** | 13% | **13%** | 66% | **77%** |
| Part. Sub | 47% | **41%** | 23% | **24%** | 30% | **35%** |
| Municipal | 63% | **68%** | 19% | **18%** | 18% | **14%** |

17

Se considera además, como en los últimos 15 años si se comparan los resultados entre los establecimientos particulares pagados (para estudiantes de la elite) y los particulares subvencionados y municipales, donde asisten el resto de la población se han mantenido e incluso acrecentado significativamente las diferencias de rendimiento. Se estima también, que el estancamiento de los resultados educacionales es proporcional al aumento de la brecha de inequidad en la distribución del ingreso en Chile, es decir, las brechas que separan a los sectores medios y populares con los de mayores ingresos se incrementan[18]cada vez más.

Esta lógica que se repite al analizar los puntajes del SIMCE en relación al Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) de cada establecimiento, como se puede observar en el Gráfico 1 para el Simce 2000 de 8º básico, no alcanzan a ser más de 20 escuelas altamente vulnerables las que obtienen puntajes sobre el promedio. En consecuencia, el principal factor explicativo en los resultados escolares son los antecedentes socioeconómicos, variable que ha sido y sigue siendo dominante"[19]. El acceso siendo mayoritario a la educación básica y media esta condicionada por un desigual derecho a la calidad. Además que contar tan sólo con cuarto medio

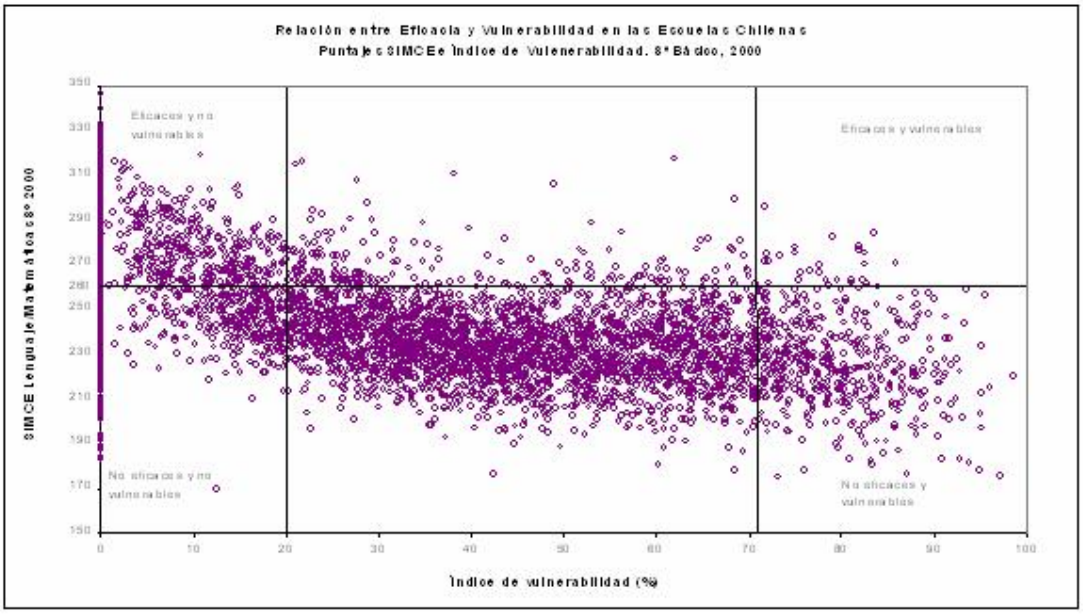
17 García Huidobro, J. E. Desigualdad y segmentación educativa. Revistas Docencia IX (22). En Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm
ISSN 0718-0705

18 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705

19 Donoso, S. y Hawes, G. Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas:a propósito de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. Universidad de Sao Paulo.Vol.28. N°002. 2002. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/donoso-simce.pdf
ISSN: 1517-9702

no implica ya un valor agregado como en el pasado, debido a que el mercado reconoce a los niveles educacionales inferiores al superior, de la misma forma, presentando niveles de ingreso similares"[20]. En definitiva, la calidad parece estar reservada para quien pueda pagarla"[21].

GRÁFICO 1. DISPERSIÓN DE LAS ESCUELAS CHILENAS EN FUNCIÓN DEL PUNTAJE SIMCE Y DEL IVE[22]




20 Donoso, S. y Hawes, G. Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas:a propósito de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. Universidad de Sao Paulo.Vol.28. N°002. 2002. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/donoso-simce.pdf
ISSN: 1517-9702

21 El término "calidad" de la educación entró con un valor sustantivo propio, muy unido al movimiento de las "escuelas eficaces" y a un "neoliberalismo mitigado" podríamos decir o, si lo consideramos fuerte, a una versión socialdemócrata de calidad. En Bolivar, A. "La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda."Universidad de Granada. vol 2, núm. 2 (junio). 2001. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) Disponible en: http://www.amydep.com/Revista/numero2/v1n2a2.htm
ISSN 1577-7995

22 El índice de Vulnerabilidad Educativa es un indicador de vulnerabilidad socioeconómica y cultural construido por la JUNAEB, organismo gubernamental que desarrolla diversos programas de apoyo a los sectores más desfavorecidos . se trata de un indicador de amplio uso en nuestro sistema escolar. Gráfico y referencia En Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm
ISSN 0718-0705

## I. 1. 2. c. La lógica económica neoliberal sobre el sistema escolar.

### - Mercantilización de la educación y de su gestión pedagógica.

Este proceso de crisis educacional, como explica Donoso, va de la mano con el giro que han tomado las políticas educativas contenidas en las reformas de las últimas décadas. Políticas que acogen fuertes contradicciones entre los postulados pedagógicos y el racional financiero neoliberal sobre el que opera el sistema. El Ministerio de Educación no dispone de las herramientas legales adecuadas para garantizar el cumplimiento de los estándares educativos de los diversos establecimientos escolares, situación estructural que no ha sido resuelta y marca la crisis de estancamiento de los logros escolares[23].

Se agudiza este proceso de crisis en la operación de un modelo de funcionamiento que se plantea desde "la creencia de que el mercado debe ser el principio organizador para todas las decisiones políticas, sociales y económicas"[24]. A lo que se le ha llamado proceso de privatización de todos los derechos sociales que aseguraba el Estado de Chile antes de la dictadura militar. Fernández expone de forma certera, cómo empresas y servicios cuya gestión era otrora competencia y responsabilidad pública, están siendo dejados cada vez en mayor medida a la iniciativa privada, y otros todavía de titularidad pública, adoptan poco a poco los criterios y las formas de funcionamiento propios de la iniciativa privada. Y consecuentemente comienzan a defender intereses que no podemos afirmar que correspondan con los de todas y todos, sino sólo con los de una parte de los ciudadanos. Sus mecanismos concretos de selección de la clientela la convierten de hecho en una escuela dirigida exclusivamente a sectores determinados"[25].

La privatización, y en la misma medida, descentralización de la educación, implica que el control estatal entrega sus responsabilidades gubernamentales con la municipalización de la enseñanza pública; las escuelas, ahora dependen directamente de estructuras intermedias que se conocen como "sostenedores". Estos sostenedores pueden ser municipales (a través de Direcciones o

23 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705

24 Giroux, H. A. "Neoliberalismo y la muerte de la Democracia: Resucitando la esperanza en tiempos de oscuridad." (en línea) Agosto 7. 2004. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) Disponible en: http://www.henryagiroux.com/Neo&Demof%20Democ_Spanish.htm

25 Fernández, M. S. "Escuela pública y atención a la diversidad." Universidad de Málaga. En Escuela pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila Editores. Madrid. 1999. 10 p. ISBN: 84-923478-4-8

Corporaciones municipales) o privados. El nivel de autonomía pedagógica de cada escuela sigue siendo, en este contexto, bastante bajo, ya que los equipos de gestión de cada una de ellas se deben a los sostenedores, siendo ellos los que administran los subsidios estatales y quienes tienen el poder de decidir respecto de aspectos centrales de la vida escolar, como: los planes anuales de cada escuela; la designación de directores; la reubicación de profesores, etc.[26]

Tal situación expone la condicionante de que los intereses de los sostenedores no tengan absoluta relación con un compromiso pedagógico, ni con los estudiantes: "evidentemente, a muy pocos privados inspiró un espíritu democrático e inclusivo al momento de abrir establecimientos. Sus razones, qué duda cabe, estuvieron más próximas del afán de lucro y una acertada visión de negocios"[27]. Por tanto, es el fin lucrativo de los particulares exclusivamente, el que marca la visión y funcionamiento interno de la escuela, a través, de la generación de una empresa educativa.

La investigación: "Desigualdad y Educación en Chile", permite extraer cómo los actuales gobiernos han considerado la equidad, como una consecuencia que se obtendría gracias al crecimiento económico sostenido del país, posibilitando la generación de empleos y la incorporación de los grupos pobres al mundo del trabajo, acompañado de una intervención estatal vía políticas sociales que actúe en forma redistributiva[28]. Se desprende así, el movimiento paulatino y sostenido de depreciación de lo público a favor de una creciente fe en los modelos de organización y en las formas de gestión privada; fe que surge y se sostiene, a su vez, de criterios de eficacia y rentabilidad de los servicios que proceden de valoraciones y comparaciones estrictamente economicistas[29].

Así lo expone claramente Rojas, cuando diferencia en su matriz de Modelos de Comprensión de la equidad Escolar dos modos distintos de nociones de equidad, ambas incluidas en la recién explicada. La primera asume un rol compensatorio por parte del Estado, siendo el principal rasgo del sistema educativo, bajo una enseñanza y política técnica, que considera la equidad como

26 Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm
ISSN 0718-0705

27 Navarro, L. Crisis de la educación municipal: ¿falla la educación pública o la educación de mercado? (en línea) Artículo publicado en Revista Mensaje. Edición de Septiembre. (fecha de consulta: 15 de Octubre 2009) disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/2006/11/crisis_de_la_educacion_municip.html

28 Sánchez, X. "Desigualdad y educación en Chile." Revista Sociología: Perspectivas y debates. Universidad de Playa Ancha. Nº 1. Año 2004. 131 p.
ISSN 0718 - 1507.

29 Fernández, M. S. "Escuela pública y atención a la diversidad." Universidad de Málaga. En Escuela pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila Editores. Madrid. 1999. 10 p.
ISBN: 84-923478-4-8

igualdad de oportunidades, apoya pedagógica y materialmente a las escuelas y a los sujetos más cadenciados. En la segunda comprensión de la equidad el Estado ocupa entonces un rol subsidiario, al considerar la equidad como igualdad de acceso a la educación y se asume a la escuela, como un medio de integrar eficazmente a la población al sistema productivo[30].

> *"Una Reforma que busque mejorar la calidad, la equidad y la cohesión social, fortaleciendo al mismo tiempo la libre elección y la eficiencia productiva, sin lesionar los intereses de quienes prefieren un sistema con más instrumentos de mercado, forma una larga ecuación cuyo resultado es todavía una interrogante. El frágil equilibrio sobre el que opera esta Reforma mantiene vigente el riesgo de fracaso en cambiar la indiferencia social frente a la desigualdad educativa –apenas remecida por el movimiento de los "pingüinos"- y en modificar la cultura y la práctica escolar allí donde realmente importa"*[31].

- El argumento meritocrático como vía de asenso social

Gentili señala que este sería un rasgo propio de los discursos de los gobiernos neoliberales, donde se invisibilizarían las condicionantes estructurales, hablando de una igualdad de acceso en la educación e igualdad de oportunidades en el mundo laboral, siendo su único garante la fe ciega en el argumento meritocrático; así se niega la condición (real o hipotética) de derecho social y la transforma en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores"[32].

Por tanto, la mejora en la educación, desde estos discurso, no se produce, ni se producirá por aumentar el presupuesto educativo, sino que por gastar mejor los recursos: "no hacen falta más trabajadores de la educación, sino "docentes mejor formados y capacitados"; no hace falta construir más escuelas, sino "hacer un uso más racional del espacio escolar"; no hacen falta más alumnos, sino "alumnos más responsables y comprometidos con el estudio"[33]. "Con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros y maestras, de alumnos, de escuelas y de aulas, los gobiernos neoliberales prometen hacer una verdadera revolución educativa. Para ello

30 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año 6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 73 p.

31 Navarro, L. Crisis de la educación municipal: ¿falla la educación pública o la educación de mercado? (en línea) Artículo publicado en Revista Mensaje. Edición de Septiembre. (fecha de consulta: 15 de Octubre 2009) disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/2006/11/crisis_de_la_educacion_municip.html.

32 Gentili, P. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" (en línea) A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://168.96.200.17/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4------0-1l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.7.10&d=HASH0109fb64f1e04a90e63f9e0d&x=1

33 Idem.

se precisa de una condición inevitable: impulsar una profunda reforma administrativa que reconozca que sólo el mercado puede desempeñar un papel eficaz en la asignación de recursos y en la producción de la información necesaria para la implementación de mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los individuos que en ellas se desempeñan"[34].

El argumento meritocrático se instala entonces, como la única alternativa frente a la selección escolar, este plantea a la escuela como agente de promoción; asumiendo que el sistema educativo otorga un tratamiento igualitario a todos sus alumnos. De esta forma, el esfuerzo y mérito individual explicarían mayor inserción y éxito de los sujetos. "El neoliberalismo privatiza todo, inclusive el éxito y el fracaso social"[35]; desconociendo los factores condicionantes del lugar del estudiante en la sociedad: su origen social, su género, su edad o las expectativas que ha heredado de su entorno familiar y social[36].

Sin embargo, la Socióloga Ximena Sánchez, afirma que "… debido a que la educación no es igual para niñas y niños de distintas clases sociales, la distribución social del conocimiento no es equitativa y el acceso, permanencia, éxito y fracaso escolar, se relacionan de manera importante con las variables estructurales de la sociedad como clase social. La educación reproduciría la existencia de las desigualdades y diferencias sociales que existen en la sociedad."[37] De hecho, un joven del quintil más pobre de la poblacional posee 5 veces menos posibilidades de ingresar a la universidad, con lo cual la brecha se amplio 35.8% a 59,2%, según la encuesta CASEN"[38].

- Políticas centralizantes y tecnócratas del control pedagógico

Según Gentili, el proceso de reforma educativa, enreda dos lógicas de funcionamiento contradictorias que le dan cuerpo y corazón al proyecto neoliberal como construcción hegemónica en términos de coherencia y estrategias a seguir. Por un lado, la ya expuesta lógica de descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema, o sea de las

34 Gentili, P. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" (en línea) A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://168.96.200.17/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4------0-1l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.7.10&d=HASH0109fb64f1e04a90e63f9e0d&x=1

35 Idem.

36 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 81 p.

37 Sánchez, X. "Desigualdad y educación en Chile." Revista Sociología: Perspectivas y debates. Universidad de Playa Ancha. Nº 1.. Año 2004. 133 p.
ISSN 0718 - 1507

38 Mercado, O.; Luengo, M.; Zapata, S. "Calidad de Educación y Distribución del Ingreso." Revista Chilena de Economía y Sociedad. UTEM. Nº 1. Chile. 2007. 51-52. p.
ISSN 0718 – 3933.

funciones y responsabilidades, bajo la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo. Y por otro, la lógica centralizante del control pedagógico a nivel curricular, y los mecanismos de fiscalización, incentivo y capacitación del trabajo de los docentes a través de la evaluación de formación docente. Estas atribuciones las asume el Ministerio de Educación, pero que ha implicado y se implementado desde la exclusión de los principales actores educativos: estudiantes y profesores.

Tal fundamento radica en los presupuestos impuestos por organismos internacionales que universalizaron los patrones economicistas de enseñanza[39]. De la misma forma, que el neoliberalismo establece como rasgo principal del sistema educativo la meritocracia, establece como rasgo de la enseñanza la tecnocracia[40], a la usanza del Banco Mundial"[41]. Los responsables competentes de mejorar la educación de manera eficiente, son los grupos sociales que han resultado exitosos dentro del modelo económico, social y cultural imperante, entonces sujetos de negocios, especialistas, técnicos, expertos en currículum, en evaluación, en formación de profesores (si es "a distancia", mejor), especialistas en toma de decisiones con escasos recursos, "sabihondos" reformadores del Estado, intelectuales competentes en reducción del gasto público, doctores en eficiencia y productividad, en fin, sujetos que disponen del saber instrumental necesario.

Plantea Campodonico, que ésta perspectiva de resolución de conflictos, responde justamente a la lógica racional tecnocrática desde el supuesto de la existencia de criterios igualitarios y universales capitalistas[42]. Así se comprenden acciones tales como las tomadas por el gobierno frente a la denominada "revolución pingüina" del 2006, sofocada por la conformación del Consejo Asesor Presidencial donde, a pesar, de que los estudiantes exigieron enfáticamente para su desarrollo el derecho a componer el Consejo por los distintos actores sociales de forma mayoritaria y absoluta; fue totalmente desconocido por el gobierno, lo que implicó el abandono del Consejo Asesor Presidencial de una fracción importante de los estudiantes. De esta forma, el

39 Gentili (1998), señala que esta instalación, a escala global, del supuesto de la existencia de criterios universales, estableciendo certezas que garantizar el desarrollo de los pueblos, es una expresión del triunfo del capitalismo.

40 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 81 p.

41 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705.

42 Gentili, P. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" (en línea) A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://168.96.200.17/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4------0-1l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.7.10&d=HASH0109fb64f1e04a90e63f9e0d&x=1

organismo quedó compuesto por seis cupos llenados por estudiantes, entre los otros 74 técnicos, expertos y profesores nominados[43].

### I. 1. 2. d. Fragmentación y segmentación socio-cultural.

Se aprecia indiscutiblemente, desde el presente análisis macropolítico del fenómeno de la segmentación socia-económica e inequidad, el vínculo determinante que posee con los procesos de neoliberalización del sistema económico y político del país. Por tanto, resulta de gran valor y necesario situarse en las dimensiones ideológico-políticas, para discutir en el ámbito pedagógico, curricular y cultural dentro de la escuela.

Estas primeras dimensiones direccionan los sentidos pedagógicos que se insertan en la escuela, reproduciendo las lógicas, procesos políticos y culturales que vive la sociedad chilena en la actualidad.[44] Así las políticas públicas encarnan y transcriben hacia abajo su forma de ver y hacer la educación, como señalan algunos autores, los sistemas educativos administran la producción de subjetividades e identidades y regulan el conflicto interno mediante consenso y coerción, como reflejo de las prácticas políticas del Estado[45].

Por su lado, Donoso también, reafirma esta visión causal al plantear, que los efectos indirectos de la política educativa neoliberal de los años 80 en adelante, se manifiestan en la generación de una sociedad fragmentada socialmente en múltiples dimensiones, donde cada grupo se relaciona con sus iguales con cada vez menos contacto con los diversos; volviéndose una limitante para la recuperación de lo público como espacio de debate de todos para los problemas comunes. El tema de los malos resultados de la reforma educativa chilena adolece justamente de este defecto.[46]

Raczynski y Muñoz desde una perspectiva centrada más en la eficacia de las escuelas, apelan también al fracaso político de esta reforma al no incluir a los actores educativos protagónicos, ni mirar los contextos de aplicación: “Que el sistema educativo no haya logrado constituirse en una

---

43 Ibid.

44 Véase Rojas, M.T. “Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales” Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 76 p.

45 Tani, R. et. Al. “La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato.” En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

46 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext ISSN 0718-0705.

fuente de desarrollo y de distribución equitativa de oportunidades, se debe principalmente a que la reforma ha actuado a un nivel macro, sin considerar las necesidades específicas y concretas de las escuelas"[47]. Sin bien, no se pretende simplificar el problema, al relacionar mono-causal y determinantemente las políticas públicas con los procesos sociales y educativos. Si se asume que estas configuran, influencian y moldean un escenario de estructuras con patrones limitados de movilidad. De manera directamente proporcional, "sociedades dualizadas y marcadas por la miseria y la discriminación no pueden sino tener sistemas educativos dualizados, miserables y discriminadores"[48].

Hay que considerar que el Sistema Educativo en su conjunto, ha invisibilizado la heterogeneidad que siempre ha caracterizado[49] a los sujetos. Tal heterogeneidad conforma construcciones identitarias diversas, según las historias de vida, experiencias individuales y colectivas, por tanto, socialmente particulares. Pero es necesario distinguir que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente[50].

Las escuelas tienden a no reconocer la heterogeneidad de códigos y homogeneizar en las prácticas y discursos escolares a los jóvenes en el "ser alumno", tanto en la sala de clases como fuera de ella, se dificulta el reconocimiento de los saberes culturales de los jóvenes, porque los ignora[51]. Posee además, un Currículo (Marco Curricular) común sin distinguir que la cultura que se propone enseñar obedece a conocimientos legitimados por los grupos dominantes y además desde una producción cientificista de éste[52].

Por lo que no sólo habría un proceso a priori de selección y segmentación socio-económico en el ingreso a las escuelas y desde ahí una educación diferenciada según expectativas sociales, sino

47 Volante Beach, P.; et. al. Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 179-191. Valdivia Chile. 2008. vol.34, n.2. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200011&lng=es&nrm=iso>. ISSN . doi: 10.4067/S0718-07052008000200011.

48 Gentili, P. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" (en línea) A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://168.96.200.17/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4------0-1l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.7.10&d=HASH0109fb64f1e04a90e63f9e0d&x=1

49 García, D. "La escuela y los sectores populares: encuentros y desencuentros culturales." (en línea) Debates. Educ.ar. 2009. disponible en: http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-escuela-y-los-sectores-popu.php

50 Idem

51 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 164 p.

52 Gantiva, J. De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. (En línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009) Disponible en: http://www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm

que se genera además, una selectividad cultural la que está directamente relacionada con la selectividad social, y esta a su vez, con la jerarquía de categorías socio-profesionales. En contextos sociales con poca formación se opta por profesiones poco cualificadas lo que conlleva entrar en el ciclo de la eventualidad laboral y marginación social, mientras que en los sectores con una formación elevada ésta es valorada de forma positiva y permite entrar y permanecer en el sector privilegiado, que es el que controla los mecanismos de acceso a la cultura. Fenómeno denominado por algunos autores como darwinismo escolar, parte constituyente por tanto, del darwinismo social que es el proceso de selección social en función de los valores e intereses hegemónicos[53]

### I. 1. 3. Dimensión micropolítica

#### I. 1. 3. a. Situación laboral y profesional de los docentes.

La poderosa estrategia centralizadora[54], de la política neoliberal en las reformas educativas del país ha generado un impacto y un escenario complejo de desempeño profesional para los docentes, cuestionando las condiciones y valoraciones sociales puestas en su trabajo, como también, esto ha significado una consecuencia directa en su rol dentro de la sala de clases. Osandón, recalca que habría una tensión entre la función profesional del docente y sus características de trabajador: "es conmovedor y hasta cierto punto angustiante, el nivel de tensión que se genera en los profesores, en tanto la evolución histórica de su profesionalización, conlleva cada vez mayores rasgos de enajenación de sus facetas de trabajador y educador paralelamente"[55].

Si se acoge la problemática desde las valoraciones y atribuciones profesionales se evidencia, ya por las formas de control pedagógico e importancia que se les asigna a expertos y técnicos de la educación, que el profesional docente ocupa ahora, un rol de sujeto ejecutor de proyectos diseñados en otro lugar y que ellos deben asumir. Las reformas son pensadas desde arriba y

53 Ayuste, A. et. Al. "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar" Grao. Biblioteca Aula. 1999. 124 p.

54 Desde un enfoque paradigmático que las sostiene, una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público, la centralización se funda en: a) el desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos altamente centralizados en su diseño e implementación (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); b) el diseño hipercentralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un Curriculum Nacional; y, c) la implementación de programas nacionales de formación de profesores que permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma. En Mundaca, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

55 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 42 p.

descienden a los docentes.[56] Se explica entonces, que los docentes no sean considerados de manera prioritaria en el diseño y formulación de programas.

Tal operativización repercute en las concepciones de los profesores sobre su rol (anulan su carácter de pedagogo, tanto en su dimensión filosófica como científica[57]), en la medida que "estos procesos han significado que los actores (docentes) han ido perdiendo perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es "aplicar" aquello que a nivel central se establece para el sistema"[58] Aunque ni siquiera estas aplicaciones han podido ser materializadas, los resultados muestran que la reforma educativa aún no llega a la sala de clases, por ende, el tema del cambio de las prácticas pedagógicas se transformó en un aspecto capital, ya que no resultó por medio de la estrategia de perfeccionamiento[59] para la formación y actualización docente.

Tampoco ha de sorprender estos resultados cuando es "eficiencia la que se les pide a los profesores en el modo de llevar a la práctica los nuevos contenidos, dejando claro que los recursos metodológicos no son los más urgentes de las reformas."[60] Donoso explica, que el neoliberalismo se remite a efectos sobre el aprendizaje medido en pruebas tangibles como si todo el proceso educativo se orientara a esa dimensión[61], o sea, a los productos, dejando de lado, el cómo enseñar y para qué enseñar (en términos explícitos, ya que bajo su comprensión macropolítica existen presupuestos ideológicos claros que respaldan estas formas de pensar la educación y el sistema).

Así se presencia una problemática pedagógica sustantiva en el seno del sistema educativo, que impacta directamente en las prácticas de aula, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

56 Mundaca, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

57 La pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la Educación. Se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión transdiciplinaria y compleja: Una dimensión filosófica: asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando. Y en segundo lugar, una dimensión científica: referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la Educación." 57 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008. pág. 10.

58 Mundaca, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

59 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705.

60 Mundaca, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

61 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705.

los estudiantes. Osorio, J. y Rubio, G. proponen que "la práctica educativa puede entenderse como un proceso de 'disputas' y de elaboración de sentidos"[62]. Sin embargo, al develarse el vacío profesional, reflejado en la dificultad que han mostrado los docentes para experimentar e implementar prácticas de aula innovadoras, se comprende que las prácticas educativas en el sistema escolar[63] perdieron su cualidad conciente e intencional que implica la elaboración de sentidos pedagógicos. "Lo concreto es que el sistema educativo chileno, en la práctica, ha mostrado una muy baja capacidad de innovación. Parece como si una especie de "hoyo negro" se tragara los recursos invertidos y las "soluciones" pregonadas por el nivel central"[64].

### I. 1. 3. b. Prácticas Pedagógicas Tradicionales y su Enseñanza.

En oposición al cambio e innovación pedagógica nos encontramos con prácticas tradicionales enquistadas en la escuela. Desde las conceptualizaciones de Jaume Trilla Bernet la escuela tradicional, en general y salvo excepciones, no son escuelas que sigan pedagogías concretas o identificables, con nombres y apellidos, sino escuelas que practican una amalgama de procedimientos. Maneras de hacer que probablemente tengan su origen en concepciones incluso teórica o epistemológicamente contradictorias. Estilos docentes tradicionales (en la primera acepción)[65] bajo estructuras que pretenden ser innovadoras, o viceversa; artilugios tecnológicos de ultimísima hora instrumentalizados mediante paradigmas didácticos de anteayer; nuevos diseños curriculares para los contenidos de siempre, etcétera, etcétera."[66]

Por tanto, un rasgo distintivo de las escuelas tradicionales responde a esta suerte de inercia en las acciones y prácticas educativas de los docentes, a un estancamiento en el cuestionar, reformular y pensarse pedagógicamente. Como señala Grundy, por ejemplo, las tradiciones de la profesión docente predisponen al profesor al autoritarismo, pero al mismo tiempo, le liberan de la responsabilidad de justificar su autoritarismo legitimando sus acciones mediante la apelación a la profesionalidad.[67]

---

62 Osorio, J. y Rubio, G. La Cualidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación. Santiago: Escuela de Humanidades y Política. 2007. 53 p.

63 Sin pretender generalizar de manera imprecisa, la experiencia personal tanto, como estudiante y docente en formación, refleja una constatación de prácticas educativas rutinarias e inconcientes.

64 Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm
ISSN 0718-0705

65 La primera acepción a la que se refiere la autora sobre las escuelas tradicionales son las escuelas que siguen modelos pedagógicos que pertenecen al pasado, es decir, casi toda la tradición pedagógica anterior a éste siglo.

66 Trilla, J. "Pasado y Presente". En: Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: Tendencias educativas hoy, Nº 253, diciembre, Barcelona, 1996. 3 p.

67 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 243-244 p.

Benejam, por su parte, aunque escribiendo desde la realidad de España, también resalta la persistencia del autoritarismo, de la memorización, y de la pasividad como sustrato de las prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, no caeremos en el error de atribuir la causa de la inercia de la escuela únicamente al maestro, esta caricatura no sería razonable dado que el problema se enmarca en un sistema de relaciones mucho más amplio y complejo.[68]

Por tanto, el vacío profesional, en la implantación de prácticas pedagógicas innovadoras no se puede atribuir exclusivamente al desempeño docente como se ha planteado, al comprender la problemática en su dimensión macropolítica, si no que esta repetición e inercia en los métodos didácticos utilizados responde también, a las condiciones enajenantes de su desempeño. Aparece también, el cuestionamiento hacia los curriculum diseñados en la formación inicial de los docentes y las competencias que poseen y han desarrollado durante este proceso formativo, para resolver los conflictos en la práctica: "los profesores, cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir"[69].

Como señala Bazán, el impacto de inserción que viven los futuros pedagogos o novatos, considerando un proceso de formación inicial de resultados conformistas, ya que se insta al profesional a aprender en las primeras prácticas pedagógicas sólo aquello que el entorno señala como legítimo; de hecho, esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras[70]. De esta forma, la falta de reflexión de los docentes es, sin duda alguna, un reflejo de la educación que ellos mismos han recibido"[71].

A pesar de sus condicionantes y de las múltiples responsabilidades que les compete a los actores externos al aula, resulta probado el hecho de que el profesor es una pieza fundamental de este sistema y que el cambio en la enseñanza del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales habrá de pasar también, necesariamente, por la formación de un profesorado competente[72]. Pero el análisis de las prácticas pedagógicas, de su innovación y de la reflexión

68 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 61 p.

69 Ibid. 67 p.

70 Bazán, D. "Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 50 p.

71 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 41 p.

72 Ibid. 62 p.

profesional del docente no se puede evaluar sólo desde el ámbito de su competencia[73], ya que esta forma de mejor hacer, sobre todo en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, está estrechamente ligado al propósito que se tenga de la educación, que depende de la concepción ideológica[74] y política del docente. La enseñanza de las Ciencias Sociales entra plenamente en el campo de la ideología y de los valores[75], y se vincula directamente al sentido de las acciones, comportamientos, actitudes personales y colectivas del docente, y a la intencionalidad de sus prácticas escolares cotidianas. Por tanto, no puede ser inocente porque si pretende ser neutral resulta profundamente conservadora[76].

> *"Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la aparición de la asignatura en el sistema educativo, los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las glorias nacionales o, simplemente, crear adhesiones política"*[77].

### I. 1. 3. c. La investigación propuesta frente a la problemática

Así la presente investigación se pregunta cómo el docente del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, situado en creencias políticas e ideológicas contrarias a los rasgos y procesos estructurales que condicionan el fenómeno social educativo que se ha desarrollado, enfrenta didácticamente tal condicionante, en las escuelas que acogen a los grandes sectores marginados del exitismo economicista imperante.

Se asume, como herramienta de análisis y lugar de posibilidad docente específicamente, a la pedagogía radical que se ha preocupado de estudiar y reconocer el rol de ordenamiento desigual de la sociedad y ha "insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la

---

73 Entendida esta desde su significado: Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En RAE http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competente

74 Ideología es el conjunto de creencias, opiniones e ideas sobre el ser humano, la sociedad, la historia y el mundo que proporciona un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo se percibe en el mundo y percibe la realidad. Cuestiones que el ser humano se plantea en relación a sus intereses, aspiraciones e ideales ligados a sus condiciones de existencia, que orientan y justifican las acciones, normas de conducta y comportamientos prácticos de los seres humanos. Siempre condiciona las conductas, comportamientos y actitudes – personales y colectivas. En Ander- Egg. Diccionario de trabajo social. Lumen. Argentina. 1995. 151 p.

75 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 65,66 pp.

76 Ibid.

77 Prats, J. Joaquín Prats. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida. Junta de Extremadura. 2001. 108 p.

reproducción de la ideología dominante, de su formas de conocimiento, y la distribución de habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo"[78]. La comprensión del fenómeno desde un diagnóstico estructural sobre el sistema educativo, constituye uno de los grandes aportes por parte de los educadores y teóricos radicales para el análisis y cuestionamiento de las funciones educativas presentes, como señala Giroux: Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista[79]. Althusser también, comprende el rol social que le concierne a la escuela como aparato ideológico de control y represión del Estado capitalista[80].

En el caso de los educadores dedicados a la educación popular, educación que se hace cargo de los cuestionamientos políticos e ideológicos planteados por la pedagogía radical, se reconoce un problema de similares características al que se ha señalado para los docentes en la educación formal, en relación al vacío que se genera entre las competencias aprendidas en la formación inicial del docente y las herramientas prácticas de desempeño profesional, o sea, la fuerte dicotomía que se aprecia entre la práctica educativa y la teoría. De hecho, los educadores suelen rechazar la teoría, precisamente por ser abstracta y ajena a su práctica, pero cuando se requiere evaluar o informar la experiencia se recurre a dicha teoría, porque provee las categorías de pensamiento legitimadas socialmente, permitiendo así validar, ante otras instituciones o educadores, una experiencia de acción[81].

Desde estos presupuestos ideológicos en la dimensión micropolítica, la inercia de las prácticas pedagógicas tradicionales en el aula y la dificultad en la innovación de las mismas en el desempeño docente, se presenta como la problemática central de la presente investigación. Las innovaciones, entendidas -como un fenómeno de permanente modificación del conocimiento de la realidad- se constituyen en innovaciones críticas cuando hacen posible superar la pasividad del docente y el adaptacionismo cultural y apuntan a un doble propósito: " entender una práctica social bajo la orientación teórica pedagógica y develar los intereses y gama de valores inherentes a la relación interactuante en el proceso de formación o de instrucción según el caso para la transformación de las condiciones"[82].

78 Giroux, H. A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En cuadernos políticos Nº44. México, Edic. Era, 1985. 2 p.
79 Ibid. 1 p.
80 Mattelart, A. y Mattelart, M. "Historia de las teorías de la comunicación." Paidos. Barcelona. 1997. 65 p.
81 Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998. 13 p.
82 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008. 127 p.

Tras esta exigencia, la innovación pedagógica implicará abandonar la inercia de las acciones y prácticas de aula de la escuela tradicional, estructurándolas desde un fundamento teórico claro, contemporáneo y contextualizado a la realidad educativa. Ejercicio profesional que sólo se puede conseguir si los docentes radicales cuestionan sus prácticas cotidianas, por tanto, las posibilidades en la innovación están entre otras enraizadas en las posibilidades de reflexividad docente como herramienta para identificar contradicciones en sus prácticas pedagógicas y sus presupuestos pedagógicos. Bazán caracteriza este ejercicio cognitivo como la capacidad del docente" de reflexividad sobre su propia realidad escolar y social, que analice críticamente los eventos, que cuestione los juicios de expertos, las normas y reglas instaurada arbitrariamente. Mostrándose creativo, propositivo y dispuesto a cambiar participativamente lo que ocurre en su aula, su escuela o comunidad[83].

Esta demanda implica una estratagema diferente al visualizado en los procesos de reforma educativa sobre rol del docente y reposicionará su rol profesional y re-situará el tema de la reflexión como un procedimiento clave para su constante mejoramiento, y no la visión de "perfeccionamiento" que implícitamente se asocia a un mundo de técnicos"[84]. Sobre todo, cuando se constata una asimetría entre la inversión realizada y los resultados observados. Esta visión permite instalar las expectativas en la responsabilidad del docente como actor y participante protagónico de la educación. Si el docente no genera una reflexión pedagógica de su desempeño, sus acciones prácticas necesariamente serán funcionales al sistema educativo, incoherentes y sin sentido didáctico[85].

Por tanto, los desafíos que implican, para un docente que se declara pedagogo radical corresponde precisamente en implementar prácticas de aula que resistan[86], en términos pedagógicos y didácticos a los efectos educativos generados por el modelo económico actual, donde "la fuerza destructora conducida por el Mercado por parte del neoliberalismo continua movilizando su interés en producir identidades de mercado y relaciones de mercado que últimamente cortan la relación entre la educación y el cambio social reduciéndolo a obligaciones

83 Bazán. D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 57 p.

84 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705.

85 El concepto de didáctica posee elementos sustantivos: la enseñanza como su objeto básico, y el currículo. En este sentido, un didacta será al mismo tiempo un teórico y un práctico de la enseñanza. En Montero, L. "La construcción del conocimiento profesional docente." HomoSapiens. 2001. 36-37 p. profundizaremos este punto en el marco teórico.

86 Entenderemos por resistencia un mecanismo de defensa que desarrollan los participantes en prácticas educativas de carácter homogeneizador y de imposición ideológica.

de consumismo[87]. Como así también, implica que resistan a la inercia de las prácticas en que ha funcionado la escuela tradicional.

Desde tal óptica, los procesos de desarrollo, aprendizaje y de formación, personal de los estudiantes[88] están sujetos a la noción-tipo de Equidad, propuesta por Rojas, como el reconocimiento de la diversidad de itinerarios educativos, donde "la promoción de la equidad escolar no puede estar supeditada a los interés del desarrollo productivo ni reducida a las lógicas de compensación social". Sino que la calidad de la educación debe estar dirigida a un sistema educativo que instale sus objetivos en las necesidades culturales de los sujetos y en el reconocimiento de la diversidad de proyectos y de alternativas educacionales, basadas en la generación de itinerarios escolares que permitan formar elecciones éticas y valóricas, esto independiente de su utilidad futura en el sistema productivo o de su origen social. Al ser la promoción de la movilidad lo esencial, la educación debe fundamentar sus decisiones en un compromiso con la transformación del orden social. De esta forma, el compromiso pasa a ser un imperativo de naturaleza política que se traspasa al ámbito de la enseñanza[89].

Entendiendo los propósitos de esta mirada pedagógica desde un compromiso político, el método didáctico radical no estará exento de tensiones pedagógicas en su búsqueda por la innovación y la ruptura con las lógicas prácticas tradicionales, en relación a los objetivos y logros que se propone, ya que una visión innovadora de la educación se refiere, entonces, desde la mirada crítico-social, a la aspiración cuestionadora y emancipatoria de construir nuevos sentidos éticos y nuevas formas de vida para alcanzar una sociedad más justa y más buena"[90].

El estudio de las tensiones pedagógicas que enfrentan el docente radical y sus formas de resolución permite como ventaja, encontrarse con un profesional en un momento delicado de reflexividad, por el supuesto desgarro y re-acomodación pedagógica que producen las tensiones: entre sus presupuestos pedagógicos teóricos, los aprendizajes en su periodo de formación inicial, las condiciones de posibilidad real laboral, la resistencia a las prácticas pedagógicas tradicionales legitimizadas y su visualización de las problemáticas para las innovaciones

87 Giroux, H. A. "Neoliberalismo y la muerte de la Democracia: Resucitando la esperanza en tiempos de oscuridad." (en línea) Agosto 7. 2004. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009) Disponible en: http://www.henryagiroux.com/Neo&Demof%20Democ_Spanish.htm

88 Mundana, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

89 Rojas, M. T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. 2004. 82 p.

90 Bazán, D. "Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 57 p.

didácticas radicales en aula. Por su puesto, esto no implica que el método didáctico sea plasmado en la práctica tal cual fue pensado o que su radicalidad, coherencia y consecuencia radique en ese ámbito, se ésta cierto que hay una multiplicidad de factores que influyen[91] y desarman las programaciones diseñadas para el trabajo en aula, sobre todo si considera la importancia del rol que cumplen los estudiantes como constructores del conocimiento, decisiones tales que progresivamente se van ajustando y evaluando, como lo explica Tejada:

> "…*es imposible imaginarse, en el ámbito de la innovación actuaciones planificadas en su totalidad, susceptibles de un desarrollo lineal y fiel en la práctica. Más bien todo lo contrario. La dificultad del desarrollo práctico ha evidenciado que la innovación como fenómeno de cambio ésta sujeta a modificaciones y variaciones producidas por la influencia de los mediadores que se presentan en dicha práctica."*[92]

Las posibilidades de conocer un proyecto educativo y pedagógico radical pueden ser muy amplias; ya que aunque haya un modelo de educador radical e implicancias prácticas sistematizadas, éste sigue sujeto a un constructo teórico que poca relación dice con las condiciones de posibilidad de la escuela tradicional, sus lógicas insertas y el sistema educativo actual.

Justamente ahí se sitúa la relevancia de éste trabajo, al interpretar cómo resuelve un profesor radical las tensiones pedagógicas desde las prácticas en un contexto educativo con estudiantes de sectores populares, entrega un material informativo esencial para determinar la viabilidad de un proyecto social transformativo en el marco de la educación formal. El trabajo descrito permite recolectar información y generar un constructo en dirección de la dimensión científico pedagógica sobre las base de la praxis, del reconocimiento de puestas en prácticas educativas, métodos didácticos innovadores críticos, identificación de conflictos y tensiones propias de éstas, que se pongan al servicio del proyecto de transformación del orden social.

Frente a las posibilidades de distinguir con precisión un docente que se posicione en la corriente crítica desde el campo didáctico, Barco nos invita a considerar que: "Es conveniente una cierta cautela en el "etiquetamiento", que muchas veces queda reducido a una declaración inicial

91 factores que pretenden ser develados desde las tensiones pedagógicas establecidas en el análisis de los casos de estudios seleccionados y desde las relaciones con la presente problematización que se esta presentando.

92 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. 47 p.

referida la más de las veces a cuestiones epistemológicas preliminares, que luego no resultan sostenibles desde el resto de la producción y menos desde las prácticas." Esta consideración se desea también establecer en la labor investigativa, ya que la idea central del presente proyecto no tiene como objeto preconizar la constitución de una ortodoxia crítica, para incluirse en un movimiento que garantice cierta "pureza de estirpe"[93]. Si no más bien el conocimiento de una reflexión y acción docente que permita compartirse, discutirse y visualizar alternativas concretas de innovación didáctica disciplinar desde tales presupuestos.

93 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001. 160 p.

En definitiva, la presente investigación pedagógica de modalidad empírica persigue responder a la siguiente interrogante:

## I. 2. Pregunta de investigación.

¿Cómo resuelve un docente radical las tensiones pedagógicas propias de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en establecimientos escolares con estudiantes de sectores populares?

## I. 3. Objetivos del estudio:

### 1. 3. 1. Objetivo General.

Comprender cómo resuelve el docente declarado radical las tensiones pedagógicas vividas en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.

### 1. 3. 2. Objetivos específicos.

Reconocer las prácticas pedagógicas implementadas por el docente declarado radical, en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares desde el nivel interaccional

Caracterizar los presupuestos ideológicos del docente radical que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares, desde el discurso reflexivo del profesor.

Interpretar las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.

Indagar en las formas de resolución de las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares

## II. Marco Teórico

La presente investigación se acoge a la constitución de tres ejes que dan cuerpo a su matriz teórica. Estos capítulos pretenden documentar y disponer los elementos necesarios para dar respuesta a la pregunta de investigación formulada.

El primer aparatado condensa los elementos argumentativos que da cuenta de la crítica al sistema de dominación capitalista, sus racionalidades, valores y modos sociales que comprende, como el rol de la educación y de la institución escolar dentro de su engranaje; permitiendo instalar la importancia de una lucha ideológica dentro del aula que posibilite la construcción identitatia de un sujeto estudiante popular sólida frente a su realidad y lugar desfavorecido en la social. Análisis y apuestas que propone la Pedagogía radical desde sus diferentes corrientes y conceptualizaciones.

El segundo capitúlo sistematiza desde una mirada micropolítica, las metodologías y principios que reconoce la didáctica crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el trabajo docente dentro del aula; presentando una propuesta que distingue las interacciones didácticas de las sociales, enfatizando en esta última la marcada tendencia instalada en las formas de socialización estudiantes – profesores en las escuelas, permitiendo hablar de rasgos carácterísticos de cultura escolar.

El último capítulo, sitúa la mirada en el docente exponiendo los elementos implicados en la constucción de sus discursos, las características de las lógicas tradicionales instaladas en las discursividades interaccionales, las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Y en esta medida, los rasgos didácticos tensionados que se pueden reconocer a priori y que conforman la comprensión de los discursos docentes. Se habla entonces, de las tensiones pedagógicas y su conceptualización, y de las implicancias que reconoce la innovación curricular desde la mirada radical.

## II. 1. Pedagogía Radical y Educación.

La Educación se entiende "como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social -como subsistema social- la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras[94].

Sin embargo, cuando los intereses y valoraciones sociales, los saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos difieren del pensamiento e ideología del educador, y a si mismo, con sus fines educativos, el que no necesariamente responde a la inserción o preparación de un mundo laboral o se declara contrario a los parámetros y estructuras sociales de este mundo, resulta complejo desempeñar la labor educativa dentro del sistema formal e institucional de educación que se constituye para tales fines.

### II. 1. 1. Antecedentes del Marxismo Genérico.

Uno de los posicionamientos claves para adentrarse en un análisis radical sobre el rol de la escuela es el marxismo, que entiende la escuela dentro de las desigualdades sociales; pero asume la importancia y proyección de la educación en las posibilidades de instalar los cimientos para participar en la sociedad comunista sin clases, plantea el principio educativo como base del trabajo cooperativo; y la supremacía de los principios colectivos sobre los individuales[95].

Se acoge en esta investigación al marxismo dentro de las posiciones ideológicas radicales, del mismo modo que el anarquismo se sitúa, asumiendo en tanto radical, una postura explícita sobre la escuela fuera de sistema educativo estatal, basándose principalmente en la autogestión de la sociedad y de la educación. Sus substanciales planteamientos se fundan en la primacía de la razón, desde la idea de sociedad que pretende construir, el rechazo de la figura de autoridad, cuestión que golpea la posición del docente. La formación de ciudadanos libres de dogmatismos y capaces de destruir el sistema[96]. Ambas posiciones ideológicas se fundamentan en la transformación y cambio social.

---

94 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens. Rosario 2008. 10 p.

95 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula . Barcelona. 1999. 31 p.

96 Ibid,

El desafío de cambio social y la transformación de las estructuras sociales, según los planteamientos de Marx no se generará exclusivamente desde un sistema de enseñanza, de hecho señala cómo no se deben depositar confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de transformación sólo desde la escuela, así como tampoco, debiera aplazarse tal transformación educativa en espera de cambios revolucionarios en la sociedad global, ésta no debe darse antes ni después sino a la par de la revolución social[97].

La Revolución Social implica sustancialmente la transformación de las relaciones productivas capitalistas marcadas por la división del trabajo que es la base de la sociedad de clases, y a la vez, es la causa de la enajenación del ser humano por el trabajo[98], ya que este disocia las fuerzas físicas e intelectuales.

Como se ha señalado en la presentación del problema, existe un darwinismo escolar generado en la escuela capitalista que reproduce y profundiza la polarización de las calificaciones laborales, alimentando los requerimientos productivos del sistema económico, gracias a la fragmentación de los aprendizajes del estudiante. Así se establece un grupo social destinado a funciones manuales fragmentadas y rutinarias, formando las masas trabajadoras obligadas a vender su trabajo por un salario irrisorio; y otro grupo social intelectual minoritario encargado de las tareas de planeamiento y creación, que es el grupo que de la Enseñanza Media asistiría a la educación superior[99]. Proceso que ahora supera esta barrera de la educación universitaria, debido a su masificación como un nuevo mercado de consumo, y la proletarización del profesional. Un caso que toca muy de cerca es la proletarización del enseñante-docente[100].

Por tanto, la labor y los fines educativos desde los planteamientos marxistas implican en su crítica más esencial liberar y emancipar a las personas de estas ataduras, opresiones y estigmas deterministas. La emancipación abarca una doble dimensión: en primer lugar, las relaciones sociales, referido al rol que las personas juegan dentro del entramado social, con más o menos estatus. Y en segundo lugar, al desarrollo personal[101] equilibrado que aparece de la necesidad de un desarrollo total y completo del ser humano, en el ámbito de todas sus facultades y

97 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 22 p.

98 Idem.15 p.

99 Gadotti, M. Historia de las ideas pedagógicas. Serie Educacao. Editora ática. Sao Paulo. 2002. 197 p.

100 Mundana, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. Santiago de Chile. 94 p.

101 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 23 p.

posibilidades, de sus necesidades y capacidades de satisfacción, un sujeto integral polivalente[102] como designa Marx y Engels.

### II. 1. 2. – Antecedentes del Estructuralismo y Modelo de la Reproducción.

En esta dirección, y recogiendo elementos del marxismo, la Escuela de Frankfurt se ha dedicado principalmente a construir y fundamentar un discurso crítico entorno a la sociedad industrial y postindustrial, cuestionando el valor de la tecnología en relación al progreso, analizando el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos dominantes. A partir de ello, han elaborado una importante crítica a la sociedad de consumo y al modelo capitalista en el que se generan todo tipo de desigualdades, de alienación y autoritarismo. Se advierte que estas sociedades se rigen por parámetros de la eficacia, por el valor de los medios y de las técnicas por encima de los principios básicos de democracia y de igualdad [103].

Desde la asunción de tales valores y funciones sociales es importante situar el rol que le cabe a la escuela como la Institución formal educativa, y por ende a los lineamientos de tal educación dentro de una sociedad capitalista. Althusser en su artículo "Idéologie et appareils idéologiques d´État" "distingue y opone los instrumentos represivos del Estado ejército y policía, que ejercen una coerción directa, con los aparatos que cumplen funciones ideológicas y que denomina aparatos ideológicos del Estado[104].

Dentro de los aparatos ideológicos del Estado sitúa a la escuela como aparatos significantes, junto con la Iglesia, medios de comunicación, familia, entre otros, que tienen la función de asegurar, garantizar y perpetuar el monopolio de la violencia simbólica, la que se ejerce en el terreno de la representación, disimulando lo arbitrario de esta violencia bajo la cobertura de una legitimidad supuestamente natural. Y gracias a ellos actúa concretamente la dominación ideológica, es decir, la forma en que una clase con poder, sociedad civil, ejerce su influencia sobre las demás clases, también parte de la sociedad civil[105].

---

102 Op. Cit. Palacios, J. 16 p.

103 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula . Barcelona. 1999. 36 p.

104 Mattelart, A. y Mattelart, M. "Historia de las teorías de la comunicación." Paidos. Barcelona. 1997. 65 p.

105 Ibid.

Althusser, junto a otros autores enfatizan la necesidad de estudiar la transmisión de poder dentro de la escuela, así como los procesos de resistencia de los estudiantes[106]. Desde este punto de vista, se asume a la escuela como aparato ideológico para la reproducción social, dando cabida a la aparición de las teorías de la reproducción, la que ha desestimado que la escuela posea alguna injerencia en la promoción social de los sujetos[107].

Destacan también, los aportes de la teoría de la correspondencia Bowles y Gintis[108], quienes criticaron el movimiento reformista escolar de los EEUU a partir de Dewey[109], denunciando que los movimientos en pro de la reforma educativa han fracasado por negarse a cuestionar la estructura básica de la propiedad y el poder en la vida económica[110]. Para estos autores las relaciones sociales de producción que existen en la sociedad se vuelven a encontrar del mismo modo en la escuela[111].

Mientras que en los trabajos de Bourdieu y Passeron, se destaca que la escuela reproduce las desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares, a través de una determinada herencia cultural[112]. Esta herencia cultural, se reproduce desde el poder de imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones insertas como legítimas bajo el ocultamiento de esas significaciones; legitimación oculta que aumenta el poder de quien lo produce permitiéndole desplegar y seguir ejerciendo su violencia simbólica. Es la relación de fuerza disimulada su propia fuerza y le otorga el carácter simbólico[113], pudiendo hablar así de una escuela capitalista[114].

106 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula. Barcelona.1999. 41 p.

107 Rojas, M. T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 75 p.

108 Ibid.

109 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

110 Bowles, S. y Gintis, H. La instrucción escolar en la América Capitalista. Madrid: Siglo XXI. (1985) [1ª e.o. 1976] 26 p.

111 Rojas, M. T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 75 p.

112 Ibid.

113 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 106 p.

114 Ibid. 99 p.

## II. 1. 3. - Antecendentes de la Teoría de la Acción Comunicativa.

La Teoría Crítica, que fundamentó su primera etapa adscrita al marxismo como base de sus reflexiones[115], suele entenderse como la herencia del trabajo que desarrollaron a principios de siglo los intelectuales de la Escuela de Frankfurt y más tarde de Habermas, quien la perfiló y convirtió en teoría de la acción comunicativa[116]. La crítica principal que estos autores instalan responde a la visualización de una sociedad en crisis, producto de la comprensión del desarrollo humano materializado en la conformación de la sociedad capitalista[117].

La sociedad capitalista se caracteriza por tres grandes rupturas o desequilibrios sociales: la ruptura ecológica caracterizada por expansión del subsistema económico que desplaza sus límites a expensas del medio ambiente; el desequilibrio antropológico que es la ruptura de la congruencia del sistema de personalidad, o sea, consiste en el avallasamiento de la organización comunicativa del comportamiento humano, a causa de la imposición de la esfera técnica o económica, sólo consiguiendo la alienación del ser humano, por medio de la venta de imágenes del mundo distorsionantes y cargadas de ideología. Y la ruptura de las relaciones internacionales como consecuencia del crecimiento de las fuerzas productivas, cuyo empleo para la destrucción de la humanidad no está intrínsecamente vetado a las reglas de beneficio capitalista, más aún, pudiera estar recomendado para el aumento de ganancias privadas[118].

Por tanto, la teoría crítica cuestiona al unísono la racionalidad instrumental, la industria de la cultura o pseudocultura, el autoritarismo, la función que la sociedad burguesa atribuye a la familia, el psicologismo intimista separado de la sociología y el concepto generalmente vigente de teoría y de práctica, como si pudieran ser dos aspectos independientes y adialécticos[119].

Como aclara Rebellato, "ética, política y educación son tres dimensiones fundamentales de los procesos de construcción social de poder: la educación es política porque elabora conflictos mediante una opción ética; política porque promueve un análisis grupal de la alienación; ética

115 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula. .Barcelona. 1999. Pág. 40.

116 Rodríguez, M. Hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 28 p.

117 Ibid. 11p.

118 Ibid. Pp 11, 12.

119 Ibid. Pp 28, 29.

porque propone valores éticos solidarios que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje y desaprendizaje colectivo[120]."

### II. 1. 4. – Construyendo una Pedagogía Radical

Por su parte, la pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la Educación. Se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión transdiciplinaria y compleja[121]. La dimensión filosófica: asociada a una concepción sobre lo que es la educación, el conocimiento y el aprendizaje, una concepción de la sociedad o el contexto en el que se educa y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando. Y la dimensión científica: referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la Educación[122]".

Con el nombre de pedagogía radical, genéricamente se han agrupado un amplio y significativo espectro de perspectivas, enfoques y proyectos teóricos, epistemológicos y socio-políticos que reclaman y fundan sus visiones sobre las escuelas, la formación y el conocimiento en el universo complejo de la política, la teoría del poder, la reproducción cultural, la hegemonía, la resistencia, los discursos de género y raza y la interculturalidad[123]. La pedagogía crítica, se comprende como una corriente pedagógica, variada en su conjunto de saberes pero que presenta como propósito central la necesidad de comprender y transformar la realidad socioescolar a partir de categorías crítico-sociales basada en el análisis del mundo "con categorías marxianas depuradas o renovadas", o sea, que "han sido puestas en revisión y/o actualización[124]." Se puede delimitar la pedagogía crítica como un conjunto de condiciones articuladas dentro del contexto de un proyecto político particular[125].

La pedagogía radical[126], se sitúa desde estas dobles dimensiones dentro del piso común que propone el marxismo con la pedagogía fenomenológica y existencialista, y la pedagogía post crítica. Por tanto, cabe destacar el particular influjo del marxismo que ha potenciado e iluminado buena parte de los estudios e investigaciones educativas y pedagógicas críticas

120 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

121 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente.". Homo Sapiens. Rosario. 2008. 10 p.

122 Idem.

123 Idem.

124 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 56 p.

125 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 206 p.

126 Se ha encontrado en la literatura un uso indistinto de los conceptos de pedagogía radical y pedagogía crítica para referirse a las corrientes pedagógicas aquí expuestas.

contemporáneas, sin desconocer sus tensiones internas y tendencias. A lo largo de varios periodos, esta presencia puede constatarse mediante la incidencia de orientaciones y corrientes que se apoyan en el pensamiento de Marx en sus distintas vertientes –teoría de la reproducción, la teoría crítica de la educación de la Escuela de Frankfurt, la teoría de la hegemonía y la resistencia y la pedagogía de la liberación[127].

La oportunidad y arriesgada opción de posicionarse en las corrientes pedagógicas radicales permite en términos pedagógicos posicionarse dentro de esta multiplicidad de perspectivas, pero manteniendo como soporte radical la destrucción de los elementos estructurantes de la sociedad de clases, e incorporando amplios espectros de análisis, tensiones y formas pedagógicas de comprensión y complejización sobre el ejercicio docente y posibilidades de concreción en la sala de clases, en la escuela.

Se acoge el diagnóstico estructural que despoja a las escuelas de su inocencia política y las conecta a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista sobre el soporte del sistema educativo, constituyéndose como uno de los grandes aportes para el análisis de las funciones educativas por parte de los educadores radicales[128].

A modo de síntesis, se puede establecer que son tres los principios organizadores en la pedagogía crítica: a) la educación no es neutral; b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social[129].

127 Gantiva, J. De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. (En línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009) Disponible en: http://www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm

128 Importante es señalar que desde sus orígenes las escuelas han participado como agentes de calificación de mano de obra barata, o sea, han estado al servicio de los requerimientos del sistema productivo:"El siglo XVI marca el nacimiento de la escuela pública Europea acompañado por las primeras propuestas que darán origen al desarrollo de la disciplina que conocemos hoy como didáctica. Es así que debemos contextualizar el origen de la didáctica en un momento histórico en el cual se observan dentro de sus tendencias las económicas: ya que por la complejidad de las formas de producción se requiere una cantidad mínima de conocimientos. En la didáctica y el origen de la escuela pública europea. (en línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009).

Disponible en: http://comenio.idoneos.com/index.php/320357#La_did%C3%A1ctica_y_el_origen_de_la_escuela_p%C3%BAblica_europea

129 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

### II. 1. 4. a - Enfoque Comunicativo.

El enfoque comunicativo de las corrientes críticas a la escuela plantean como principios de comprensión: la reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación; el énfasis en el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela así como también su transformación; la concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica pero también con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social; en el mismo sentido, la escuela no se considera únicamente como un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la creación cultural; la concepción del aprendizaje vista como un proceso de interacción comunicativa; y al educador como facilitador del diálogo[130].

Dentro de los autores más recalcados, de este enfoque, por sus aportaciones se encuentra a Paulo Freire, pudiendo destacar su concepción sobre la educación bancaria en la construcción y transmisión del conocimiento de las clases hegemónicas; sus planteamientos sobre concientización en el rol de docente; como sus desarrollos sobre la comunicación dialógica basada en la interacción intersubjetiva donde el docente asume un rol como facilitador de la comunicación[131]. Sin embargo, se releva por sus consideraciones prácticas los procesos de alfabetización campesina que llevo a cabo pero no dentro de la institucionalidad de la educación formal[132].

### II.1. 4. b. - Henri Giroux y su Enfoque Ideológico.

La presente investigación se acoge como eje central en las aportaciones de Giroux, identificando sus contribuciones más ligadas al enfoque comunicativo de las corrientes críticas a la escuela según los postulados presentados. Si bien, asume la reproducción de desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares y plantea que esta es escondida, a través de los discursos que el sistema educativo denuncia, ofreciendo: posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político[133], Giroux explica que lo cierto de los discursos educacionales dominantes, es que excluyen por completo el concepto de “cultura dominante” y “subordinada” y, al hacerlo,

130 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula. Barcelona 1999. Pp. 32-33.

131 Idid. Pp. 42-43.

132 Este trabajo y su desarrollo metodológico se puede conocer en Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. 2a ed. Buenos Aires. 2008.

133Giroux, H. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En cuadernos políticos Nº44. México, Edic. Era, 1985. 1 p.

no saben reconocer la importancia que tienen las fuerzas políticas y sociales más amplias en todos los aspectos de la organización escolar y la vida cotidiana del aula.

De esta manera, al negarse a admitir las relaciones que existen entre cultura y poder, no logran entender la forma en que las propias escuelas se hayan implicadas en la reproducción de ideologías y prácticas sociales opresivas. Las escuelas hacen más que influir en la sociedad, se hayan inextricablemente vinculadas a un conjunto más amplios de procesos políticos y culturales, y no sólo reflejan los antagonismos que se hallan incorporados en estos procesos, sino que también los encarnan y los reproducen[134]. Quebrándose así los cimientos educativos y disciplinares de la neutralidad de la escuela que considera la noción de pedagogía como vehículo transparente para transmitir la verdad y el conocimiento[135].

Como señala Gantiva, las pedagogías tradicionales, liberales y funcionalistas han utilizado la socorrida teoría de la "neutralidad valorativa" de la educación para negar la pertinencia del poder en las escuelas y el conocimiento[136]. La escuela a través de su Currículo establece un proceso de selección, dado en el marco educativo de los saberes que legitima, donde determinados conocimientos y bagajes culturales forman el marco de referencia de los currícula[137], sin distinguir que la cultura que se propone enseñar obedece a conocimientos legitimados por los grupos dominantes y además desde una producción cientificista de éste[138]. Se genera así una selectividad cultural la que está directamente "relacionada con la selectividad social. A este fenómeno se le denomina darwinimo escolar[139].

Resulta ser una necesidad angular de cualquier posicionamiento pedagógico que pretenda generar cambios en el orden social establecido entender las relaciones entre poder y cultura, así como, la comprensión de la cultura escolar y social. Por cultura, la pedagogía radical propone entenderla "como principios de la vida compartidos y vividos, característicos de distintos grupos y clases, conforme estos surgen dentro de las relaciones inequitativas de poder y de campos de lucha"[140].

---

134 Giroux, H. "La escuela y la lucha por la ciudadanía." Pedagogía crítica en la época moderna, Siglo XXI editores Buenos Aires, 3a ed. 2003.. 199 p.

135 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 204 p.

136 Gantiva, J. De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. (En línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009) Disponible en: http://www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm

137 Ayuste, A. "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar" Grao. Biblioteca Aula. Barcelona.1999. 124.p

138 Gantiva, J. De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. (En línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009) Disponible en: http://www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm

139 Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras. J; "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar" Grao. Biblioteca Aula. Barcelona. 1999. 124.p.

140 Giroux, H.. "La escuela y la lucha por la ciudadanía." Pedagogía crítica en la época moderna, Siglo XXI editores Argentina, tercera edición 2003. 198 p.

La consideración y comprensión de la cultura resulta de gran importancia porque revela, las relaciones de poder asumidas en el seno de la escuela insertando además, un eje posible de lucha. Como se ha señalado, dentro del enfoque comunicativo se asume la transmisión de poder dentro de la escuela, pero también su transformación; se ve a la educación como un instrumento de transmisión ideológica, pero también con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social. A través, de esta visión, se entiende la pedagogía como forma de práctica cultural, es decir, "comprender la pedagogía como un modo de crítica cultural para cuestionar las condiciones mismas en que se afianzan las pretensiones de autoridad y se produce el conocimiento"[141].

Giroux, rescata estos planteamientos de la visión de Raymond Williams sobre la posibilidad que ofrece la pedagogía de vincularse como práctica cultural con el desarrollo de teorías culturales radicales, que no sólo plantean cuestiones de forma y de contenido sino que da un sentido al modo en que la enseñanza, el aprendizaje, los estudios textuales y el conocimiento se pueden abordar como una cuestión política que pone en primer plano consideraciones de poder y acción social[142].

Por tanto, la escuela no se considera únicamente como un aparato de reproducción del orden social dominante, sino también, como lugares de conflicto y contestación, donde se pueda abrir un espacio para que los estudiantes afronten las diferencias políticas, sociales y culturales[143]; invitando a tomarse en serio la escolaridad en cuanto lugar de lucha[144], como un espacio para la creación cultural.

Tales presupuestos son sistematizados, problematizados como propuesta pedagógica por Giroux, en su noción de pedagogía de la frontera. Esta noción de pedagogía no sólo presupone un reconocimiento de las cambiantes fronteras que socavan y reterritorializan las diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento; también enlaza las nociones de enseñanza y educación con una lucha más substancial por una sociedad democrática radical. Es

141 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 204. p

142 Ibid. 207 p.

143Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 213 p.

144 Ibid..204 p.

una pedagogía que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia[145].

En este sentido, el autor plantea su interés en relevar la acción de los sujetos y su presencia en las estructuras sociales de manera dialéctica, sin asumirlas como una determinación en el camino de las sociedades al enfrentarse al fenómeno de la educación formal, mencionando que lo que es importante aquí es la conciencia y la experiencia del sujeto humano, es el punto de referencia a partir del cual se explican los orígenes de los eventos, así como las formas culturales que dichos sujetos olvidan[146]. Tales eventos y formas culturales son parte de un proceso de construcción de significados activos y por tanto, sus resultados son abiertos a cambios y transformaciones.

Para enfrentarse entonces, a un proyecto pedagógico radical, son condiciones esenciales no suprimir la participación humana, como tampoco eliminar la noción de determinación, condiciones que Giroux aborda al re conceptualizar las implicancias, posibilidades y limitaciones de la educación como un instrumento de transmisión de la ideología dominante advirtiendo que la posibilidad de resistencia se puede encontrar en la fuerza de la Ideología, ya que es constitutiva de este proceso de construcción de significados de los sujetos. "Es importante mantener esta comprensión de la cualidad transformadora y activa de la ideología cuando consideramos el vínculo entre ideología y participación humana. Como medio y como resultado de la experiencia vivida, la ideología funciona no sólo para limitar la acción humana sino también para habilitarla"[147].

Con esta comprensión, Giroux invita a desarrollar un vínculo entre lo social y lo psicológico, incluyendo el análisis de los efectos de la ideología en la personalidad de los sujetos. Instala en el debate la complejidad de éstos desde sus subjetividades, experiencias vividas, y supera las concepciones dogmáticas acerca del conocimiento y su positivismo determinista. "El comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humano para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la

145 Giroux, H. "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo."Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992.. pp. 33-47 Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf

146 Giroux, H. en "Teoría y Resistencia en Educación." Cap. "Ideología, cultura y escolarización." Editorial Siglo XXI. México.1999. 166.p.

147 Op. Cit. . Giroux, H. 186 p.

vida diaria. Esto es, el punto de referencia para la interacción de la ideología y experiencia individual"[148].

Bajo las posibilidades que plantea Giroux sobre la ideología, se plantea comprender las prácticas pedagógicas desde el pensamiento del docente radical, siendo uno de sus componentes directrices sus presupuestos ideológicos:

- como medio para habilitar la capacidad de acción transformadora e innovadora de los métodos e interacciones didácticas entabladas en el aula.
- como forma de establecer el enfrentamiento entre dos fuerzas ideológicas que luchan y se confrontan dentro de la sala de clases generando tensiones; la de la sociedad capitalista, por un lado y la del docente radical, por otro.

En definitiva, para pensar en una praxis pedagógica radical resulta fundamental poder aterrizar la práctica a las condiciones estructurantes y educativas de la educación formal, visualizando las funciones de orden y control social, traspasado del entramado económico-político del país dentro del contexto particular de acción escolar.

### II. 1. 5. Identidad de Estudiantes de Sectores Populares.

Para luchar dentro del aula, sobre la base de las propuestas recién expuestas: la consideración de las subjetividades de los estudiantes, la constitución de sus personalidades, de sus experiencias vividas, en relación a la construcción identitaria como un vínculo entre lo social y lo psicológico, resulta fundamental, inmiscuirse en su conformación.

Importante es señalar, entonces que las imágenes establecidas sobre los jóvenes influyen en la construcción de identidad de éstos. La juventud se mira a sí misma – en parte- como la miran los demás. En este sentido, los medios de comunicación, el grupo de pares, las imágenes que proyecta el establecimiento donde estudian y la valoración que tienen para la sociedad, la modalidad de educación en donde están insertos incide en los procesos de construcción de sus valoraciones subjetivas[149].

148 Ibid. 187 p.

149 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.179 p.

Se toma la conceptualización desde Grez para hablar de los sectores populares, concepto que remite a las características de localidad del establecimiento educacional investigado y el grupo social de estudiantes que alberga.

Grez explica que lo popular y lo que le es inherente, aparece como un concepto elástico, no limitado al lugar ocupado por los individuos en la estructura económica de la sociedad o papel que juega en el proceso de producción, como sería con el concepto de clase. Si no que dependerá de los discursos, de su posicionamiento en el conflicto social y el conjunto de prácticas culturales, las que acercarían o alejarían a determinados sujetos de dicho campo en permanente construcción[150].

De esta forma, la conceptualización de sectores populares no se restringe, no se limita o no se determina a ningún actor particular, la concepción de lo popular no es estática, es de gran movilidad y amplitud, y está marcado por la posición de sector dominado dentro de la sociedad[151].

La cultura popular no alude a una concepción unitaria, sino más bien una multitud de concepciones que corresponden "groso modo" a diversas situaciones y modos de inserción económica, social y política de los diferentes grupos populares. La cultura popular mantendría dos elementos que no pueden otórgale a los grupos populares una identidad propia, como clase social determinada. Ya que se presenta una cierta dualidad: como un aspecto positivo aquellas producciones culturales que provienen de la experiencia cotidiana y como aspecto negativo aquellos aspectos introyectados por la cultura de los grupos dominantes[152].

Dentro de las producciones culturales insertadas por los grupos dominantes, se destaca el papel de los medios de comunicación y su capacidad mundial a la hora de asegurar la autoridad cultural, por tanto, es imprescindible entender de forma más crítica la dinámica cultural actual[153]. Esto llevado al mundo del sistema educativo implicaría como se ve en el trabajo del profesor Baeza, que el concepto de joven de sector popular urbano, está referido a la situación de integración inestable y subordinada que poseen estos en el sistema social, lo que se expresa en

150 Grez, S. "De la regeneración del pueblo a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile 1810-1890". Editorial DIBAM. Santiago. 1997. 32 p.

151 Pérez, C. Reflexiones aportadas por el profesor en ensayos aún no publicados.

152 Aguayo, P. La Autonomía. Un estudio sobre la relación pedagógica entre formadores y participantes. El rol educativo del trabajador Social. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela Trabajo Social. 1990. 30 p.

153 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 52 p.

restricciones materiales y una vivencia con dificultades para proseguir metas y medios prescritos por la sociedad. Sin embargo, no constituyen una cultura diferente y absolutamente distinta dentro de la sociedad; ni mucho menos aún, un rasgo propio de personalidad[154].

Como se puede esbozar de los presupuestos aquí planteados la condicionante socio-cultural está vinculada con la situación y creación identitaria de exclusión. Los jóvenes populares – a pesar de su desmedrada situación material- manifiestan algún grado de creación cultural que ciertamente es fragmentaria y parcial precisamente en la experiencia de la exclusión[155]. Desde las aportaciones de Giroux, se comprende que considerando la dimensión política y ética de un proyecto educativo de interés emancipador, al no constituirse como una cultura diferente esto pondría, a los jóvenes de sectores populares en situación de desventaja en términos de la construcción social de su poder[156].

No obstante, como Redondo visualiza, existen en los jóvenes conformación de identidades diferenciadas: unas atadas a la valoración de la educación como camino para lograr un "futuro mejor" y otras escindidas, producto del tránsito diario entre la escuela y la calle. Desde una visión más distante entre la cultura escolar y la de los estudiantes de sectores populares Duschatzky señala, que los significados que propone la escuela rompen y cuestionan la cotidianeidad y el carácter cerrado que hoy contienen las culturas populares. Por su parte, Filmus en conjunto con otros autores, identificaron cómo el origen social influye en las perspectivas laborales y en la apreciación de las titulaciones escolares[157] por los estudiantes.

Es en el espacio de las instituciones educativas donde los alumnos viven sus experiencias formativas, es en el paso de una escuela a otra donde "aprenden" que las escuelas son "desiguales" y donde se reconocen ellos también como desiguales. Las relaciones de jerarquía y oposición entre los establecimientos implican para los estudiantes tomas de posición, luchas de distinción y clasificación[158]. La importancia del significado y forma en que los estudiantes enfrentan el mundo escolar, resulta fundamental para comprender sus compromisos, acciones,

154 Baeza, J. "El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular". Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Dirección de Investigación y Extensión. Serie de investigación Nº 19. 2001. 19 p.

155 Agurto, I. Juventud popular ¿Amenaza o pobreza? Notas para un movimiento juvenil popular. Educación y comunicación. Nº 11. Agoto 85. 34 p.

156 Giroux, H. "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo."Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992. pp. 33-47 Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf

157 Tosoni, M; Natel, A; y Frecentese; V. "Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares." (en línea) Facultad de Educación Elemental y Especial (S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1,2. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf

158 Idem.

pasiones y responsabilidades con las que afrontan y valoran los desafíos que la escuela les propone, concepciones que resultan determinantes en las formas de relacionarse e interactuar en el aula.

### II. 1. 6. Pedagogía Radical frente a la Identidad y Cultura de los Jóvenes de Sectores Populares.

Como propone Giroux, las prácticas culturales se producen y regeneran en diversos lugares sociales, y el peso de su <gravedad social> queda de manifiesto en la forma en que se insertan en el cuerpo, mueven a la gente a la acción social y ponen límites al abanico de posibilidades con el que los individuos negocian sus identidades y su sentido de agencia social[159]; aquí aparece el rol de la pedagogía en tanto, práctica cultural. Es fundamental entonces, que el docente radical ayude en la construcción de un conocimiento propio, cultura popular[160], al servicio de un reconocimiento identitario y sus subjetividades. Se espera que los sujetos sean agentes de la representación, y no sus objetos alienados[161].

Esto da a entender, que los activistas de diversos lugares deben centrarse en la política de la cultura. O sea, los trabajadores culturales deben estar más atentos desde el punto de vista crítico a cómo se organiza el poder a través del enorme número de aparatos culturales que van, desde bibliotecas, cines y escuelas, hasta los conglomerados de medios de comunicación de alta tecnología que ponen en circulación signos y significados mediante periódicos, revistas, anuncios, programación electrónica, máquinas, películas y programas de televisión. Así la esfera de la política ensancha ampliamente su potencial, tanto para la hegemonía cultural, como para la resistencia política[162].

Freire explica, rescatando la comprensión de Hegel y de Lukács, como mediante la práctica pedagógica del auto-análisis participante se produce una creación solidaria de conocimiento que implica la interpretación de la experiencia del excluido, la sociedad que genera la opresión y el compromiso del agente externo o educador, para interpretarla y transformarla en la práctica comunitaria. Esta acción pedagógica permite a los sujetos elaborar en forma crítica sus

159 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 53 p.

160 Giroux, H. "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo."Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992.. pp. 33-47 Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf

161 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 53 p.

162 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 53 p.

condiciones de dependencia para transformar la relación dialéctica entre autonomía y alienación, Tal relación se plantea como una lucha que se da entre expulsar o no al opresor desde "dentro de sí"[163].

Sin duda la práctica pedagógica que asume el reconocimiento de las subjetividades, propone a los estudiantes un auto-análisis participante sobre sus experiencias de exclusión, la comprensión de la condición de dominación desde un cuestionamiento transformador de los significados insertos por la cultura dominante; se dirige y acoge la necesidad de liberar a los jóvenes de sectores populares de una identidad borrosa, ambigua y externa; en pos de solidificar propias prácticas culturales populares.

Por tanto, la creación de una propuesta cultural antagónica a la del sistema hegemónico (que produce explotación, exclusión, dominación, negación de las diferencias), asume necesariamente la autenticidad del saber popular para trascender prácticas concretas y configurar una nueva cultura, mediante el aporte metodológico de teorías y disciplinas que colaboren en su transformación: las teorías de la complejidad, el marxismo humanista y libertario, la teología de la liberación, el psicoanálisis, el socioanálisis y la hermenéutica, entre otras. Una educación que permita concebir la esperanza en lograr una sociedad igualitaria, que promueva una ética solidaria y una mejor calidad de vida[164].

Desde este ensamblaje teórico y práctico propositivo que se desprende de los planteamientos de Giroux, se puede establecer los cimientos de una educación liberadora. En síntesis, atender a la postura radical, denunciar el fenómeno reproductivo en la escuela, ver también al trasluz de la creencia de que este orden es creado y que por ende puede reconstruirse constantemente, permite admitir en la educación la oportunidad de tomar rumbos que puedan responder a intereses que no necesariamente provengan de sectores dominantes.

Como señala Saviani:

> *"Uma teoria do tipo acima enunciado se impoe a tarefa de superar tanto a poder ilusório (que caracteriza as teorias ñao-críticas) como a impotencia (decorrente das teorias*

163 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

164 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

*crítico-reproductivistas) colocando nas maos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-les oexercício de um poder real, ainda que limitado"*[165].

## II. 2. Didáctica Crítica

### II. 2. 1. Concepto de didáctica

La didáctica posee elementos sustantivos: la enseñanza como su objeto básico, y el currículo principalmente, aunque es un concepto que aún esta sujeto a discusión y a diferentes visiones. Se presentan diversos planteamientos sobre el objeto de estudio de la didáctica algunos autores plantean que es el proceso de enseñanza-aprendizaje (donde su relación no es causal, sino ontológica), otros se inclinan preferencialmente a la enseñanza por sus propias características, atribuyendo el aprendizaje como objeto de la psicología[166].

De aquí aparece el rol del docente en el Proceso de Enseñanza y aprendizaje. Si se concibe la enseñanza como un arte se alude a las cualidades innatas del docente que pone en juego en el aula, despreciando la idea de un saber de tipo pedagógico, por tanto, las decisiones en el aula respondería a cualidades intuitivas del docente y de la práctica crítica de su arte, un discurso vocacionista[167].

Se puede concebir en cambio, la enseñanza como una técnica ligada a un aspecto más instrumental, centrada en el "cómo hacer pedagógico" (cómo debe planificar el docente sus clases, cómo debe seleccionar sus contenidos), desvinculando estos saberes de los fines educativos que se deben lograr, como así también, del contexto socio-cultural en que son generados[168]. Por último, comprender la enseñanza como ciencia supone una búsqueda de objetos de estudio.

Para algunos, el objeto de estudio de la didáctica es la clase tal cual ocurre y transcurre[169], como un lugar de confluencia para distintos actores sociales, todos ellos portadores de representaciones sociales diversas. Además está marcada dentro de una institución social

165 Saviani, D. Escola e Democracia. Polémicas do nosso tempo. 30 edicao. 1996. 41 p.

166 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. 2007. (Buenos Aires)· 520 p.

167 Idib.

168 Idem.534 p.

169 Idem.525 p.

particular como lo es la escuela encargada de llevar adelante la realización de un proyecto social y educativo específico, definido en función del proyecto político de la sociedad en la cual está inmersa[170]. Esta es la posición que asumirá la presente investigación para desarrollar su análisis de las interacciones didácticas.

Los tres casos de objeto didáctico son sumamente complejos, en tal sentido, debe recurrir necesariamente a otros campos disciplinares: la psicología porque se preocupa del proceso de aprendizaje, la filosofía, en tanto la clase es una intervención deliberadamente intencional, se preocupa de esclarecer los fines (morales y éticos) de la acción docente, prime una lógica instrumental o práctica, justifica sus acciones educativas y atañe al conocimiento, o sea, al ámbito epistemológico[171].

La sociología en tanto, las interacciones se dan en un espacio social complejo multidimensional que la conforman como contexto único donde se producen contenidos, conflictos entre programas pautados por la autoridad oficial y las decisiones del docente; así también su entramado social, económico, político y cultural que tiñe un modo peculiar de escolarización, distribución, transmisión y evaluación del conocimiento en cada sociedad[172].

La pedagogía, en la medida, que al establecer los fines y funciones de la educación, implica diseñar dichas formas de incluir dichos fines también, y la elección del tipo de enseñanza a implementar. Además se consideran disciplinas, como la lingüística, antropología, entre otras[173]. Sin embargo, aquí se presenta un cuestionamiento, por autores que plantean el fuerte componente práctico en las tareas del docente, su compromiso con la intervención en situaciones reales, concretas y conflictivas y en la acción desplegada en ella. Por tanto, visualizan la didáctica como una actividad práctica teñida de prejuicios valorativos, lo que la convertiría más en una teoría práctica que científica[174].

En síntesis, hay quienes consideran la didáctica como una metodología, quienes la consideran como una disciplina dependiente de la pedagogía y de la especialidad o quienes la consideran como disciplina autónoma con propio objeto de estudio. El presente estudio se posiciona en la

170 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional.(Buenos Aires) 2007. 525 p.

171 Idid. 526 p.

172 Idid.

173.Idid.

174.Idid. 521 p.

última postura, mirada más pertinente para la construcción de conocimientos propios de las especialidades disciplinares a ser enseñadas. La enseñanza de los contenidos del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales deben ser estudiados como objeto propio por su complejidad y amplitud.

Desde tal consideración, se comprende el Conocimiento didáctico situado "en la interacción de las tradiciones prácticas (componente empírico de la didáctica), las orientaciones curriculares (componente prescriptivo) y las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica)"[175]. De esta forma, la relación del manejo significativo del contenido con respecto a la selección de las estrategias de enseñanza, considera las distinciones entre cada disciplina. De ahí las expresiones que, con mayor frecuencia se escucha sobre la no transparencia de los objetos de estudio y por supuesto, los argumentos de que cada disciplina requiere su propia didáctica[176]. Este énfasis lo toma fuertemente Shulman, cuando asume como base del conocimiento pedagógico, las conexiones entre el conocimiento sobre pedagogía y el conocimiento de la disciplina que tiene el docente. De acuerdo a esta interacción, se permite la transformación del contenido para su enseñanza[177].

### II. 2. 2. Ejes epistemológicos de la didáctica

La importancia de mirar la didáctica desde este enfoque epistemológico, recae en poder identificar la relación que existe entre el docente y el conocimiento en general. Como se señala, esta tipo de reflexión no es una práctica habitual en el docente y es bastante descuidado en la formación del profesorado, pero no de manera ingenua sino que responde a una concepción positivista de la ciencia y de un núcleo de "verdades didácticas" sustentada en conocimientos que se autocalificaban como "científicos" y se trasladaban al aula sin mayores miramientos, como si la práctica pedagógica fuera un campo de aplicación de meras fórmulas o técnicas didácticas[178].Desde este punto de vista, el docente puede poseer una concepción del

175 PORLÁN, R. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada. 1993.175 p.

176 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 6 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

ISSN 1409-4703

177 Idid.

178 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. .(Buenos Aires) .2007. 519 p.

conocimiento cerrada, como una verdad acabada o como un "deber ser" presentando los contenidos como verdades absolutas e incuestionables[179].

Al contrario de la concepción positivista, se puede considerar el conocimiento como una construcción social, en constante devenir, así el docente presentará los contenidos como inacabados, flexibles y permitirá que el estudiante genere una relación autónoma en su búsqueda personal del saber, estableciendo la posibilidad de dudar del conocimiento que se le presenta[180]. Bajo esta discusión, sobre la concepción del conocimiento que se tiene en la enseñanza, es que autores como Rodríguez, plantean que las teorías curriculares, son iguales a las teorías didácticas[181]en ellas, distingue la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica[182].

### II. 2. 3. Concepto de didáctica Crítica

La corriente epistemológica socio-crítica de la didáctica, afirma que la didáctica, en tanto ciencia social, rescata la relación entre los valores y el conocimiento, entre el ser y el deber ser, recuperando la dimensión subjetiva en el acto de conocer y se pone en evidencia el rol de la ideología y los usos que se hacen de ella para la justificación y legitimación de relaciones de poder. Así Camilloni afirma que es lícito que la didáctica, se ocupe y preocupe por la práctica pedagógica, se impregne de valores elegidos a conciencia, y además adopte una postura normativa sin perder por ello su cariz científico[183].

Se puede establecer entonces, que la didáctica crítica debe tener en cuenta y de manera conjunta la perspectiva epistemológica (génesis del conocimiento), la dimensión psicológica, la sociohistórica e ideológica política (opción por un tipo de conocimiento u otro como los más adecuados para formar los alumnos), y elaborar una hipótesis de trabajo para una intervención educativa[184].

Klafki, señala que la didáctica crítica no es una disciplina netamente teórica, sino ciencia de la praxis para la praxis, compartiendo con la pedagogía la responsabilidad de apoyar determinados

179 Idid. 520 p.

180 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) . 2007. 520.p

181 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 132 p.

182 ibid. 141 p.

183 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) .2007. 523 p.

184 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Manier, J. Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 120 p.

procesos de enseñanza-aprendizaje o tareas fundamentales de la didáctica crítica, que son principalmente: Elaborar con métodos científicos el sentido de las decisiones, discusiones e instituciones escolares; proyectar los elementos históricos, ideas de futuro e implicaciones filosóficas subyacentes en la institución escolar; hacer posibles el análisis y discusión inter-subjetiva de las decisiones educativas; ayudar a los planificadores de currículos, a los profesores y alumnos que actúan y deciden en el ámbito didáctico a tomar conciencia de lo que hacen, sobre qué y en qué condiciones históricas deciden y actúan, y qué subyace en sus consideraciones, decisiones y acciones[185]. Por tanto, el objeto de su estudio es, por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje[186].

Martinez Bonafé, al poner los cimientos de una teoría y práctica educativa desde la perspectiva crítica, señala el rechazo de paradigmas funcionalistas, basados en la racionalidad positivista y tecnológica; la importancia de la conciencia histórica como dimensión fundamental del pensamiento crítico, iluminando la comprensión de las interacciones entre la vida individual y social, por un lado, y la experiencia y la historia, por el otro; las relaciones entre cultura y el conocimiento con los procesos particulares de dominación, y subordinación social; o el modo en que el conocimiento debe conectar con los intereses y necesidades particulares, y construirse en acción[187].

El profesor Bazán presenta una sistematización de la pedagogía crítica dentro de sus campos de acción, desde la dimensión filosófica de la pedagogía, consideración didáctica a su vez, sobre su rol social y quehacer. Plasma así la necesidad de comprender los siguientes rasgos definitorios[188]:

En primer lugar, que "Conocimiento e interés son inseparables", esto implica considerar que ni el conocimiento ni el aprendizaje son neutros, que son significados en la medida que se produce por interés técnico, práctico o por interés emancipatorio[189]. Esta comprensión se genera

185 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 135 p.

186 Ibid.

187 Ibid. Pp 137, 138.

188 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. pp. 56, 57.

189 Ibid. 56 p.

desde la teoría acción comunicativa, se entiende por acción comunicativa la interacción entre dos o más sujetos capaces de lenguaje y de acción. Los participantes de la interacción tienen como objetivo entenderse y planificar acciones comunes[190].

Tomando las aportaciones habermasianas, puede recordarse que este autor determina tres tipos fundamentales de saberes, a partir de los intereses constitutivos de éstos. En cuanto al interés emancipatorio, que compromete a la didáctica crítica, genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y de la sociedad. Su objetivo fundamental es promover la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas[191], liberar las conciencias de la gente y de procurar los acuerdos[192].

De esta manera, se comprende que la teoría y la práctica son dos dimensiones de una misma realidad, una no existe sin la otra[193]. Realidad social que se puede comprender si se asume el interés práctico no desde el punto de vista técnico con el fin de manipular y controlar el medio desde los presupuestos teóricos planteados, justificando la práctica en función de los mismos como teoría aplicada[194]. Sino, apuntar a la comprensión del medio, del significado de la situación, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar en él, con el interés de llevar a cabo la acción concreta en un ambiente concreto, o sea, una acción práctica[195].

Barco señala, que la didáctica debe ser vista como un espacio de intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas. Para ello se debe instar al docente hacia un permanente cuestionamiento de sus marcos teóricos[196]. "Podría afirmarse que en el ámbito de la didáctica se formulan "críticas todas y cada una de las veces en que un autor analiza una producción teórica y/o unas realizaciones prácticas que no coincidieron con los fundamentos de su propio funcionamiento y que impiden el logro de objetivos propuestos. Desde allí se enmarcan errores

190 Ayuste, A. et. Al. "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar." Grao. Biblioteca Aula. Barcelona. 1999. 123 p.

191 Camilloni, A. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001.pp. 165-166.

192 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 56 p.

193 Ibid. Pp. 56,57.

194 Donde se explica la investigación acción desde el interés emancipador. Sin bien, esta investigación es empírica y no se propone intervenir en la acción, se toma el interés emancipador de la investigación acción porque trae en su propuesta de desempeño docente, las capacidades investigativas y resolutivas que se espera de la metagnición reflexiva en el aula del profesor investigado. Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 211 p.

195 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 30 p.

196 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) . 2007. 535 p.

y se sugieren modos de operar (a veces sólidamente fundamentados) para mejorar bien las prácticas, bien las argumentaciones con que éstas se sustentan[197]".

Aquí aparece un segundo, rasgo definitorio que responde a la dimensión transformativa del quehacer pedagógico: la reflexividad del docente sobre su propia realidad escolar y social (llamado metacognición desde algunos autores o práctica reflexiva, según otros). Con este ejercicio cognitivo, se espera que el docente analice críticamente los eventos, que cuestione los juicios de expertos, las normas y reglas instauradas arbitrariamente. Mostrándose creativo, propositivo y dispuesto a cambiar participativamente lo que ocurre en su aula, su escuela o comunidad[198].

ShÖn en la misma lógica, pero con un carácter más concreto habla de la reflexión en la acción, ejercicio que comprende el proceso evaluativo y comprensivo post-facto, o sea, después de la clase, donde se producen y ajustan las decisiones según la información que cada clase e intervención en aula entrega. Tal reflexión, a través de la práctica, permite reconocer las consecuencias de las decisiones y actos, diferenciar entre lo que es mejor y lo que puede ser lo peor, entrando en el campo de la ética y que se revierte en acción[199].

Es en esta reflexividad en la que se enmarca la idea del pensamiento crítico, donde se concibe respecto de la crítica del docente el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión o por simple hábito, las ideas, los modos de actuar, y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí, las ideas y mitos de la época, e investigar los fundamentos de las cosas[200].

Barco señala, sobre el término de la crítica que así planteado, abre un espacio sustantivo a la reflexión y a la búsqueda (como develamiento) de supuestos subyacentes, planteando además el carácter permanente de la actividad crítica; esta actividad se orienta –desde este posicionamiento- hacia la transformación social solidaria y la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica. Compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a su análisis, indaga, esclarece más allá de lo procedimental –sin excluirlo-, revisa sentidos y significados, bucea en la

197 Camilloni, A. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001. 157 p.

198 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002. 57 p.

199 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 47 p.

200 Horkheimer, M. "Crítica de la razón instrumental". en traducción de H. A. Murena y D.J. Vogelmann, Ed. Sur, Buenos Aires, 1973. 19 p.

historicidad y tensa las prácticas con las formulaciones teóricas[201]. De forma, que la impugnación de los códigos pedagógicos dominantes del docente son inseparables de la impugnación de los códigos profesionales habituales"[202].

Por su lado, Grundy, habla de la teoría curricular crítica, como aquella disciplina que estudia el currículo desde un enfoque emancipador el que supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción[203]. En definitiva, se inspira a dar cuenta de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Por tanto, esta reflexión no puede ser un cotejo simple (ocurre o no ocurre, esta bien o esta mal) sino un preguntar, donde se presente la problematización entendida en su sentido más divergente y abierto[204].

Sobre este punto, es fundamental centrar la atención para los fines investigativos que se propone el presente trabajo, ya que abre las puertas a la problemática que sitúa y da cuerpo al mismo. Permite al docente radical generar la voluntad política de identificar y construir tensiones desde sus propias contradicciones y la de sus prácticas, e inventar alternativas en sus propuestas y praxis pedagógica en función de tales diagnósticos. Así como el carácter y compromiso profesional suficiente para que la investigadora, entre al aula, observe, analice y cuestione su desempeño aunque sea desde un prisma comprensivo e interpretativo, más que dogmático.

### II. 2. 3. a. Constructivismo y Consenso en la interpretación de los significados.

Se puede hablar dentro de la didáctica radical, considerando la relación intrincable entre teoría y práctica, de dos dimensiones donde resultan importantes las ideas de consenso, una para la comprensión del significado de las situaciones, y dos para la comprensión del contenido a enseñar. Ya que estas ideas permiten la construcción de la interpretación del significado donde estudiante y docente interactúan y negocian su determinación[205]. Desde tal postura el interés

201 Camilloni. Et. Al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001. pp. 158-159.

202 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001.120 p.

203 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 138 p.

204 Bazán, D. y González, L. (2007). "Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica". Revista REXE, Número 11, 2007. UCSC. 88 p.

205 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002.. 56 p.

práctico es un interés fundamental para comprender el ambiente mediante la interacción, basada en una interpretación consensuada del significado[206].

En primera instancia, la relación y negociación del significado de las situaciones, da las luces para que aparezca otro rasgo definitorio de la didáctica radical muy relacionada al de la reflexividad docente, la emancipación implica transformación y democratización de las prácticas pedagógicas. Se entiende por emancipación el desafío formativo de repensar la propia realidad, dialogando racionalmente sobre los problemas docentes, cuestionando las propias transformaciones e instalando procesos de cambio que vayan más allá de lo instrumental y lleguen al orden ético y de lo posible. Es decir, poder generar procesos de cambio que se conciben propios de la democracia (participativa y consensuada), como estilo de vida y de organización social[207].

En segunda instancia, a partir de la preocupación e importancia del consenso del significado de los contenidos a enseñar, aparece desde los aportes más psicológicos y sociológicos ligados a la didáctica, la dimensión de la enseñanza socio-constructivista que se propone producir el aprendizaje de los seres humanos, comprendiéndolo como una construcción del conocimiento dada por una interpretación y configuración personal, construcción que se da desde el interior del sujeto y por el sujeto, junto a otros sujetos[208].

En esta corriente el aprendizaje es una interpretación personal del mundo, de manera que da sentido a las experiencias que construye cada estudiante, o sea, el conocimiento no puede ser independiente del estudiante. Este conocimiento se consensúa con otros y con la sociedad[209]. Y surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer, así el sujeto se torna constructor activo gracias a los conocimientos previos y la influencia que lo social ejerce para incrementar las capacidades particulares[210]. Por tanto, la interacción social se vuelve base de la construcción del conocimiento, negociando los significados, debatiéndolos. En palabras de Mario Carretero, el constructivismo es:

206 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata.. Madrid. 1998. 30 p.

207 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002.. 56 p.

208 Lopez, O. "Constructivismo. Constructivismo pedagógico: un tema de retrovanguardia." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 66 p.

209 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Spiens. Rosario. 2008.13 p.

210 Sotelo Penacho, M. J. "Constructos teóricos sobre el constructivismo propuesto por Julián de Zubiría" Disponible en. www.monografias.com/trabajos49/teoria-constructivismo/teoria-constructivismo.shtml (fecha de consulta: 8 de junio 2008).

*"... la idea que mantiene que el individuo -tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una fiel copia de la realidad, ni es igual en todos los individuos, sino una construcción de cada uno[211]".*

De esta forma, se impone la relevancia de todas las variables constructivistas del conocimiento: la cultura, la historia de cada sujeto, el género, las representaciones sociales que poseen las personas, el lugar político de las personas, las creencias del sentido común, etc[212].

La construcción del conocimiento en la didáctica crítica debiera estar al servicio de los intereses emancipatorios, como ya se ha señalado, construcción que por supuesto no realiza el docente para luego transmitir tal conocimiento de manera dogmática con sus estudiantes, sino que se enfrenta y dialoga con las representaciones, pre concepciones y conocimientos que los estudiantes traen de sus vivencias. En Freire, el concepto de diálogo relaciona las prácticas sociales en general, con su praxis pedagógica, en una actividad humana que articula dos dimensiones: la acción y la reflexión. Estas dimensiones humanas permiten a los sujetos actuar de forma solidaria y en una interacción radical, para poder pronunciar el mundo y, así, abrirse a un proceso de cuestionamiento mediante nuevos pronunciamientos. La praxis dialógica no debe sacrificar la reflexión a la acción, ya que negaría de esta manera la praxis verdadera e imposibilitaría el diálogo[213].

En este sentido, Freire es claro que la palabra verdadera, la del diálogo, es la palabra que debe transformar el mundo pronunciándolo, en conjunto con los otros, significándose como seres humanos[214], sino más que construcción del conocimiento se enfrenta a un adoctrinamiento ideológico político. Para esto es fundamental considerar que el aprendizaje, se trata de una perspectiva intencional-consciente-personal que pone en el tapete la necesidad de considerar los fines que promueven la actividad del conocimiento del sujeto[215].

---

211 Op. Cit.

212 Bazán, D. y González, L. (2007). "Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica". Revista REXE, Número 11, 2007. UCSC. 88 p.

213 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

214 Freire, P. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Editores. 2008. Argentina. Pp. 98-99.

215 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008.14 p.

El curriculum desde su prisma crítico, implica como intención lograr una racionalidad basada en la auto-comprensión, de manera que la persona pueda hacerse consciente de las limitaciones y autenticidad de su propio pensamiento (condicionado por sus experiencias anteriores habidas en un determinado contexto cultural, social y afectivo e influidas por sus propias capacidades y estructuras mentales) al ser contrastado, reforzado, confirmado o negociado con el de los demás a través del diálogo[216].

Así aparece otro rasgo distintivo de la didáctica crítica, la consideración de **"la conciencia como el lugar de construcción de la realidad"**, la que consiste en una conciencia histórica que se constituye como tal según la estructura social existente y según las relaciones humanas que viven el conflicto como parte inherente de la realidad social y escolar[217]. El objetivo entonces, de la enseñanza radical es que el estudiante sea cada vez más conciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas[218].

Para tal fin, **la conciencia debe emanciparse**, en la medida, que se construye sesgada, deteriorada, dominada, oprimida por reglas que pretenden ser objetivas, legítimas e impuestas por otros, con el fin de perpetuar sus propios beneficios, siendo necesario propiciar condiciones adecuadas para liberación[219]. Poseer una conciencia alienada, es la situación de aquel que no es plenamente en sí mismo, que no realiza sus mejores y más originales posibilidades, que reprime y malgasta sus propias energías. Se expresa en formas más o menos conscientes de frustración o quizás de fracaso. En la raíz está el hecho de no poder elegir, de no tener iniciativa sobre la propia vida, de estar «expropiado» en el sentido más radical. De ser mero objeto y no sujeto[220]. La alienación surge del conflicto entre contradicciones objetivas y valoraciones subjetivas, entre necesidades económicas y de reconocimiento"[221].

216 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 43 p.

217 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002. 56 p.

218 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.41 p.

219 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002. 56 p.

220 Rebellato, J. L. Ética y práctica social, Montevideo. EPPAL. 1989. 50 p.

221 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

## II. 2. 3. b. Conocimiento Didáctico Crítico.

Entonces, a pesar del planteamiento de propuestas significativas donde se asume al conocimiento pedagógico del contenido como categoría de conocimiento fundamental, advirtiendo que estos saberes le permiten al docente hacer enseñable el contenido, o sea, le permiten: las más poderosas formas de representación, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros, comprensión que hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil[222]. Tal manejo sólo ocurre cuando el docente reflexiona e interpreta críticamente la información pedagógica, disciplinar y del contexto, proceso de reflexión que Shulman denominó: Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica[223], interpretación que implica la comprensión de los significados que traen los estudiantes.

Gess-Newsome, insiste en que el conocimiento profundo de la disciplina se vuelve infructuoso sino se consideran los puntos de vista acerca del contenido que tienen los estudiantes. La generación y uso de actividades significativas de aprendizaje que, por ejemplo, incluyan demostraciones, metáforas y variaciones, alternativas para ampliar la comprensión del contenido, dependen, entre otros, de las características del contenido, del dominio de éste por parte del profesor y su conocimiento de los estudiantes. Tales actividades permitirían a los estudiantes ligar el conocimiento previo con la información actual, para la producción de nuevas ideas y reducir las ideas y conceptos erróneos. Estos mismos saberes del docente, le apoyan para tener fluidez en sus discursos y reconocer e identificar las aplicaciones de la disciplina en la vida de sus estudiantes[224].

Por su parte, Magnusson, Krajcik y Borko reafirman que la consideración de los estudiantes como aprendices involucra el estudio de las preconcepciones, los conceptos erróneos en la construcción de los conocimientos y las dificultades que pueden presentar los estudiantes para aprender determinados contenidos. La posibilidad de conocer y comprender a los estudiantes le permite, al docente, interpretar las acciones e ideas de estos, de modo que puede organizar su

222 Shulman, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educactional Researcher. 1986. 9 p.

223 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 6 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

ISSN 1409-4703

224 Ibid.

enseñanza de una manera más efectiva, puesto que enfoca sus estrategias pedagógicas hacia una mejor representación del contenido[225].

El concepto propuesto por Chévallard, transposición didáctica, donde el docente debe un saber culto o experto transformarlo en conocimiento escolar (saber enseñando). Se propone que el docente realice una sustitución del conocimiento cotidiano de sus estudiantes por el saber culto que sería el conocimiento científico, entendido como el conocimiento disciplinar de los contenidos, que al pasar por ciertas transformaciones genera un nuevo saber, el saber enseñado. Así se comprende, la constitución de la didáctica de de las Ciencias Sociales como la ocupada del saber que se enseña, es decir, la teoría y la práctica de la transposición didáctica[226]. De esta forma, existiría la consideración de conocimiento metadisciplinar como guía para formular el conocimiento escolar[227].

Sin embargo, desde una perspectiva crítica se piensa más bien en una especie de continuo entre los tipos de conocimiento que de una polarización con connotaciones jerárquicas. Argumentar diversas formas de conocimiento científico y cotidiano, ambos representan múltiples y diversas manifestaciones, unas más complejas y potentes que otras, coexistentes estas formas intermedias entre ambas, con características de ambos tipos, todos constituyen saberes organizados (tecnológicas o saberes profesionales o del propio conocimiento escolar y del profesional)[228]. Se piensa entonces el conocimiento escolar como una entidad específica y debe contemplar diversos referentes para su elaboración, cierta idea de integración más que de transposición[229].

Desde una perspectiva crítica la posición de Chévallard y que asume Benejam puede considerarse como "intelectualista" y "acrítica", ya que no cuestiona el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referente principal y en la práctica el carácter único del conocimiento escolar[230]. O también, una posición "reduccionista" y "academicista"[231] que deriva a

225 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica. 2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 5 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf
ISSN 1409-4703

226 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 75 p.

227 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125 p.

228 Ibid. 125 p.

229 Ibid. 125,126 pp.

230 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125,126 pp.

posturas neo-tecnológicas por sus expectativas excesivas en la técnica de conversión del conocimiento científico en escolar. Prescindiendo de factores como los socio-históricos y los ideológicos, que pueden resultar decisivos en dicha elaboración[232].

Se considera que cada forma de conocimiento, según su dominio y contexto, se presenta como subsistemas de ideas, abiertos y en interacción, entendiendo la cognición humana como una totalidad. Existiría entonces, una organización global del conocimiento, dispuesto para que los sujetos (individuos y colectivos) adapten su cosmovisión en situaciones concretas[233].

De esta forma, las concepciones sobre el conocimiento didáctico resultan sustanciales abordarlas como elemento de comprensión y reconocimiento de las prácticas pedagógicas y de los presupuestos ideológicos del docente investigado, como parte constitutiva de las intervenciones didácticas radicales que adviertan la democratización en el trabajo de distintos tipos y orígenes de conocimientos dando cabida a los múltiples significados que cargan los estudiantes y las ideologías implicadas en tales construcciones.

Las construcciones cognitivas de saberes organizados envuelven un entendimiento y posición ideológica, en tanto, forma de pensamiento, reconocimiento que invita a centrarse en las intenciones que encarnan los conocimientos y contenidos disciplinares seleccionados para ser enseñados dentro del aula.

231 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125,126 pp.

232 ibid.

233 ibid.

## II. 2. 4. Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

### II. 2. 4. a. La selección de los contenidos desde la Didáctica Crítica de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales.

Retomando la idea de que conocimiento e interés son inseparables aparece un elemento clave a relevar: las consideraciones curriculares, estas entendidas como la selección de los contenidos a ser enseñados y la intención de su selección. Cox propone, entender por currículo "el conjunto de saber que el sistema escolar se compromete a inculcar, organizado temporalmente para su transmisión de acuerdo a determinados principios de secuencia y ritmo"[234].

Pero esta selección de saberes con que la escuela se compromete, responde como ya se ha dicho a validar sólo los saberes dominantes, sin adecuar las propuestas curriculares en congruencia con los diversos contextos educativos en que se efectúa la enseñanza, sino al contrario, posee y se afirma del Currículo común oficial[235], tendiendo a valorar y legitimar el lenguaje de las clases dominantes (cultas) generando inequidades académicas evidentes[236].

Al no considerar a la enseñanza como neutra, es decir, apolítica, la didáctica radical de las Ciencias Sociales pretende desde un planteamiento dialéctico, crítico y alternativo establecer criterios para definir todas las decisiones pedagógicas pertenecientes a sus intereses: la elección de los contenidos, la utilización de los premios y castigos, la selección de los materiales, el control del tiempo, la metodología y la evaluación; todas disposiciones cargadas de significados y valores que favorecen a determinadas actitudes y conductas[237]. Por tanto, jerarquizar y priorizar entre los distintos saberes organizados entendidos como formas de representación, resulta trascendente desde una perspectiva crítica de la didáctica, en la medida que implica el interés con que se definen los objetivos educativos y el tratamiento dado.

Si se identifican diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer, es necesario diseñar intervenciones didácticas que pongan en dialogo tales diferencias y sujetos

234 Cox, C. 1991 p.7. "Sociedad y conocimientos en los 90: Puntos para una agenda sobre el currículo del sistema escolar. Estudios Públicos Nº 47, 1992.72 p.

235 El Marco Curricular que ofrece el Ministerio de Educación. Su propuesta general apela a la autonomía dada a las instituciones educativas producto del proceso de descentralización de la gestión pedagógica, privatización y municipalización que ya ha planteado en la problematización los efectos desiguales, el rol decisivo de las condicionantes socio-económicas, como el compromiso pedagógico mercantil en juego. Sin embargo, desde un prisma radical en el aula, este rasgo generalizado del curriculum abre también la posibilidad de darle un enfoque y tratamiento a los contenidos propuestos desde los fines e intereses pedagógicos recientemente sistematizados.

236 Bandala , O. Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento del Henry A. Giroux. 2006. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos34/pedagogia-giroux/pedagogia-giroux.shtml. (fecha de consulta: 20 de junio 2009)

237 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 64 p.

heterogéneos, como también, incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen en la selección de contenidos[238].

La responsabilidad que recae para un profesor radical en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, arriesga necesariamente no responder a los contenidos legitimados por los grupos dominantes y su cultura[239]; sino resolver desde la comprensión de que el espacio y la sociedad son resultados de procesos históricos[240], debiendo cuestionar la producción del conocimiento oficial y seleccionando culturalmente contenidos para ser construidos desde las experiencias de los estudiantes, sus vivencias y principios como grupo social en el entramado de relaciones de poder. Siendo fundamental decidir sobre qué fenómenos históricos se quieren conocer, la historia de quiénes, desde quiénes y cómo construir esa realidad, o sea, qué condicionantes contextuales: dimensión social, espacial, cultural, temporal poseen esas construcciones sociales y al servicio de quienes detectan el poder[241].

La didáctica de las Ciencias Sociales que trabaja desde la corriente crítica no considera suficiente saber cómo ocurrieron en el tiempo las cosas o como son, se propone también descubrir la intencionalidad de los hechos[242], como las ideologías instaladas en las interpretaciones disciplinares. Por tanto, asume que el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional[243]. Se interesa en proponer cuestiones socialmente relevantes, problemáticas y urgentes[244], en conocer las causas económicas, políticas y culturales reales que justifican y explican las distribuciones y los conflictos que ocasionan[245].

Según Benejam y otros autores, en un curriculum radical de las Ciencias Sociales figuran temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio físico, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género o etnia, el interés por los problemas internacionales, los focos de tensión mundial, la guerra y la paz, etc[246]. Para el caso de la geografía se trabajan, por ejemplo, el tema de la percepción, las motivaciones personales,

238 García, D. "La escuela y los sectores populares: encuentros y desencuentros culturales." Debates. Educ.ar. (en línea) 2009.(fecha de consulta 29 de junio 2009). Disponible en http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-escuela-y-los-sectores-popu.php

239 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula. Buenos Aires. 1999. 99 p.

240 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.40 p.

241 Ibid.

242 El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado. En Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 31 p.

243 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 43 p.

244 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

245 Ibid. 64 p

246 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 41 p.

la comprensión de los demás, la conciencia del entorno[247]; contenidos ligados a la propuesta radical humanista.

Sin embargo, estás temáticas no deben ser tratadas en términos exclusivamente conceptuales como lo hace la perspectiva transmisiva más tradicional[248], ya que no son los únicos contenidos que poseen las Ciencias Sociales. "Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación se considera esencial para el desarrollo[249], por tanto, sólo deben considerarse como medios en el proceso educativo[250]. Existen tres tipos de contenidos: los conceptuales, que incluyen datos, conceptos y principios; los procedimentales, que apuntan a las habilidades y destrezas, técnicas y los actitudinales con los que se trabajan normas, actitudes, hábitos, valores y virtudes. Tales contenidos necesitan ser presentados de forma conjunta y jerarquizada[251].

En términos radicales, la enseñanza debe considerar un desarrollo integral de los contenidos, generando competencias intelectuales y manuales conjuntamente, desde la comprensión de la educación para la formación de un sujeto polivalente, donde el pensamiento y la actividad física se desarrollen en armonía; resistiendo al desarrollo de habilidades fragmentadas que sustentan la división del trabajo capitalista[252], y su consiguientes ramificaciones e impactos para las sociedades: desigualdad, alienación, antagonismos sociales.

El parangón que realiza el profesor Libaneo admitiendo que toda actividad es un trabajo[253], invita a comprender la necesidad de impregnar de contenidos y sentidos las actividades didácticas propuestas en el aula, en correlación con lo que debería ser la ocupación laboral en la vida de las personas según sus necesidades materiales, espirituales, corporales, entre otras.

El aprendizaje configura de alguna manera, las estructuras mentales de los estudiantes y sus comportamientos[254], los conocimientos de la didáctica crítica se deben expresar en la actitud y

247 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

248 Caldarola, G. Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum. Argentina. 2005. 52 p.

249 Coll. En Caldarola, G. Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum. Argentina. 2005. 51 p.

250 Caldarola, G. Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum. Argentina. 2005. 52 p.

251 Ibid. 53 p.

252 Gadotti, M. Historia de las ideas pedagógicas. Serie Educacao. Editora ática. Sao Paulo. 2002. 197 p.

253 Libaneo, J. C. Clase: Fundamentos Teóricos y Metodología Da Pedagogía Critico-Social. (Perspectiva Histórico Cultural). Profesor de Universidad Católica de Sao Paulo. UAHC. 3 de septiembre, 2009.

254 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

acción social[255]. Para esto es básico recordar que el conocimiento que produce las Ciencias Sociales, son el conjunto de respuestas que la sociedad formula hoy ante determinados problemas en un tiempo y en un territorio, por tanto, no se pueden presentar en forma cerrada o como hechos inamovibles porque esta interpretación y organización no responde a ningún determinismo sino que es producto de quienes han logrado imponer su poder[256].

En esa dirección, los aspectos cognitivos, sociales y afectivos que se pretendan forjar en el estudiante deben comprometerse con ese estado de comprensión de las problemáticas de la realidad social actual y con acciones y actitudes dispuestas a que intervengan en ese presente.

### II. 2. 5. Métodos didácticos

La adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación, pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica, presenta intencionalidades de corte filosófico-ideológico (en el sentido de visiones de mundo), ético, estético, científico y pedagógico. O sea, supuestos metodológicos que se pueden develar, a partir de: la determinación de criterios para combinarlos, y la relación que se da entre los criterios y otros elementos de la enseñanza: objetivos, contenidos y sus formas de vinculación, (opciones que permiten ciertos desarrollos, cierta interiorización y no otras[257]), formas y criterios de evaluación, entre otros[258].

Desde las aportaciones de Benejam "un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades y habilidades cognitivas[259]". Distingue como posibilidades de métodos el expositivo, el interactivo, y el de aprendizaje individual, que responden a las diferenciadas formas de aprender que podrían presentar los estudiantes. Dentro del método expositivo, se encuentra la exposición, las preguntas/respuestas, entre otros; para el de tipo interactivo se destacan los estudios de caso, trabajos por proyectos,

255 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 41 p.

256 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001.67 p.

257 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001. 84 p.

258 Ibid. Pp 82,83.

259 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 99 p.

resolución de problemas, simulaciones, entre otros; y desde los métodos de aprendizaje individual, ser reconocen la enseñanza programada, contratos de aprendizaje, entre otros[260].

Las modalidades de enseñanza y aprendizaje o estrategias de enseñanza y de aprendizaje se relacionan y dependen según los marco de comunicación e interacción que se establecen en el aula[261]. S. Gvirtz y M. Palamidessi, hablan preferentemente de estrategias de enseñanza, ya que esta idea permite salir del universo de soluciones universales válidas, para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto. Asimismo, permite ver que la enseñanza – más que una actividad técnica y de aplicación- es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo y para qué enseñar[262]".

Cuando se aborda en pedagogía la temática metodológica desde la filosofía se advertirían claras referencias al tema del método y a lo metodológico desde lo didáctico. En cambio, cuando se liga a lo psicológico y sociológico aparecerán referencias a estrategias[263]. Edelstein propone para abodar la temática metodológica, posesionándose, no en un sentido de método propiamente tal, ni en un sentido de estrategia, si no que como nueva categoría, se instala en la "construcción metodológica", en la asunción de que no se puede hablar de un método único[264]. El método desde este punto se comprende como el movimiento que recorre el pensamiento del docente frente a toda forma de conocimiento o de acción[265].

La lógica particular de la construcción metodológica es relativa, en relación al tratamiento del contenido, la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella (sujetos particulares que aprenden), como en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)[266]. Asumir la metodología como construcción y la enseñanza, como prácticas discursivas, le otorga el más alto grado de conciencia desde la singularidad del estilo de cada docente. Como señala Edelstein, el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento y entre los sujetos mediatizados por el lenguaje, integrando las voces del plural, permite abrir un espacio

260 Ibid. 103 p.

261 Veasé en Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Capítulo V. Estrategias de enseñanza: Los métodos Interactivos. 103 p.

262 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires)2007. 547 p.

263 Ibid. 87p.

264 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós. 2001.81 p.

265 Ibid. 80 p.

266 Ibid. Pp 81, 82.

de dispersión del deseo, que deje de lado las leyes absolutas, para tratarlas sin ningún privilegio fundador[267].

En definitiva, el método expresa una síntesis de opciones relativas a la reestructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos; a la sistematización de la didáctica misma[268]. Por tanto, no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, pero siempre juega en relación con el aula actuada o imaginada[269].

Los métodos ligados a la didáctica crítica que asumen la propuesta humanista sobre la construcción del conocimiento como producto de la actividad humana, por tanto, personal y cultural, incumben métodos de tipos activos y participativos. Métodos que radican en propiciar que el estudiante comunique su experiencia, la analice, la revise para complementarla o cambiarla. Considera también, en el cómo enseñar tres momentos esenciales de aprendizaje: la exploración de ideas previas de los alumnos, los procesos de introducción de nuevos conocimientos y la aplicación de los nuevos aprendizajes. El constructivismo además, propone acciones didácticas respetuosas con la personalidad del alumno e igualmente rigurosas con las exigencias de la ciencia normativa[270].

Comprender y considerar la construcción del conocimiento, desde redes conceptuales, como explica Camilloni, donde la mación de conceptos es un proceso progresivo, que presenta etapas con diferentes características en el transcurso del devenir cognitivo. Todos los conceptos demandan un tiempo de construcción y presentan una organización: conceptos “mayores” y conceptos “menores”. Se forman desde un comienzo por grupos de conceptos que siempre se encuentran interconectados, cada una de nuestras representaciones tiene relación con otras representaciones, los conocimientos. Conceptos que se apoyan mutuamente y conceptos que son ajenos unos a otros, conceptos que pertenecen a una misma familia entre sí. Conceptos distantes o conceptos asociados no permanecen estáticos, por algún rasgo que los hace aparecer momentáneamente o duraderamente análogos. Nuevas experiencias, hacen que los significados se vayan modificando[271]. Esta comprensión por la construcción de los conocimientos

267 ibid. 86 p.

268 Camilloni; et . Al. “Corrientes didácticas contemporáneas”. Buenos Aires: Paidós. 2001· 83. p.

269 ibid. Pp. 83, 84.

270 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 65 p.

271 Camilloni, A. Didáctica de las ciencias sociales II. Cáp. 7: “Sobre la programación de la enseñanza de la Ciencias Sociales” Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001. 202 p.

y estructuración de los conceptos en etapas se puede reconocer en la propuesta de asimilación cognitiva de nuevos conocimientos reconocidas por Jorba en sus fases didácticas[272].

De alguna forma, ya se han esbozado ideas de métodos radicales en la sistematización que ofrece la didáctica radical, en los cuales se puede precisar, el rol del diálogo y del debate como herramientas interactivas dirigidas a la producción de aprendizajes autónomos y conciente en los estudiantes, para descubrir la intencionalidad de los hechos y las ideologías instaladas en sus interpretaciones. Esta comprensión del conocimiento social, como proceso en construcción y transformación permite la crítica, pide interpretación y hace posible, formular propuestas de futuro alternativas[273].

Durante el diálogo se produce la negociación dialéctica entre distintas interpretaciones favoreciendo el debate entre las propias razones y las ajenas, y asumiendo entonces el relativismo del conocimiento humano permitiendo procesos hermenéuticos de autoconciencia y autorregulación[274]. Tal relativismo impone una metodología pluralista, junto con métodos dialécticos basados en la comunicación, por lo que se requiere de una prudencia intelectual en la enseñanza que inciten a un dialogo libre, flexible y pragmático de las interpretaciones contrapuestas.

Esto permite otorgar un papel activo al estudiante, desde sus intereses, lo que ellos quieren saber, si se considera que la acción didáctica puede tomar formas múltiples pero siempre responde a la concepción y preferencias del sujeto que actúa y de esta manera explícita su escala de valores[275]. Establecer ese protagonismo exige participación y responsabilidad en el acto pedagógico[276], desde el propio estudiante como del docente para generar una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social participante y político desde una finalidad democrática en todos los ámbitos de la vida: académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad[277]. Tales herramientas y capacidades permiten disponer a los estudiantes a la resolución de problemas, desde la relación necesaria entre comprensión y voluntad[278].

272 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Pp. 103 y 119.

273 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

274 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 44 p.

275 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

276 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 144 p.

277 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Pp. 41-44.

278 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001.66 p.

Los métodos radicales proponen en el cómo enseñar: provocar la duda, comportar el conflicto, producir un desequilibrio que puede llegar a estimular un cambio, como acción conciente, basada en razones, en preferencias y por tanto, en valoraciones[279]; plantear problemas reales de la existencia de los estudiantes, encarándose pronto con su propia opresión[280], como también, esbozar posibles políticas alternativas a los conflictos, promover tensiones creativas, propiciando su argumentación desde diferentes posiciones, incorporando espectros de análisis desde tiempos y escalas diferentes e impactos diferenciados[281].

Dentro de las acciones didácticas es crucial distinguir el uso y las formas de la evaluación, como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la actividad de evaluación tiene por objeto comprobar el estado inicial de conocimiento de los alumnos, el grado progresivo de asimilación de los nuevos contenidos y la verificación del grado y tipo de adquisición de los objetivos previstos del aprendizaje. En función de las diversas actividades de evaluación, el profesorado debe ir ajustando sus propuestas de actividades y su método y, periódicamente, reflexionar sobre su tarea docente[282].

Como explica Trepát, la evaluación debe ir en relación directa con los aprendizajes u/o objetivos esperados. En esta medida, las evaluaciones deberían ser orientadas hacia todas las habilidades del individuo, evaluar con distintos marcos, siempre cambiantes y que abarquen habilidades de tipo procedimental, valórica y conceptual unidas, para así desarrollar la correspondencia de saberes y habilidades: "dispositivos centrados en la restitución o la aplicación de procedimientos hacia situaciones de evaluación integrativas donde el alumno debe movilizar un conjunto de saberes, de "saber-hacer" y de actitudes"[283].

Para esto es sustancial que el docente esté empoderado en el ámbito didáctico de su labor. El método didáctico por tanto, se vuelve la praxis pedagógica radical en el aula, la conjunción de la teoría y la práctica educativa y pedagógica, sujetas a la reflexividad crítica. De esta forma, se

279 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

280 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 145 p.

281 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 64 p.

282 Trepát, C. Cap. 4: "Evaluación y procedimientos", en: Los procedimientos en la Historia. Barcelona: Graó, 1995. 83 p.

283 Ossandón, L. et Al. La relación entre el Marco Curricular y Programas: la implementación del currículo del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación chilena. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina Y Estudios ILADES. 2003.101 p.

reconoce al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo[284].

La acción didáctica deja muchos espacios indeterminados en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de incertidumbre[285]. Se asume entonces, que lo metodológico opera como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescrito al curriculum real que se constituye, en general, en "zonas de incertidumbre" que abren "intersticios" a las propuestas innovadoras[286].

### II. 2. 6. Interacciones Sociales en el Aula.

La interacción se establece durante el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, donde se pone en juego el pensamiento del profesor, el pensamiento de los alumnos, los medios didácticos, entre otros elementos[287]. Por tanto, la lógica de la interacción, es el conjunto de modos de dirigirse entre alumnos y maestros, incluyendo tanto, el discurso explícito como el implícito[288]. El clima de relación en el aula es de la mayor importancia didáctica. Un clima cálido y de respeto mutuo facilita la interacción entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí[289].

Desde este punto de vista, las interacciones en el aula son parte del método didáctico, entre ellas se ha mencionado desde la didáctica radical, implícitas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la importancia de la comunicación que debe establecerse entre los estudiantes y el docente, la participación y los espacios de empoderamiento frente al contenido que se refiere al rol de los estudiantes, la solidificación de su autonomía, la democratización de las prácticas, actitudes y valores políticos. Pero quedan por mencionar otras relaciones directamente vinculadas con la dinámica cotidiana en el aula, con las formas de trato que establece el docente con sus estudiantes: relación afectiva, el establecimiento de la disciplina, actitudes y valores sociales, entre otros.

---

284 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001. 85 p.

285 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

286 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001.84 p.

287 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p..

288 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 110 p.

289 González, L. Las relaciones sociales en el aula. (en línea) 2007. (fecha de consulta: 22 de junio 2009) Disponible en http://eats.wordpress.com/2007/03/19/la-autoridad-del-profesor/ (fecha de consulta: 22 de junio 2009)

Edwards, presenta un estudio etnográfico sobre las prácticas de trabajo en los liceos de distinta dependencia y administración, describiendo los rasgos culturales distintivos de las prácticas cotidianas dentro y fuera de la sala de clases. Conocer y tener un cuadro de comprensión de la cultura escolar, es necesario para poder transformar, este conjunto de tradiciones, prácticas y significados que dan contenido a las formas de relacionas sociales en las escuela. Para los fines de esta investigación, se consideran las características de la cultura escolar recogida desde las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clases.

Edwards, explica que las relaciones sociales en las que profesor y alumnos están insertos, representan momentos privilegiados en los procesos de socialización de los alumnos. Estas interacciones entre docentes y estudiantes se dan en el aula -en el acto de enseñanza- pudiendo ser formales e informales[290]. En su investigación caracteriza estas interacciones desde distintos elementos recogidos, que se acogen en la presente.

### II. 2. 7. Cultura escolar.

La cultura escolar o conjunto de tradiciones, prácticas y significados que los sujetos atribuyen a su quehacer, no se transforman por un mero cambio en las condiciones administrativas del sistema educativo, como se ha esperado del proceso de descentralización y desconcentración administrativa iniciada desde los ochenta[291], ya que sus rasgos característicos siguen siendo el predominio de prácticas pedagógicas transmisivas y relaciones sociales institucionales de carácter burocrático. "Esto indica que para producir cambios significativos en educación es necesario concentrarse en la generación de transformaciones de la cultura escolar[292]".

Edwards, señala que la cultura juvenil escolar no es una cultura autónoma que se mantenga con características constantes en el tiempo y en el espacio, sino que su comprensión debe darse enmarcada dentro de una determinada sociedad. En este sentido, es necesario considerar el peso y la determinación de la situación social, cultural y económica como una dimensión fundamental a considerar, lo que no permite hablar de una cultura escolar homogénea[293].

290 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 144 p.
291 Idib. 210 p.
292 Idib.
293 Idib.. 164 p.

Como se señalo en el capítulo anterior en relación a la cultura de los jóvenes de sectores populares, la imagen que el establecimiento educacional proyecta sobre ellos influye en la construcción de sus "propias imágenes". Así, los alumnos la interpretan y la resignifican como parte de su identidad[294]. De ahí, se establece el vínculo entre la cultura, la cultura escolar y la identidad de los estudiantes. Un ejemplo claro, es el deterioro de la imagen social de algunos establecimientos de sectores populares en sus estudiantes el que influye en el nivel de autoestima e imagen de sí mismos. Esto impacta no sólo en los jóvenes, sino también en sus profesores[295].

Uno de los rasgos fundamentales que se destaca a nivel generalizado, es cómo desde la cultura escolar y social "ser joven pasa por ser escolar. Las continuidades y discontinuidades culturales, así como las contradicciones y coherencias propias de la cotidianidad cultural, especifican el ethos juvenil como ethos escolar. Esto es relevante, ya que junto con las exigencias escolares obvias, tales como las buenas calificaciones, existen otras relativas al comportamiento esperado para los jóvenes que, cualquiera sea el caso, gira etnocéntricamente en torno a la cultura escolar[296]". Bajo esta misma lógica, los estudiantes son homogeneizados en el rol de alumnos, desde la cultura escolar, o sea, en el sentido restringido que el liceo concibe este rol[297].

Se puede decir que no son los jóvenes los que están presentes en el liceo, sino "los alumnos". Esta homogenización se realiza, por una parte, a través de un discurso público moralizante del "deber ser" (que utilizan los adultos y que omite las realidades heterogéneas de los alumnos) y, por otra, mediante la falta de reconocimiento de la diversidad cultural de los jóvenes[298].

Sin embargo, los estudiantes realizan en la vida escolar una serie de estrategias de resistencia para romper la uniformidad de estos discursos y prácticas de homogenización en los distintos espacios (espacios públicos y privados). Dentro del espacio público del aula se visualizan los rayados, los distintivos (lenguajes, peinados y marcas de ropa, por ejemplo) y la indisciplina individual y colectiva que deriva en la "etiquetación" de los alumnos por parte del docente[299].

294 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 179 p.
295 Ibid 202 p.
296Ibid 163 p.
297Ibid.202 p.
298 Ibid.
299 Ibid.

También se destaca como una práctica pedagógica recurrente en el aula, la continua vigilancia y desconfianza. De esta forma, "los estudiantes son infantilizados, los adultos temen que se "desborden" si no están bajo su control. Por lo mismo, no les dan espacio ni crean las condiciones para que asuman responsabilidades"[300]. Estas prácticas de control y vigilancia impiden la posibilidad de autonomía y de fomentar su participación. Los espacios de participación que ofrece el establecimiento se vacían de sentido para los estudiantes, dado que el contexto escolar transforma la participación en una "simulación de participación."Además, el hecho de no reconocer las capacidades de los estudiantes, ni otorgarles oportunidades para asumir responsabilidades afecta la construcción de una identidad positiva en los jóvenes[301].

A su vez, se genera, la infantilización de los estudiantes por parte de sus profesores, tanto por la simplificación de los conocimientos como en el fomento de relaciones de dependencia y no autonomía. Un ejemplo es el uso del castigo como forma de disciplina y control, para lograr que estudien. Los docentes hacen uso de la amenaza[302] que va desde la ridiculización de los estudiantes utilizando la burla o la ironía, expulsar de la sala de clases o enviar a inspectoría, recriminar o amonestar verbalmente, hacer una tarea y/o revisar cuadernos, castigo con la calificación y la tarea, cambiar de puesto al estudiante, anotar en el libro de clases, hasta la expulsión del establecimiento. El castigo pretende corregir un comportamiento o actitud mediante una acción que resulte penosa o dolorosa, en algún sentido, para el sujeto castigado[303].

Otro rasgo cultural que se presenta en el aula es lo lúdico, que permea las relaciones de los jóvenes, y las bromas -siempre presentes en sus relaciones- tienen una doble connotación. Por una parte, son formas de establecer vínculos entre ellos y, por otra, representan una forma de resistencia manifiesta a la autoridad escolar y a los intentos de homogenización presentes en la cultura del liceo[304]. Destacable es considerar que los principales valores en los jóvenes son la lealtad y la solidaridad. La lealtad es un valor presente en los jóvenes de todos los sectores sociales y se refiere, básicamente, la lealtad intragrupo frente a los conflictos de la autoridad escolar[305].

300 Op. Cit. Edwards, V. et. Al. 202 p.

301 Idib.

302 Idib.147 p.

303 Idib.

304 Idib. 203 p.

305 Idib.

Es preciso comprender que los niveles institucionales y pedagógicos de la cultura escolar están vinculados las relaciones pedagógicas se dan insertas en ciertas lógicas institucionales, las cuales influyen en el quehacer docente[306].

306 Ibid· 210 p.

## II. 3. 1. Tensiones Pedagógicas e Innovación Didáctica

La propuesta central que plantea el presente trabajo investigativo consiste en poder establecer desde los ámbitos discursivos, en la acción y en la reflexión, las concepciones ideológicas explícitas e implícitas del pensamiento del profesor radical, y desde este ámbito reconocer las tensiones pedagógicas que generan dentro de las prácticas en el aula las relaciones de poder, dadas entre un contexto condicionante material y cultural antagónico al posicionamiento político como pedagógico del actor educativo.

Se busca también, ahondar en las formas de resolución que el profesional adopta frente a las tensiones, por ende, se indaga en las posibilidades de innovar didácticamente bajo una perspectiva radical, en la medida que el contexto educativo actual impone sus concepciones tradicionales, prácticas y formas de comprensión de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como se ha expuesto en la problematización, permitiendo reconocer un escenario adverso y restringido para la inserción de prácticas transformadoras con motivaciones sociales más democráticas, humanizadoras, horizontales, emancipadoras y colectivas para la formación de los estudiantes.

Definir el posible campo de acción del docente implica profundizar no sólo en sus condicionantes externas, sino también en las internas, las que involucran su cotidianidad, formas y extensiones de sus razonamientos y discursos, comprensiones profesionales y disciplinares, entre otras.

## II. 3. 1. Pensamiento del profesor y sus discursos.

Abordar el análisis de las prácticas pedagógicas de un docente posicionado ideológicamente, poniendo énfasis en las interacciones didácticas y sociales que establece en el aula, desde su propia mirada, desafía examinar el pensamiento docente y la formación de éste, como sus concreciones. Se emprende en esta investigación el estudio de la didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva interpretativa, donde el profesor también se convierte en un intérprete de los fenómenos educativos que van ligados a su tarea como docente[307] en el aula.

307 Ossandón, L. De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una propuesta de lectura al problema. Pensamiento Educativo. Vol. 30. 2002. 150 p.

A modo de síntesis, se puede establecer desde los conocimientos, representaciones culturales y discursos en que los docentes se mueven en su actuar pedagógico, si se consideran las interacciones didácticas y sociales, las siguientes orientaciones:

| | TÉCNICO | PRÁCTICO | CRÍTICO |
|---|---|---|---|
| Lenguaje y discurso | Cientificista | Humanístico | Dialéctico |
| Relaciones sociales y organización | Burocráticas | Liberales | Participativas, democráticas, comunitarias |
| Acción y prácticas | Tecnicistas | Racionalistas | Emancipadoras (preparación) |

Fuente: Kemmis, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. (1988). 134 p.[308]

Shulman, plantea que el docente maneja representaciones culturales mentalmente construidas, no sólo del contenido, sino también de lo pedagógico. Estas representaciones dependen de su propia construcción del contenido durante su formación y de sus preconcepciones personales. Pero también, van a depender de los ámbitos culturales conformados en las distintas comunidades profesionales, donde su cosmovisión y la validación del conocimiento producido, de sus formas epistemológicas, de las formas pedagógicas y la acción permiten el mantenimiento, cuestionamiento y reproducción de las representaciones[309]. De esta forma, las fuentes de representación se constituyen en las interacciones que las distintas comunidades disciplinares tienen para la producción científica. La reproducción y socialización de estas representaciones, se producen en los planes de formación docente[310].

La complejidad de estas representaciones va a impactar en la capacidad del docente de percibir, inferir, asumir y reconocer situaciones y fenómenos y sus posibles relaciones. Así mismo, las visiones individuales se constituyen por un acuerdo de consenso y de acciones subjetivas que van a incluir las decisiones sobre qué, cómo y por qué socializar (incluyendo la enseñanza) determinados tópicos dentro de su disciplina. Desde el punto de vista sociohistórico y cultural, el

308 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

309 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 14 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

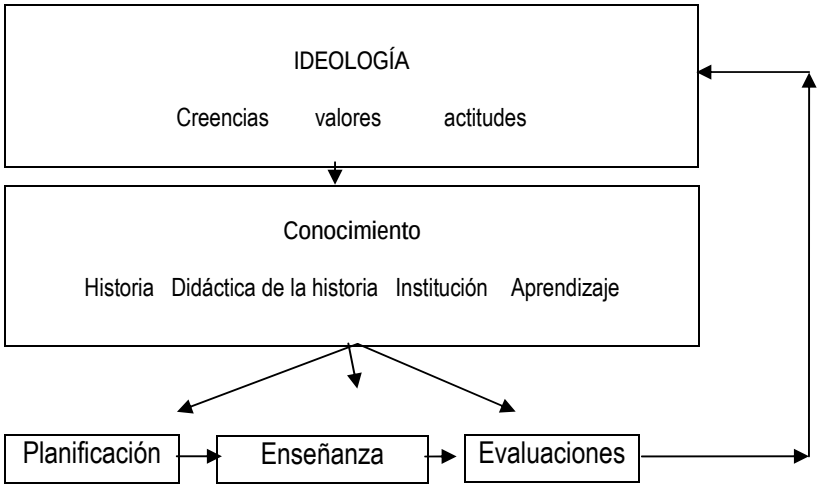
ISSN 1409-4703

310 Ibid.

proceso constructivo y de transformación del conocimiento ocurre en contextos sociales, como resultado de las relaciones interpersonales[311].

Importante es considerar, que las concepciones históricas de los maestros y las formas también didácticas, están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Entre los factores que influyen están sus propios maestros, los profesores universitarios, la familia, los libros y sus experiencias vitales, en que se destacan relevantemente los factores del hogar y la escuela. También, los antecedentes religiosos y políticos juegan un papel especialmente importante. La importancia de cada uno de estos factores puede variar considerablemente[312].

Como referente, se utilizará la propuesta de John, quien para representar el origen de las ideas de los profesores y analizarlas desde la práctica, plantea que el conocimiento base y la ideología de los profesores de historia están directamente relacionados con su planificación y enseñanza interactiva. En su modelo destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar, así como en su interacción en la práctica[313].




311 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 14, 15 pp. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

312 Ossandón, L. De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una propuesta de lectura al problema. Pensamiento Educativo. Vol. 30. 2002. 154 p.

313 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 214 p.

De esta forma, el pensamiento docente caracterizado desde su marco referencial como persona implica reconocer: sus teorías implícitas, concepción de la sociedad, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar y del pensamiento, ideología (valores, creencias y actitudes) y su formación profesional[314].

Atendiendo los factores que constituyen las representaciones y concepciones del contenido de la enseñanza, y si se reconoce como señala Pagés, que el sistema curricular se mueve básicamente en torno a dos polos o etapas: la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar, y la etapa de desarrollo de aplicación del currículo a la práctica[315]; se contemplan estos dos aspectos del discurso, el interaccional y el hablado en situación de dialogo, para analizar el pensamiento del docente puesto en juego, a partir de sus prácticas pedagógicas y las tensiones que estos generan.

El ámbito discursivo dialogado cumple la tarea de situar al docente en la comprensión de lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales, como expone Benejam, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y actuar de determinada manera. Los profesores han de tomar conciencia y han de hacer explícitas sus propias creencias si quieren convertirse en prácticos reflexivos. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa[316].

La comprensión sobre el pensamiento docente fundada en la reflexión que implica la toma de decisiones, y sus acciones, la aplicación del currículum en la práctica, la asume especialmente la educación emancipatoria, quien demanda hacer explícitos sus fines y presupuestos para que puedan ser sometidos a crítica, en lugar de ocultarlos como hace la educación dominante. Por otro lado, una educación emancipadora, a diferencia de otros modelos, abre a la discusión

314 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. pp. 213-214-215.

315 Ibid.

316 Ibid. 213 p.

pública los fines que persigue, es autocrítica, lo que le confiere mayor racionalidad y valor democrático. El fundamento de su acción pedagógica es, por tanto, moral o ideológico[317].

Todo docente debe comprender que su título no le instituye de una vez y para siempre como tal, sino que ser docente es un proceso de construcción permanente[318]. Aquí aparece la apuesta, de la formación docente en la acción, la que permite al docente descubrir sus propios límites teóricos, expectativas, aspiraciones y motivaciones y para que, a través de la reflexión en la práctica, aprendan no sólo a tomar decisiones oportunas para que la clase funcione sino que tengan también la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y sus actos; haciendo surgir diferencias entre lo mejor y lo peor. La reflexión dentro del campo de la ética reclama capacidad de comprometerse con lo comprometido y así la reflexión sobre la práctica revierte de nuevo en acción[319]. Por tanto, para evitar la inercia en las prácticas, la formación del profesorado debe procurar la práctica necesaria[320].

Tal como se entiende, la praxis realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que desborda los límites de lo concreto, tanto como acción y como reflexión, dado que abarca lo que es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto. Freire define la concienciación como el "proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador"[321], y recalca para ésta la necesidad del contexto teórico (cuando se produce la reflexión), como también, la necesidad de la inserción en el contexto concreto, que es en definitiva, la realidad social que ha de ser transformada.

El diálogo juega un papel primordial en la creación de nuevas posibilidades, al superar la idea de sujeto-objeto en la educación y también los límites de la individualidad: "la toma de conciencia, no se da en los seres humanos aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización"[322]. En esta investigación, el diálogo con la investigadora sobre la base de la reflexividad del docente,

317 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

318 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. 2007. 535 p.

319 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

320 Ibid.

321 Freire, P. La naturaleza política de la educación. Paidós. Barcelona. 1990. 120 p.

322 Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973. 80 p.

pretende un ejercicio de análisis del contenido propuesto en las acciones pedagógicas del docente.

Realizar una práctica conciente desde esta última óptica implica que el docente posea intereses y herramientas para cuestionarse, exponerse, replantearse en su acción, "trabajar y explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la propuesta de acción. Requiere también, efectuar la reconstitución de la lógica de la práctica, a través de los sentidos que parecen organizarla"[323](Objetivos y finalidades de la enseñanza/Criterios y expectativas). La reflexividad docente, requiere darse el tiempo para la "elaboración de hipótesis de acción que den cuenta de las "apuestas" y "búsquedas", es decir, la naturaleza de las decisiones, que animan las actividades educativas[324]" (La planificación/ Selección de contenidos).

Resulta ser una mezcla entre la experiencia y el saber acumulado, por tanto, se analizan interpretaciones y sentidos operantes para construir una nueva interpretación, que elabora lo vivido en un plano más general[325]. La reflexión en la acción está dirigida a la aplicación del conocimiento, a la visualización y a la resolución de problemas, por tanto, es fundamental y condición necesaria la comprensión en relación con la voluntad. La acción puede tomar formas múltiples pero siempre responde de algún modo a la concepción y a las preferencias del sujeto que actúa y de esta manera explícita sus escalas de valores[326].

Fundamental de todas formas, es comprender que el conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Desde esta perspectiva, concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro[327]. Es por este motivo, que si bien, la presente investigación no da un espacio de diálogo específico con los estudiantes, se trabaja desde las prácticas pedagógicas, y por tanto, de las interacciones en el aula y el contenido que se propone dilucidar sobre el pensamiento del docente.

323 Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998. 15 p.

324 Idid.

325 Idid.

326 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

327 McLaren, P. y Giroux, H.A.. "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós. 1997. 62 p.

## II. 3. 2. Enseñanza tradicional y sus Prácticas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Como ya se ha establecido, los conocimientos adquieren una determinada forma en el acto de la comunicación a través de la lógica de la interacción estudiante-docente y también, a través de la lógica del contenido. El contenido se transforma en la forma de su presentación en el aula, la forma así tienen significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido[328]. Dentro de la enseñanza tradicional y sus prácticas Merchan, señala una serie de interacciones y supuestos típicos entre docente y estudiantes que se dan en la clase de Historia, ejes que se considerarán en términos analíticos para dialogar con la realidad social educativa estudiada.

En primera instancia, señala que la formación humana y científica de los jóvenes es el objetivo con el que los profesores entran en las aulas. Para los alumnos -especialmente para aquellos (¿cada vez menos?) que tienen expectativas en el sistema escolar- superar los exámenes memorizando informaciones rutinarias, por ejemplo: -las "cinco" causas de la Revolución industrial, las "cuatro" etapas de la Reconquista...- es el objetivo de su participación en el encuentro. Entonces, la lógica examinatoria termina imponiéndose en el interior de las clases, especialmente en aquellos cursos y niveles de enseñanza en los que el título -y el aprobado- tiene un mayor valor de mercado[329].

Una problemática por tanto, se ve en que el conocimiento histórico al que se refieren los discursos profesionales y oficiales suele acabar convirtiéndose, por obra del mercado, en una cápsula lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos para la cultura escolar y el éxito académico, pues sólo de forma comprimida y a la vez fragmentado en causas, consecuencias, política, sociedad... puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio[330]. Estas lógicas la instalan los mecanismos de evaluación estandarizados sobre calidad, como SIMCE y PSU.

De esta forma, lo importante es "atender en clase" ya que, efectivamente, para los profesores el principal problema con el que se encuentran en el desarrollo de su trabajo en el aula es el de la falta de interés de los estudiantes con la consecuente alteración del orden que esta circunstancia

328 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.111 p.

329 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

330 Ibid.

suele traer aparejada. Un problema que tienen mucho más presente los profesores que imparten sus clases a alumnos de estratos sociales populares[331], menos comprometido como se ha dicho con el sistema escolar[332].

Transmitir el conocimiento del que van a ser examinados los estudiantes, adaptándolo a esa función examinatoria, y, al mismo tiempo, mantener el orden en el aula, son las tareas que articulan la clase de Historia y en las que el profesor termina centrando su actuación. Esta tendencia como señala Merchán es dominante y no una situación que se produzca de la misma forma en todos los casos[333].

Desde luego, cuando el interés examinatorio es mayor -generalmente en los cursos superiores y en centros con alumnado de clase media-alta la actividad en el aula se centra en la transmisión de conocimiento, algo que no suele ocurrir en los cursos inferiores (en los que el aprobado tiene todavía escaso valor en el mercado) o en centros con estudiantes de estratos sociales populares en donde alumnos y profesores tienen escasas expectativas académicas. En estos casos la problemática del orden y administración del tiempo es dominante, entonces la actuación del profesor se centra en resolver este problema pasando a lugar secundario la transmisión de conocimiento[334].

Generalmente las prácticas pedagógicas más habituales en la clase de Historia son aquellas que, como la lección magistral, resuelven los dos requerimientos al mismo tiempo, pues mientras el profesor explica los alumnos atienden para no perder nada de lo que entra en el examen. Ahora bien, en determinadas circunstancias la explicación magistral deja de ser un instrumento efectivo para controlar la conducta de los estudiantes, de manera que cuando el profesor no renuncia a la transmisión de conocimiento pero tiene dificultades para controlar a los alumnos, recurre a otros recursos, como el dictado de apuntes, mucho más efectivo para "casos difíciles"[335].

A veces se termina renunciando a transmitir cantidades significativas de conocimiento y la clase se ocupa fundamentalmente en actividades rutinarias y mecánicas -como colorear mapas, hacer

331 El autor se refiere a estratos sociales "inferiores", se ha decidido por la elasticidad que permite el concepto popular reemplazarlo, que es el concepto propuesto por la comprensión que plantea en la presente investigación. Además por que el concepto propuesto por el autor nos sugiere una fuerte carga despectiva, implícita..

332 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

333 Ibid.

334 Ibid.

335 Ibid.

ejes cronológicos, responder a preguntas copiando del libro, etc.- lo que suele ocurrir cuando el orden se ve alterado notablemente y las expectativas de alumnos y profesores sobre la adquisición de conocimiento son muy bajas[336].

Con respecto a ésta forma de entender el conocimiento se rescatan las aportaciones de Edwards, donde expone que el conocimiento no debe entenderse como verdades absolutas, sino como relativo a sus condiciones de producción. En este sentido, el conocimiento se "historiza" y no se fragmenta, conservando su sentido en la transmisión/construcción. Esto da acceso a una visión más integrada de los saberes[337]. Por tanto, desde las formas de enseñanza se transmite un conocimiento, una cosmovisión que los alumnos recepcionan sobre el conocimiento.

Desde el estudio que propone Edwards, sobre las prácticas de trabajo y socialización en los distintos tipos de establecimiento, advierte que es predominante la concepción de la enseñanza como transmisión del conocimiento, una forma lineal de comprender la Historia y así el conocimiento. Donde las clásicas o tradicionales formas de estrategias de enseñanza y aprendizaje son el dictado, que se caracteriza por ser repetitivo y más rápido para mantener al curso tranquilo, es decir, se ocupa más bien de una forma de disciplinamiento, de dominio, que no se preocupa ni busca en ningún caso un aprendizaje exitoso. Se ocupa también, la completación de frases, la ejercitación por medio de cuestionarios[338], la apelación puntual a los saberes de los alumnos y estrategias de pseudoparticipación (que simulan la participación de los alumnos en el proceso pedagógico). De esta forma, se establece una relación de exterioridad con el conocimiento, socializándose en una perspectiva reductiva del mismo[339].

Benejam, también destaca dentro en la enseñanza tradicional, la que se encuentra generalmente unida a la Historia factual y Geografía descriptiva, prácticas pedagógicas relativas a las estrategias transmisitivas del conocimiento centradas principalmente en la actividad del profesorado. Sus métodos, caracterizados por la instrucción verbal que es la forma principal de transferir conocimientos y se fundamenta en la creencia que los estudiantes aprenderán si el docente organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica disciplinar, y los expone de

336 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7,8 pp. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

337 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.135 p..

338 Ibid 159 p.

339 ibid. 207 p.

forma clara y ordenada[340]. Este tipo de enseñanza llevada al extremo, generan en los estudiantes estrategias de aprendizaje meramente receptivas basadas en la repetición; son mecánicos, memorísticos y se olvidan fácilmente porque sólo se integran de manera muy superficial en las estructuras de conocimiento de los estudiantes[341].

También se destaca que cuando el discurso del establecimiento es más acorde a las prácticas y discursos de los hogares de los alumnos, los saberes culturales de los jóvenes son tomados en consideración por los profesores, ya que tanto docentes como alumnos y padres, utilizan códigos y prácticas similares. En consecuencia, en este tipo de establecimientos se requiere de menor trabajo de imposición de códigos y prácticas, como sucede en los establecimientos que forman alumnos pertenecientes a sectores populares[342].

Sin embargo, el espacio del aula desde su cultura escolar presenta restricciones en su creatividad, tanto como para los estudiantes, como para los docentes. Los profesores desarrollan sus capacidades innovadoras fuera de los encuadres escolares. Es así como, Edwards descubre, que las actividades extraprogramáticas representan espacios de creatividad también para los docentes[343].

Freire propone una relación comunicacional dialógica y participante que parece sustancial rescatar, refiriéndose sobre todo en contextos de modelos pedagógicos de escuelas tradicionales:

*"Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para que piense auténticamente, por que al recibir las formulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, por que la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinvención"*[344].

340 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Capítulo V. Estrategias de enseñanza: Los métodos Interactivos. 99 p.

341 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 99 p.

342 Ibid. 169 p.

343 Ibid. 209 p.

344 Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. 2008.91 p.

Desde estos planteamientos y sistematización de las prácticas pedagógicas en la clase de Historia que nos propone Merchán, se establece que la actuación de alumnos y profesores tiene mucho que ver con la función examinatoria de la escuela, con la gestión de las interacciones en el aula, con la administración del tiempo de permanencia y, en definitiva, con los mecanismos de control y selección social. O sea, reforzar la función selectiva de la escuela y provocar un mayor distanciamiento entre la cultura escolar y la vida[345].

Merchán, investigando desde la realidad de España en la problemática que la presente investigación acoge, analiza el papel que los alumnos y el profesor juegan en la práctica escolar, la forma en que se determina el objeto de conocimiento, las actividades más frecuentes que se desarrollan, el lugar que los recursos y evaluaciones tienen en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Pero más allá de la descripción que acontece en el aula, al igual que los intereses que se propone esta investigación, interesa buscar razones que nos permitan explicar la actuación de los profesores en primera instancia, así como las prácticas pedagógicas habituales en la enseñanza de la Historia, advirtiendo, como diagnóstico inicial de la investigación, que el nivel socioeconómico del alumnado y las condicionantes del contexto escolar constituyen factores de primer orden en este punto[346]. Debido a esto, la investigación propuesta se sitúa en un contexto de acción específico, definiendo como criterio de selección, el análisis de las prácticas pedagógicas de un docente que se desempeñe en un establecimiento que acoge a estudiantes de sectores populares.

### II. 3. 3. Dicotomía Teoría y Prácticas Pedagógicas.

Como se ha descrito hay una serie de prácticas tradicionales rutinarias en la cultura escolar y métodos didácticos del sistema educativo chileno, con lógicas insertadas y encarnadas sin el debido cuestionamiento y reconocimiento de sus sentidos pedagógicos. Gran parte de las intenciones que direccionan este trabajo investigativo, se sientan en la base de poder vislumbrar posibilidades de materializar en las prácticas pedagógicas las intenciones que se propone la didáctica radical. Y según tales miramientos diagnosticar sus limitaciones. Desde este punto, se vuelve fundamental mirar la distancia que se establece entre teoría educativa y práctica pedagógica.

345 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 8 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

346 Manier, J. (coord.) 2001. Discursos u prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Díada Editora. España. 142 p.

La disociación entre teoría y práctica tiene su correlato en la separación entre investigadores y diseñadores educativos quienes proyectan lo que los diseñadores deben implementar en el salón de clases sin poner el cuerpo en él, por un lado, y docentes por el otro, quienes son relegados a su rol de meros ejecutores de las políticas pensadas externamente[347].

Es conocida la escasa influencia de los programas de formación inicial del profesorado en la mejora de la práctica docente. Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos pero no saben como ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de alumnos concretos en situaciones únicas[348]. De esta forma, se advierte un camino recorrido distante entre las reflexiones teóricas de la educación y las prácticas de aula, resultando de ello que "con frecuencia los profesores expresan la actitud de que teoría y práctica tienen poco que ver entre sí"[349]. Un ejemplo claro, es el paradigma ecológico que pone de manifiesto, la distorsión educativa que en la práctica sufren los contenidos y experiencias de aprendizaje[350].

Asumiendo tal distinción, es importante reconocer que han pasado los momentos en que se confiaba y se apostaba con la esperanza de poder disponer de un conocimiento científico que nunca se tuvo, como recurso para fundamentar la acción. Y a través de ese soporte, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto, que tienen un significado personal y social, sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmarcase o superarse con transformaciones científicas"[351].

Tal reconocimiento, no significa que los esquemas, las analogías o los constructos teóricos no sirvan. Sí suman, siempre y cuando no se transformen en obstáculos, siempre y cuando se esté conciente de que la práctica también es un referente constitutivo y fuente del conocimiento didáctico. Por supuesto, como se ha señalado, una práctica reflexionada, pues la reflexión es la condición esencial y básica para que, partiendo de la vida cotidiana del aula, se puedan construir teorías válidas, al menos relativamente[352].

347 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) 2007. 523 P.

348 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 64.p.

349 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum" Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 75 P.

350 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires). 2007. 531 P.

351 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 133 p.

352 Ibid.

La práctica pedagógica corresponde a la acción práctica que tiene lugar en el contexto escolar, y más específicamente, en el aula, supone el desarrollo de ciertas actividades materiales orientadas (interacción profesor-alumno-contenido) y estructuradas que tienen como finalidad el logro de la enseñanza por parte del profesor y del aprendizaje por parte de los estudiantes de ciertos contenidos educativos, utilizando ciertas mediciones pedagógicas específicas para la obtención de dicho objetivo[353].

El conocimiento práctico se traduce en la capacidad de decisión y en la elección y utilización de los medios adecuados para llevar la decisión a buen término. Adopta como metodología en primer lugar, la prudencia que se desarrolla con la experiencia, ser capaz de reconocer límites, lo que no puede ser, o sea, procede con cautela y responsabilidad; el carácter reflexivo del saber prudencial aumenta el autoconocimiento y también la capacidad de ponerse en el lugar del otro y ello comporta a abrirse a nuevas experiencias, de esta forma permite una autoconstrucción inacabable[354].

Y en segundo lugar, un proceso constante de deliberación sobre la acción para no separar los medios de los fines, dispone de la voluntad a la recepción de aprendizajes y así el saber práctico se perfecciona a través del estudio y la comunicación con los demás. El Juicio que sigue son las decisiones que se toman durante la acción y reflexión crítica que sigue a la acción demandando continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llenan de sentido y propósito[355].

Es en el momento de la interacción o actividades materiales orientadas donde se actualizan los diversos saberes pedagógicos que el profesor posee, y donde tienen lugar los procesos de reorganización y resignificación de tales saberes[356]. Latorre presenta una caracterización y conceptualización de prácticas pedagógicas: como arte o técnica de enseñanza, como la apuesta en ejercicio de esquemas de acción y cómo imbricación de saberes y acción. También otros autores, distinguen tipos o niveles de prácticas: práctica impulsiva, encerrada en sí misma, de carácter reflexivo[357].

353 Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO., 2000. 427 p.

354 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001.68 p.

355 Ibid.

356 Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO., 2000. 427 p.

357 Ibid.

Sin embargo, el actor pedagógico no siempre posee una clara conciencia respecto del objetivo que guía su acción, conciencia del tipo de saber referencial asociado a su acción y de la lógica implicada en el ejercicio de su práctica, de los medios disponibles existentes, del procedimiento o camino seguido o a seguir. Desde esta óptica, aparece la relevancia entre la acción realizada y los procesos de análisis reflexivo, donde el objeto es la propia acción práctica en sus distintas dimensiones[358].

Cuando se habla de una enseñanza constructivista, el adjetivo constructivo quiere sugerir una referencia continua a la praxis, a la acción, al cambio, que Klafki añade a su didáctica crítica. Esta relación entre teoría y praxis no se reduce a ilustrar la conciencia del práctico sobre los límites de la acción pedagógica, como sucede en la Didáctica científica, sino que incluye preconceptos de la teoría, modelos y concepciones fundadas de una praxis diferente, de una escuela y de una enseñanza más humanas y democráticas, así como nuevas formas de cooperación entre praxis y teoría[359].

### II. 3. 4. Innovación Curricular y Transformación de Prácticas Pedagógicas.

La innovación es esencial en todo cambio educativo e implica directamente y siempre como referente al profesor. De hecho, el desarrollo de toda innovación exige la consideración de la dimensión personal o biográfica, por cuanto la puesta en práctica depende de este agente de cambio. Consecuentemente, se está cambiando el protagonismo de la acción, ubicando tal protagonismo en el campo de los actores del desarrollo práctico de la innovación[360]. He aquí la importancia de instalarse en el pensamiento docente y sus presupuestos ideológicos para comprender la orientación de sus acciones en el aula.

El profesor constituye por si sólo un subsistema, su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. Conforman un cuadro complejo

358 Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO., 2000. 428 P.

359 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 135 P.

360 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. 47 P.

como variable de una situación a otra. En definitiva, la innovación termina siendo aquello que los profesores hagan de la innovación[361].

La voluntad de transformar las prácticas pedagógicas direcciona "las claves para analizar la propia práctica, los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones, un modo de organizar la interpretación que se tiene de la experiencia[362]. Entender la enseñanza de esta manera, representa para el profesor una existencia inquieta porque significa aceptar un proceso de autoconstrucción desde el cual progresa y desde el cual la profesión adquiere una dimensión creativa y el educador alcanza el grado más elevado de protagonismo teórico y moral[363].

Dentro de los conocimientos, capacidades, habilidades-destrezas y actitudes de un docente innovador se destacan el conocimiento del entorno, la capacidad de reflexión sobre la práctica, una actitud autocrítica y evaluación profesional, capacidad de adaptación a los cambios, tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, poder-autonomía para intervenir, trabajo en equipo, compromiso social y ético, voluntad de autoperfeccionamiento[364].

Las innovaciones no pueden considerarse como algo estático o como un producto replicable, sino que supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades diversas, estrategias complejas en las que se dan relaciones dinámicas y transformadoras que adquieren uno u otro cariz según la ubicación teórica en la que pueda posicionarse. Tejada, destaca la diferencia del papel del profesor según este posicionamiento teórico, distinguiendo entre el docente ejecutor ligado a una perspectiva más tecnológica; el docente ligado a la perspectiva más cultural, como implementador, en la línea hermenéutica fenomenológica; y desde la perspectiva sociopolítica, en la línea sociocrítica el docente como agente curricular[365].

El profesor como agente curricular, no solamente es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra, redefine lo dado desde afuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro, adquiriendo todo el protagonismo. Así se rompe la relación jerárquica con los expertos, participa del diseño, reinterpreta el curriculum en su contexto, toma decisiones en función de las

361 Op. Cit. Pp. 47, 46.

362 Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998. Pp·16,17.

363 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 69 P.

364 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. Pp. 52, 53, 54.

365 Ibid. 46 P.

necesidades derivadas de la práctica en relación con el desarrollo de la innovación. Es decir, construye la innovación[366].

Las innovaciones -como un fenómeno de permanente modificación del conocimiento de la realidad- se constituyen en innovaciones críticas cuando hacen posible superar la pasividad del docente y el adaptacionismo cultural y apuntan a un doble propósito: "a entender una práctica social bajo la orientación teórica pedagógica y develar los intereses y gama de valores inherentes a la relación interactuante en el proceso de formación o de instrucción según el caso para la transformación de las condiciones[367]".

Una visión innovadora de la educación se refiere, entonces, desde la mirada crítico-social, a la aspiración cuestionadora y emancipatoria de construir nuevos sentidos éticos y nuevas formas de vida para alcanzar una sociedad más justa y más buena."[368] Es entonces como la innovación está directamente relacionada con la idea de cambio, pero no sólo en las prácticas internas del aula, sino que implica sus direcciones hacia un cambio social[369].

La idea de cambio en el nivel de reflexibilidad docente (Nivel crítico) está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la indagación de la persona humana, entendiendo, por lo tanto, que innovar equivale a liberar a las personas de sus ataduras, opresiones o estigmas[370].

No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. No es necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente, y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades[371].

Entendidas las innovaciones pedagógicas, en un sentido crítico social, y orientadas por una racionalidad holística y emancipadora, llevando intrínsecamente el propósito de la dignificación

366 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. 50 p.

367 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens.Rosario. 2008. 127 p.

368 Bazán, D. "Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002.. 57 p.

369 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens. Rosario. 2008. 127 p.

370 Bazán, D. y González, L. (2007). "Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica". Revista REXE, Número 11, 2007. UCSC. 88 p.

371 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

de lo humano. Se innova cuando se producen transformaciones individuales y sociales, contextualizadas bajo compromisos éticos. La acción pedagógica innovadora presupone el entendimiento mutuo entre los participantes y una metodología, apoyada de investigación interdisciplinaria y ciclos de argumentación y contrargumentación[372].

En este sentido, estas comprensiones alcanzan elevada vigilancia epistemológica, propiciando negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción comunicativa[373].

María Moreno destaca el uso de una matriz de análisis reconstructiva de las significaciones entretejidas en el proceso de transformación. De acuerdo a lo sugerido anteriormente, las innovaciones crítico-sociales se ajustan nítidamente a lo que se ha denominado sociocreatividad y a la lógica del pensar reflexivo, razonable y práctico-emancipatorio[374].

Desde este prisma y casi de manera telepática Merchán, destaca los interés investigativos propuestos, al plantear que el conocimiento de lo que realmente ocurre en la práctica escolar que se desarrolla en las clases de historia nos permitiría saber más sobre las dificultades y posibilidades de la innovación curricular y sobre la suerte que en su trayectoria hasta la clase y dentro de ella pueden correr y corren de hecho los proyectos curriculares críticos. Ya que tal vez, se ha dado por supuesto que una vez definido los contenidos que los estudiantes deberían aprender (cuál es el conocimiento relevante), era suficiente con llevarlo a la clase, sin advertir que el contexto escolar impone unas condiciones que a veces lo hacen inviable o lo reelaboran en un sentido muy distinto al de nuestras intenciones[375].

En dirección al reconocimiento de problemáticas del profesor en relación a la práctica innovadora, Tejada destaca factores que son fundamentales considerar para analizar la materialización de proyectos curriculares críticos en el aula por el docente. Releva factores de índole personal: ambicioso-irreal-utópico, falta de información-formación, doble papel: docente-innovador, absorción por tareas diarias-rutinarias, esfuerzos suplementarios, poca conexión

372 Bazán, D.. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens. Rosario. 2008. 127 p.

373 Bazán, D. y González, L. (2007). "Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica". Revista REXE, Número 11, 2007. UCSC.88 p.

374 Bazán, D.. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens Rosario. 2008. 127 p.

375 Manier, J. (coord.) 2001. Discursos u prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Díada Editora. España. 142 p.

teoría-práctica, espíritu conservador, resistencia al cambio-miedo al cambio, baja autoestima-imagen profesional[376].

Dentro de los factores que dificultan la propia innovación se destaca: escasa eficiencia de las innovaciones previas, inconcreción de los objetivos del proyecto de innovación, amplitud de las innovaciones, estructura compleja, incertidumbre en los resultados. Como factores humanos, relación con otros profesores, falta de consulta en la planificación, no implicación en la toma de decisiones, estatus derivado de la asignación de papeles, baja comunicación entre el profesorado, baja credibilidad pedagógica, aumento de trabajo para el resto de los colegas, relación con los alumnos, disciplina, escepticismo de los alumnos ante los cambios, inadecuadas actitudes de los alumnos, participación de los alumnos, relación con la dirección-organización, problemas desligados de las necesidades del centro, presión de dirección y resto de la comunidad educativa, limitada autonomía de la tarea docente, falta de soporte del equipo directivo[377]. Importante es aclarar, que las variables relacionadas a elementos institucionales no serán acogidas en esta investigación en toda su complejidad, sino que se remitirá a evaluar algún tipo de impacto dentro de las interacciones cotidianas en el aula.

Por último, los factores funcionales, estructurales, ambientales: estructura burocrática, ausencia de elementos-soportes externos, falta de recompensas-incetivos, escasa inversión tecnológico-financiera, poca inversión de personal, jerarquía muy establecida y fija, tendencia a la uniformidad, aislamiento de la institución, coste de la innovación, restricción de la observación en la clase, deficiente red de comunicación, atención centrada en las exigencias académicas, deficiente ambiente-clima entorno, constreñimiento por la normativa (autonomía), carencia de espacios y tiempos para innovar, falta de trayectoria-hábito innovador[378].

Todos estos son factores que se tornan relevantes contemplar y que pueden intervenir en los propósitos innovadores del docente radical investigado. Al visualizar la amplitud y multiplicidad de sus variantes, invita a la investigadora a una mirada comprensiva y criteriosa del análisis, situando el fenómeno educativo en un marco complejo de interrelaciones y dispositivos tensionadores de las prácticas, sin duda, el enfoque ideológico de la propuesta delimita y acota los elementos didácticos en miramiento.

376 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. Pp. 58, 59.

377 Ibid. 59 p.

378 ibid.

## II. 3. 5. Definición de Tensiones Pedagógicas

Entendiendo los propósitos de la mirada pedagógica radical, tal método didáctico no estará exento de tensiones pedagógicas en su búsqueda por la innovación y la ruptura con las lógicas prácticas tradicionales, en relación a los objetivos y logros que se propone. Cuando se habla y se hace explícito en el objeto de la didáctica crítica de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de capacidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad, implica ser concientes de que, a menudo, las instituciones escolares no responden a esas metas, por lo que las reformas permanentes sólo pueden conseguirse tras un esfuerzo de democratización de toda la sociedad, en el que habrá que afrontar fuertes contradicciones sociopolíticas[379].

Como relata Freire, ser docente radical y desempeñarse en el contexto formal de la educación, implica encontrarse como si se estuviera experimentando una ruptura de cada uno en sí mismos, en sí mismas. Una especie de esquizofrenia profesional, que hace mal. Que hace estallar. En cierto momento no se sabe si se es leal al organismo que te paga y que pide- no a través de un lenguaje oral, sino a través de los gestos, a través de la mirada del director. A través del cuerpo, que habla, - te pide lealtad al reaccionarismo del organismo. De otro modo, se siente uno también, cobrado por el propio sueño. Se sueña y se trabaja para recrear el mundo, porque el sueño de uno es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno puede ser más gente que cosa. Pero al mismo tiempo se trabaja en una estructura de poder que explota y domina. Y esto plantea una dualidad que hace mal. Sin embargo, hay que asumir la dualidad[380].

Por otro lado, entre lo que se dice del valor de la historia escolar y lo que realmente aprenden los alumnos hay muchas diferencias. Contradicción que desde la perspectiva crítica resulta inquietante, puesto que los proyectos curriculares que se postulan como alternativos al conocimiento memorístico tan habitual en nuestras clases, cuando se desarrollan en la práctica escolar, tienden igualmente a impregnarse de características muy similares. Tal pareciera que una mano invisible hiciera difícil que las potencialidades que, efectivamente, tienen los conocimientos históricos, geográficos y sociales lleguen al pensamiento de los alumnos a través

379 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 135 p.

380 Freire, P. Estar fuera/dentro de la estructura de poder. Entrevista ( en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) Disponible en: http://www.galeon.com/elortiba/freire.html

del medio escolar[381]. Sin duda muchas de esas fuerzas que retraen hacia la tradición, se potencian por una formación docente que no ha logrado equipar en múltiples recursos y competencias al profesor para poder resistir las vicisitudes de la cultura escolar.

Cuando se habla de tensión (Del lat. tensĭo, -ōnis), el primer significado que nos sugiere la RAE es comprenderlo como "el estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen"[382]. El profesor Bazán nos habla de las tensiones como "una relación dinámica y conflictiva entre dos posibilidades o expresiones de un problema o situación de la cotidianeidad de un grupo humano[383].

Tensión entre las dos posibilidades o expresiones en que se encuentra un docente radical, una considerando su pensamiento socio-crítico e intenciones innovadoras, y dos el contexto social y material actual que posee; como las dos fuerzas que se contraponen. Se puede decir, a modo de síntesis, los discursos opuestos que luchan y su relación desigual, uno inserto en las concepciones e interacciones sociales dominantes y el otro dispuesto en las concepciones del docente.

| Discurso educativo socio critico: | Discurso educativo positivista: |
|---|---|
| * Interesa la comprensión del hecho educativo, a través de un análisis interdiciplinar que desentraña la significación e intencionalidad de los actores involucrados. | *Interesa la explicación causal. Se predice y se intenta controlar el comportamiento. |
| *Se habla de responsabilidad, autoevaluación, negociación, deliberación y participación. | *Se habla de productividad, eficacia, eficiencia y rendimiento. |
| *Se entiende la relación entre enseñaza y aprendizaje como un proceso interactivo, en el que tanto el docente como los alumnos deben comprometerse con las responsabilidades que derivan del mismo. | *Se definen en forma conductual los objetivos de enseñanza, una planificación rigurosa. |

381 Manier, J. (coord.) 2001. Discursos u prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Díada Editora. España. 142 P.

382 RAE. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima 2a ed. (en línea) (fecha de consulta: 25 de junio 2009) Disponible en:http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tensión

383 Domingo Bazán. "La escuela aproblemada: Breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver." Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. v. 7. Nº 5. UAHC. 2008. 47-61pp.

| | |
|---|---|
| *Se intenta dar cuenta de los procesos cognitivos, tanto del alumno como del docente. | *Se reduce el aprendizaje a las conductas observables en el alumno. |
| * Se hablan de aprendizaje y relación de tinte cooperativo. No se desconoce (Inter) subjetividad. | *Se apela a un discurso técnico e instrumental. |
| *Se apunta al desarrollo de capacidad para lograr un pensamiento crítico, autónomo y creativo.<br>*Se atiende a la diversidad cultural. | *Se fragmenta los contenidos y las tareas. |
| *El docente no sólo se preocupa de la enseñanza, sino que es concebido como un investigador en el aula.<br><br>*Se tiende a la descentralización en la gestión y en la autoevaluación. | *El docente debe ejecutar los programas detallados por los especialistas y expertos.<br>*Los cambios son planificados desde los centros políticos hacia las instituciones.<br>*Los cambios se reducen a la introducción de nuevos contenidos, programas y/o tecnologías.<br>*La evaluación es externa a las instituciones escolares.<br>*Fuerte preocupación por cuestiones técnicas en todos los aspectos: organización, evaluación, diseño de currículo, etc. |
| *Se construye un objeto contextual, dialéctico, intencional y multidimencional. | *Se construye un objeto neutro, objetivo, ahistórico apolítico, no conflictivo. |

384

Desde este sentido, las prácticas pedagógicas críticas son sometidas por un contexto educativo formal material, cultural e ideológico neoliberal y por otro lado, un pensamiento ideológico, político y pedagógico radical por parte del docente. Así una tensión debe ser resuelta, en uno u otro sentido de la dicotomía, o en un sentido nuevo y original, donde se abre la posibilidad a la transformación de las prácticas de aula tradicionales, rutinarias, inconcientes, pero a veces ocurre que sólo asumir y vivir la tensión ya es suficiente para los grupos humanos exitosos, armoniosos y autorreflexivos[385].

Sin embargo, cuando se habla del ejercicio de interpretar cómo el docente radical resuelve estas tensiones, que conlleva en sí mismo el ejercicio previo de identificar las tensiones pedagógicas, desde una visión crítica, la comprensión de una tensión implicará considerarla como un dilema a valorar y resolver, pero, ante todo, como una interpelación a desarrollar una comprensión

384 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. (Buenos Aires) Cadiex Internacional. 2007. 533 p.

385 Domingo Bazán. "La escuela aproblemada: Breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver." Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. v. 7. Nº 5. UAHC. 2008. 47-61pp.

hermenéutica y transformadora por parte de los miembros de la comunidad educativa"[386]. En el estudio de caso particular, más que la comunidad educativa, se centrará exclusivamente en las resoluciones que el docente decide sujeto a sus posibilidades contextuales. En definitiva, qué es lo que ocurre en el camino de las clases de historia[387].

Por tanto, se dirige hacia el rol que le compete al profesor en los dilemas generados por el desarrollo de sus prácticas didácticas innovadoras radicales sociocríticas, con claros pero amplios propósitos sociales pero contra el peso de la tradición, de las condiciones estructurales que se imponen hacia la reproducción del orden social desigual, en que colabora la institución escolar. Esto no implica negar que aparezcan otro tipo de condicionantes y limitaciones dadas por la misma formación del docente, su historia de vida, sus formas de aprender y hacer, sus competencias personales y capacidades, pero será parte de la labor analítica dar cuenta de los elementos nuevos que mostrará el caso de estudio en su complejidad.

Se pretende responder a la visión particular de la teoría del conocimiento, a la que subyace la investigación crítica, y de sus relaciones con la realidad y con la práctica, donde estas últimas se encuentran llamadas a mantener una constante tensión dialéctica. El término dialéctica como razonamiento empleado en la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos o fenómenos sociales: evidenciando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos llevan a la contradicción, mostrando cómo estas ideas o posturas dualísticamente opuestas interactúan y también, explicitando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción (relaciones sociales y los métodos didácticos) que se observan en los escenarios sociales educativos, específicamente el aula, que se esperan comprender y mejorar[388].

Sin embargo, debido a la misma complejidad que sugiere el fenómeno educativo a investigar y a la cantidad de condicionantes de distintas índoles que tensionan las posibilidades de implementación de prácticas pedagógicas radicales es menester abrir las posibilidades de resolución propuestas por la definición teórica de tensión planteada anteriormente donde está

386 Domingo Bazán. "La escuela aproblemada: Breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver." Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. v. 7. Nº 5. UAHC. 2008. 47-61pp.

387 Manier, J. (coord.) 2001. Discursos u prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Díada Editora. España. 142 p.

388 Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. España: La Muralla, 1998. Pp. 35-36.

visualiza sólo dos alternativas de resolución, en un sentido nuevo y original o sólo asumir y vivir la tensión.

Se consideran una mixturas de posibilidades de resolución que pueden ir ponderando, nivelando, priorizando las tensiones desde grados de acción y acogimientos diferenciados, sobre todo, si se advierte el sentido y condición procesual que posee cualquier apuesta didáctica. Además es menester contemplar los ámbitos de movilidad del discurso del docente radical, no sólo en el desplazamiento que implica una comprensión y actuación en las interacciones in situ al entendimiento de las tensiones y situaciones vividas fuera del aula, desde otro nivel discursivo; sino también, en el movimiento que se produce entre las resoluciones llanamente tradicionales, las que pueden mantener y asumir la tensión sin posibilidades de reconocer cambios concretos aparentes, las resoluciones que transforman o reforman la práctica pedagógica pero sin que esta sea una alternativa radical. Y las decisiones que resuelven transformando la práctica pedagógica de manera y bajo presupuestos radicales, es decir, una respuesta innovadora frente a la tensión.

Si bien, *"El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula*[389]*"*.

Justamente esta investigación, se propone a través de la voluntad autocrítica del docente radical observado una conversación acuciosa y directa sobre los fines y medios que guían sus acciones pedagógicas, develando tanto los conflictos y problemáticas que vivencia para materializarlos en las clases, como también, las herramientas que desde la praxis aparecen para dar respuesta a sus intenciones movilizadoras, más o menos satisfechas, y que caminan en busca de la reinvención, desde un mirada didáctica, de esas formas dominantes de relacionarse, interactuar y aprender, formas socialmente aceptadas y reproducidas de enseñar.

389 Giroux, H. Los profesores como intelectuales, Piados: Barcelona. (en línea).1990. (Fecha de consulta: 29 de junio 2009. 1p. Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf

## III. Diseño Metodológico

### III. 1. 1. Enfoque metodológico de la investigación.

La presente investigación de tipo cualitativa se inserta en un enfoque epistemológico comprensivo[390] de análisis, se propuso comprender cómo un docente declarado radical resuelve las tensiones pedagógicas que se presentan en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en sus prácticas pedagógicas, desarrolladas en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares. Este trabajo investigativo se llevo a cabo, a través del análisis del Estudio de caso, centrado en recoger desde los discursos del docente declarado radical, las posibles tensiones pedagógicas dadas por: determinadas intenciones políticas e ideológicas dentro del pensamiento del docente como profesional formador versus una realidad social y educativa externa e interna contraria y reticente a tales presupuestos.

Los fines investigativos están dados en poder generar un análisis interpretativo sobre las prácticas pedagógicas del docente investigado con intereses sociales transformadores dentro del aula, no se propone juzgar en términos recriminatorios sus prácticas pedagógicas según los supuestos teóricos radicales o medir la coherencia discursiva frente a sus intenciones pedagógicas, tampoco homogenizarlo inserto a la matriz teórica de manera rígida, ni mucho menos formular criterios, regularidades y leyes generales desde el estudio de caso propuesto. Se revela la especificidad y diferencia de los discursos del docente radical, lo que implico un análisis apropiado a sus rasgos particulares de práctica pedagógica. Método que se considera asertivo para la compleja naturaleza del problema planteado y multiplicidades de consideraciones en juego.

Pretende por tanto, ser una reflexión fundamentada empíricamente, con métodos investigativos establecidos que consideren su particularidad, donde "los objetos no se reduzcan a variables individuales, sino que se estudien en la complejidad y totalidad de su contexto cotidiano."[391] Se apostó a una reflexión científica situada en la compresión del fenómeno social desde sus múltiples condicionantes y especificidades. Se consideró entonces, la perspectiva subjetiva del

390 Tomado desde las aportaciones y avances Habermasianos y áreas de habla alemana en el ámbito investigativo que consideran el "principio de apertura" comprensiva del objeto de investigación hasta el final de la investigación. Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 21 p.

391 Ibid. 19 p.

docente desde sus puntos de vista y prácticas concretas,[392] su diversidad propia, debido al ambiente social específico relacionado con él.

De la misma manera, como se considera la subjetividad del sujeto estudiado, es importante considerar también, que la presente investigación no se propone generar una distancia de las subjetividades, impresiones, apreciaciones, sensaciones y sentimientos de la investigadora durante sus acciones y observaciones en el campo investigativo. Se declara imposible generar tal objetividad y separación, se legitima y explícita estas consideraciones en los resultados investigativos, interpretaciones y reflexiones siendo aclarados y denunciados situadamente.

Así se asume como un derecho propio poder involucrar y trasmitir en el análisis investigativo la percepción personal de la investigadora y de su realidad social, política y cultural, como se desprende de Flick, cuando plantea el poder de reflexión del investigador y la investigación[393]. Posibilidad que también otorga la herramienta metodológica utilizada, el estudio de casos, no obvia que al emprender el estudio, el investigador parte de sus propios antecedentes, que incluyen relaciones con los investigados, experiencias afines, posturas ideológicas e intereses por ciertos temas y conceptos[394].

En este sentido, la presente investigación se adscribió al proyecto pedagógico político radical y al especial interés por la compresión del mundo que desafía, mostrando, una consecuencia epistemológica en las metodologías de análisis que responden y problematicen desde este prisma. La metodología a usar será constructivista y crítica, comprometiéndose no sólo a ser una producción teórica para el estudio del presente fenómeno social planteado, sino también ser un aporte en dirección de la transformación de las representaciones y prácticas subyacentes sociales e individuales develadas.

> *"La investigación crítica trata de ser una práctica social e intelectual comprometida en una lucha ideológica dirigida a develar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica*

392 Op. Cit. Flick, U. 20 p.

393 Idem.

394 Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

*educativa y social tanto de los investigadores como de los profesionales de la educación."* [395]

Se considera la construcción de la realidad como base, entendiendo que se produce con las diversas subjetividades a través de las interpretaciones sobre ésta, no exclusivamente como dada. Se entiende más bien, las realidades literalmente creadas como resultado de la investigación, por tanto, una realidad problemática y siempre cambiante[396]. Una parte de ella la componen los discursos del docente radical explícitos e implícitos generados en las prácticas de aula que construyen parte de su realidad, también las experiencias en las interacciones sociales y didácticas como conocimiento práctico y por su puesto, se construye realidad desde las estructuras latentes de sentido y reglas, condicionando las situaciones sociales y actividades que generan en el aula. Como señala Pagés, la apuesta metodológica basada en los estudios de caso pretenden dar respuestas a problemas desde un enfoque globalizador en el que se considera simultáneamente la enseñanza y el profesor, los contenidos, y el alumnado con sus representaciones previas y aprendizaje.[397]

Hay un foco de interés puesto en la cultura correspondiente, reglas y estructuras que se ofrecen a los individuos en y para las situaciones.[398] En este sentido, el diagnóstico asume un escenario complejo y adverso para la transformación de las prácticas pedagógicas desde una concepción radical. Escenario caracterizado a nivel micropolítico por la cultura escolar propia en la sala de clases de los contextos educativos, el peso de las prácticas pedagógicas tradicionales, la merma del rol docente, de su empoderamiento y de su toma de decisiones en el aula. A nivel macropolítico, el rasgo institucional, el de clase social, al ser establecimientos escolares que acogen a estudiantes de sectores populares, el efecto del proceso político económico neoliberal en que se direcciona la sociedad y se estructuran los sistemas educativos, con fines y valores de mercado y consumo.

Por tanto, a pesar de que se habla de la construcción interpretativa de la realidad y se asumen posiciones ontológicas básicamente relativistas[399], esta investigación se encuentra

395 Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. La Muralla. Madrid. 2001. 35 p.

396 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 47 p.

397 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 211 p.

398 Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 40 p.

399 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 47 p.

ideológicamente orientada[400], asume una realidad adversa que no está sujeta a relatividad y que dan sentido e intereses claros a los fines investigativos[401] trabajados. Sin embargo, se aposto a que tales condicionantes aparezcan desde la interpretación e información recolectada del estudio de caso, ya que son especialmente relevantes como medio para exponer y reconstruir las estructuras[402].

Se dirigen las energías, cómo consecuencia del ejercicio investigativo, en poder sistematizar ciertas luces sobre las posibles potencialidades y limitaciones de las prácticas pedagógicas radicales considerando la complejidad del escenario en que se desempeña el docente. El escenario socio-cultural resulta fundamental para esta investigación, ya que las posibles potencialidades y limitaciones de las prácticas en dirección de transformación social son cambiantes según el contexto socio-cultural en el que se inscriba la práctica pedagógica.

Las identidades culturales, de poder, del conocimiento de los estudiantes se conforman a través de experiencias comunes, experiencias sociales, pero es necesario distinguir que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente[403]. Por eso la importancia de centrarse en la realidad de un establecimiento escolar particular, con estudiantes de sectores populares, ya que si se considera que el Sistema Educativo en su conjunto ha invisibilizado la heterogeneidad que siempre ha caracterizado[404] a los sujetos, esta investigación asume contemplar esa heterogeneidad desigual conformada por factores de segregación identitaria, producto del darwinismo escolar y por el subordinado y marginal lugar donde son relegados los estudiantes por el sistema social constituyendo un universo compartido de significados. Fundamental atender entonces, que lo han de aprender los sujetos está marcado por la cultura en la que están inmersos, como señala Lacasa, enseñar y aprender se entienden hoy como “procesos situados” o, lo que es lo mismo, difícilmente separables del contexto en el que se producen, esto si se toma conciencia que la enseñanza y el aprendizaje trascienden los límites del aula[405].

400 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 47 p.

401 Ibid. 64 p.

402 Flick, U. “Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 40 p.

403 Idem

404 García, D. “La escuela y los sectores populares: encuentros y desencuentros culturales.” (en línea) Debates. Educ.ar.2009. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-escuela-y-los-sectores-popu.php

405 Lacasa, P. “Aprender en la escuela, aprender en la calle.” Aprendizaje Visor. Madrid.1994. 19 p.

Este estudio no se plantea la representatividad, ya que apuesta a la profundidad de su análisis en vez de su cobertura para poder responder a la apropiada contextualización del caso de estudio que desafía la investigación cualitativa, como un caso diferenciado dentro de un espectro de casos y en pertinencia con la dimensión y envergadura de los objetivos del estudio planteado. Este enfoque cualitativo permite un tipo de información caracterizada por su "riqueza, profundidad y calidad"[406].

Así también, en las diferentes definiciones del estudio de casos destacan dos rasgos: la unicidad y la intensividad. Este tipo de estudio "es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos"[407]. Cuando se estudia un ejemplo, afirma Walter, no es un problema el muestreo, la "generalización" queda en manos de la audiencia, es decir, aquel que lea el informe del caso puede identificar los hallazgos aplicables a su situación. Por tanto asumir, la limitada generalización como una consecuencia de la profundización: un estudio de caso no representa nada más que una mínima parte de una totalidad. En el contexto cualitativo no es un objetivo la aplicación o representación de los hallazgos a otros casos [408].

Se toma también, desde la investigación cualitativa la variedad de enfoques y métodos de investigación, en la medida que no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. De este modo, incluye los puntos de vista subjetivos como se ha señalado, las causas y el curso de las interacciones del Estudio de caso que considere la presente investigación, como la reconstrucción del campo social poniendo el acento en el significado[409] y sentido de las prácticas. Al preguntarse por cómo resuelve las tensiones pedagógicas un docente declarado radical, en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares, en la enseñanza del área de Historia y Ciencias Sociales, se obedece más a la búsqueda de reglas implícitas o inconscientes que gobiernan las acciones explícitas en la situación educativa y qué estructuras latentes o inconscientes generan tales actividades.

> *"La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de*

406 Hernández Sampieri, R., et al. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill Interamericana. 1998. 328 p.

407 Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

408 Idem.

409 Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 20 p.

*sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o reglas culturales o sociales pertinentes a esta situación."*[410]

Se establece la reconstrucción del caso como punto de partida, caso que implica: las interacciones sociales y didácticas que el docente establece en el aula delimitada local y temporalmente considerando su contexto social y cultural específico en el que se desarrollan (establecimiento con estudiantes de sectores populares), el docente y su punto de vista sobre la pedagogía radical (variantes que son vistas como textos de material empírico) se intentan reconstruir desde su teoría subjetiva explícita e implícita deducidas de sus respectivas prácticas pedagógicas, las que se analizan de manera más o menos uniforme, para luego, establecer sus resultados sobre las formas de resolución de las tensiones pedagógicas que se detecten en el proceso de análisis de la información del estudio de caso[411] seleccionado. Los estudios de casos resultan ser altamente pertinentes cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan[412].

"La síntesis de las características comunes del estudio de caso, elaborada por Marcelo y Parrilla representa una visión coherente de las posibilidades de uso y de sus rasgos definitorios, independientemente del campo de aplicación:

a) Totalidad. Los estudios de casos son totalidades holísticas. Como tales, deben reflejar todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad;

b) Particularidad. Los estudios de caso reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local que diferencia a ese caso de otros similares, de manera que ofrecen una imagen vivida y única de la situación;

c) Contextualidad. Un estudio de caso no es sólo una estrategia de acceso a la realidad para conocerla. Los estudios de caso crean imágenes de la realidad que llegan a formar parte de la

410 Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 41 p.

411 Esto es posible metodológicamente si se acogen los planteamientos que señalan que la estructura de la muestra se puede definir de antemano y rellenarse recogiendo datos, o se puede desarrollar y diferenciar más paso a paso durante la selección, la recogida y la interpretación del material. Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 85 p.

412 Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

misma. No sólo informan (crean una imagen) sino que participan del tipo de problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos reales que conforman el mismo (forman parte de la misma realidad);
d) Participación. Tanto los participantes como el evaluador forman parte del caso.

e) Negociación. En el transcurso de un estudio de caso se negocia todo, desde el uso de la información obtenida, hasta los roles durante el estudio, pasando por la negociación de perspectivas y significados entre los participantes;

f) Confidencialidad. Ya que el estudio de caso implica a organizaciones, situaciones o personas de la vida real y los resultados del estudio pueden afectar a sus vidas, la investigación/evaluación ha de plantearse en términos que no perjudique a los participantes, con los que se debe negociar su utilización;

g) Accesibilidad. La información derivada del estudio debe ser accesible a audiencias no especializadas. El estudio de casos permite un examen en profundidad, sistemático y holístico, indagando la mutua interdependencia entre el fenómeno y el contexto[413].

El estudio de caso, se ha utilizado en investigaciones cuyo objetivo se centra en la clarificación de una base teórica, apropiada para la aplicación práctica[414], como es el caso de pedagogía radical aplicada en las prácticas pedagógicas, pero tensionada en forma pertinente a las condicionantes de la educación formal con sus rasgos micro y macropolíticos sobre un contexto socio-cultural particular. Desde aquí se puede hablar de una metodología basada en Estudios de caso centrado en las conductas observables, el pensamiento y la toma de decisiones[415]; dentro del marco de los hechos circundantes (interacciones sociales y didácticas del docente) una preocupación por la perspectiva del docente acerca de los hechos, es decir, cómo construye el profesor ideológicamente declarado radical su realidad social.

En este último sentido, el estudio de caso tiene clara proyecciones hacia la evaluación con intereses prácticos, convirtiéndose en un servicio para los que participan en el mismo. O sea, un aporte para dilucidar las formas de resolución concreta de las tensiones pedagógicas adoptadas

413 Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

414 Ibid.

415 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 211 p.

por el docente radical, en el contexto institucional y socio cultural de un establecimiento con estudiantes de sectores populares. Si bien, se diferencian cuatro tipos de estudios de casos evaluativos, en función del contenido, en esta investigación se abarcan todos, en términos de contenidos procedimentales[416]. En primer lugar, hacer un registro de hechos/situaciones/procesos más o menos cómo han sucedido en las aulas del docente radical; en segundo lugar, describir e interpretar las situaciones leyéndolas como texto, o sea, como discursos; en tercer lugar evalúa y/o constata las relaciones o circunstancias que se dan en una determinada situación, interpretando las tensiones pedagógicas. Y por último, proporcionar un conocimiento sobre el caso, al estudiar situaciones- problemas concretos y mostrar el proceso de toma de decisiones ante esas tensiones. Acompaña entonces, el proceso de reflexividad en la acción del docente, proporcionando la sistematización de un conocimiento práctico.

El énfasis esta en las discursividades subyacentes en las interacciones establecidas por el docente: modos de relaciones sociales y métodos didácticos en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales utilizados. Se puede instituir que desde esta mirada existiría como objeto de estudio y a su vez unidad de análisis: el discurso del docente radical, fuera y dentro del aula, entendiendo que el discurso en el aula se orienta a lograr un consenso de comprensión guiado por el profesor, en otras palabras, hacia la comprensión de la comunicación mediante el discurso y sus formas de institucionalización de la comunicación[417].

Aquí se estudia al docente poniendo su discurso como medio de interacción y formación de los estudiantes, por tanto, no serán sólo sus intenciones, sino como las puede hacer acción, aunque se asume que no dependen sólo de él, sino de compresiones, experiencias, vocabularios, procedimientos y construcciones comunes con los estudiantes. En las interrelaciones el significado del mensaje se negocia, no puede adjudicarse al emisor ni al receptor exclusivamente, sino que ambos lo construyen en el proceso de interacción. Aunque la relación entre el docente y sus estudiantes son asimétricas al ser el primero quien dirige el discurso, por

416 a) Hacer una crónica o llevar a cabo un registro de hechos/situaciones/procesos más o menos cómo han sucedido; b) Representar y describir situaciones; c) Enseñar, proporcionar conocimiento o instruir sobre un caso. En ocasiones se ha utilizado como modalidad de aprendizaje para la formación, ya que permite estudiar situaciones-problemas concretos y tomar decisiones ante esos problemas. Así, se convierte el estudio de casos en una técnica didáctica que permite un marco de discusión y debate sobre un caso; d) Evaluar o comprobar y/o constatar los efectos, relaciones o circunstancias que se dan en una determinada situación. Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

417 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 218 p.

sus diferentes responsabilidades (sobre todo en la dirección del discurso de la enseñanza de las Ciencias Sociales) y roles en el aula[418].

> *"Los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible describirlos en términos de las* ***acciones sociales*** *que llevan a cabo los 'usuarios del lenguaje' cuando se comunican entre sí en 'situaciones sociales' y dentro de la sociedad y la cultura en general"[419]*

Aunque las discursividades interaccionales cumplen un rol fundamental en esta investigación la mirada sigue centrada en el docente en su pensamiento, considerando también su discurso hablado, en cuanto a como el mismo percibe sus relaciones y prácticas pedagógicas, como se comportan en la dinámica educativa del aula, las que no pueden ser parceladas si se considera que el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente continuas entre la vida del individuo y la vida social, o sea las entiende mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando que ambas son socialmente construidas e históricamente desarrolladas.[420] Por tanto, se puede decir, que el conocimiento docente que queremos develar con sus tensiones y contradicciones está dado en lo que denuncia, en su reflexividad conciente y en la inclusión de los procesos cotidianos de su clase, su trabajo en el aula.

En definitiva, los discursos que se proponen reconocer, caracterizar e interpretar son los ámbitos expresivos concientes y explícitos del docente declarado radical compuesto por: en primer lugar, el rescate de las acciones del docente declarado radical, sus subjetividades y particularidades discursivas en sus prácticas, leídas desde las interacciones sociales y las interacciones didácticos utilizadas en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Y en segundo lugar, el aporte de los propios procesos reflexivos vivenciados por él como tensiones pedagógicas, es decir, el punto de vista individual de su proyecto pedagógico implementado. Considerar estos procesos reflexivos implica una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración.

418 Ibid. 62 p.

419 Dijk, T. (ed), Discourse As Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction), (2 vol.), London: Sage Ltd, 1997. 38 p.

420 Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. España: La Muralla, 1998. 35-36 pp.

Se postula entonces, una investigación participativa en la que tanto la investigadora como el sujeto investigado comparten responsabilidades en la toma de decisiones. La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente, los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales[421].

Se ha decidido metodológicamente fragmentar la realidad educativa entre interacciones didácticas y sociales dentro del aula para caracterizar cabalmente sus particularidades, aunque desde la perspectiva teórica, las segundas se contengan en las primeras. Edwards, explica que las relaciones sociales en el aula representan momentos privilegiados en los procesos de socialización de los alumnos, pudiendo ser formales e informales; y caracteriza estas interacciones desde distintos elementos sistematizados en su investigación y que se acogen en la presente[422].

Estas Interacciones se establecen durante el proceso de nuevos conocimientos, donde se pone en juego el pensamiento del profesor, el pensamiento de los alumnos, los medios didácticos[423]. Pertinente es entonces la metodología constructuvista que se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales como son construidas por los participantes"[424]

El alcance de esta investigación cualitativa es de tipo Exploratoria, ya que el tema de cómo resuelve las tensiones pedagógicas con énfasis en las prácticas implementadas en un establecimiento con estudiantes de sectores populares, llevadas a cabo por un profesor que se declara y posiciona cómo docente ubicado en la pedagogía radical, o sea centrada en el pensamiento del profesor, es inexistente, es decir, no han sido enfrentadas desde este enfoque investigativo, por lo menos en lo que se ha documentado en Chile. Se ha encontrado referente a este tema, sólo autores que en el ámbito teórico plantean alternativas didácticas desde éste posicionamiento pedagógico, conocimientos que serán fundamentales para el análisis de las prácticas en el aula que se proponen estudiar.

421 Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. España: La Muralla, 1998. 35 p.

422 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 144 p.

423 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

424 Latorre, A. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. 3 edición. Graó. Barcelona. 2005. 199 p.

Y otros proyectos pedagógicos que se enmarcan, por las particularidades que implican en términos políticos y de relaciones sociales en contexto de educación no formal. Pero información sistematizada sobre el pensamiento y conocimiento docente a partir del trabajo cotidiano del aula, resolviendo tensiones pedagógicas con la reflexión de sus prácticas materializadas en propuestas didácticas es un campo aún no explorado.

Al poder sistematizar ciertas luces sobre las posibles potencialidades y limitaciones de las prácticas pedagógicas radicales considerando la complejidad del escenario problemático en que se desempeña el docente, esta información es asumida en dirección de la innovación y transformación de las prácticas e interacciones didácticas tradicionales. Desde este punto de vista se sitúan también, en tanto, transformación social y cultural en el aula, como proyecciones para la transformación social y cultural de los estudiantes y sus colectividades sociales.

### III.1. 2. Criterios de Selección del Estudio de Caso.

Como se ha señalado, el caso de estudio está conformado por dos componentes:

- El tipo de establecimiento ha sido seleccionado según tres criterios pertinentes a la problemática contextual que se ha propuesto investigar en el presente estudio. Características de la escuela:

1. Nivel socio-económico categorizado como Medio-Bajo, ya que se ha constituido esta como una variable determinante en el desempeño. Se estableció según apreciación de la investigadora, del docente radical dispuesto a ser investigado y se corroboró con la clasificación por grupo socio-económico entregada por el Ministerio.

2. Niveles de logro dentro del sistema educativo dando muestra de la segmentación social que este apareja. La trayectoria de los resultados SIMCE del establecimiento según los niveles de logros señalados por el ministerio de educación, que se encuentra asociado a los puntajes obtenidos en la prueba. La escuela seleccionada en este Estudio de caso se encuentra situada en el nivel de logro más bajo, nivel de logro inicial según su trayectoria (puntajes para lectura inferior a 240, para matemática 232 puntos o menos, Comprensión del medio natural inferior a 240 y comprensión del Medio Social 245 puntos o menos.), aunque el año 2008 se puede apreciar un nivel superior de logro significativo hacia el intermedio, aún

se encuentra y muestra una continuidad de movimiento al límite de ambos, por eso se establece el criterio de la trayectoria (los últimos tres años).

| Año | Nivel | Lectura | Matemática | Natural- Social |
|---|---|---|---|---|
| 2008 | Cuarto Básico | 233 | 248 | 251 |
| 2007 | Cuarto Básico | 227 | 214 | 219 |
| | Octavo Básico | 221 | 232 | 222 – 222 |
| 2006 | Cuarto Básico | 244 | 232 | 247 |

3. La localidad del establecimiento que sitúa el rasgo de sector popular dentro del contexto socio-cultural del fenómeno de segmentación descrito. Se comprende como sector popular, un espacio escolar, caracterizado por ser un medio complejo, urbano y marginal, ubicado en sectores de pobreza y/o periferia en la Región Metropolitana. Establecimientos que se encuentran sujetos a la mirada despreciativa de la cultura de los grupos socialmente legitimados y en oposición a estos, sectores que son considerados como "sectores problemas" y que se encuentran excluidos de los procesos de crecimiento económico del país [425]. El estudio de caso desarrolla en una Escuela Básica inserta en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, cercana a la población La Victoria, que ha aparecido como una de las condicionantes locales más importantes para el establecimiento. De aquí se descuelga el contexto socio – cultural de los estudiantes vinculada con la situación y creación identitaria de exclusión, por tanto, se habla de un establecimiento con estudiantes de sectores populares.

425 Cerda, A. M. et. Al. "Joven y alumno: conflicto de Identidad. Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. (en línea) PIIE. LOM. Santiago. 2002. 1 p. (fecha de consulta: 12 de Octubre 2009) Disponible en: http://books.google.cl/books?id=kAYoXjWuzMwC&dq=Joven+y+alumno:+conflicto+de+Identidad.+Un+estudio+etnogr%C3%A1fico+en+los+liceos+de+sectores+populares.&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=qMDSSvbqG-C0twe9hsXzAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBEQ6AEwAw#v=onepage&q=Joven%20y%20alumno%3A%20conflicto%20de%20Identidad.%20Un%20estudio%20etnogr%C3%A1fico%20en%20los%20liceos%20de%20sectores%20populares.&f=false

- El sujeto-docente ha sido seleccionado según dos criterios:

1. Que se declare radical en términos ideológicos (creencias, valores y actitudes), teóricos, o sea, que posea un posicionamiento político- pedagógico radical (marxista y sus derivaciones, anarquista y sus derivaciones, entre estas derivaciones nos referimos principalmente a corrientes interpretativistas, reproduccionistas y post-estructuralistas con su enfoque comunicativo[426]) y, por tanto, que se reconozcan con claros intereses pedagógicos emancipadores[427]. Esta radicalidad como se ha expresado no se somete a la matriz teórica, es totalmente abierta y complementaria con los hallazgos que se puedan resolver con el sujeto de estudio.

2. Fue seleccionado por la disposición y voluntad del docente involucrado para compartir su conocimiento y de la factibilidad de la investigadora para adecuarse a las rutas de trabajo del docente. Así, el caso se puede definir de tipo opinático y no probabilístico, aunque los componentes del caso sean seleccionados de manera intencionada en base a los intereses que esta investigación se propone.

En este caso, la elección del sujeto responde a un enfoque particular de las concepciones didácticas inscritas en el trabajo investigativo, donde se postula que no es, ni puede ser aplicada, una forma de enseñanza y de relacionarse con los estudiantes ajena a la disciplina que se enseña, aunque exista el componente político ideológico radical, no puede ser la misma didáctica de un docente radical del área de matemática, por ejemplo. Menos aún en el caso de la Historia y de las Ciencias Sociales, que en tanto Ciencia preocupada de los fenómenos sociales encarna en sí misma un fin educativo ideológico directamente vinculado con el tratamiento de los contenidos.

426 Ayuste, A. et. Al. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Grao. Biblioteca Aula . Barcelona. 1999. 33 p.

427 Tal relativismo en la asunción de radicalismo del docente seleccionado en el estudio, responde a que se asume, por lo complejo que resulta para muchos docentes que comparten tal proyecto pedagógico declararse abiertamente activistas del mismo por el desafió y la materialización práctica que exige su consecuencia, optando muchas veces por una cuidadosa y quisquillosa explicitación de sus presupuestos al evidenciar lo distante que están de tales interacciones. Debido justamente a que los fines investigativos que se proponen son identificar y analizar las tensiones pedagógicas en dirección de superar las limitantes o conflictos que obstaculicen sus acciones prácticas en las dinámicas de aula de establecimientos con estudiantes de sectores populares, es que se acoge esta amplitud. Aclarar además como se ha mencionado en la problematización que su objetivo no radica en una evaluación de coherencia entre teoría y práctica, ya que es contradictoria al proyecto y comprensión social ya caracterizada.

## III. 1. 3. Fuentes de la Información.

Las fuentes de información que se proponen recolectar provienen de dos niveles de manifestación del discurso del docente radical, que dan cuenta de los sistemas significativos del actor pedagógico investigado, cómo del fenómeno educativo problemátizado (tensiones pedagógicas) en que se develan las formas de acción y comprensión de la situación por el docente.

Para acceder a los significados de las prácticas pedagógicas del docente y a su pensamiento ideológico se considero:

- Discurso Interaccional del Docente Radical desde las Prácticas Pedagógicas

Al proponerse interpretar e indagar las formas de resolución del docente sobre las tensiones pedagógicas en las interacciones dentro del aula, se habla de reconocer las intenciones y dificultades que posee la implementación de un método didáctico, entendiendo por este una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades y habilidades cognitivas."[428] Benejam distingue como posibilidades de métodos expositivo, interactivo, de aprendizaje individual. Es decir, las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Y estos según los marco de comunicación e interacción que se establece en el aula.[429]

Se pretende analizar las tensiones dadas por el conjunto de mediaciones que van desde el nacimiento de una idea o propuesta, a la materialidad de su puesta en práctica, el paso de un proyecto ideal a un proyecto en desarrollo en un tiempo y espacio determinado (Recursos determinados, relaciones institucionales y sociales específicas)[430], situándose inicialmente en este segundo momento de ejecución.

Hablar de práctica es utilizado para cualificar la acción en un contexto material concreto, acción que se asocia a la idea de sentido, por tanto, refiere la posesión de un objetivo, la conciencia de ciertos medios para la consecución y de cierto saber o represtación de un saber. Los sentidos y

428 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 99 p.

429 Veasé en Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Capítulo V. Estrategias de enseñanza: Los métodos Interactivos.

430 Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998. 15 p.

objetivos de enseñanza en la acción estarán sujetos a la ideología del docente[431] y es ahí donde se centrará la lectura analítica de la información recolectada para esta investigación. El elemento clave del estudio de caso, según Walter es el "examen de un ejemplo en acción"[432].

La acción didáctica deja muchos espacios indeterminados en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de incertidumbre[433].

- Discurso hablado del Docente Radical desde el Diálogo

Sin embargo, el docente radical no siempre posee una clara conciencia respecto del objetivo que guía su acción, conciencia del tipo de saber referencial asociado a su acción, de la lógica implicada en el ejercicio de su práctica, de los medios disponibles existentes, del procedimiento o camino seguido o ha seguir. Desde esta óptica, aparece la relevancia entre la acción realizada y los procesos de análisis reflexivos, donde el objeto es la propia acción práctica en sus distintas dimensiones [434].

En este sentido, como fuente de información sobre las formas de resolver las tensiones pedagógicas presentes en el aula se considera el pensamiento del profesor que pretende ser caracterizado desde sus concepciones ideológicas: valores, creencias y actitudes[435], conformadas por las representaciones culturales mentalmente construidas del contenido y de lo pedagógico[436] las que envuelven su formación profesional, su marco referencial, sus teorías implícitas sobre el conocimiento didáctico, su concepción de sociedad, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar, del aprendizaje y del pensamiento.

Información que se desprende no sólo desde las interacciones, sino también de sus discursos hablados y declarativos articulados fuera del aula, específicamente en la instancia de "la

431 Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO. 2000. 427 p.

432 Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez,J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009) Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf

433 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

434 Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO., 2000. 427 p.

435 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 213-214-215 pp.

436 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 14 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

reflexividad del docente[437] sobre su propia realidad escolar y social. La reflexión en la acción, comprende el proceso evaluativo y comprensivo post-facto, o sea, post clase, donde se producen y ajustan las decisiones según la información que cada clase e intervención en aula entrega. Esta reflexión, a través de la práctica, permite reconocer las consecuencias de las decisiones y actos en el campo de la ética[438].

### III. 1. 4. Técnicas de Recolección de la Información.

- Para recoger la información de las discursividades del docente radical presente en sus prácticas pedagógicas se utiliza:

El registro audiovisual de las clases del docente como medio de recolección de la información de de las interacciones reconocidas entre las relaciones sociales y los métodos didácticos establecidos en el aula, ambos son textos como resultado para traducir la realidad[439], es decir, discursos en las situaciones sociales. Textualidades que son dispuestas y presentadas a través de transcripciones como base de los datos requeridos para el análisis, interpretaciones y reconocimiento de los rasgos distintivos de las prácticas pedagógicas implementadas.

Se presenta de esta forma, la interpretación a partir del contexto educativo, de los tipos de expresiones docentes que subyacen al acto de interacción con los estudiantes, captando los comportamientos de los actores y como manifiestan su sistema de relaciones sociales en el aula y fenómenos educativos en el momento en que se producen, sus fundamentos culturales e ideológicos que sub-dirigen[440] las situaciones.

Se contempla a su vez, la investigadora como una herramienta más de la percepción de la información, al recoger los datos de contacto directo realizando las grabaciones y registros alerta a proporcionar sólidos elementos de análisis del sentido que los actores le dan a sus prácticas y los acontecimientos que confrontan: sus sistemas de valores, sus señales normativas, sus interpretaciones de situaciones conflictivas o no, lectura de sus propias experiencias, etc.[441] Desde el método etnográfico, se comprenden como observaciones directas en el aula integrando

437 Esa metacognición o práctica reflexiva o reflexión en la acción, según los distintos autores que abordan y escriben sobre este ejercicio docente. (Bazan, Giroux, Shon, Dewey)

438 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 47 p.

439 Flick, U. "Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004. 44 p.

440 Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. Manual de investigación en Ciencias Sociales. Limusa. Noriega Editores. México. 1998. 187 p.

441 Ibid. 185 p.

no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición el tacto y el olfato[442], no participantes, ya que se observa desde el exterior.

- Para recoger la información de las discursividades del docente radical presente en su reflexividad en dialogo se utiliza:

Entrevistas focalizadas[443] que reconozcan las reflexiones propias del docente sobre sus prácticas, permitiendo caracterizar sus presupuestos y pensamientos ideológicos como primer propósito y cómo segundo, para que el mismo docente realice el ejercicio de interpretar e identificar sus propias tensiones pedagógicas, dando cuenta de la opción metodológica democrática de esta investigación, ya expuesta. Esta entrevista se realiza después de cada clase observada y grabada, con el fin de poder rescatar y generar un proceso de cuestionamiento, revisión y reconstrucción de significados del docente sobre su práctica; rescatando sensaciones recientemente vividas.

Las entrevistas focalizadas poseen cualidades que deben satisfacer cuatro criterios:

- La ausencia de dirección, o sea, preguntas no estructuradas aunque se refieran a cuestiones específicas, de manera que el docente investigado pueda identificar desde sus puntos de vista y valoraciones las relevancias frente a las cuestiones planteadas.

- Especificidad, se refiere a que las preguntas son lo bastante explícitas para ayudar al sujeto a relacionar sus respuestas a determinados aspectos, de manera, de poder dar cuenta del efecto o significado de un acontecimiento.

- Amplitud, se refiere a la necesidad de cubrir en la entrevista el abanico temático que se plantea en los tópicos propuestos para la comprensión y problematización de la investigación.

442 Flick, U. (…) 2003. 149 p.

443 Flick, U. "Introducción a la investigación cualitativa. España. Ediciones Morata. 2004. 90 p.

- Por último, la profundidad y el contexto personal, se debe asegurar que las respuestas emocionales, en el presente caso valóricas y actitudinales vayan más allá de simples evaluaciones tales como bien o mal[444].

Ya se ha señalado, que los discursos pueden ser comprendidos como textos, en este caso orales, pero no sólo como datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino como base para interpretarlos y medio central para ser presentados y comunicados. Las entrevistas se utilizan por su aplicación en las investigaciones de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana[445], en este caso del docente, recogiendo y respetando sus discursividades explícitas, sus marcos de referencia (leguaje y categorías mentales)[446], experiencias vividas y propios aportes.

### III. 1. 5. Técnicas de Procesamiento de la Información.

Para poder realizar un trabajo interpretativo acabado de la información recolectada se utiliza como técnica de procesamiento el "análisis de contenido" en los discursos expuestos en las entrevistas e interacciones sistematizadas. Técnica de interpretación de textos[447] destinada a formular, a partir de ciertos datos obtenidos (encuestas, entrevistas, discursos, registros de observación, etc.), inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. Esta técnica permite situar a la investigadora respecto de la realidad en una triple perspectiva: - Los datos tal y como se comunican al analista.- El contexto de los datos. - La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad[448].

Si se refiere a la forma en que el conocimiento de la investigadora obliga a dividir la realidad se procede a establecer categorías de análisis y marcos representativos sobre la información que se propone recolectar y los objetivos diseñados en la investigación, la que se plantea como foco: el discurso inserto en las expresiones explícitas habladas del docente y en las interacciones sociales y didácticas.

---

444 Op. Cit.. Flick, U. 91 p.

445 Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. Manual de investigación en Ciencias Sociales. Limusa. Noriega Editores. México. 1998. 183 p.

446 Ibid.

447 Andréu, J. A. "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". (en línea) 2000. 2 p. (fecha de consulta: 11 de octubre 2009) Disponible en: http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

448 Porta, L.; Silva, M. "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa". (en línea). Mar del Plata, 2003. 8 p. (fecha de consulta: 11 de Octubre 2009) Disponible en: http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf

Se construyen desde la matriz teórica los ejes conceptuales para el análisis de las clases desarrolladas en aula y de las entrevistas efectuadas sobre cada clase observada, distinguiendo una serie de aspectos y especificidades para la caracterización de las interacciones y reflexiones que permitan la consecuente interpretación sobre los presupuestos ideológicos, las lógicas de acción interna en las discursividades subyacentes de las prácticas pedagógicas analizadas; y la posterior definición de las formas de resolución de las tensiones pedagógicas en la acción docente.

Se sigue para esto la secuencia didáctica del docente declarado radical por tres días consecutivos de actividades pedagógicas en sus distintos niveles de trabajo (quinto, sexto y octavo básico), o sea, acompañando la rutina completa de trabajo y desempeño en el establecimiento. Se transcriben a modo textualidades las discursividades desde el nivel interaccional, como desde el nivel dialógico de reflexión, sometiendo los datos a un proceso de búsqueda de unidades de contenido a partir del significado de la información, codificación, clasificación de esta información en los ejes conceptuales prediseñados; y por último, el análisis e interpretación del contenido reconociendo los sentidos manifiestos y latentes de los discursos del docente investigado.

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir del texto del contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el docente pretende comunicar. Pero además, se puede percibir el texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el docente pretende transmitir. De esta forma, tanto los datos expresos (lo que el docente dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de su contexto[449].

Así se analizan las categorías desde los contenidos presentes en las descripciones detalladas de las interacciones y reflexiones, resumiendo y elaborando conclusiones sobre las relaciones y procesos sociales que se han planteado en la problematización como reglas tensionadoras implícitas en las relaciones sociales en el aula y métodos didácticos, que son condicionantes del

449 Andréu, J. A. "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". (en línea) 2000. 2 p. (fecha de consulta: 11 de octubre 2009) Disponible en: http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

desempeño pedagógico, como también, reconociendo otros rasgos distintivos y/o condicionantes no visualizados a priori de carácter subjetivo y particular del contexto y sus participantes (docente-estudiante-otro interventor). Se considera relevante en tal sentido, centrar la observación y un análisis de contenido sistemático en relación a las 'actitudes' mutuas de los hablantes (como el tipo de relaciones sociales entre los 'roles') frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales, por cuanto estos elementos determinan de manera sistemática y convencional la estructura y la interpretación[450] de los discursos.

Las categorías de análisis diseñadas plantean un alto nivel de profundidad y detalle sobre los elementos a visualizar y diferenciar debido a la particularidad que implica el Estudio de caso y al acotado pero preciso tiempo de registro para los propósitos investigativos propuestos. Sin embargo, estas categorías no poseen una distinción total entre las mismas, porque las interacciones didácticas y sociales se presentan en la realidad social totalmente interrelacionadas, por tanto, puede aparecer la misma respuesta u interpretación o elemento a reconocer en más de una oportunidad, ya que su distinción como fragmentación cumple fines metodológicos y esta dirigida a abarcar la complejidad del fenómeno social a investigar. Realidad que posteriormente se presenta unificada a partir de la construcción de elementos didácticos tensionados, a modo de resumen concluyente de los resultados investigativos.

Por ultimo, se propone un presentación de las interpretaciones realizadas entre la dimensión práctica y la dimensión reflexiva del discurso del docente investigado, tomando algunos aspectos de la investigación-acción como la identificación de problemas, para este caso, las tensiones pedagógicas problematizadas presente en las interacciones observadas, descubierta por la matriz teórica que se ha sistematizado en el marco teórico y que ha develado e identificado el mismo docente en su ejercicio de reflexividad de las prácticas pedagógicas consumadas, ejercicio que genero indirectamente un análisis intersubjetivo de los datos entre el docente investigado y la investigadora.

Esta triangulación de los hallazgos:

- del análisis de las interacciones establecidas en cada clase,

- de las entrevistas de reflexividad sobre su propia práctica del docente investigado

450 Dijk, T. La ciencia de un texto: Un enfoque Interdisciplinario. Editorial Paidos. Barcelona. 1983.82 p.

- y la matriz teórica que aporto los ejes conceptuales, como elementos para el análisis de contenido de cada nivel de discursividad;

posibilitan sistematizar los resultados bajo la herramienta metodológica analítica de desplazamientos discursivos[451], categoría de análisis utilizada para identificar movimientos discursivos dados por la vinculación de los discursos hablados con los interactivos en las acciones, hacia los ejes de fuerza contrapuestos que plantea la noción de tensión entre los discursos técnicos y los discursos radicales.

Se establecen entonces, jerarquías en las distintas expresiones discursivas, denunciando por un lado, las relaciones de poder existentes en tales discursividades, en la medida que existen condicionantes y restricciones para los mismos. Y relevando por otro, las acciones trascendentes a la hora de materializar transformaciones sociales e individuales, por medio de innovaciones didácticas radicales.

Se realiza un análisis de contenido del discurso no sólo desde la lógica creación de vínculos entre el discurso y las estrategias sociales subyacentes contextuales, sino que intentará relevar las estrategias y limitaciones, a través de la resolución de las tensiones que el docente dispone en sus implementaciones didácticas y ciertas luces de resoluciones en que la investigadora se aventura a proponer desde la matriz teórica y comprensión profesional de la misma en cuadro que sintetiza los elementos didácticos tensionados y campos de entendimientos; planteando que el discurso radical pretende ser más que una teoría pedagógica sino un saber pedagógico[452] que se disponga a una práctica apropiada y efectiva levantada desde lo cotidiano, sin perder de vista los objetivos políticos, éticos y culturales que la pedagógica radical aporta.

La reciente investigación entonces, da cuenta de las ideologías, culturas y poderes presentes en las interacciones y declaraciones discursivas, propone "…dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios[453]", permite el establecimiento de las

451 Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. 2007. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.

452 Repreto, G. B; Valencia de J, A. N. "Investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógica." Nº1.Conversaciones pedagógicas. Universidad Católica de Oriente. 2006. 27 p.

453 Dijk, T. El discurso como estructura y proceso. Gredisa. España. 2000. 48 p.

formas de resolución y comprensión de las tensiones pedagógicas vividas en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por un docente declarado radical que se desempeña en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.

III. 1. 6. Cuadro de Resumen Metodológico.

| Objetivos | Técnicas de Recolección | Fuente | Técnica de Procesamiento (Análisis) | Ejes Conceptuales de Análisis |
|---|---|---|---|---|
| Reconocer las prácticas pedagógicas implementadas por el docente declarado radical, en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares desde el nivel interaccional. | Observación No Participante<br><br>-Registro Audiovisual: Transcripciones. | Discurso Interaccional del actor pedagógico (Prácticas)<br><br>Poniendo énfasis en:<br><br>-Métodos e interacciones didácticas<br><br>-Relaciones o interacciones sociales | Análisis de contenidos | Métodos e interacciones didácticas<br><br>- Categoría 1: Secuenciación de la enseñanza. Actividades de apertura y cierre.<br>- Categoría 2: protagonismo actores educativos.<br>- Categoría 3: Aprendizajes Integrales.<br>- Categoría 4: Tratamiento disciplinar de la Historia, Geografía y Cs. Sociales.<br>- Categoría 5: Uso de las evaluaciones.<br>- Categoría 6: Los medios en las actividades de enseñanza – aprendizaje.<br><br>Relaciones o interacciones sociales<br><br>- Categoría 7: Comunicación entre estudiantes y el docente.<br>- Categoría 8: Disciplina.<br>- Categoría 9: Variables intervinientes institucionales |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Caracterizar los presupuestos ideológicos del docente radical que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares, desde el discurso reflexivo del profesor. | -Entrevista reflexividad docente por clase. | Discurso hablado del actor pedagógico (Diálogo)<br><br>Poniendo énfasis en:<br><br>-Reflexividad docente | Análisis de contenidos | Reflexividad docente<br><br>- Categoría 10: Naturaleza de Decisiones e intenciones en sus estrategias didáctica<br>- Categoría 11: Auto evaluación actitudes y acciones acertadas o erradas.<br>- Categoría 12: Innovación.<br>- Categoría 13: Tensiones pedagógicas. |
| Interpretar las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se | Integración de información levantada | Prácticas/ Dialogo Actor Pedagógico<br><br>Poniendo énfasis en:<br><br>-Desplazamiento entre prácticas y presupuestos (tensión) | Triangulación | Desplazamiento discursivo en las Tensiones Pedagógicas.<br><br>- Elementos didácticos tensionados<br>- Características Nivel interaccional del discurso del docente investigado.<br>- Condicionantes macro y micro políticas que vivencia el docente investigado.<br>- Características Nivel reflexivo de los presupuestos ideológicos del docente investigado.<br>- Cómo resuelve la tensión el docente investigado.<br>- Cómo resolver la tensión desde la radicalidad. Propuesta |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.<br><br>Indagar en las formas de resolución de las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares. | | -Mecanismos de Resolución de la tensión | | investigativa. |

# IV. DESARROLLO

## IV.1. Interacciones en las Prácticas Pedagógicas.
## Dimensiones de análisis en relación al primer objetivo investigativo.

En la presente fase de la investigación se propone dar respuesta al primer objetivo específico:

- Reconocer las prácticas pedagógicas implementadas por el docente declarado radical, en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares desde el nivel interaccional.

Para su desarrollo se procedió a distinguir dos dimensiones para la el debido reconocimiento de las Interacciones de las prácticas pedagógicas: en primera instancia, los Métodos e Interacciones Didácticas, que se refieren a las interacciones propias y exclusivamente relacionadas al ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y en segundo lugar, las Relaciones o Interacciones Sociales, que obedecen más a la comprensión de los rasgos culturales distintivos de las prácticas cotidianas y formas de socialización dentro del aula. Si bien, las relaciones o interacciones sociales se consideran constitutivas de los métodos didácticos, su separación responde a una herramienta metodológica para caracterizar más específicamente las prácticas pedagógicas del docente radical.

Para cada dimensión se levantaron ejes de análisis conceptuales desde la matriz teórica presentada con el fin de leer la información obtenida de los registros audiovisuales y observación de las prácticas pedagógicas del docente radical estudiado.

A continuación se procede a la presentación de las categorías de análisis, según su dimensión correspondiente.

## IV. 1. 1 Presentación de las Categorías de Análisis.

Dimensión: Métodos e Interacciones Didácticas.

- Categoría 1: Secuenciación de la enseñanza.

Se refiere a las decisiones que toma el docente sobre el tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir el aprendizaje de sus estudiantes.

1. 1 Eventos permanentes en el aula.

Esta subcategoría permite relevar los eventos permanentes en el trabajo del aula: saludos, despedidas, eventos administrativos, eventos de gestión tiempos y espacios, entre otros.

1. 2 Acciones propias de una secuenciación de la enseñanza – aprendizaje.

La presente subcategoría distingue las variadas y diversas actividades que el docente propone, destinadas a provocar un aprendizaje durante las horas de clases. En ellas se distinguen las distintas fases de una clase, actividades tales como: introductoria a nuevos contenidos, motivadoras, de desempeño, de desarrollo, de exploración de las ideas previas de los estudiantes, de estructuración de los aprendizajes, de desequilibrio de las estructuras cognitivas, de aplicación de lo aprendido, de cierre, entre otros tipos de conceptualizaciones sobre los momentos que se generan en el aula.

1. 3 Tendencias en las decisiones sobre eventos contingentes.

Esta subcategoría pretende relevar las decisiones sobre situaciones contingentes que toma el docente durante las clases, permitiendo clarificar los eventos relativos a su improvisación dentro del aula.

- Categoría 2: Protagonismo actores educativos.

Tal categoría está diseñada con la intención de distinguir y caracterizar el tipo de interacciones que el docente y los estudiantes establecen en el aula, en primera instancia propone destacar las propuestas que el docente establece de las mismas.

2. 1 Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje.

La presente subcategoría subraya las estrategias según los aprendizajes en los estudiantes que el docente se propone desarrollar si son de tipo expositivos centrando su protagonismo en él o en los estudiantes (diálogo, exposición), de tipo interactivos centrados en el alumnado (trabajos en grupos, debate) o de carácter más individuales estrategias que también están centradas en el alumnado.

2. 2 Democratización de las prácticas.

Responde esta subcategoría al rol y participación de los estudiantes en las actividades e interacciones dentro del aula, o sea, los espacios para expresar sus ideas y opiniones libremente, su disposición y lógica con las que se manifiestan frente a las actividades del docente. El grado de empoderamiento de su aprendizaje: posibilidades y capacidad de generar consensos, negociación, contratos; es decir, el lugar político de los estudiantes, el espacio para el sentido común, para sus creencias v/s las creencias que propone el docente, el conocimiento que poseen de los objetivos de aprendizaje, la presencia o no de autoevaluaciones, la oportunidad de auto- regulación de sus aprendizajes, las intervenciones aportativas que realizan. En definitiva, el lugar que ocupan los estudiantes dentro del aula, si pueden modificar las dinámicas y actividades, la presencia de autonomía v/s autoritarismo del docente, los vínculos de dependencia o independencia para el trabajo entre estos dos actores. Si el tipo de participación es activa o más bien pacífica de los estudiantes.

2. 3 Función del docente.

Esta subcategoría distingue el rol que juega el docente y el lugar en que él y los estudiantes lo instalan para crear las situaciones de aprendizaje, el grado de regulación en las actividades y en su organización, el sentido de sus intervenciones (verbalización, explicitación de ideas y de

conocimientos), ya sean con la intención de mejorar o enriquecer las representaciones, tendientes a provocar cambios, dudas, conflictos en los estudiantes. En definitiva, si poseen o no algún tipo de intencionalidad y las características de estas: conductistas, constructivitas, cognitivistas, intencionalidad ecléctica, entre otras conceptualizaciones.

- Categoría 3: Contenidos según aprendizajes Integrales.

Esta categoría busca reconocer la forma en que el docente trabaja los contenidos en el aula de manera de generar en los estudiantes aprendizajes integrales para su desarrollo, por tanto, está directamente relacionada con los objetivos de aprendizajes establecidos.

3. 1 Tipos de contenidos

Se relevan si los contenidos trabajados por el docente son de tipo conceptuales, procedimentales, y/o actitudinales, como también, la presencia del desarrollo de competencias intelectuales y/o manuales[454] propuestas en el aula.

3. 2 Formación ética y política.

Esta subcategoría pretende distinguir las interacciones relativas a los contenidos de tipo más actitudinales, se descatan por el importante rol que juegan para el docente radical, ya que permiten instalar relaciones desde la transformación de los comportamientos de los estudiantes, desde sus compromisos sociales, sus actitudes, sus acciones, sus procesos de cambio de estilos de vida, principalmente.

3.3 Complejidad de las habilidades.

La presente subcategoría advierte la profundidad y ejercicio cognitivo que le implica al estudiante las actividades propuestas por el docente estas referidas a si se desarrollan contenidos

[454] Se admiten que existen un amplio espectro de competencias que se pueden desarrollar, nos hemos remitido a la verificación de la tendencia del desarrollo de las competencias intelectuales y/o manuales, a grandes rasgos, respondiendo a la necesidad de ver una posible fragmentación de los aprendizajes en los estudiante. Ya que esta disociación entre tales competencias, encarnan el seno de las relaciones productivas capitalistas, donde se establecen un grupo social destinado a funciones manuales fragmentadas y rutinarias, formando las masas trabajadoras y otro grupo social intelectual minoritario encargado de las tareas de planeamiento y creación. Forma en que se explican también, las trayectorias escolares de los estudiantes de sectores populares, frente a la de estudiantes de establecimientos particulares, particulares subvencionados.

abstractos, concretos, habilidades elementales (reconocer, definir, por ejemplo) o complejas como crear, imaginar, entre otras.

- Categoría 4: Tratamiento disciplinar de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esta categoría se propone caracterizar los enfoques y el tratamiento que el docente le da a los contenidos disciplinares de su área, desde aquí se deriva la importancia que le atribuye a su asignatura y la finalidad que visualiza en su enseñanza.

4. 1Tratamiento de los hechos históricos.

Tal subcategoría pretende reconocer las direcciones que el docente le da a los contenidos del área, si se preocupa de develar las ideologías en las interpretaciones, asumiendo el carácter relativo e intencional del conocimiento. Sí denuncia la intencionalidad de los hechos, distinguiendo distintos actores sociales y optando por contar la historia de quiénes, o sea, si asume o no los contenidos legitimados por grupos dominantes. Las relaciones de poder dentro de la realidad social. En definitiva, la comprensión que le da a las disciplinas que enseña, si advierte problemáticas sociales relevantes, asume construcción de procesos históricos o visualiza sólo acontecimientos desde una historia más tipo crónica o manual.

4. 2 Relación disciplinar con problemática de los estudiantes.

Esta subcategoría pretende develar el grado de reconocimiento de identidades culturales e intereses de los estudiantes, por parte de las propuestas didácticas hechas por el docente en el aula. El espacio que da en las interacciones para el sentido común, para las creencias de los estudiantes v/s las creencias que propone el docente. Si presenta elemento emancipatorios tales como otorgar herramientas para encarar la propia opresión, de auto-comprensión, identificar el propio sistema de valores, poder cuestionarse racionalmente.

4. 3 Problematización de los contenidos.

La presente subcategoría se preocupa de diferenciar las formas de complejizar los contenidos disciplinares y sus herramientas metodológicas para su enseñanza, utilizando visiones desde tiempos y escalas diferentes, destacando conflictos y alternativas creativas, posibilitando

diferentes argumentaciones. Si presenta el conocimiento fragmentado o integrado. Manejando estrategias más compresivas o explicativas, principalmente.

- Categoría 5: Uso de las evaluaciones.

La presente categoría pretende distinguir las funciones que le atribuye el docente a las evaluaciones, en ellas se puede destacar su uso como medidas de control del alumnado o como parte constitutiva para los ajustes del proceso de enseñanza y desarrollo de su desempeño.

5. 1 En función del orden y disciplina.

Esta subcategoría propone responder a la relación entre evaluación y medidas coercitivas, (de control, de amenaza) o como herramienta de premio o castigo frente a la conducta de los estudiantes.

5. 2 En función de la Calificación.

Esta subcategoría pretende distinguir la importancia y lugar que ocupa la evaluación en relación a la asociación directa con la nota.

5. 3 En función de la regulación del aprendizaje.

La presente subcategoría esta creada para relevar el sentido de la evaluación como medio de recolección de información para decisiones sobre la enseñanza. Informaciones tales como las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, diagnóstica de reconocimiento sobre los conocimientos previos de los estudiantes, poder reajustar decisiones para el proceso mismo de enseñanza, evaluaciones sumativas, formativas, principalmente.

- Categoría 6: Los medios o Recursos en las actividades de enseñanza –aprendizaje.

Esta categoría se propone identificar el tipo de medios o recursos utilizados en las actividades de enseñanza – aprendizaje: Guías, texto escolar, blog, películas Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos. Tableros didácticos: pizarra, franelograma. Materiales manipulativos: recortables, cartulinas. Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa. Materiales

de laboratorio, materiales audiovisuales, uso de nuevas tecnologías, uso de dispositivos culturales, entre otros.

Dimensión: Relaciones o interacciones sociales

- Categoría 7: Comunicación entre los actores educativos.

Esta categoría se propone reconocer las formas en que el docente se relaciona con los estudiantes.

7. 1 Eventos de carácter afectivos del docente hacia los estudiantes.

Esta subcategoría pretende identificar las actitudes y expresiones (considerados según la receptividad de la investigadora), más bien como episodios críticos de afectividad, contemplando sus estados de ánimos que pudiesen condicionar las relaciones con los estudiantes, a diferencia de la sub-categoría que se propone a continuación, donde se estipulan los contactos y vínculos de carácter más cotidiano. En definitiva, se refiere a todas las demostraciones relativas a la sensibilidad del profesor. O sea, implica las afecciones y demostraciones, sean de cariño, de rechazo, si posee actitudes indolentes o es empático, brusco o delicado, paciente o impaciente, entre otras.

7. 2 Tipos de contacto y vínculos del docente con los estudiantes.

Esta subcategoría dice relación a la caracterización más general de las prácticas sociales que el docente establece con los estudiantes, en dirección de las actitudes y valores de tipo social-político del docente, se refiere entonces, a poder distinguir las acciones del docente implicadas en las formas de relacionarse: si se presenta respetuoso o no con la personalidad de los alumnos, comprometido con su desempeño y labor, participante activo de las dinámicas de la clase, si establece relaciones jerárquicas, de igualdad o desigualdad, si demuestra consideraciones diferenciadas entre los estudiantes y él, de discriminación, si refuerza o limita el autoestima sus estudiantes.

- Categoría 8: Disciplina

Esta categoría pretende relevar las acciones del docente relativas a las formas en que maneja el grupo de estudiantes de cada curso y del clima de aprendizaje en la sala de clases: si sus acciones están o no estrechamente ligadas a las actividades didácticas, como logra el silencio, el clima de trabajo, la atención, concentración, y respeto de los estudiantes, el control del desorden, si hay espacio para auto-regulación de su conducta y autonomía en el uso del espacio (aula), principalmente.

- Categoría 9: Variables Intervinientes Institucionales

La presente categoría esta diseñada con el propósito de reconocer condicionantes y elementos externos en la dinámica de las clase, que puedan intervenir en las interacciones sociales o didácticas, sean de tipo materiales como problemas de infraestructura en el aula, irrupción de variables socio económicas en el aula, carencia de materiales. O también, eventos y condicionantes ajenos a la cotidianidad del aula como normas y tiempos instaurados en la institución, irrupción de otros actores, entre otros.

## IV. 1. 2.- Análisis de Inferencias para las Interacciones en las Prácticas Pedagógicas del Docente Radical.

Análisis inferencial para la Categoría 1: Secuenciación de la enseñanza.

En relación a los eventos permanentes y cotidianos en el aula se pueden reconocer desde las observaciones, dos tipos de lógicas que marcan los momentos de apertura y cierre de las actividades y que generan un ambiente y clima de trabajo distinto pero que también mantienen ciertos rasgos comunes. La primera lógica se puede denominar "de ausencia" de instancias de inicios como de momentos concluyentes de las actividades de desempeño que están establecidas. Se caracterizan por ser inicios muy breves, casi inexistentes, ya que no pasan de un saludo simple y rutinario para luego conectarse inmediatamente con las evaluaciones o actividades pendientes que quedaron de las clases anteriores.

*El profesor entra a la sala se para en el centro del aula y saluda a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos a tener que hacer la actividad el viernes. (Se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula) (…).*
*(IPP 1)*

Poseen un marcado acento en el hacer y en el avanzar, se visualiza una sensación de ansias por ocupar al máximo el tiempo establecido de las horas de clase:

*El profesor entra a la sala, el se abrocha los cordones de los zapatos con tranquilidad, cuado termina se para al centro de la sala.*
*Los estudiantes entran a la sala de a poco. (IPP 318)*
*Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.*
*Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.*
*Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento). (IPP 319)*

En la misma lógica los eventos de cierre de las actividades suelen quedar pendientes marcando su término con el sonido de la campana y no por un cierre generado por el profesor o por los estudiantes. Esto complica una conclusión apropiada de los contenidos trabajados o la revisión adecuada de los trabajos desarrollados, proceso necesario en la estructuración de las nuevas representaciones ya que facilita la comprensión de los procesos de aprendizaje y la conciencia del mismo por los estudiantes, como además se vuelve necesario, en tanto,

herramienta de evaluación de los objetivos de aprendizajes propuestos para las actividades del aula. Sin embargo, estos eventos no son olvidados por el profesor y los retoma en las otras clases siguientes, aunque no se presentan de manera pausada y diferenciadora. El cierre se remite a un recordatorio (IPP 87) de lo que vendrá en la próxima clase y los deberes o responsabilidades que deben cumplir los estudiantes para el éxito de las mismas.

Tocan la campana para salir a recreo.
Estudiante.- ahhh tío no alcanzamos.
Profesor: - no vamos a salir a recreo. (IPP 310)
Estudiante: - tío podemos salir ahora.
Otra estudiante: - si no vamos a salir entiende. (IPP 314)
Profesor:- silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mandé la comunicación, por que a los que no les mandé es por que están bien, tienen todo el fin de semana con tareas… el lunes quiero todo acá. (IPP 316)

El segundo tipo de lógica que se observa en las clases está fuertemente marcado por un clima interaccional destinado a generar hábitos, una rutina y actitud de trabajo en los estudiantes, clima dado por un énfasis en la disciplina y un comportamiento adecuado que se espera de ellos instalado en la exigencia y supuesto del "deber ser escolar" como explica Edwards[455]. De alguna forma, este modo disciplinante que asume el profesor se acerca a ritos de carácter tradicional en la cultura escolar, como el pararse y formarse detrás de la silla para saludar al docente y esperar que éste de la indicación y la instrucción de sentarse, ya que se fundamentan en la autoridad del docente para regular el proceder de los estudiantes, más aún si éstas van de la mano de declaraciones impositivas sobre la conducta de los mismos y en algunos casos de amenazas con sanciones de por medio, aunque prácticamente ninguna de estas se concreta; lógicas que se distancian de posturas más radicales donde se privilegiaría instar a una comprensión conciente de los estudiantes de los diferentes momentos de una clase y el necesario comportamiento asociado al tipo de actividad.

*El profesor entra serio, se para adelante. Los estudiantes se paran también. Les da la indicación a los estudiantes que saquen los materiales de la clase anterior de encima del banco en su clase, a uno de los estudiantes le dice:-Gino saca tu block de encima del banco para trabajar en mi clase, ¡sácalo! (IPP 90)*
*Llegan alumnos a la clase, profesor espera mientras ellos se ubican en sus respectivos asientos. (IPP 92)*
*Profesor: - Fabián estoy esperando.*
*Fabián contesta: - ¿qué? (…) Y el docente se queda mirándolo fijamente. (IPP 93)*
*Los estudiantes se ordenan cada vez más. El profesor se pasea por la sala. Y entra un último estudiante. (IPP 94)*
*Profesor: - No quiero que nadie hable, se sientan…*
*El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?... (IPP 95)*

*Profesor: - Silencio. Buenas tardes alumnos*
*Estudiantes: - buenas tardes tío Patricio*
*Profesor:- tomen asiento. Se sientan los estudiantes varones solamente.*
*Estudiante: gracias tío machuca.*

455 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 163 p.

*Profesor: ¿estai chistoso? Porque yo ando de maleta po… y si estas chistoso solucionamos el problema al tiro.*
*Estudiante: - ¿de paleta? Dice otro.*
*El Profesor le hace una advertencia que si sigue se va ir donde la tía Aidé. (IPP 404)*
*Profesor: - silencio, te tienes que sentar… buenas tardes alumnas*
*Alumnas: - buenas tardes tío Patricio. Se sientan las estudiantes mujeres.*
*Profesor:- tomen asiento en silencio… (IPP 405)*

Desde esta línea, los eventos relacionados con el cierre de las actividades en el aula, también se establecen con la figura del docente como único organizador y gestionador de las acciones de los estudiantes, privando el espacio de criterio autónomo del estudiante frente a las rutinas necesarias para abandonar el aula, como es el aseo de la sala clases. Si bien esta decisión por parte del profesor encarna un interés formador en dirección de insertar un tipo de prácticas en función de un uso y consideración con respecto al espacio que se utiliza diariamente, la forma en que se instala la acción de los estudiantes vuelve a ser vinculada a su figura de autoridad, a pesar de una organización semanal como es la elección de semaneros en el consejo de curso.

*Profesor: - haber ¿me escuchan? Ordenan… haber, lan, sacan los papeles del suelo… noooo, ¡saquen los papeles del suelo!*
*Alumna: - ¡ya y los semaneros po! Cuando yo era semanera e hicimos eso yo limpié… (IPP 392)*

Y además como se ve en algunos casos se asocia a una sanción para los estudiantes que han tenido un comportamiento indisciplinado y han generado desorden durante el desarrollo de las actividades. Así mismo, el momento de salir del aula una vez sonada la campana, también se utiliza como medida de castigo si es que se ha tenido un comportamiento inadecuado, lo que juega en contra de la disposición de los estudiantes a la sala de clases.

*(…) El profesor se pone delante de la sala y se queda mirando seriamente (con cara de pedir orden). La clase ha terminado y el profesor les permite la salida de la sala primero a las niñas. Una vez que estas han salido les pide a los niños que recojan los papeles que se encuentran en el suelo.*
*Estudiante: - Chaaaaaaa, yo no soy del aseo.*
*Otro estudiante: - mi espacio cuadrado.*
*Profesor:- Arreglen los bancos y las sillas, por favor.*
*Fabián: - ya listo, listo, listo I love you, I love you. Me quiero ir. Ya chao.*
*Otro alumno: - yo también.*
*Estudiante: - Profe, ¿podemos salir? Quiero ir al baño*
*Profesor: - Yo no estoy apurado ahora.*
*Estudiante:- yo sí*
*Estudiante:- yapo, profe.*
*Profesor:- ordena tu banco.*
*Una vez cumplida esta tarea, el profesor autoriza la salida a una fila de niños, luego otra y otra, sucesivamente.*
*Profesor:- Salga Roberto, Gino salga.*
*Hasta dejar sólo a un alumno en la sala, que es quien se comportó más desordenado durante toda la clase (Fabián); así cuando el alumno se encuentra sólo en la sala el profesor se despide de él, apaga la luz y se retira. (IPP 186)*

Ya el tema de la voluntad[456] que plantea la pedagogía radical no está exenta de tensiones, en la medida que se vuelve una contradicción angular en el contexto de la educación formal, la asistencia condicionada y obligatoria de los estudiantes al establecimiento e incluso del ingreso al aula, resultando imposible partir de una voluntad hacia el aprendizaje de manera intencional-consciente-personal, como elemento clave para la constitución de los estudiantes como sujetos autónomos, donde resulta fundamental la búsqueda propia por el saber. La asociación entre castigo y aseo de la sala, la relación directa con un accionar obligado y tedioso, la retención de los estudiantes en la sala como medida de sanción, no ayuda en esta necesaria relación entre la voluntad y el aprendizaje[457].

Desde tal punto de vista, el docente no logra romper con la tendencia dominante del profesor en la clase de Historia según nos señala Merchán[458], de centrar su actuación en la mantención del orden en la sala. Ni tampoco logra generar estrategias ligadas a refuerzos positivos o a la toma de conciencia personal y colectiva de los estudiantes para los deberes y actitudes facilitadores de un clima de aprendizaje (IPP 392).

Se refuerza así la figura del docente como actor protagónico y dotado de las atribuciones de control dentro del aula, sin dejar el espacio necesario para el aprendizaje y asunción de responsabilidades básicas por parte de los estudiantes, atribuyéndole una posición pasiva al accionar de los estudiantes. Prevalece el interés práctico desde el punto de vista técnico de dejar ordenada y limpia la sala más que aprovechar la instancia para la comprensión de la importancia de la situación y su significado[459].

Por otro lado, se plantea que esta posición que adopta el docente obstaculiza los canales de comunicación dialógicos y fluidos, debido a la fuerte autoridad que este asume en la dirección y gestión de la clase sobre todo en los eventos permanentes en el trabajo del aula: saludos, despedidas, eventos administrativos, eventos de gestión tiempos y espacios, principalmente. Sin embargo, los estudiantes no se muestran coartados a expresar sus molestias con la imposición de acciones que consideran injustas, como se ve en el caso del aseo (IPP 392) o en las ganas de salir de la sala de clases (IPP 186).

---

456 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p·

457 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008.14 p.

458 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

459 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 30 p.

Esta actitud disciplinadora en el docente, dificulta y obstaculiza también los acercamientos y demostraciones más cariñosas por su parte hacia los estudiantes, aunque cuando se ha desarrollado un trabajo óptimo de las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, destaca y estimula positivamente el desempeño de los estudiantes, dando el espacio para las bromas y complicidad entre ambos actores educativos.

*Profesor: ¡ya haber! Los felicito por el trabajo de esta semana… (IPP394)*
*Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, ¡oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?*
*Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaaa*
*Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas… (IPP 396)*

Por otro lado, las clases también se encuentran condicionadas a otro tipo de eventos que se distinguen en la sala de clases, los eventos administrativos, como preparar las fichas con el avance de notas para la reunión de apoderados (IPP 41), (IPP 73), (IPP 570), parte de la labor docente que necesariamente implica una dificultad para el rol activo de éste en la ejecución y proceso de desempeño de las actividades de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, tiempo que podría estar dispuesto a tal acompañamiento.

Sin embargo, a pesar del rol disciplinador que destaca el docente dentro de la gestión del tiempo y del destino del uso del espacio en el aula, la que está marcada como un espacio de trabajo constante, también se contemplan comportamientos acordes según dinámicas diferenciadas en el aula que permiten dejar de lado la tensión sobre el control de la disciplina, sobre todo cuando se ven los estudiantes motivados y comprometidos con las actividades desarrolladas como se demuestra en el trabajo realizado con el octavo.

*Los estudiantes mientras conversan trabajan.*
*Alumna: - búscala mejor aquí mira… (IPP 345)*
*Profesor: ¡oye! Hablen más despacio porque se escucha desde afuera. (IPP 347)*

*Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba!*
*Se le acerca un estudiante a pedirle una hoja de respuesta.-*
*El profesor le dice a la estudiante que entregaba el dinero: -Ya Jani siéntate….Ya, están en prueba (con actitud seria mira a todos los estudiantes y se acerca a su puesto acomodando la silla) (IPP 8)*

En cuanto a las acciones propias de una secuenciación de la enseñanza – aprendizaje, se advierte que el docente apuesta a diversos tipos de actividades para la adquisición y construcción del aprendizaje, si bien dentro de su labor organizativa del tiempo en el aula hay poco espacio para la conversación, sí se aprecia un énfasis absoluto en el aprovechamiento del tiempo en clases para el desarrollo y cumplimiento de tareas escolares.

*El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder en señal de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero de trabajo Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte del Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos. (IPP 603)*

*Tocan la campana. El profesor dice que las próximas clases terminarán el recuadro y les indica que salgan a recreo. Termina de ordenar sus cosas. (IPP 604)*

Como se ha señalado, el profesor procede con un ritmo veloz a las tareas propias de los conocimientos de los contenidos disciplinares una vez ingresado al aula, como también tiende a la extensión en los cierres de las actividades, por lo que da a entender, sin lugar a dudas, que prioriza el uso del tiempo para tales ejercicios. Así se demuestra en la cita recién expuesta, donde quedando muy poco tiempo para el término de la hora de clases, el docente de todas formas, inicia otra actividad de revisión del trabajo hecho en clases.

Desde tal aspecto, se observa una frágil profundización en las fases introductorias a los conocimientos de los contenidos disciplinares, momento fundamental para la recolección de la información de conocimientos previos de los estudiantes. Esta es la fase en donde se moviliza y se invita a pronunciar sus experiencias, sus conocimientos cotidianos, los conocimientos de la calle, a sus vivencias fuera de la escuela, es el momento donde se exploran las representaciones de los conceptos que poseen los estudiantes, sus modos de pensamiento sobre los cuales corresponde rearticularse la nueva información y establecer las condiciones de aprendizaje posibles, o sea, la fase que otorga los cimientos para lograr una integración de ambos conocimientos científico y cotidiano[460].

Sin embargo, se ve que la información previa sobre el contenido disciplinar es recogida en otras instancias y actividades de enseñanza- aprendizaje pero no están incluidas como ejes relevantes dentro de las acciones propias de la secuenciación de la enseñanza que el docente realiza, como la interacción que se presenta a continuación, donde el docente concluye una actividad en clases y comienza a explicar la actividad de tarea para la casa aprovechando de realizar ciertas preguntas que le permitan evaluar el estado de conocimientos de contenidos disciplinares que traen y manejan los estudiantes:

460 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125,126 pp.

*(…) Profesor: - Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?*

*Estudiantes: - Mala, mala.*

*Fabián: - como el o (…)*

*Profesor: ¿Con qué se comerciaba?*

*Estudiantes: - Con el oro.*

*Otro dice: - a los ricos*

*Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?*

*Estudiantes: - Al Rey,*

*Otro dice: - a los ricos.*

*Profesor: ¿a qué Rey?*

*Estudiantes: - Al de España.*

*Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…*

*Fabián: - condicional*

*Profesor: … - de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.*

*Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo (…)*

*Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.*

*Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.*

*Profesor: - por donde pasaban.*

*Estudiante: -¿Dónde está España?*

*Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.*

*Estudiante: - ¿Es para la casa?*

*Profesor: - si es para la casa. (…) Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…*

*Estudiante: - shuu con cualquiera.*

*Profesor: - coloquen los más importantes*

*Estudiante:- ahhh*

*Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.*

*Estudiante: - Argentina, Bolivia…*

*Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,*

*Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?*

*Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder. (IPP 183)*

Uno de los impactos que puede generar una exploración tan somera, es la mayor dificultad para un ajuste adecuado de las actividades de desempeño que el docente propone a sus estudiantes en relación al estado de sus conocimientos, ya sean "preconcepciones", "conceptos erróneos" o el tipo y complejidad de la red conceptual que poseen. La trascendencia de construir actividades, aunque sean breves, especialmente diseñadas para el conocimiento de los saberes que manejan los estudiantes sirve para interpretar las acciones e ideas de los estudiantes y se fundamenta en poder organizar la enseñanza de una manera más efectiva, posibilitando el enfoque de las estrategias pedagógicas hacia una mejor representación del contenido, como también, la identificación de posibles dificultades de aprendizaje[461].

461 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 5 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf

ISSN 1409-4703

Esto permite entender una concepción más academicista del uso del espacio y tiempo en el aula, relegando los vínculos de tipo afectivos, los conocimientos cotidianos de los estudiantes fuera de ella, principalmente a los patios e instancias de descanso como los recreos[462]. Tales conocimientos y vínculos conseguidos, deteniéndose a escuchar las historias de los estudiantes, preguntándoles como están, qué hicieron el fin de semana, son de suma importancia. Ya que darse el tiempo para recolectar esa necesaria información que traen los estudiantes permite articular la nueva información disciplinar proporcionada por el docente, constituyéndose un aprendizaje significativo.

Dentro del ámbito más afectivo, equilibrar el uso del tiempo y espacio del aula en conversaciones, como conferirle dentro de los momentos de la clase, cabida a los conocimientos e intereses que traen los estudiantes les ofrece un alto grado de reconocimiento identitario, ayuda en la constitución de sus subjetividades y en la construcción de sus propias imágenes, lo que está directamente ligado al nivel de autoestima que poseen los estudiantes de sí mismo, situación aún más compleja para los jóvenes de sectores populares que sufren una permanente exclusión social reproducida en sus establecimientos[463]; énfasis del que la pedagogía radical da clara orientación e instala sus relevancias[464].

Se advierte entonces y considerando diferentes aristas, que el conocer y comprender a los estudiantes es fundamental, por tanto, debe ser un aspecto primordial dentro del aula desde el punto de vista de la enseñanza, no desde las buenas relaciones o cercanía entre docente y estudiantes. Un ejemplo, que implícitamente da cuenta de esta concepción del docente, instalando la cercanía fuera de ámbito de la enseñanza, muestra la siguiente interacción:

*Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista de Realty, es decir a todos los están pololeando en este curso a la cámara.*
*Curso: - aaahhh no, yo toy soltero. jajajá (entre varios comentarios y bromas).*
*Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana?*
*(IPP 193)*

462 Como se pudo observar en el periodo de recolección de la información de esta investigación. Se ve al docente muy activo, conversador y cercano con sus estudiantes en los tiempos de recreo.

463 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media." Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 179 – 202 p.

464 Véase en Giroux, H. "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo."Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992. pp. 33-47 Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf ó en Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 53 p.

Se destaca, que esta interacción se da después de haber sonado la campana para dar término a la lectura silenciosa, se presenta como una humorada ya que las entrevistas mencionadas por el profesor no se concretan, a modo de transición para el inicio de la siguiente actividad de revisión de cuaderno e interrogación oral de los contenidos trabajados en las semanas anteriores (actividad de revisión que tiene el carácter de recuento de los contenidos, para nivelar las actividades desarrolladas y preparar las notas para la reunión de apoderados). Este tipo de instancias de conversar y comentar las cuestiones personales de los estudiantes no se contempla como parte de las dinámicas de enseñanza, sino como momentos de distensión y relajo, como situación extra contenido escolar.

No obstante, se dan estas dinámicas pero en fases más avanzadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, como se distinguen en el octavo año básico[465], destacándose una interacción exitosa (IPP 331, IPP 332, IPP 341) en el marco de incorporación, en las actividades propuestas por parte del docente, entre los intereses y representaciones de los estudiantes y los contenidos propios disciplinares.

Por otro lado, se puede establecer que el docente tiene un fuerte sentido procesual para plantear la comprensión de los conocimientos de los contenidos disciplinares. Si se consideran los CMO y OF que propone el Marco curricular, que es el marco con el que trabaja el docente observado, se destaca que incorpora de manera integrada estos objetivos, con cada actividad y cada fase va abriendo paso e introduciendo al contenido siguiente.

Como se visualiza en la clase Nº 5[466], el docente realiza una primera actividad de estructuración de los aprendizajes y a su vez de desequilibrio de estructuras cognitivas, trabajando los estudiantes con los datos que traían de su casas, una línea de tiempo sobre los principales y hitos de la población donde vive la mayoría del curso: “La población la Victoria”, en conjunto con el docente; que luego, explicando a partir del ejercicio recién hecho, el necesario proceso en el que se dan los sucesos históricos a través del tiempo, retrocede hasta los primeros habitantes. Y expresa desde la tarea que traen los estudiantes de las teorías sobre poblamiento americano cómo se cree que se pobló América, junto con el uso del mapa físico, en donde también en conjunto con los estudiantes se va teorizando desde los conocimientos que ellos ya adquirieron

465 Ayudado por la cantidad considerablemente menor de estudiantes que componen ese curso, o por la conversación fluida que permite su edad más cercana a la adolescencia mostrando rasgos identitarios y particularidades más marcadas, que podrían permitir en menos tiempo un conocimiento de los estudiantes.

466 Véase en Texto del investigador.

de los mapas físicos y políticos y la lectura de los mismos, cuál sería la ruta más apta para haber llegado al continente. Aquí se evidencia, como se está recién introduciendo al contenido de los pueblos precolombinos y los vínculos entre relación ser humano-medio, pero a su vez, ya están los estudiantes aplicando y relacionando con los anteriores conocimientos adquiridos: los "tipos de mapas, reconociendo con ejemplos y comprendiendo la funcionalidad de mapas de tipo físico y político" (IPP 507), junto con el impacto que el medio puede generar condicionando las formas de vida, decisiones de estos habitantes, como se visualiza en la siguiente interacción:

*Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado... cientos y cientos de años... (Va mostrando en el mapa la ruta)¿Por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear... que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?*

*Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.*

*Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche...pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América... ¿a quién iban siguiendo ellos?*

*Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!*

*Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban... ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!*

*Alumno: - a los dientes de sable*

*Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía... pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.*

*Alumno: - el que salía en "la era del hielo" (…)*

*Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo...*

*Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo...*

*Josué:- eso es desierto...*

*Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"... (Le pega en la frente suavemente)... ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?*

*Alumno: - por las montañas*

*Kevin2: - por la costa...*

*Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)...*

*Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)*

*Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.*

*Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar… (IPP 519)*

De esta forma, se visualizan fases de enseñanza y aprendizaje superpuestas en las clases, lo que se permite por el ritmo ya mencionado, y un marcado apoyo y expectativas en el trabajo que los estudiantes pueden hacer en sus casas. Actividades dadas principalmente a las fases iniciales: búsqueda de información, investigación, recolección, exploración. Tal forma de organizar el trabajo en el aula condiciona fuertemente la dinámica de las clases del docente y las interacciones que establece, ya que parte angular del trabajo se organiza en base a las evaluaciones formativas de las tareas para realizar en sus casas las que dan cuerpo a las actividades en aula.

Esto permite que las clases tomen un fuerte foco hacia fases finales de estructuración, contraposición, revisión, exposición y aplicación de los aprendizajes y de los contenidos disciplinares ejercitados (IPP 183, IPP 261, IPP 377, IPP 428, IPP 501, IPP 534). También se ve un énfasis en las actividades de desempeño, de estructuración de los aprendizajes dentro del aula (IPP 165, IPP 335, IPP 426, IPP 568). El dedicado trabajo de aplicación de los contenidos trabajados, compensa de alguna forma la carencia de cierres concluyentes en cada clase, aunque no se ve una aplicación directa a la realidad de los estudiantes y con sus propias vidas[467] en estos ejercicios, se puede desprender desde el sentido y progreso procesual que se ha evidenciado en la propuesta didáctica y las fases diseñadas para el aprendizaje por el docente que estas habilidades y herramientas cognitivas podrían progresar al punto de que los estudiantes de manera personal comenzarán a llevar sus aprendizajes dentro de la clase de Historia a su cotidianidad[468].

La tendencia que se da en las primeras fases introductorias son actividades estrictamente de tipos elementales, ejercicios sencillos, como el reconocimiento de ciertos conceptos, la identificación de elementos básicos, operaciones concretas y directivas para luego en fases posteriores incluir procedimientos y habilidades más complejas, con actividades más integradoras y en donde a los estudiantes se les da un amplio espacio de creación personal o mayor libertad de incorporar sus propias representaciones de lo que han aprendido. La particularidad de las fases iniciales donde el contenido se presenta más fragmentado, impacta de alguna forma, por la carencia de motivaciones con las que se introduce a los temas o contenidos a trabajar, empezando con un nivel bajo de estímulos hacia la curiosidad, inquietud o interés de los estudiantes por los contenidos. Sin embargo, cuando estos se dan cuenta que pueden aplicar lo aprendido se evidencia una actitud notablemente diferente, marcada por un gran entusiasmo.

*(…)*
*Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?*
*Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (Dice bien motivado).*
*Profesor: - ya ven acá... (IPP 516)*

*(…) Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…*

467 467 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 5 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf
ISSN 1409-4703

468 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125, 126 p.

*Josué:- eso es desierto...*
*Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (Le pega en la frente suavemente)... ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?*
*Alumno: - por las montañas (...) (IPP 519)*

Dentro de los últimos elementos que se contemplan para la secuenciación de la enseñanza se presenta las tendencias en las decisiones sobre eventos contingentes, en esta categoría se encuentran las decisiones que no responden directamente a la organización y planificación previa de las actividades, ni al diseño de trabajo propuesto por el docente para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sino que obedecen a elementos eventuales que aparecen dentro de la misma clase, por tanto, son factores que el docente no necesariamente maneja y que tienen directa relación con la receptividad de los estudiantes de las propuestas del docente y sus intervenciones dentro del aula.

Una de las situaciones que se aprecian como eventos fortuitos y más frecuentes que el docente enfrenta en las interacciones dadas en el aula, dicen relación con el grado de intervención que él negocia en las actividades de desempeño que propone a sus estudiantes. En primera instancia, se evidencia cómo los estudiantes son los que en reiteradas circunstancias demandan el acompañamiento de su profesor para resolver ciertas dudas o tomar ciertas decisiones sobre sus trabajos las que pueden ser generadas según dos factores:

El primer factor se produce por la dificultad o falta de conocimientos de los estudiantes para la realización de las actividades de enseñanza- aprendizaje. Y en segundo lugar, por una falta de iniciativa e incentivo por parte del estudiante de resolver por sí mismos ciertas dificultades o ejercicios, sino que más bien una situación de inercia que lleva directamente a pedirle las respuestas y demanda la intervención del docente:

*La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?*
*Un estudiante dice por muchas batallas.*
*Profe: ¿Por qué po?,*
*Alumnos: Por la conquista.*
*Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?*
*Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.*
*Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.*
*Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)*
*Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.*
*El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.*
*(…) (IPP 56)*

En la cita recién presentada se visualiza cómo el docente debe intervenir explicando y profundizando sobre el periodo medieval en un ejercicio de Ensayo de SIMCE; en esta explicación se da cuenta del importante grado de desconocimiento de los estudiantes sobre el periodo, siendo contenidos del año anterior, diagnóstico que le obliga al profesor pensar en la importancia del reforzamiento de estos contenidos, a partir de la evaluación estandarizada SIMCE. No obstante, el docente en reiteradas oportunidades a instado a los estudiantes a que no realicen preguntas sobre lo que no saben y que él no responderá esas preguntas porque esto permitirá realizar una evaluación más fehaciente sobre el grado de falencias en conocimientos de contenidos disciplinares en los que se encuentran los estudiantes, pero el docente se ve claramente condicionado a, de igual forma, responder a sus preguntas (IPP 21, IPP 24, IPP 25, IPP 28, IPP 29, IPP 33, IPP 34, IPP 36, IPP 38, IPP 51, IPP 54, IPP 55), ya que ellos no se resignan, a que el docente no les responda y aclare dudas sobre conceptos que no recuerdan o no manejan.

*Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?*
*Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios. (IPP 62)*

*Los niños comienzan a preguntar todos. A lo que el profesor le dice: - Haber, pare, pare, paren si no sabe, no conteste, porque de eso se trata, si no sabe no conteste. (IPP 33)*

El problema frente a la opción del docente de decidir por intervenir o no, responder a las dudas de sus estudiantes, o a la sensación de incertidumbre frente a ciertos desafíos que este les propone en las actividades, afecta sin lugar a dudas en el importante reto hacia la autonomía que se propone la apuesta radical de la didáctica, que reconoce la duda, el conflicto y la capacidad de resolución de los mismos como herramienta emancipatoria.

La relación entre el grado de intervención que los estudiantes exigen del docente se ve como una cuestión aún más palpable, cuando el docente decide cambiar de plano la propuesta recién hecha sobre una actividad en la que se pretendía que los estudiantes leyeran y completaran desde sus conocimientos y la información aportada por la guía, un cuadro comparativo entre el Cabildo y la Municipalidad. Sin embargo, el docente frente a la falencia que visualiza de sus estudiantes en el ejercicio de la lectura, decide rápidamente leer él.

*(...) Profesor: ... trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. (...)*
*... Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?*
*Alumnos: Estamos.*

*Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya! (IPP 140)*

*Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.*
*Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-*
*Se escucha que el docente le dice: - no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme. (IPP 141)*

*Profesor: haber, yo voy a leer.*
*Fabián: - a no yo quiero leer sólo.*
*Otros estudiantes: - eh.*
*Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).*
*Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. (IPP 142)*

El vínculo entre la capacidad de resolución e independencia de los estudiantes frente a los desafíos que el docente les propone y la claridad que él pueda manejar sobre la pertinencia de intervenir o no, apoyar o cómo acompañar mejor el desempeño de los estudiantes, resulta complejo en lo que se podría denominar las posibilidades de improvisación del profesor.

*El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros. (…). (IPP 153)*

*Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto. (IPP 182)*

Necesariamente estas decisiones deberían ir de la mano de un intencionamiento más claro hacia el logro de autonomía a través de las actividades estrategias que se diseñan, pero es fundamental poseer la conciencia al diseñar estrategias didácticas sobre estos factores que cuestionan uno de los elementos más importantes dentro de las prácticas pedagógicas que se fundamentan en posiciones críticas de la didáctica, como es el nivel de control que el docente posee dentro del aula y la dependencia de los estudiantes frente a su figura.

Más aún cuando se relaciona en ocasiones con las posibilidades de creación de los estudiantes, es decir, que frente a actividades que les propongan generar sus propias producciones, ellos se demuestren inseguros, dependientes, con falta de iniciativa, sin aprovechar el poder realizar sus mejores y más originales posibilidades[469]. Construir conocimientos en esta dirección dice relación con la posibilidad que se le da al estudiante que no posean una conducta alienada donde sus decisiones sean condicionadas por las imposiciones o intereses de otros, para el presente caso el docente.

Ian: - tío ¿cuál es el título?
Profesor: el título es de ustedes…

[469] Rebellato, J. L. Ética y práctica social, Montevideo. EPPAL. 1989. 50 p.

Ian: - es de ustedes. Se ríen.
Estrella: - "la moda del 1900"
Ian: - "¡la moda le acomoda!"
Estrella: - no, como la moda te acomoda
Ian: - si po, la Sarita Vásquez dice que la moda te acomoda…tilín.
Estrella: - jijijiji jajaja (IPP 382)

(…) Ian: - la moda te acomoda
Estrella: - no po, como vamos a poner eso, ya po de verdad…
Ian: - tío y esa, ¿la moda te acomoda?
Profesor: - puede ser
Ian: ¿vei'?
Profesor: la moda te acomoda en el Siglo XX…
Ian: - aaaaaaaaah
Estrella: - esta bien esa, ¿la moda te acomoda del siglo XX?
Profesor: - el trabajo es del siglo XX y ustedes le quieren poner la moda te acomoda. (...) (IPP 383)

En el ejemplo recién presentado, muestra como desde los estudiantes se plantea una necesidad permanente de aprobación e incluso de la intrusión de que título colocar en un trabajo de ellos, y frente a la respuesta del docente que el título es parte de su creación; repiten bromeando como título la respuesta del docente: "Ian: - es de ustedes. Se ríen", manifestado cierta falta de confianza en sus capacidades.

De ahí el tema crucial, que se desprende de la necesidad de intervención que plantean los estudiantes hacia su trabajo y desempeño, el que está muy ligado a la confianza en sí mismo que poseen, por tanto, es de sumo cuidado el poder establecer ejercicios cognitivos que si bien sean desafiantes y les impliquen a los estudiantes sobreponerse y resolver de manera autónoma, no debiera este desafió transformarse en un obstáculo que mantenga al estudiante en situaciones de angustia, de dependencia o de fracaso frente a la meta establecida.

En tal sentido, que su experiencia de aprendizaje no encarne la condición de alienación, sino que plantee la experiencia de superación de los conflictos, donde no se someta al estudiante a sensaciones y situaciones donde sus energías sean malgastadas, que puedan recuperar las confianzas en sí mismos o de lo contrario, que ellos manejen de manera conciente la situación de reto en el que se encuentran. Esto partir, de las descripciones de Rebellato sobre la situación de poseer una conciencia alienada y los planteamientos de Bazán en relación, a propiciar las condiciones para emanciparla[470].

470 Rebellato, J. L. Ética y práctica social, Montevideo. EPPAL. 1989. 50 p.

IV. 1. 2. b. Análisis inferencial para la Categoría 2: Protagonismo de los actores educativos.

Dentro de las propuestas principales que se destacan del docente en cuanto Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje, se distingue una metodología de características más bien eclécticas, en el sentido que se van acomodando en relación a la condiciones particulares en que el docente va leyendo ciertas posibilidades de trabajo. Por tanto, no responden a una única lógica o apuesta de interacciones, como de tipo expositiva, interactiva o individual, aunque mantienen ciertos patrones comunes reconocibles.

En primera instancia, se puede hablar de estrategias más individuales, donde se aprecien de manera personal la adquisición de habilidades de los estudiantes o permita reconocer ciertos aprendizajes, a modos de evaluación, sobre las comprensiones de los conocimientos de los contenidos disciplinares trabajados en el aula. Este es el caso, de las realizaciones de manera individual de cuentos que impliquen la construcción de relatos sobre las formas de vida, por ejemplo, en el periodo previo a la independencia,

*El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate. La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.*
*(…) (IPP 104)*

O escribir un relato sobre como sería un día en alguno de los diferentes hábitats distinguidos en el mapa físico sobre América, posterior a un ejercicio de identificación de elementos de la dimensión físico natural del espacio continental americano (montaña, desierto, valle, selva, ríos, etc). Trabajos que serán después expuestos y socializados al resto del curso, discutidos a modo de aplicación y retroalimentados por el docente. En este sentido, se combina el trabajo individual con una evaluación formativa de tipo expositiva pero centrada en el estudiante que es quien presenta y explica su tarea.

*Profesor: - Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?*
*No… fui con los indígenas. Contesta Gino.*
*Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?*
*Gino: en la colonia*
*Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?*
*No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.*
*(…)*

*Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?*
*Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.*
*Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.*
*Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.*
*Profesor: ¿dónde?*
*Fabián: En la conquista los españoles reinaban.*
*Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?*
*Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.*
*Profesor: Yo creo que al revés.*
*Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.*
*Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)*
*Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.*
*Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.*
*Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.*
*Profesor se ríe. (IPP 114)*

*(…) Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.*
*Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?*
*Kimberly: - en el río de la plata.*
*Profesor:- ¿en que parte del mapa?*
*Kimberly busca el río pero no lo encuentra.*
*El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?*
*Kimberly dice.- en el político.*
*Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político. Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…). (IPP 254)*

En la misma lógica, se visualizan dentro de las prácticas pedagógicas del docente las evaluaciones de trabajos individuales en el aula a modo de exponer las habilidades adquiridas más cercana a la dinámica de pregunta/ respuesta. Sin embargo, por el clima e interacciones que se establecen tiene un sentido más examinador que se vayan realizando las actividades que el docente les encomienda en el aula o como tarea para la casa.

*Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?*
*Cristóbal se queda quieto sin respuesta.*
*El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte. (IPP 219)*

*Profesor: - ya Kevin, ¿donde esta América? (Kevin se queda quieto) si recién lo marcaste, concéntrate, lo acabai de mostrar, concéntrate. (IPP 232)*
*Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.*
*Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?*
*Kevin señala sólo del sur.*
*Profesor: - No, América completa. Marca América completa.*
*Kevin lo señala bien*
*(…) (IPP 234)*

También se reconocen interacciones dentro del método expositivo, pero con marcados tintes interactivos, el uso del dialogo, en fases de estructuración del aprendizaje sobre todo. Herramienta metodológica que concentra las expectativas a la que apuesta la didáctica radical, por las posibilidades que ofrece a la discusión y contraposición de ideas desde las representaciones personales de los estudiantes (IPP 114). Aunque este tipo de apuesta se ve fuertemente condicionada justamente por el cumplimiento de los estudiantes en traer las informaciones y datos que se solicita desde sus casas, reduciéndose la participación de manera considerable. Por otro lado, la dirección del docente de la dinámica, resta posibilidades de protagonismo y organización de la actividad y saberes de los estudiantes.

Profesor: - Ya, como la mayoría es de La Victoria vamos a hacer entre todos la línea de tiempo de La Victoria…
El profesor dibuja en la pizarra la línea donde van a trabajar.
Estudiante: - ¡vamos a empezar!
Profesor: vamos a empezar por el dato más antiguo que tengan, ¿quién tiene el dato más antiguo? ¿Quién tiene el dato más antiguo?...
Macarena levanta la mano enérgicamente. (IPP 426)

Profesor: - Eeeh, ¿setenta y nueve?, ¿ochenta? Ochenta y uno, ¿ochenta y dos?
(…) (IPP 448)

Macarena levanta la mano y le habla sobre Andrés Jarlán.
Pero el profesor con la mano le hace señas de que la espere. (IPP 449)

Profesor: - Lee bien Kimberley…
Kimberley: - algo de la lucha política
Profesor: - ¿que po? Haber tómalo y léelo…
Kimberley: - ¿yo?
Profesor: - si
Kimberley: - en el 83, la población la victoria también aporto lo suyo, ya sea desde el plano de la lucha política militar, como siguiendo con su… (El profesor anota en la pizarra), política social…
Profesor: - ¿a qué se refiere con que la población la Victoria esta en una lucha política social?
Kimberley: - ¿y que me dice a mí? si yo estaba leyendo esto… (Le muestra las hojas al profesor)
Profesor: - anda a sentarte. Le dice a Kimberly… (Con tono molesto) (IPP 451)

Por último, se observan estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo interactivos centrados en el alumnado, como trabajos en grupos, metodología que proyecta una interacción muy potente y nutrida por el fuerte enriquecimiento que se aprecia en términos de herramienta socializante. Se desprende de este tipo de dinámicas entre los estudiantes habilidades adquiridas no sólo en relación de los conocimientos de contenidos disciplinares de tipo conceptuales, sino activadas en función de la resolución de un "problema" por llamarlo de algún modo, que es el de realizar, organizar, diseñar un trabajo en equipo con el resto de sus compañeros.

Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Estrella: - ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX. Los estudiantes bromean y se ríen. Continúan todos trabajando. (IPP 386)

Se visualizan tensiones, discusiones, diferencias, consensos, comparten, se conocen, debaten ideas e incluso en algún momento se ven cansados, molestos entre ellos (los más atrasados en la realización del trabajo), incómodos, envidiosos, competitivos (con los más avanzados), dispuestos para poder resolver, expresar emociones, dificultades, situaciones, de manera libre, entre muchas otras sensaciones:

*Estudiante 2: pero no te vai' en la vola' con el stick fix!! (IPP 339)*
*Los estudiantes mientras conversan trabajan.*

*Alumna: - búscala mejor aquí mira... (IPP 345)*

*Alumno: - rock como los Guns. ..eeeee*
*Aron: - Oasis, Oasis, Oasis.*
*Ian: tararea una canción desde su grupo de trabajo.*
*Caroline: - Guns Rouss, eeee... Queen*
*Aron: - ¿Queen?*
*Caroline: Si, Queen es bacán... (IPP 348)*

*En el otro grupo de la música un alumno: - esa, esa (seleccionando imágenes) ya, vamos a ordenarlas (IPP 349)*

*En el otro grupo de la música un alumno: - el Vals, ahí (IPP 351)*

*Aron: - ¡Caroline ¿estai bien?!! (IPP 352)*

*Alumno del grupo de la música 1: - pero córtalo más chiquitito... ¿las tijeras?*
*Alumna: - nooo*
*Alumno1: - pero no te va a alcanzar... ¿te alcanza o no te alcanza? (IPP 353)*

*Aron: - ese también es de 1940...*
*Caroline: el motor... (...)*
*Aron: - ¡uy! se me olvidaba de que año era...1810?*
*Caroline: - eso es como del 1900*
*Alumno: - siglo XIX, siglo XX. (IPP 368)*

*Estrella: hay que ver que es lo importante, no vai a escribir todo eso...*
*Ian: ¿y que hacemos con esto? ¡Oye! ¿Qué es lo que es esto? ¿Qué es lo que hacemos con esto? ¿Qué corto aquí? (IPP 369)*

*Aron: - ¡ya tengo la caja registradora mira!*
*Caroline: - ¡esos dos mira! (Balbucea lo que va leyendo mientras se lo muestra al compañero)*
*Aron: - en 1900 había televisión*
*Caroline: - si po...*
*Aron: - no, ¿profe en 1900 estaba la televisión?*
*Profesor: las primeras imágenes de la televisión... (IPP 371)*

*Se acerca Estrella a pedirle pegamento a Caroline, ella se dice que no tiene pero que le pregunte a su compañera de grupo. Se lo trata de arrebatar de las manos y ella resiste y le dice que no. Estrella contesta: - ¡soy caga, cagona! (se tapa la boca con la mano). Le pide stick fix al resto del grupo pero como nadie más tiene, se va. (IPP 373)*
*Caroline: apurémonos...*
*Ian se acerca al mismo grupo que antes se había acercado Estrella y le stick fix a la misma compañera que no le quiso prestar a Estrella y le presto. Ian se da vuelta a su grupo y le dice a Estrella: - me presto. Estrella desde su puesto se ríe.*
*Caroline le dice te tiene mala y estrella contesta: - que me tenga mala seguro yo (...) con ella.*
*(IPP 374)*

A diferencia de las otras estrategias didácticas, esta es la que mayor participación logra y funciones igualitarias entre los equipos de trabajo, una participación activa, se evidencia voluntad en el desempeño de los estudiantes, motivación, fluidez, soltura al expresarse, ya que todos se ven trabajando, se distribuyen las labores, conversan sobre sus intereses, también por parte del

docente, quien se hace parte de la dinámica y apoya la actividad utilizando un rol bastante más marginal y horizontal.

*Profesor se acerca a otro grupo.*
*Profesor: - a ver muéstrenme... (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.*
*Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (...)*
*Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)*
*Profesor: - ¿por qué parten?*
*Alumna2: ¡por la moda!*
*Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900*
*Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)*
*Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?*
*Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (...)*
*Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases*
*Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)*
*Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes... ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…*
*Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.*
*Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai…*
*Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.*
*Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.*
*Profesor: - ¡esta bien!*
*Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.*
*Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo. (IPP 332)*

Las metodologías caracterizadas anteriormente aún concentran en demasía el poder del docente, si bien están acompañados de una instancia de retrospección individual del estudiante con su ejercicio, comprensión y representaciones, como es el caso de la realizaciones de cuento, trabajar identificando elementos geográficos en el Mapamundi, investigando rutas de comercio, datos de su población, en el momento de presentar el trabajo está mediado por la dirección y control del docente, resultando a veces una instancia algo forzada, incómoda y algo rígida en términos de interacción.

*Profesor: veamos otro texto. Laura.*
*Laura: No quiero.*
*Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.*
*Laura: No quiero.*
*Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro*
*Cállate, le dice Laura.*
*El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).*
*Yapo Laura, dale lee. (IPP 117)*

*El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.*
*Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (...) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)(IPP 119)*

Desde tal espectro de análisis, poder relevar cierto tipo de método, tendiente a un mayor o menor grado de democratización de las prácticas pedagógicas que permite, no deja de ser un rasgo fundamental dentro de una concepción crítica de la didáctica. Pero tal análisis debe

realizarse de modo muy criterioso, en el sentido, que no sólo se encuentra en juego los presupuestos teóricos ideológicos del docente, sino también sus condiciones de posibilidad, en relación al tratamiento del contenido, la estructura cognitiva de los estudiantes en situación de apropiarse de los contenidos, como en el marco de ámbitos también particulares, o sea, su contexto, en definitiva, áulico, institucional, social y cultural[471].

Desde este punto de vista, como explica Camilloni no hay ningún privilegio fundador[472] de un tipo de constructo metodológico, sino la lectura del docente y el recorrido que realiza su pensamiento frente al contexto en el que se desempeña, siendo necesario comprender las diferentes dinámicas que gestan los distintos métodos experimentados. Según los elementos ya propuestos en los anteriores elementos didácticos se cree que el nivel de conocimiento de los estudiantes juega un rol decisivo entre las opciones de desempeño tanto del profesor, como del estudiante, más restrictivas o más radicales.

Sin embargo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje no contienen del todo el conjunto de las interacciones que permitirían hablar de una lógica más o menos democratizante dentro de las prácticas de aula, hay otro tipo de conversaciones que considerar, siendo el más relevante, las dinámicas en las que se establece la participación de los estudiantes, el rol que juegan en la sala de clases y los espacios de expresión y realización personal que posean para ellos.

Precisamente haciendo justicia, a una de las grandes limitantes en las que se encuentra establecida la enseñanza escolar y el sistema educativo, resultando paradójico lo ignorado que son los estudiantes en las decisiones públicas, curriculares, institucionales a nivel de sus establecimientos, cuando son los protagonistas principales de la educación. Todo este aparataje social y cultural está construido para su formación supuestamente, pero tanto a nivel, macropolítico y micropolítico se evidencia relaciones burocráticas, autoritarias, restrictivas y neutralizadoras de sus personas.

Bajo tales antecedentes contextuales, es necesario establecer los criterios de comprensión y de realidad con el que pudiese resistir o examinar cualquier intento de prácticas pedagógicas radicales. Se puede definir, por tanto, dentro de los patrones comunes que se reconocen en las

471 Camilloni; et . Al.. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós. 2001. Pp 81, 82.

472 bid. 86 p.

interacciones observadas del docente un considerable espacio de los estudiantes para expresar sus ideas y opiniones libremente.

*El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)*
*Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!*
*El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?*
*Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)*
*El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.*
*Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.*
*Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(...)*
*El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?*
*Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.*
*Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.*
*Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)*
*Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos lan…. (Y continua repartiendo las pruebas) Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)*
*Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!. (IPP 1)*

En la cita anterior, se nota que los estudiantes, discuten con tranquilidad y soltura, planteando sin problemas, ni temores su disconformidad con que no se realice la actividad de la línea de tiempo del Siglo XX. Se evidencia aquí la comodidad que les otorga el clima del aula para expresar abiertamente lo que sienten, con respecto al cambio de planificación. Aunque aún no se puede hablar de espacios formalmente establecidos para la opinión, discusión, reproches, críticas o cuestionamiento hacia las decisiones del docente o propuestas didácticas, pero sí se aprecia un ambiente de cercanía, que permite el pronunciamiento de los estudiantes frente a determinadas situaciones:

*El profesor continúa diciendo: - Van a tener que venir a reforzamiento los sábados en la mañana.*
*Alumnos reclaman, gritan. Algunos dicen que sí, otros dicen que no. Otro alumno pregunta ¿por qué nosotros?*
*Discuten entre todos porque si, porque no, porque el sábado en la mañana. (IPP 38)*

*Estudiante: -¡profe! ¿Y si no alcanzamos hoy día, cuando se lo traemos?*
*Profesor: ¡el lunes pues!*
*Estudiante: - ¡tan gritón que es! (IPP 382)*

Sin embargo, este cuestionar no está exento de conflicto dentro de las interacciones observadas, en muchos casos, el docente no es capaz de leer tal evento como posibilidad y recibe a modo personal las disconformidades de los estudiantes. Otras veces el docente puede bromear, reconocer, admitir sus errores, pero no se podría aseverar una actitud o recepción uniforme frente a estas situaciones, lo que se cree no juega necesariamente en contra de la libre expresión de los estudiantes, sino que incluso podría sensibilizarlos con la cualidad humana del docente (a veces se enoja, a veces no), cuestión que acerca también sus relaciones sociales en el aula.

*Kimberly se le acerca a preguntarle algo, pero el profesor dice que no escuchara nada. Ella insiste diciéndole que es una cosa del taller de periodismo. A lo que el le contesta que lo ven el lunes en el taller, indiferente. Ella le explica que no puede venir el lunes al taller. El profesor le contesta: - bueno no venga, ya chao. Y no acepto más gente en el taller.*
*Kimberly exclama: - ¡ahh el profesor que es chato!*
*Profesor:- ¿Qué yo soy que?*
*Otro estudiante le contesta: - chato*
*Kimberly: - cállate.*
*Profesor: - ¿Todos escucharon que yo era chato?*
*Curso.- si*
*Profesor:- le dice a Kimberly, ahí no más (no puede contener una leve sonrisa en sus labios). (IPP 255)*

*Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario.*
*El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema?*
*Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia)*
*Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí. Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma.*
*Los otros estudiantes también se ríen. (IPP 52)*

Un elemento esencial, a distinguir dentro de la democratización de las prácticas del docente son las posibilidades y capacidades de generar consensos, de negociar, de realizar contratos, es decir, de determinar el lugar político de los estudiantes dentro del aula. Las observaciones muestran exiguas interacciones que pueden abogar hacia un rol activo por parte de los estudiantes sobre estas prácticas.

Estudiante: - profe, no le molesta si me saco la polera. (Se saca la polera del colegio y que con la polera de su grupo musical Metallica). (IPP 367)

En este respecto hay que reconocer una responsabilidad compartida entre el docente y los estudiantes. Por su lado, el profesor no abandona en ningún momento su rol coordinador, organizador, gestionador, ni tampoco su figura de autoridad, como centro de las decisiones que se toman en el aula. A su vez, los estudiantes tampoco tienden a negociar, contra-argumentar, en la mayoría de las situaciones le dan al docente la legitimidad absoluta en las decisiones e incluso no muestran conciencia de que es una posibilidad permitida y un derecho, ya que, si bien, reclaman cada vez que consideran injusta o no están de acuerdo con alguna situación, no logran en términos formales plasmar y presionar para algún cambio de decisión sobre las dinámicas o reglas en el aula.

*Estrella: y ¿por qué la Camila esta afuera y yo no?*
*Profesor: y ¿por qué quieres tu estar afuera?*
*Estrella: por que quiero tomar agua.*
*Profesor: quédate con el Ian ahí no más tú. (IPP 369)*

*Josué y Kevin revisan la lista de anotados, que ya son varios, lo que inquieta al curso provocando discusión.*
*Un estudiante: ahh ¿porque yo? El Josué anota puras (…)*
*Otro estudiante: tío, tío (con intención de reclamar por la intención llevada a cabo por Josué).*

*Josué anota a algunos estudiantes, a otros borra marcas de los estudiantes que hacen repetido desorden, se ríe. Se le acerca un estudiante, Julio va a hablar sobre la irregular situación de las anotaciones al puesto del docente.*
*Profesor: - te voy a anotar a ti Josué. (Se ve escribiendo al parecer esta firmando libretas, pasándole las libretas firmadas al los estudiantes del curso de sexto se van).*
*Un estudiante: te tienen de perkin.*
*Damaris: - porque no anotai al Christopher.*
*Curso.-discute con Josué sobre las anotaciones. (IPP 223)*

Este punto, es especialmente delicado, porque nuevamente remite a la conciencia alienada del estudiante. Como se ha descrito la conciencia se construye como lugar de realidad, una parte de ella se reconoce según la estructura social existente y otra según las relaciones humanas que viven el conflicto como parte inherente de la realidad social, para este caso la realidad escolar[473]. Dentro del ámbito que se está analizando, la incapacidad de los estudiantes de empoderarse de su situación y posición en el aula, entendido este espacio, como un espacio de conflicto. Se establece en el marco de las relaciones humanas el uso de una conciencia emancipada que permita poder elegir, tener iniciativa para distinguir y construir decisiones que se planteen benéficas para sí mismos y no recibir de manera pasiva las reglas impuestas por un externo, sea el docente, la institución o los grupos sociales.

El objetivo entonces, de la enseñanza radical, como señala Benejam, es que el estudiante sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar posibles alternativas[474], pero por sobre todo, lograr plasmar tales perspectivas, criterios o visiones en su realidad. Este nivel de conciencia, en términos del empoderamiento de su enseñanza y convicción de razones propias frente a las ajenas, que posibilite sugerencias, resistencias formales, juicios formulados consistentemente, cuestionamientos serios a la autoridad del docente no se visualizaron. Sí, buenos acercamientos:

*Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?*
*Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?*
*Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po*
*Profesor: - ¿me haz pedido permiso?*
*Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…*
*(…) (IPP 516)*

Sin embargo, se puede reconocer desde algunos diálogos, que los estudiantes poseen nociones sobre su lugar dentro del aula, analizan su situación académica y autoevalúan sus diferentes compromisos con su aprendizaje y estudio; como por ejemplo, decidir responder o no una prueba de ensayo SIMCE, asumir la posibilidad de copiar en las pruebas (IPP 3), plantear

473 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002. 56 p.

474 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.41 p.

diferencias entre lo aprendido con un anterior docente y lo que con el docente actual han aprendido, el reconocimiento de diferentes momentos escolares y disposición en la que se encuentran con el nuevo docente:

*Estrella: nosotros no hicimos la prueba*
*Ian: si, no respondimos na'*
*Estrella:jijiiji, si yo respondí todas*
*Ian: - aaahhh*
*Profesor: Ian! ¿Boicoteaste la prueba? (IPP 366)*

Un estudiante: - ¿pero es lo que nos están pasando, sí?
Profesor: No, la materia del año pasado.
Alumnos: ah! Ah ah (el curso se sorprende y reclama en general),
Un estudiante dice:- el año pasado no nos pasaron nada.-
Mientras el estudiante que había preguntado afirma: ah!! Del año pasado (…), yo no sabía casi nada po!
El profesor le responde seriamente: déjate de alegar Aron!
Otro estudiante exclama sorprendido: - ¿es del año pasado?
A lo que el profesor responde: -Ve la prueba pues. ¿De que materia es? (afirmando que es del año pasado)
Alumnos: -reclaman por la prueba de materia del año pasado.-
Aron vuelve a señalar: - uy, este año no más (...) es el que me estoy poniendo la pilas (IPP 10)

Una estudiante dice que nunca ha sido buena para sociales (…). (IPP 35)

En definitiva, el lugar que ocupan los estudiantes dentro del aula no alcanza a situarse valedera y efectivamente desde una perspectiva radical, si bien pueden modificar las dinámicas, interacciones y actividades de enseñanza, no existe una clara voluntad consciente y emancipada que imponga sus pareceres. Ni tampoco un rol activo que presente propuestas pedagógicas y las disponga a ser cuestionadas o que haya un intento de relaciones transparentes por parte del docente donde demuestre o explicite una necesaria repartición del poder en la conformación de la clase, de la organización de actividades, de debatir ciertas decisiones, o instancias de auto-evaluación, entre otras posibilidades.

Se cree que esto se debe, producto de una necesidad y sensación de cierta urgencia en el avance de las dinámicas de la clase y la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, que se desprende de un ritmo acelerado ya descrito. Y por una marcada preocupación del docente en que las clases resulten exitosas, lo que implica sólo sutiles riesgos, frente a la posibilidad de soltar el control de las interacciones, como se demuestra en la siguiente cita:

*Profesor: haber, yo voy a leer.*
*Fabián: - a no yo quiero leer sólo.*
*Estudiantes: - eh.*
*Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).*
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. (…)
*Alumnos: - ¿Dónde va?*
*Profesor: abajo, en composición del cabildo... (...) por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.*
*Alumnos: - los municipios.*
*Alumnos: - Entonces leemos todo mejor.*

*Profesor: -ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.*
*Fabián: ¿Puedo leer yo?*
*Profesor: ya lee.*
*Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.*
*Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.*
*Fabián: -Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. (…)*
*Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.*
*Fabián: - El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)*
*Profesor: -¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?*
*Alumnos: Alcalde. (IPP 142)*

Por otro lado, se visualiza un gran sentido de autoridad por parte del docente, sujeto tal vez a su personalidad, a su arrogancia profesional quizás, pero que obstaculiza considerablemente, la democratización de las prácticas dentro del aula y un acercamiento hacia relaciones de enseñanza-aprendizaje menos jerarquizadas, que impactan reprimiendo las iniciativas de los estudiantes en vez de estimularla y promoverla, como es el caso, de la interacción que se observa a continuación:

*Profesor: - cita a Cristóbal*
*Damaris se adelanta y le argumenta al prof. que viene ella.*
*Profesor: - Yo llamo a quien quiero afirma.*
*Risas de algunos compañeros.*
*Cristóbal se acerca y le pide que señale la secuencia ya nombrada de América.*
*Cristóbal responde con dificultad y errores. (IPP 217)*

Sin embargo, esta no es una tendencia absoluta, también se han advertido en reiteradas oportunidades interacciones donde las actividades permiten grandes expresiones de autonomía de los estudiantes (IPP 323), (IPP 324), pero es innegable las fuertes contradicciones en las acciones del docente observado quien presenta signos bastante autoritarios, en determinados momentos.

Aparece así también, otro factor importante a distinguir, entre la comodidad para expresarse que sienten los estudiantes y su relación, con los vínculos de dependencia o independencia para el trabajo dentro del aula. Se plantea esta relación, en la medida que estos dos actores protagónicos, no presentan conductas de forma homogénea, sin embargo, la tendencia predominante es a que los estudiantes pregunten en reiteradas oportunidades cada duda que poseen sobre la actividad, pues no se sienten limitados, ni coartados (IPP 151), (IPP 154), (IPP 156), (IPP 181). En este caso, sí se puede hablar, de una comodidad en el clima del aula para generar las consultas surgidas durante su desempeño, como también, la permanencia de importantes vínculos de dependencia a la aprobación del docente para verificar o aclarar

alguna comprensión, como primer recurso antes de pensar, corroborar y resolver las inquietudes desde sus propias apreciaciones. Esta situación no es profundamente trabajada, porque tampoco el docente explicita la importancia de resolver individualmente o estimular hacia el desafío.

En el siguiente ejemplo, una actividad de comprensión de lectura, los estudiantes preguntan constantemente, pero el docente, en vez de instarlo a modo de desafío a su resolución entre los compañeros, responde algunas preguntas y las que le parecen innecesarias porque están en el texto las rechaza con argumentos como estos:

*Profesor: Lea, es comprensión de lectura. (IPP 180)*

Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías. (…) (IPP 182)

En definitiva, no el docente no libera, ni comparte su poder en el aula, en términos de ser el único referente válido. De todas formas, se reconocen en los estudiantes marcados y claros rasgos de independencia, demostraciones de interés, como de compromiso con su proceso de enseñanza aprendizaje. Esta se puede establecer, a partir, de la disposición y lógica con las que se manifiestan frente a las actividades del docente, por ejemplo, se destacan interacciones que a pesar de no llevar calificación (IPP 30), (IPP 31), (IPP 32), los estudiantes preguntan para realizar bien las actividades encomendadas, comentan, conversan y se aclaran entre ellos:

*Un estudiante pregunta: - ¿profe que es napas? Ian responde moviendo sus manos para explicar: - las napas son como aguas (...) debajo agua. El otro estudiante al no entenderle. Ian le complementa diciendo: ¡como los hoyos! Por esos hoyos donde sacan agua. (IPP 47)*

*Una estudiante le explica que vive en su barrio hace dos años. Y le pregunta el profesor de donde es su familia. Ella contesta que de lo Espejo. Así que el profesor le dice que haga la historia de lo Espejo. Y le pregunta si viven sus abuelos con ella a lo que responde que sí. ¿Ya tamos? (afirmando que le es posible realizar bien su tarea). (IPP 308)*

También se aprecian casos en que ya terminada la hora de clases los estudiantes se quedan consultando dudas al profesor (IPP 522) o que producto del incentivo por ser reconocidos y exponer su trabajo se vea, como por ejemplo, un grupo comienza a discutir entre sus participantes (IPP 386). Se aprecian igualmente, diferentes tipos de intervenciones aportativas, bromas, comentarios sobre los contenidos disciplinares, e informaciones que manejan compartiéndolas en la clase:

*Profesor: -¿Que estaba pasando?*
*Alumna: - se tomaron las calles po…*

*Profesor: - ¿porque? ¿Qué estaba pasando?*
*Kevin2: - estaba Pinochet*
*Profesor: - ¡bien Kevin! Desde 1973 (anota en la pizarra)…*
*Christopher: - ¡me caía mal!*
*Kevin2: - yaaaa po', si soy del colo...*
*Christopher: - pero a mi me caía mal po' (IPP 452)*

*Profesor: - hasta 1990 estaba en el gobierno…*
*Estudiantes: - Pinochet*
*Profesor: - el general... Pinochet... ¿que era un?*
*Estudiante: - general, presidente...*
*Profesor: - ¡dictador!*
*Estudiante: - militar*
*Estudiante: - me caía mal a mi.*
*Estudiante: - Porque te caía mal*
*Estudiante: - yo quería matarlo, mataba a los gay*
*Estudiante: - Risas. (IPP 454)*

Un tipo de participación activa, más bien que pasiva se desprende de las observaciones que se hacen, expresando sus opiniones, revelando un interés y motivación personal de los estudiantes.

*Estudiante: - como se llama, ¿mataron a un cantante no cierto?*
*Profesor: - Víctor Jara*
*Estudiante: - si, ese mismo…*
*Leo: - lo mataron en el Estadio Nacional*
*Profesor: - en el Estadio Víctor Jara, pero ¿ya pillaron a quien lo mató?...*
*Estudiantes: - siiiiii*
*Kevin2: -¡lo mandó a matar Pinochet!*
*Julio: - ¡mátenlo, mátenlo!*
*Profesor: - o sea, Pinochet no lo mandó, él no lo mató, pero Pinochet tiene la responsabilidad porque el era el superior.*
*Kevin2: -¡le echaron toda la culpa a él! (IPP 494)*

*Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)*
*Estudiante: el año pasado lo vimos*
*Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.*
*Estudiante: - y la información del cabildo.*
*Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?*
*Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-*
*Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?*
*Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto?*
*Otros dicen: ahhhh*
*Estudiante: no me gusta la política. (…)(IPP 140)*

La actitud también, que demuestran los estudiantes de auto-regulación, en determinadas ocasiones, de intervenir en situaciones conflictivas, entre sus compañeros, por ejemplo:

*Los estudiantes discuten de cómo hacer su trabajo.*
*Estrella: - ah pero Jana, léelo y explícalo...*
*Ian: - léelo y explícalo...*
*Estrella: - ¿Cómo no sabi ni resumir? Gritando.*
*Profesor: - a ver Ian… Ian no tanta violencia pues…*
*Ian: - la Jana le voy a pegar un…*
*Estrella: - Jana pero resúmelo… léelo todo y lo resumi' abajo…*
*Aron: - péguenle a la Jana ahora.*
*Estudiante: - ¡Qué tenso! (IPP 353)*

Un elemento curioso a traer a colación, que habla de grados de participación y de responsabilidades asumidas y otorgadas por el docente, ha sido el de identificar un rasgo común en varias interacciones, en relación con el apoyo y participación en tareas tales como traer el mapa a la clase, colocarlo en la pizarra, repartir guías, trabajos. Existe el cargo creado por el docente de "asistente", pero que posee la particularidad, en las oportunidades observadas, que es ocupado por estudiantes mujeres y al parecer no son rotativos, ya que se mantuvo el cargo por semanas (IPP 186, IPP 263, IPP 317, IPP 505, IPP 535, IPP 559, IPP 566, IPP 601, IPP 602). Aparece como un elemento a destacar, aunque no hay suficientes contenidos discursivos para dar por sentado inferencias concluyentes, pero que resulta relevante poner el acento, a partir, de las aportaciones que Edwards hace sobre las estigmatizaciones frente a ciertos roles sexuales dentro del aula.

Para finalizar, resulta crucial caracterizar la Función del docente, cuando se pretenden esclarecer posibilidades de innovación en los discursos de las prácticas pedagógicas y se reconoce como principal responsable al profesor en tanto agente de cambio, siendo él quien desde adentro está tomando las decisiones y leyendo el contexto aulístico. Intrínsecamente al protagonismo de los actores educativos, es fundamental comprender el rol que juega y el lugar ocupa y se posiciona el docente en el aula, tanto en el proceso de enseñanza, como en el desempeño de los estudiantes frente a la construcción de sus aprendizajes.

Se devela un accionar heterogéneo dentro de las propuestas metodológicas empleadas por el docente frente a su función en el aula, diferenciando momentos en que el docente ocupa un lugar secundario en el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes, guiando, estimulando, mediando, regulando, respondiendo dudas, (IPP 331), (IPP 335), (IPP 158), (IPP 165), conversando y compartiendo intereses con los estudiantes (IPP 341) e incluso bromeando e ironizando deletreando por sílabas cuando los estudiantes preguntan

cuestiones obvias o repetidas mientras dicta una tarea de investigación para la casa (IPP 297); promoviendo ciertas reflexiones y cuestionamientos sobre el contenido disciplinar enseñado:

*(…) Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno*
*Profesor: ya Elizabet.*
*Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…*
*Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).*
*Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.*
*El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.*
*Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.*
*Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle.*
*Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle. (IPP 127)*

En este sentido, el grado de regulación que juega en las actividades es bastante significativo, en términos orientadores y de apoyo, reforzando el desempeño de los estudiantes,

*Mientras tanto Estrella de otro grupo se acerca a preguntarle al profesor sobre sus dudas con respecto a su trabajo… El profesor le explica…*
*Profesor: - si po, los diseñadores empiezan a diseñar ropa de hombres para mujeres, chaquetas, con corbata y todas esas cosas…*
*Estrella: ¡¡ah, si!! Las corbatas… (Se va a trabajar). (IPP 354)*

Jugando un papel fundamental en la articulación entre actividades de aprendizaje y el proceso de enseñanza propiamente tal (IPP 519), es decir, a través de las interacciones didácticas de incorporación de habilidades el docente se instala como conector, en la medida que ubica el sentido de los ejercicios realizados. Lo que sitúa la necesidad de buscar herramientas metodológicas que permitan evaluar a modo de seguimiento las comprensiones de los estudiantes.

*Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.*
*Alumnos: La colonia.*
*Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo). (IPP 138)*

*Caroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??*
*Profesor: - puede ser po*
*Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?*
*Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.*

*Aron: - la radio mire*
*Profesor: - ¿pero que ha cambiado?*
*Aron: - eeeeeeh*
*Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…*
*Caroline: - el modelo*
*Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…*
*Aron: - antes era con cassette*
*Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)*
*Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!! (IPP 352)*

Así también, establece límites cuando es instado por los estudiantes a entregarles o realizarles parte de su trabajo, de manera desafiante y dejando de lado su poder, actitud que no es regular en el docente como ya se ha esbozado:

*Estudiante: - primero el rock and roll después la salsa… profe!! ¿Venía el rock and roll primero o la salsa?*
*Profesor: no se po…*
*Estudiante: - el rock and roll primero ¿cierto?*
*Profesor: no se yo eso Alfredo… ese material de investigación… (IPP 377)*

*Alumno: -¿que podemos poner?*
*Profesor: no se pues, es su trabajo… primero, 1900 al 1920, ¿hasta cuando hiciste la primera parte? Ya, en este período, el principal baile era tanto… se bailaba en tal y tales partes… (IPP 354)*

En tales interacciones se aprecia como el docente ocupa un rol secundario ya que sólo acompaña el trabajo de los estudiantes, realizando las intervenciones necesarias que puedan mejor precisar las representaciones adquiridas de los estudiantes, sin darle las formulas dadas y provocando la duda, reforzando la seguridad de los estudiantes desde el trabajo que están realizando:

*Profesor: ¿En qué periodo?*
*Alumno: En el descubrimiento.*
*Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?*
*Alumno: En la conquista*
*Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.*
*Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?*
*Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.*
*Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)*
*Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. (…) (IPP 120)*

Insta de la misma forma, a los estudiantes más avergonzados a presentar sus trabajos (IPP 117), (IPP 119), permitiendo socializarlos y compartirlos con sus compañeros. Con métodos que parecieran desde diferentes argumentos cuestionables, en relación al necesario respeto y preocupación por la personalidad de los estudiantes, pero que dan resultados, he aquí la atención que se hace al cuidado de analizar las prácticas pedagógicas y sus interacciones externamente, en el sentido que sólo el docente que se encuentra día a día en el aula y frente a sus estudiantes

conoce la realidad educativa y posee de manera única las herramientas adecuadas para su intervención y reflexión.

Así se comprende la siguiente secuencia presentada:

Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier. (IPP 96)

Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano. (IPP 106)

Alumno: ... hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: - lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (Termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos. (IPP 126)

Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento... nooo, esta la Fernanda...en la conq...no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.(…) (IPP 128)

Sin embargo, aquí aparece un hilo delgado en el uso de su condición de autoridad, ya que muchas de las exposiciones que los estudiantes realizan en clase se presenta de manera impositiva por la orientación que el docente le da:

*El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee. (IPP 107)*

*Tu trabajo pregunta el profesor a otro alumno y le pide que lo lea. (IPP 122)*

*Dale Matías dice el profesor al alumno para que lea. Ya pue… lee. (IPP 124)*

Aparece, entonces una actitud diferente a la ya descrita, donde el docente asume un rol predominante y autoritario dentro de la sala de clases, instalándose como el eje controlador dominante para crear las situaciones de aprendizaje, fiscalizando el desempeño de los estudiantes:

*Profesor: -porque no esta trabajando le pregunta aún estudiante. El trabajo es de a dos dice. (IPP 166)*

*Profesor: - Macarena no te voy a dictar yo de nuevo te lo consigues. (IPP 298)*

Desde este punto de vista, la instrucción verbal juega un rol fundamental, ya sea para indicar las acciones que deben ejecutar los estudiantes, como para instar permanentemente, durante el proceso de realización de las actividades el trabajo de los estudiantes, más en relación a lo que señala Merchán la preocupación por la mantención del orden, el trabajo y la atención en la Clase de Historia[475].

*Josué: - o sea cooperaste…*
*Profesor: - ¿Josué? ¿Te quieres ir al cuartel?*
*Josué: - no*
*Profesor: - has esta línea de tiempo en tu cuaderno… (Golpea con el plumón en la pizarra) (IPP 429)*

Este tipo de recurso utilizado por el docente se instala como una de las prácticas tradicionales reconocibles como señala Benejam[476], aunque está más dada en la forma que en el fondo del tratamiento del ejercicio didáctico, ya que son instrucciones que van guiando el que hacer de los estudiantes en el aula, que la típica lección magistral que supone la exposición ordenada y clara del docente bajo la concepción que de esta forma se producirá el aprendizaje[477]. Como se señaló en los discursos de aula observados el profesor recurre en momentos importantes a la explicación, pero entre desempeño y desempeño de los estudiantes, más en el sentido de dialogo que de lección magistral.

*Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿Por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?*
*Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.*
*Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos? ()*

475 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 pp. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

476 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Capítulo V. Estrategias de enseñanza: Los métodos Interactivos. 99 p.

477 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7,8 pp. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

*Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte. (IPP 519)*

Esta lógica instructiva se mantiene en el docente ya que gestiona prácticamente todas las dinámicas (IPP 149), movimientos (IPP 581), organización (IPP 129) y tiempos de las situaciones de aprendizaje. Aquí aparece un fuerte rol directivo hacia el desarrollo de las actividades, si bien mantiene como eje central de la enseñanza el trabajo de los estudiantes, supervisa de manera constante y valiéndose de su autoridad promueve el trabajo.

*Profesor: ¡Hey! Tienen media hora para hacer este trabajo. (IPP 148)*

*Profesor: - son exactamente las 4.00 de la tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen. (IPP 568)*

Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (Bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes. (IPP 133)

Se puede establecer un fuerte control de las interacciones que se producen en el aula, sin embargo el docente intenta mantener al estudiante orientado en la comprensión de su proceso de aprendizaje, aunque muy poca ingerencia, tenga aún en la organización y conciencia autónoma del mismo. Esto de alguna manera, impacta en la comprensión de los estudiantes sobre la propias responsabilidades que ellos deben asumir, en la medida, que otorga un trecho reducido para la asunción del compromiso en el aprendizaje. Además se aleja profundamente de las ideas radicales de la didáctica donde se comprende la interacción bajo el objetivo de entenderse y planificar acciones comunes entre los participantes[478].

Como explica Edwards[479], los jóvenes buscan estrategias para resistir a la autoridad escolar, en este caso tal tipo de prácticas del docente, podría más bien distanciar a los estudiantes de sus responsabilidades que conquistar su motivación por los conocimientos de los contenidos disciplinares y la voluntaria disposición a asumir responsabilidades. El tipo de estrategias

478 Ayuste, A. et. Al. "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar." Grao. Biblioteca Aula. Barcelona. 1999. 123 p.

479 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.203 p.

didácticas más ligadas a la estimulación positiva y conquista de los estudiantes por sus deberes escolares, podría ser particularmente utilizado en el ejercicio de tareas continuas que no poseen el requerimiento de la calificación, que sin lugar a dudas es una ruta más larga.

Sin embargo, el docente opta y promueve más que la concientización de los estudiantes, la asunción de responsabilidades de los padres y el incentivo de su preocupación, fiscalización y disciplinamiento en cuanto al tiempo dispuesto en el hogar para las tareas escolares. En este sentido, se deduce una cierta extensión sobre el rol que asumiría él con sus hijos en la casa, cuestión complicada como decisión pedagógica, ya que está fuera del alcance de sus posibilidades como profesor y por ende, genera expectativas y esperanza en un apoyo externo, frente una mayor factibilidad que posee de manera profesional de buscar otras estrategias. Tal evento devela un grado importante de paternalismo que quizás esté a la base de sus decisiones autoritaria dentro del aula, aunque también advierte un compromiso profesional y personal importantísimo en su desempeño como educador.

Así se comprende la siguiente secuencia de interacciones:

*Profesor:- Christopher Colicheo, trae tu cuaderno inmediatamente. Le pide que señale lo requerido de América y lo hace bien. Saca su cuaderno de un apartado, donde recién lo había dejado, que tiene con el cuaderno de otros estudiantes que no tienen sus mapas realizados. Escribe extensamente y le dice firmado la próxima clase. (IPP 237)*

*(…) la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, (…) (IPP 289)*

*Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.*
*Curso.- pucha tío. (IPP 290)*

*Profesor: Colicheo, ¿trajo sus tareas al día?*
*Colicheo: ah yo hice el mapa no más… (…)*
*El profesor hace algunas pausas al hablar (diera la impresión que intenta reaccionar con cierta cautela): ¿quién te firmó la comunicación? ¿Tu abuela o tu mamá?*
*Colicheo: - mi mamá. (IPP 407)*

*(…) El profesor mira a un estudiante que tiene la mano levantada: - A ti te mande comunicación… no esta firmada…*
*Josué: - yo no la hice*
*Profesor: y de nuevo no hiciste la tarea… ven, con la comunicación que te mande en tu cuaderno y con la libreta… la comunicación que te mande en tu cuaderno y que no esta firmada… trae tu cuaderno donde te mande la comunicación…*
*Josué: - yo no tengo comunicación en el cuaderno*
*Profesor: - ¿esta en la libreta?*
*Josué: - si*
*Profesor: ¡ya ven! (mira la libreta) ¿y eso que es? Te lo firmo*
*Josué: si*
*Profesor: -¿y por que no lo firmo tu abuelita?*
*Josué: -por que todavía no lo lee*
*Profesor: -¿y de nuevo llegaste sin tarea?*
*Josué: -no si mi mamá lo vio*
*Profesor: -y que te dijo… ¿qué te dijo? (…)*

*El profesor mira al estudiante un rato y le devuelve la libreta de comunicaciones a Josué enviándolo a sentarse, se refriega los ojos en un signo de frustración. (IPP 424)*

Se desprende de la secuencia anterior, por parte del docente un intento de democratizar las prácticas de sanciones y castigo, explicando la importancia de realizar las actividades de aprendizaje que el da para la casa e incluso que realizan en tiempo de clase, ya que también, se encontraban sin realizar las tareas en clase y que tampoco estaban hechas.

Sin embargo, el argumento utilizado denuncia los supuestos didácticos de una enseñanza centrada en el docente, más que en el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes: *"yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas." (IPP 273).* Así se le quita el sentido propio que posee la formación escolar de los estudiantes, la que no se establece en el avance del docente, sino en el aprendizaje de los estudiantes. Ya se ha mencionado, el foco y el fin, el sentido de la educación formal, para y por el crecimiento de los jóvenes, desde una comprensión organizativa como sociedad, está perdida, y se sigue educando bajo otras motivaciones como señala Merchán, desde un análisis macropolítico motivaciones de mercado[480], para este caso desde un prisma micropolítico, motivaciones de tipo profesionales.

Este énfasis que le da el docente al cumplimiento de las tareas y revisión de las misma en un momento significativo de la clase, sitúa sus prácticas pedagógicas con un importantísimo tinte de función examinatoria sobre su labor en el aula[481] no desde una lógica trasmisiva del conocimiento pero si de la posición en que el profesor se sitúa, fundamentando sus prácticas y formas de evaluar, básicamente en el acatar la orden que da el docente, marcando su acento en el autoritarismo, ya que somete a su obediencia a los estudiantes.

*Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África. Profesor: - ya chao no hiciste el mapa. (IPP 209)*.

En este sentido, se puede hablar de un rol y función docente cambiante, que combina diferentes intencionalidades: conductistas, constructivitas, cognitivistas, y por tanto, funciones eclécticas. En términos de enseñanza un guía cognitivista, en términos de aprendizaje constructivista, (aunque con algunas debilidades en las fases exploratorias e introductorias); en relación a las responsabilidades y organización de las actividades un

480 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

481 Ibid.

rol autoritario y conductista principalmente, rol preponderante para resolver situaciones conflictivas, marcando una punzante autoridad.

Frente a este último punto, se desprende de la forma en que resuelve el docente, a modo de ejemplo: mientras se realiza un trabajo de dúos en una actividad de comprensión de lectura y el estudiante más complicado de la sala, tanto por su relación con el docente, como con sus compañeros y se ha quedado sin compañero de trabajo:

*Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, (…)*
*Fabián: - Javier trabajemos juntos.*
*No, responde Javier*
*Fabián se ríe.*
*Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.*
*Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?*
*Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.*
*Conmigo, conmigo dice otro estudiante.*
*Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.*
*Profesor: - Javier anda sentarte con el Fabián.*
*Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.*
*Profesor: Siéntate Fabián.*
*Javier se queda de mala gana. (IPP 157)*

IV. 1. 2. c. Análisis inferencial para la Categoría 3: Contenidos según aprendizajes Integrales.

Con respecto a los tipos de contenidos abordados por las propuestas de intervención didáctica y plasmadas en las actividades materiales que se observan en sus prácticas de aula, se puede determinar que el foco central está puesto en la adquisición de habilidades cognitivas de tipo conceptual y procedimental del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con un énfasis en el desempeño intelectual de los estudiantes.

Esta tendencia está dada por el desarrollo de habilidades relativas a la recolección (IPP 311), (IPP 313), (IPP 183), (de investigación) y manejo (ubicación en el tiempo) de la información sobre periodos históricos (IPP 116) (IPP 114) y mapas (IPP 565); su comparación y establecimiento de relación entre pasado y presente desde los elementos conectores como el tópico de continuidad y cambio (IPP 352); a la comprensión, representación, creación y diseño de los periodos temporales y espaciales presentando la información a través de ejes cronológicos (IPP 332) y construcción de comics (IPP 121), cuentos o relatos; y para finalizar los procesos, su posterior exposición, presentación y socialización en el curso de los trabajos diseñados.

Desde tal punto de vista, es importante destacar que no hay una relegación de las habilidades manuales sobre las intelectuales, sino al contrario un predominio de las segundas sobre las primeras, instalando un sentido más equitativo frente a la enseñanza y discriminación del sistema educativo chileno, en relación a las bajas expectativas que el docente podría apostar hacia sus estudiantes de sectores populares, que como señala Merchán se expresan, a partir del desempeño de actividades rutinarias y mecánicas[482]. A pesar, de que existe una fuerte presencia de la realización de ejes cronológicos, esta habilidad se emplea de manera integrada, más relacionadas a síntesis de la información, aplicación de los conocimientos, habilidades procedimentales elementales de la disciplina histórica.

*Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?*
*No… fui con los indígenas. Contesta Gino.*
*Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?*
*Gino: en la colonia (IPP 114)*

482 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7,8 pp. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

Sin embargo, se presenta una falencia importantísima en términos de contenidos de tipo actitudinales, a pesar de que se puedan dar implícitos, por ejemplo, a través de actividades de trabajo de grupo (IPP 385), no visualiza que respondan a un foco claro y definido de aprendizaje, ni tampoco se desprenden de las actividades cierre, sean síntesis, retroalimentación o evaluación.

Se evidencia, por otro lado, desde los cuentos realizados por los estudiantes de sexto básico, cierta sensibilidad con los temas relativos a las diferencias de clases y estamentos sociales, cuestión que se rescata desde las acciones y actitudes de ellos relatadas. Estos relatos permitirían hablar de un tratamiento de contenidos orientados a esta sensibilidad social.

*Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui. Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar. (IPP 110)*

*Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine. (IPP 112)*

Otro acercamiento, se puede desprender desde las actitudes que el docente promueve en ciertas situaciones (IPP 558), en refuerzos positivos frente a desempeños destacados o con la lectura y exposición de los trabajos en el curso, que apela a cierto carácter, personalidad y presencia que se espera que los estudiantes adquieran:

*Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.(…)*
*ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.*
*Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier. (IPP 96)*

Como se ha planteado el tipo de contenidos está directamente relacionado con los objetivos de aprendizajes establecidos por el docente, en tal sentido, no se expresan el trabajo de habilidades cognitivas que permitan el aprendizaje de ciertas normas, hábitos, valores y virtudes, o sea, referido a contenidos actitudinales, ya sea de saberes producidos por las disciplinas científicas o saberes cotidianos.

Tal condición de las propuestas didácticas del docente es bastante delicada, ya que como bien plantea Benejam los conocimientos de la didáctica crítica se deben expresar en la actitud y acción social[483]. En tal sentido direccionan a una Formación ética y política porque permiten instalar relaciones desde la transformación de los comportamientos de los estudiantes, desde sus compromisos sociales, sus actitudes, sus acciones, sus procesos de cambio de estilos de vida en el aula, primeramente.

Dentro de las habilidades cognitivas intelectuales[484] más vinculadas a estos tipos de aprendizajes, se postulan las habilidades que permiten analizar (por ejemplo, de manera grupal la condición de alienación, repensar la propia realidad), evaluar, aplicar a situaciones reales (elaborando conflictos desde opciones éticas, estimular la solidaridad por ejemplo), actividades o tareas de consenso, de auto-conocimiento o auto- compresión, tareas que no son enfocadas en las prácticas pedagógicas del docente observado.

Esta observación, remite necesariamente a la complejidad de las habilidades. Como se ha advertido, la propuesta didáctica responde a niveles más elementales tales como el reconocimiento de elementos de la dimensión físico natural del espacio y rutas comerciales en mapas, situar hitos, y relatos en ejes cronológicos, recolección de información en imágenes y relatos orales, comparar instituciones del pasado y del presente. Aunque se combinan con habilidades cognitivas superiores: diseño y presentación de información en ejes cronológicos, imaginar épocas pasadas y periodos históricos, imaginar relaciones entre el ser humano y el paisaje, construcción de relatos y comics relacionadas a las actividades de desempeño trabajadas, como se ha señalado en otras categorías de análisis.

*(…) Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (…)*
*Alumno: - Además llego a América, no a Chile.*
*Javier yo puse: - Santiago.*
*Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera. (…) (IPP 126)*

483 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 41 p.

484 Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. En Bellido, C. Redacción de Planes y Objetivos Instruccionales para Estudios Sociales e Historia. Universidad de Puerto Rico Mayagüez.. Material de Enseñanza.

Se presume, que la complejización de las habilidades hacia niveles superiores de cognición podrían estar dispuestas desde una lógica procesual para momentos más avanzados del proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que estas habilidades elementales fueran mejor dominadas por los estudiantes. Sin embargo esto se mantiene a nivel de presunción. Por el desigual dominio que muestran los estudiantes frente a las habilidades más sencillas que se trabajan, como se muestra en la siguiente secuencia de interacción.

Profesor: - ¡Constanza Ramírez!, revisa su cuaderno.
Josué-mientras el profesor trata con Constanza, señala al curso donde esta el Continente Americano. (Haciendo gestos como que fueran tontos, los estudiantes que no han podido responder). (IPP 212)

Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.
Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue (IPP 230)

Se advierte a su vez, que los contenidos de las actividades propuestas trabajadas por el docente son de carácter básico, pero se manejan en el ámbito de lo abstracto en la mayoría de los casos, como es el uso del mapamundi, frente a lo que podría ser un mapa del barrio realizado por el estudiante, como se realiza en la construcción de la historia local de la Victoria con sus principales hitos.

*Julio: - 1970 colocaron un fierro (...) en mi pasaje...*
*Profesor: - ¿y lo había anotado ahí? en 1970 ¿qué colocaron que?*
*Julio: - (algo en voz muy baja)*
*Profesor: - colocaron un fierro amarillo...*
*Julio: - si*
*Otro estudiante: - ah el fierro amarillo afuera de tu casa...*
*Profesor: (escribiendo en la pizarra) - afuera de la casa del Julio... ¿no es cierto? ¿Tení algo tu del 1970? Pregunta a otro estudiante ¿Mil novecientos setenta y uno? ¿Mil novecientos setenta y dos? ¿Mil novecientos setenta y cuatro?*
*Estudiantes: - ahhhhh (porque se salto 1973 que es de cuando tienen datos).*
*Profesor: - ¿Ya en mil nueve setenta y tres que paso?*
*Kevin2: - el 11 de septiembre empezaron los allanamientos*
*Profesor: entones en 1973, ¿cuándo? ¿En que fecha?*
*Kevin2: - desde el 11 de septiembre. (IPP 442)*

De alguna forma, la conexión con contenidos más concretos y representaciones más cercana a los estudiantes los acercan y sitúan mucho más hacia la comprensión de los conocimientos de los contenidos disciplinares. En el ejemplo, se ve como para los estudiantes el hito no es el golpe de Estado del 73' sino el inicio de los allanamientos en su población.

IV. 1. 2. d. Análisis inferencial para la Categoría 4: Tratamiento disciplinar de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En relación a la caracterización de los enfoques y el tratamiento que el docente le da a los contenidos disciplinares de su área, se puede establecer con respecto al tratamiento de los hechos históricos que le da, un débil enfoque hacia la perspectiva historiográfica, en lo que se refiere a la presentación y análisis de los contenidos desde diferentes perspectivas ideológicas, develando la construcción interpretativa y explicativa que posee la disciplina frente a la lectura y sentido de los hechos y procesos históricos.

Se plantea sobre este respecto, que se puede comprender tal carencia desde la propuesta didáctica sugerida por el trabajo del docente, donde se conectan los contenidos, a través de ejes cronológicos de diferentes periodos históricos: historia local población la Victoria, historia de América y Chile dividido en periodos cuatro periodos: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia y historia del siglo XX representada por hitos marcados por los estudiantes según sus intereses: música, moda, tecnología, fútbol.

Desde tal punto de vista, se trabaja con los acontecimientos e hitos clásicos de la historia de Chile, ejes más bien respectivos a la cultura dominante y oficial, pero también, con los hitos del propio barrio de los estudiantes, que en tanto estudiantes de sectores populares, poseen hitos desde sus propias significaciones. Estos tienen un tratamiento en la lógica de procesos de larga duración, se deduce, por sus vínculos permanente con la actualidad, incluso con periodos muy anteriores como son los primeros habitantes de América, después de haber realizado la línea de tiempo de la población.

*Profesor: - Sigamos… Aquí yo pierdo mi historia, por la población La Victoria, en mil novecientos noventa cuando supuestamente llega la Democracia (lo marca en la línea en la pizarra) se va Pinochet y todo eso, después se pavimentaron las calles, se fundó la Radio Primero de Mayo, nació el canal 3 de televisión de La Victoria, y el dos mil ocho finalmente, la misma mujer que había luchado durante todo este tiempo para organizar la población La Victoria, es hoy en día, la Alcaldesa. Eso pasa en todo orden de cosas, o sea, pensemos, Chile, cómo llego a ser Chile, en lo que es… pensemos… (IPP 495)*

*Profesor: - pensemos en Chile…*
*Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?*
*Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año… (...)*
*Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel*
*Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?*
*Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio... (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas... ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?*
*Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?*
*Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?*

*Kevin2: ¡elegir el terreno!*
*Profesor: - tuvo que haber un terreno... bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?*
*Estudiante: - ¡obvio!*
*Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?(...)*
*Estudiante: - la ciudad*
*Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien*
*Estudiante: - y después el país...*
*Profesor: - ¿y antes de la ciudad?*
*Estudiantes: - ¡¡el país!!*
*Profesor: - ¡el país!*
*Estudiante: - y después la Región*
*Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?(...)*
*Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?*
*Una Estudiante: - por los españoles*
*Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?*
*Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡Los indios!! ¡¡Los mapuches!!*
*Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?*
*Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!*
*Una Estudiante: - vegetación*
*Profesor: - vegetación (...) (IPP 497)*

*Profesor: - pero antes, antes, chicos escúchenme, antes de que todo esto pasara para nosotros estar en La Ronda de San Miguel...estos primeros pobladores, estos primeros pueblos originarios, estos primeros pobladores, que se relacionaron con lo españoles cuando llegaron, estos primeros pobladores de algún lugar tuvieron que haber venido...*
*Estudiante: - de los monos (IPP 499)*

A partir, de este enfoque se puede determinar que el objetivo de aprendizaje dice mayor relación con la orientación temporal de los estudiantes, que con la comprensión y complejización de algún periodo histórico en su totalidad y particularidad, sobre todo en la línea de paulatinamente desenmarcarse del hito para una visión en conjunto de largos procesos.

Más allá de que no enfrente el análisis de los hechos históricos desde interpretaciones distintas, genera una propuesta muy suculenta en términos didácticos, ya que insta a la reconstrucción, creación e imaginación de los estudiantes en la narración de un relato sobre el periodo o contenido que concluyen, estimulando las representaciones personales de los estudiantes, generando un constructo único, poniéndose en la situación de vivir en ese determinado periodos históricos. Es decir, aparece la configuración personal del conocimiento disciplinar, que como se ha descrito es una de las esencias de la dimensión de la enseñanza socio-constructivista.

Sin embargo, se aprecia una línea bastante apegada a la propuesta curricular oficial, sin la presencia de un trabajo profesional voluntario de generar unidades de sentido u objetivos de aprendizaje propios, más relacionado con los intereses didácticos radicales como se pudo advertir con la carencia de cierta formación ética y política, desde el tipo de contenidos abordados por el docente. Tales tratamientos necesariamente implican salirse de una posición

neutral frente la educación como uno de los principios organizadores de la pedagogía radical que señala Óbice.[485]

Existen referencias a visiones políticas personales, pero da más la impresión que entendidas como exabruptos por el docente que por una intencionalidad definida de problematizar ciertos temas, porque no se detiene frente a estos puntos.

*Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡Los indios!! ¡¡Los mapuches!!*
*Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía? (…) (IPP 497)*

*Profesor: - (…) en mil novecientos noventa cuando supuestamente llega la Democracia (…) (IPP 495)*

Se presume de la misma forma cierto énfasis hacia las relaciones de poder dentro de la dimensión social en la comprensión de la realidad pasada, trabajada por el docente. Si bien no se observó el tratamiento que le dio el docente a la forma de vida, antes del periodo que comienza de la independencia, se desprende por los cuentos que los estudiantes presentaron en la clase observada, el elemento recurrente a las diferencias entre los distintos grupos sociales sean criollos, mestizos, indígenas, aristócratas, señores, españoles.

*Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?*
*Alumno: Yo, yo, yo.*
*Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-*
*Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!*
*Alumno: - Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (...) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…) (IPP 129)*
*… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)*
*Profesor: porque no eran de la misma clase…*
*De clase media, grita un estudiante.*
*Otra alumna dice: o sea, paso de todo*
*Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores. (…) (IPP 131)*

Este es un excelente acercamiento, en la remoción de la representación y estructuras mentales de los estudiantes, instándolos a posicionamientos desde el sentido común, en primera instancia o hacia una conciencia crítica, por ejemplo, se vislumbran cierto tacto y conciencia frente a problemáticas sociales desde las comprensiones de la realidad social por los estudiantes:

*(…)Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?*

485 Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León ), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009). Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

*Estudiantes: - Mala, mala.*
*Fabián: - como el o(…)*
*Profesor: ¿Con qué se comerciaba?*
*Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: - a los ricos*
*Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?*
*Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos. (…) (IPP 183)*

Desde las aportaciones de Giroux, explica frente a la posibilidad de resistencia en la ideología[486], que se hace significativa la necesidad de estimular y habilitar la ideología de los estudiantes desde sus representaciones, ya que esta se encuentra localizada en todos los aspectos de la conducta humana y del pensamiento.

*Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser). (IPP 303)*
*Uno estudiante dice: yo soy de la legua.*
*Estudiante: - ¿y usted?*
*Profesor: - en Las condes*
*Estudiantes: - ahhhhhh (los estudiantes se ven muy ansiosos por el tema de los barrios)*
*Otro estudiante: tío ¿tío usted vive en un barrio cuico?*
*Profesor: - yo soy cuico.*
*Estudiantes: - ahhhhh exclaman incrédulos (IPP 305)*

Así se infiere, cuán probable es que la intención del docente haya sido bastante insistente en que los estudiantes pudiesen distinguir sus diferentes prácticas, situación social e impacto en cuanto a sus condiciones socio-económicas y de estamentos sociales para la comprensión de la conformación social del periodo previo a la independencia. Desde tal eje, se podría proyectar importantes vínculos posteriores con la situación social actual, si es que ya no lo hizo, en términos comparativos, como lo ha propuesto en relación a las rutas comerciales para la dimensión económica y la dimensión política Cabildo frente el Municipio.

En última instancia, se puede determinar que no hay una mayor provocación de los estudiantes en lo que se refiere al trabajo de problemáticas sociales relevantes y urgentes[487] , tanto para el docente, como para los estudiantes, su tratamiento parece más plano. No obstante, reconociendo desde la perspectiva y propuesta didáctica asumida por el docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en momentos embrionarios. Sin embargo, si el trabajo pedagógico y didáctico, en relación al tratamiento disciplinar del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra en un estado primitivo, la propuesta didáctica está siendo cimentada sobre fuertes pilares, como para la inserción de temáticas, tales como

486 Giroux, H. en "Teoría y Resistencia en Educación." Cap. "Ideología, cultura y escolarización." Editorial Siglo XXI. México.1999. 166.p.

487 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

desigualdad, bienestar, conciencia del entorno, pobreza, conservación del medio físico, entre otros[488], temas tan importantes para una visión didáctica crítica.

Al pensar la relación disciplinar con las problemáticas de los estudiantes, que establece el docente en sus actividades materiales se reconoce un débil tratamiento y conexión entre los saberes cotidianos, experienciales y culturales de los estudiantes con el tratamiento de los conocimientos de los contenidos disciplinares.

Esta débil conexión se observa, en la medida que se vislumbra, un prejuicio academicista por parte del docente que puede resultar una fuerte limitación y ruido para el contacto entre ambos actores educativos, en relación a las interacciones de enseñanza-aprendizaje. Tal prejuicio está directamente vinculado con la carencia del tratamiento de problemáticas sociales relevantes para los estudiantes, manteniéndose centrado principalmente en el tratamiento de contenidos históricos relativos al pasado, y de carácter estrictamente disciplinar pero una nula discusión sobre las condiciones sociales presentes en la actualidad y realidad de los estudiantes.

Incluso se puede hablar de una suerte de negación por parte del docente de la realidad social de los estudiantes con los que trabaja dentro del aula, lo que implica en la misma forma una negación al espacio para el sentido común y para las creencias culturales de los estudiantes, como la negación de sus identidades. Se puede advertir entonces, la imposición de las creencias del docente, por sobre la de los estudiantes, creencias que legitiman el contenido escolar entendiéndolo como la enseñanza del conocimiento científico, sin reconocer en el saber cotidiano de los estudiantes, el saber de la calle, de sus experiencias, como un conjunto de saberes organizados necesarios de integrar y traer al aula[489].

Tal supuesto implícito en el docente se devela en la siguiente interacción, donde superpone y jerarquiza el conocimiento escolar y académico frente a los códigos e identidades culturales de sus estudiantes.

*Estudiante: - yo quiero decir algo "pal amigo un abrazo y pal enemigo un balazo"*
*Profesor: - el profesor lo mira y le pregunta cuanto es 8 x 8*
*Estudiante contesta: 48*
*Estudiante: - yo se tío es 32. (IPP 203)*

488 Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 41 p. y Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 66 p.

489 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125 , 126 pp.

Tales reacciones pueden generar un distanciamiento entre los estudiantes y la escuela, más que una acogida, como señala Redondo, esta lejanía se da como consecuencia de una identidad dentro de la cultura popular cercana al mundo de la calle y que implica escasas expectativas de vida en la educación como un futuro mejor[490]. Si bien, es un tema muy delicado, el que implica una fuerte susceptibilidad para su tratamiento, por lo mismo, resulta fundamental enfrentarlo, conversarlo con el estudiante, conflictuarlo, incentivarlo a realizar reflexiones críticas sobre lo que piensa y no negarlo, ya que obedece a la experiencia de vida de muchos de los estudiantes, a su propio sistema de valores y de algunos grupos sociales actualmente, o por lo menos, es un patrón de referencia, de códigos de vida para determinados grupos de jóvenes de sectores populares.

Se admiten buenas aproximaciones, en cuanto a la preocupación del docente de reconocer los intereses de los estudiantes y generar propuestas didácticas que los contengan, por ejemplo, una actividad de síntesis donde ellos en relación a las habilidades procedimentales, como es la realización de ejes cronológicos, y de diseño en lo que respecta a la construcción grupal (manteniéndose al margen de sus decisiones). Actividad también introductoria para adentrarse en la comprensión y explicación sobre los procesos que caracterizan el siglo XX.

Estas interacciones muestran cómo a partir del trabajo de la línea de la música, surgen las posibilidades de conversación, de comunicación entre los distintos actores e intercambio de representaciones musicales:

*Aron: a mí antes me gustaba Korn, Nirvana…*
*Estudiante: ¿qué grupo de rock hay?…hevy Metal una cuestión así.*
*Aron: - nirvana*
*Estudiante: no, de metal*
*Aron: - ¡Nirvana*
*Profesor (mientras el profesor se paseaba por la sala: a ver… ¿Cuál la primera banda de metal?*
*Estudiante: - onda disco…jajaja.*
*Estudiante: - Metallica*
*Profesor: - no, Metallica no…*
*Estudiante: - Iron Maiden.*
*Estudiante: - ¡Bob Marley!..ahhh*
*Alumna: - Kiss*
*Profesor: - para mí la primera banda de metal metal, es Black Sabbath, Black Sabbath, Ozzy…*
*Estudiante: - yo escucho de todo…hasta regeeton*

490 Tosoni, M; Natel, A; y Frecentese; V. "Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares." (en línea) Facultad de Educación Elemental y Especial (S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1,2. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf

*Estudiante: - el otro día estaba viendo Hannah Montana, pero así no más por casualidad…. De verdad, y salía ¿Jackson? Imitando al Ozzy…*
*Mientras otra estudiante*
*Estudiante: - a mi no me gusta la música, pero son bacán los capítulos por que son terrible chistosos… (IPP 341)*

Si bien, pudiese no verse de manera evidente la importancia de este tipo de actividades didácticas es reconocido, como señala el constructivismo, la importancia para el aprendizaje que posee la conexión de las ideas previas de los estudiantes con la información nueva que pretende ser entregada, ideas que necesariamente para que se produzca el aprendizaje deben ser removidas, renovadas y reconstruidas, pero nunca se pueden ajustar los nuevos conocimientos sobre la nada, sino que siempre en el sentido que Camilloni explica sobre la red conceptual[491].

Ejemplo desde la línea de tiempo de la moda:

*Estrella: ¡ay! ¿Por que antes se usaban los pitillos?... (IPP380)*

Otra demostración de conexión entre formas de comprensión de la realidad desde la temporalidad, parte de los contenidos científicos, es el uso de sus herramientas metodológicas, como la secuenciación de los hitos y hechos significativos en la conformación de la población la Victoria y las otras poblaciones de donde proviene un grupo minoritario de estudiantes, como Maipú y San Joaquín.

*Profesor:- reconstruir los momentos… (IPP 293)*

*Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos… (IPP 295)*

*Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.*
*Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-*
*Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.*
*Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.*
*Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores… (IPP 297)*

*Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)…*
*Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)*
*Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude.(…) (IPP 299)*

La construcción de este eje cronológico revela un aporte sustancial, principalmente en lo que concierne al conocimiento y reconocimiento de la historia local y del constructo del

491 Camilloni, A. Didáctica de las ciencias sociales II. Cáp. 7: "Sobre la programación de la enseñanza de la Ciencias Sociales" Editorial Paidó. Buenos Aires. 2001. 202 p.

periodo desde sus propias connotaciones valóricas como población. Esto es igual que decir, un aporte al reconocimiento de sus identidades culturales, un reconocimiento que proyecta una imagen positiva de su localidad, como un grupo social importante y digno de ser estudiado e incluso admirado, seguido por el propio docente, en un momento de su vida, quien sin lugar a dudas es un referente importante para los estudiantes (IPP 346).

*(…) Profesor: - ahora, ¿a qué vamos con esto? A que nosotros para llegar a donde estamos en la Escuela La Ronda de San Miguel, (mostrando en la pizarra la línea de tiempo) dentro de todo lo que es el mundo de la población La Victoria, tubo que haber todo un recorrido antes, que comenzó en mil novecientos cincuenta y siete con la primera toma de terreno, o sea, primero se tomaron los terrenos, después se terminó la construcción de las primeras casas, después llegó el primer auto, llegó el agua potable, la luz eléctrica, el primer colegio, los primeros problemas políticos en los que esta inmersa la población La Victoria que tiene que ver con el golpe de Estado de mil novecientos setenta y tres, protagonizan una lucha importante en lo que es la lucha política, la población La Victoria, era una población en los años ochenta extremadamente conocida, yo cuando venía a la edad de ustedes venía a la población La Victoria, yo soy de La Florida, de también otra población, la Villa O'Higgins y mi mamá, me traía a la población La Victoria, ¿a que venía yo a la población La Victoria? A ver, como ustedes, los abuelos de ustedes, los papás a lo mejor de ustedes, organizaban ollas comunes.*

*Estudiante: -¿qué es eso?*

*Profesor: - hacían unos fondos grandes de porotos o tallarines, donde venía toda la gente a comer. Venía a peñas donde se juntaba la gente a tocar música y a cantar, cuando yo tenía la edad de ustedes, un poquito más grande que ustedes, doce años, trece años. También escuché las noticias por la Radio, me compré el libro que habla de la muerte de Andrés Jarlan, yo por eso se como murió Andrés Jarlan, porque cuando tenía trece, catorce años, leí el libro, y están las fotos de cómo el aparece, muerto sobre la Biblia.*

*Kevin2: - yo lo he visto*

*Profesor: - ¿tu haz visto el libro?*

*Kevin: - si, mi abuelo lo tiene*

*Profesor: - se llama Andrés de La Victoria. También escuché a Pierre Dubois cuando el hablaba por la radio, cuando lo entrevistaban, (…) (IPP 492)*

El presente ejercicio de enseñanza, permite el contacto de los estudiantes con sus pares pobladores, la comprensión de sus raíces y por ende, entendimiento del lugar en la estructura social y económica que ocupa, un sentido de experiencias comunes.

*Profesor: - La noche que murió Pierre Dubois, perdón, Andrés Jarlán… era una noche de protesta nacional, estaba todo el país, en la mañana nadie fue a trabajar y en la noche empezaron a tocar la cacerola y salieron los jóvenes, salieron a la calle a hacer barricadas, era una noche de protesta, en eso según las investigaciones, entro un piquete, o sea, muchos carabineros, entran persiguiendo a la gente que estaba protestando…*

*Christopher: - y empezaron a tirar balazos…*

*Profesor: - y empezaron a tirar balazos, una de esas balas,*

*Julio hace con sus manos simulando unas metralletas,*

*Profesor: -…cruzó la casa de Andrés Jarlán y él estaba rezando, leyendo la Biblia para que no hubiesen muertos, y le llegó el balazo justo por atrás… murió encima de la Biblia…*

*Julio: - en la nuca. (…)*

*Profesor: - con un balazo en la nuca… como bien dice la Maca, hoy día ustedes pueden ir a la capilla, hablan con el ¿padre Lorenzo?,(…)*

*Profesor: - y el padre Lorenzo los lleva y les muestra la Biblia con sangre de Andrés Jarlán.*

*Un estudiante: - tío la Carolina vive al lado de él.*

*Carolina: - yo he entrado a esa capilla.*

*Profesor: - ¿sí? ¿Y haz visto la Biblia?*

*Carolina: - si*

*Profesor: - ¿también la haz visto? Ya, el otro sacerdote era Pierre Dubois que cuando pasa todo esto, el empieza a pedir justicia por Andrés Jarlán y el régimen militar lo tomó, lo subió a un avión y lo expulsó del país…*

*Un estudiante: - ¿de qué país era Andrés Jarlán?*

*Profesor: - francés. (IPP 477)*

Aquí se podría hablar de un efecto indirecto en términos de formación política, ya que la solidificación de la personalidad del estudiante lo sitúa en un lugar de empoderamiento favorable frente al mundo y su condición alienada en él, en dirección de la auto-comprensión, la constitución de su conciencia histórica.

De esta forma, el proceso histórico de conformación la población es valorado como contenido, legitimando historias de sujetos subalternos, en términos, sociales, económicos y políticos. Tal reconocimiento va en directa relación con una construcción identitaria social y psicológica sólida, para los estudiantes, dejando de lado, la exclusión, maltrato, sesgo, estigma social y la valoración despreciada que los medios de comunicación ofrecen a poblaciones de sectores populares.

Sobre el grado de problematización de los contenidos con los que el docente enfrenta sus estrategias didácticas se visualiza insuficiencia en las actividades de discusión y estímulos hacia las tareas argumentativas y persuasivas, analíticas, de búsqueda de consenso, de evaluaciones y valoraciones y de autorreflexión como ya se ha señalado. El principal impacto tiene relación con las posibilidades para los estudiantes que el docente otorga hacia la construcción de una comprensión propia del mundo y puesta en debate con los otros, herramientas que están a la base de la transformación del mundo, como señala Freire, pronunciar el mundo implica abrirse a nuevos pronunciamientos, nuevas formas de configurarlo y por tanto, de accionar sobre él. Así es esencial la generación de conflictos y alternativas creativas[492].

Se visualiza un énfasis marcado en la compresión de los procesos históricos desde, sus elementos de continuidad y cambio, por tanto, existe un permanente intento de generar vínculos con el presente de manera de anclar al conocimiento y la información actual que pudiesen manejar los estudiantes, establecer en la misma procesos reflexivos que orienten a las cualidades de la temporalidad.

*Profesor: ¿En qué periodo?*
*Alumno: En el descubrimiento.*
*Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?*
*Alumno: En la conquista*
*Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.*
*Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?*
*Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.*

492 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

*Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento. ( …)(IPP 120)*

Por otro lado, y haciendo honor a su concepción política más bien estructuralista, el docente problematiza los contenidos, intentado hacerlos comprensibles para los estudiantes fragmentado la realidad desde la dimensión política, social y económica, como se visualiza en el tratamiento de la historia de Chile, previo al periodo de la independencia y sus vínculos con la conformación social actual.

(…)*Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, cada vez que nombra un periodo, en la tabla dibujada con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento en la pizarra). (IPP 138)*

*(…)Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.*
*Estudiante: - y la información del cabildo.*
*Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?*
*Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-*
*Profesor:- en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos? (…) (IPP 140)*

Sin embargo plantea, abiertamente que esta es sólo una forma de comprensión de la realidad del pasado, explicando que tal división se realiza para poder dar cuenta de la vida de este periodo, realizando la aclaración pertinente. Como se ha esbozado, se cree que el docente apuesta dentro de su secuenciación de la enseñanza a una complicación progresiva, por tanto, en esta misma lógica que trabaja las habilidades destinadas primero a tareas específicas y contenidos básicos, fragmenta la realidad para explicarla, comprenderla y luego va integrando y sintetizando el contenido, por ejemplo, a través de la construcción de un cuento.

De esta manera, opuesto a la concepción que plantea Edwards[493] y Merchán[494] quienes contemplan la fragmentación del contenido como una práctica tradicional directamente ligada a la transmisión del conocimiento, aquí se plantea y recordando planteamientos del profesor Marcelo Garrido en sus clases sobre didáctica de la Geografía, este tipo de estrategias es absolutamente viable como herramienta metodológica constructivista (como bien lo logra el

493 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.111 p.

494 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

docente) y no obsoleta en sí misma, si no que resulta pertinente siempre y cuando se proceda posteriormente a la síntesis de los elementos parcelados.

A su vez, es preciso aclarar que no sólo se propone el tratamiento de realidad desde un prisma estructuralista, también se toman elementos culturales, por ejemplo, para el caso de la línea de tiempo sobre el siglo XX, según el interés de los estudiantes (moda, tecnología, música, fútbol).

También se ve como apuesta, desde una perspectiva espacial el tratamiento de ciertos contenidos, como por ejemplo, para el tratamiento y comprensión de las teorías del poblamiento americano, una vez ya habiendo realizado el reconocimiento de elementos geográficos de la dimensión físico natural del la superficie planetaria, aprendido a reconocer y leer un mapamundi físico, distinguido los continentes y reconocida su ubicación, y posterior a la realización de un cuento escogiendo un elemento geográfico desde sus clasificaciones climáticas (polar, templado, árido, montaña, mediterráneo, tropical) de América, imaginando un día vivido en uno de esos paisajes. Los estudiantes comienzan a teorizar diferentes posibilidades sobre el doblamiento americano y atender a la explicación del docente con bastante motivación y atención:

*Profesor: - este es el puente natural del cual nos está hablando Hrdlicka, es decir, estaba todo lleno de hielo, los hielos se empiezan a derretir, se van, y cuando se van los hielos dejan un puente de tierra aquí, es decir, que él está diciendo que…los homo sapiens, los primeros habitantes de América caminaron por todo este lugar. ¿Vamos viendo como es el lugar? Montañoso, montañas, mucha montañas, (kevin2 muy motivado va repitiendo lo que va diciendo el profesor, se queda adelante junto al mapa) ¿y además de eso?*
*Estudiante: - el kevin2 siempre repite lo que uno dice.*
*kevin2: - hay vegetación.*
*Profesor: - ojo, esta diciendo que los primeros hombres que cruzaron, hombres y mujeres, que cruzaron a América tuvieron que cruzar por todo esto, ¡chiquillos miren! Fíjense como es, por sobre montañas, grandes montañas porque miren la altura que tienen (mostrando en el mapa). (…)(IPP 515)*

*Profesor: - lo que quiero es que se den cuenta, de la mansa expedición que se tienen que haber dado estos primeros habitantes… Primero, no tenían los zapatos que tenemos nosotros*
*Coni2: - caminaban descalzos*
*Profesor: - caminaban descalzos…*
*Kevin2 explica que cazaban y se hacían la vestimenta de los animales.*
*Profesor: - eran cazadores-recolectores. ¿Qué más? (le pregunta a Coni pero no se le entiende muy bien lo que dice).*
*Profesor: - Eran recolectores de frutas, de mariscos. Imagínense cuanto se abran demorado ellos…se detiene (IPP 517)*

*Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (…) vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…*
*Josué:- eso es desierto…*
*Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (Le pega en la frente suavemente a modo de felicitación)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?*
*Alumno: - por las montañas*
*Kevin2: - por la costa…*
*Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…*

*Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (...)*
*Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.*
*Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar... (IPP 519)*

También se estima, acercamientos hacia la geografía económica, aunque en un ámbito más elemental, en términos de habilidades, como es el reconocimiento de rutas comerciales para el periodo colonial y el periodo actual en un mapamundi, por tanto, se presenta desde una perspectiva temporal (presente-pasado).

*(…) Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?*
*Estudiantes: - Mala, mala.*
*Fabián: - como el o (…)*
*Profesor: ¿Con qué se comerciaba? (…)*
Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa (…)
*Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad...*
*Fabián: - condicional*
*Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia. (...) Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…*
*Estudiante: - shuu con cualquiera.*
*Profesor: - coloquen los más importantes*
*Estudiante: ahhh*
*Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.*
*Estudiante: Argentina, Bolivia… (…)(IPP 183)*

IV. 1. 2. e. Análisis inferencial para la Categoría 5: Uso de las evaluaciones.

Se puede destacar en el uso que hace el docente de sus evaluaciones un fuerte sentido hacia la función del orden y la disciplina. Esta se expresa más que en el hecho mismo de la revisión de los trabajos que realizan los estudiantes, ya que tal procedimiento de enseñanza es esencial para el tipo de metodología didáctica basada en el desempeño de los estudiantes, donde ellos mismos recolectan la información, la buscan y la traen al aula, (IPP 301), (IPP 324), para luego trabajarla y procesarla en actividades de estructuración; se expresa en la actitud que el docente adopta cuando revisa tales tareas escolares.

*Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar. (…) (IPP 205)*

Una actitud condicionada por la amenaza, por la sanción, asociación entre revisión de tareas y clima de nerviosismo, sequedad, dureza y peligro. Como se refleja en la actitud de aspereza con la que fiscaliza que se hayan hecho las actividades.

*El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,*
*Estudiante responde que no lo hizo.*
*Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello…*
*Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.*
*Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?*
*Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!*
*Profesor: - ¿que ruta es esta?*
*Fernanda: - le contesta algo que no se entiende*
*Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?*
*Fabián: - dice algo en voz baja…*
*Profesor: no te escucho…*
*Fabián: - se me quedó en la casa…*
*Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).*
*Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!*
*Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.*
*Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora? (IPP 534)*

A pesar, de que no en todas las instancias de revisión se realizan por medio de este clima, hay un grado de interacciones importantes que poseen este sello. Se cree que esto responde a una lógica de disciplinamiento en el cumplir con el desarrollo de las actividades, pero a su vez, refleja una carencia en términos de recursos del docente para poder generar un clima de trabajo y concentración dentro del aula, como el hábito de traer y cumplir con los deberes escolares.

*Profesor: - Venegas trabaja. Venegas te voy a sacar a ti adelante en representación del Gino a hacer el cuadro. Gino así que no hagas el trabajo sólo. (IPP 573)*

Por tanto, la evaluación de las tareas encomendadas es utilizada como medida de control y de alguna forma, permite ahorrarse el desgaste que implica instar a los estudiantes a la labores encomendadas, un otro desgaste, que involucra más ingenio. Ya que evidentemente las actitudes coercitivas significan una alteración anímica y profesional, tanto para el docente como para los estudiantes.

(…) vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen. (IPP 568)

El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados. (IPP 570)

Esta idea del disciplinamiento y la carencia del docente de comprometer a los estudiantes con sus trabajos de una forma alternativa que no sea la amenaza o la sanción, se refuerza al comprobar como se destaca en el ejemplo, sobre la decisión que asume el docente del envío de comunicaciones a los apoderados para informales el incumplimiento de los estudiantes de sus responsabilidades escolares, renunciando a su propia gestión y resolución de la situación.

*Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padres, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas. (IPP 273)*

Se advierte la preocupación por el cierre y logro de objetivos, tratar de generar una disciplina en la responsabilidad sobre sus trabajos escolares en los estudiantes, pero la resolución adoptada utilizando como refuerzo el castigo, no fortalece la conciencia autónoma sobre la importancia de la realización del trabajo enmendado para su aprendizaje, sino que hay implícita una asunción del deber por el deber escolar, más que la comprensión de la necesidad de adquirir una disciplina que ayude a intencionar el logro de metas personales y el trabajo independiente de las adversidades o distracciones cotidianas.

*Profesor: - Como no te entiendo, se la pasaste, la leyó, pero ¿no te la firmo?*
*Coni: - si, porque mi mamá me dijo que la pasara, la tarea…*
*Profesor: ya y ¿la pasaste?*
*Coni: -¡me falto!*
*Profesor: ¿que parte?*
*Coni: - eeeeh*
*Profesor: no hiciste nada*
*Coni: - si*
*Profesor: ¡haber muéstrame la tarea!*
*Coni saca su cuaderno y lo enseña al profesor*
*Profesor: si el viernes ese cuaderno no esta completo te voy a mandar a buscar a tu apoderado. (IPP 414)*

Así se visualiza como no hay una apuesta por parte del docente hacia la propia conciencia y voluntad del estudiante, pero tampoco de su quehacer, necesita valerse del argumento de la obligación, del dominio para el desempeño de los estudiantes cuando ellos no cumplen, dominio sea de él como autoridad dentro del aula, de la directora dentro de la escuela, de los apoderados en sus casas, estando siempre de por medio el acatamiento y sumisión. Esto lo demuestra desde sus propias concepciones, una visión sobre su función examinatoria como una instancia desafortunada, de desdicha.

*Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último.... (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo). (IPP 208)*

Esta asociación y comprensión ensucia la labor del acto educativo con el estigma de la represión, quitándole la posibilidad de liberar cognitivamente a los estudiantes de sus propias opresiones y reproduciendo la idea del deber ser escolar, como otra atadura y determinismo más, que deben enfrentar en sus vidas (efectivamente la escuela es un determinismo más que debe vivenciar la población civil dentro de las formas organizativas actuales de la sociedad y la educación una herramienta fundamental de legitimación de los proyectos políticos sociales[495] de la clase política burguesa, como señalan las teorías de la reproducción), al someter nuevamente desde dentro del aula un accionar porque sí, porque de lo contrario habrá castigo, imposición, en vez de avanzar en la responsabilidad consigo mismo, de dar nuevos significados a las interacciones en las clases.

Asumir la labor evaluativa, más en la línea de la observación de procesos, que desde el rol autoritario de la inspección de las tareas de ejecución, dinámica que vuelve a hacerse presente y se expresa cuando el docente recurre a la evaluación en función de la Calificación, si bien, la calificación no es un procedimiento que pudiese evitarse dentro del contexto formal de la educación, también, el docente posee la posibilidad de relevar o disminuir el grado de importancia que esta posee dentro de las actividades de aprendizaje propuestas.

La tendencia que refleja de manera más cercana al profesor investigado es la de restarle importancia a la nota como condicionante, se advierte una opción por incurrir más en la amenaza, en la sanción, en el clima de tensión, que determinar como medio de resolución o de incentivo para el trabajo la calificación.

495 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 41 p.

Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro. (IPP 183)

El docente explica y menciona la calificación, para instar la responsabilidad de los estudiantes en la realización de sus actividades de desempeño, sólo en casos más conflictivos se utiliza está como herramienta de control o sometimiento cuando se percibe cierta pugna de poder (IPP 98). Pero su uso está más ligado a los momentos de cierre, de recuento, de evaluaciones sumativas.

*Profesor:- silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mande la comunicación, por que a los que no les mande es por que están bien, tienen todo el fin de semana con tareas... el lunes quiero todo acá. (IPP 316)*

*Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas (IPP 390)*

Hay varias evaluaciones a modo de revisión de tareas de ejecución que no son calificadas in situ, aunque puede que cuando se haga el recuento se califiquen todas las tareas del proceso como se observa en la clase 6[496] ya siendo necesario el informe de notas para la reunión de apoderados (IPP 204).

Comienza a preguntar a los estudiantes quienes tienen el cuento ¿Pablo, Enso, Kevin? Después de varias consultas fallidas, un estudiante lo tiene.
Estudiante: - sale adelante a contar su cuento. (IPP 255)

Sin embargo, para los estudiantes resulta ser una motivación latente y palpable, ellos intentan negociar su desempeño por una mejor calificación pero el profesor no accede ni contempla este recurso. Ya que desde las prácticas observadas se vislumbra un sentido de obligación sobre el deber del trabajo, que darle el tratamiento al desempeño como una cuestión que se negocie, o que sea tema de discusión.

El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (…)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno.
Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda. (IPP 1)

496 Véase Texto del investigador.

(…) Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (Bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante. (IPP 133)

A pesar, de cierta relación viciada que posee el ejercicio de la evaluación en tanto medida de "jineteo" (a través de la calificación o de su asociación a una instancia restrictiva) para el desempeño de los estudiantes, su énfasis está puesto en su función como medio de la regulación del aprendizaje, es este el sentido que prima en la revisiones de tareas, como parte constitutiva para los ajustes del proceso de enseñanza y orientación del aprendizaje. Mostrando un tiempo y dedicación designada significativo dentro de la hora de clases para la retroalimentación, corrección, exposición de los trabajos desarrollados por los estudiantes bastante importante, como se ha presentado cuando se referio a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente.

(…) El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto...
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. El profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien. (IPP 104)

Desde esta instancia aparecen importantes elementos a considerar sobre el camino cognitivo, diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, en donde algunos demuestran un dominio destacable frente a otros desempeños preocupantes y dignos de concentrar la atención, en dirección de considerar casos diferenciados pudiendo monitorear sus logros y dificultades. Como se puede reconocer en las dos interacciones frente a una misma evaluación:

*(…) Ya Chávez, le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa. (IPP 236)*

*(…) El docente le pide que señale América. Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.*
*Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?*
*Damaris. -el mapa po*
*Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno*
*Damaris señala América*
*Profesor: - ¿Cuál es América entonces?*

*Damaris- señala rápidamente América sin seguridad*
*Profesor: - ¿Cuál es América?*
*Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.*
*Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?*
*Damaris: - el mapa po tío.*
*Profesor: - ¿mapa de que?*
*Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.*
*Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. (Damaris se queda quieta y sin respuesta). (…) Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.*
*Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).*
*Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?*
*Damaris: - señala sin problema.*
*Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?*
*Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza). (…)*
*Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano*
*Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.*
*Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.*
*Damaris vuelve a intentar pero no responde.*
*Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?*
*Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla*
*Kevin-golpea el mapa, señalando América*
*Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.*
*Julio tímidamente señala América.*
*Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?*
*Julio: - señala bien América del sur, norte, centro*
*Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?*
*Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"*
*Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!*
*Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).*
*El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse. (IPP 220)*

Aquí hay un punto importante, donde el docente debe cuestionarse las propuestas de ciertos desempeños, como se planteo anteriormente, cuando se describió las complejidades de las habilidades trabajas en las actividades, el planteamiento abstracto de los contenidos disciplinares (como el trabajo sobre un diseño y representación cartográfica de la superficie terrestre que vendría a ser el mapamundi, no necesariamente resulta un recurso ilustrativo para la comprensión de la ubicación de los continentes en el planeta, así tampoco su dibujo en el cuaderno), además de una escasa vinculación con el reconocimiento y diagnóstico de las representaciones anteriores o conocimientos antiguos de los contenidos en los estudiantes pueden generar ciertas disfuncionalidades o representaciones erróneas en los aprendizajes o no generar la asociación e internalización esperada de la nueva información.

En otras palabras, el ejercicio de dibujar América o reproducir el mapa de los continentes en el cuaderno no implica que los estudiantes hayan aprendido a ubicar e identificar América en el mapamundi o asimilar directamente un desempeño con el otro. Este tipo de presupuestos de carácter más bien mecánico sobre la enseñanza, está muy ligado a las prácticas tradicionales transmisivas, aunque no sea un rasgo general de la propuesta didáctica del docente por el

carácter progresivo de integración de los contenidos y habilidades que se aprecian, resulta importante detenerse en la efectividad y pertinencia de ciertos ejercicios de aprendizaje.

*Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.*
*Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?*
*Kevin señala sólo del sur.*
*Profesor: - No, América completa. Marca América completa.*
*Kevin lo señala bien*
*Profesor: - ¿América del sur?*
*Mira hacia el otro lado del mapa.*
*Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?*
*Kevin lo vuelve hacer bien*
*Profesor: - ¿América del centro?*
*Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. (se ve que no sabe).*
*Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.*
*Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?*
*Kevin no responde*
*Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte. (IPP 234)*

Por otro lado, esta metodología de evaluación al ser vista en repetidas oportunidades por los otros estudiantes pueden significar aprendizajes un reforzamiento de tipo repetitivo, más que generar un dominio sobre la identificación en el mapamundi por algún tipo de asociación o reconocimiento significativo.

### IV. 1. 2. d Análisis inferencial para la Categoría 6: Los medios o Recursos en las actividades de enseñanza –aprendizaje.

Resulta bastante precario el uso de medios didácticos, en relación a algún tipo de despliegue tecnológico, sofisticación o innovación, elementos más ingeniosos por parte del docente, se encuentra principalmente el uso de guías (IPP 140) y de la pizarra (IPP 183). El uso de la pizarra cumple un rol que no es protagónico, al estar las actividades centradas en el desempeño de los estudiantes; esta va siendo utilizada para generar recuentos, explicaciones, organizar información, pero no es el eje articulador de las clases. Son los recursos de aprendizaje el centro de las interacciones entre docente y estudiantes.

En materia de Recursos de enseñanza el mapa como fiel acompañante (IPP 186) (IPP 535) y la línea de tiempo, de aprendizaje, la construcción de tiras cómicas, cuentos, entrevistas a personas, ejes cronológicos, principalmente.

Desde este punto de vista, es importante reconocer que el ingenio del docente en dirección de disponer para los estudiantes una propuesta más variada de estímulos, como dispositivos específicos para la enseñanza se presenta algo reducida, en la medida de elementos sencillos

que se pueden llevar al aula para conectar y plasmar de manera más concreta algunos contenidos disciplinares. Recursos tales como objetos, herramientas, utensilios de la vida diaria, símbolos, comidas, instrumentos laborales, musicales, o sea, dispositivos culturales[497], que ayuden a dar sentido a los nuevos conocimientos disciplinares, que ayuden a ligarlo a la relación cognitiva que se propone el docente producir en el estudiante. También hablar de recursos escritos, fuentes históricas, visuales y orales de diferentes proveniencias, permiten mayor estímulo y acercamiento para la comprensión de determinados tópicos disciplinares.

La reciente crítica se entabla en relación a los recursos relativos a los medios de enseñanza, ya que se visualiza una perspectiva más amplia, como se ha comentado con respecto a los medios didácticos para el aprendizaje utilizando un espectro más variado de posibilidades, en concreción del contenido por ejemplo, como es la entrevista a personas del barrio y construcción de ejes cronológicos desde la historia local; de creación como son los cuentos, tiras cómicas; de diseño como los ejes cronológicos pero en una mirada que se centra en las habilidades a desarrollar en los estudiantes, no necesariamente a dar respuesta al contexto socio-cultural de los mismos, y que potencien una mirada más comprensiva de la realidad social en la que éstos se ubican.

497 Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. Material de Enseñanza PowerPoint. Clase 8. 2007. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.

## IV. 1. 3. Análisis de General para los Métodos o Interacciones Didácticas en las Prácticas Pedagógicas del Docente Radical.

Con respecto a los métodos e interacciones didácticas:

Se advierten interacciones didácticas de carácter heterogéneas las que se encuentran fuertemente diferenciadas y determinadas según el Nivel del curso observado, en este sentido, se advierten dinámicas propias y procesos particulares en cada nivel, visualizando que la metodología propuesta por el docente acoge las disposiciones y posibilidades que advierte desde las señales o información que otorgan los estudiantes para el diseño de la enseñanza y estructuración de los aprendizajes de los estudiantes.

Se puede establecer que el docente mantiene un fuerte grado de control y dirección sobre las decisiones que se llevan a cabo en el aula, relativas a la secuenciación de las actividades propias de enseñanza, como a los eventos más cotidianos y permanentes de la misma, por tanto, en relación a la organización y las relaciones de poder dadas en las prácticas pedagógicas los estudiantes conservan un lugar bastante secundario en su proceso de aprendizaje. Y por ende, restringidos grados de conciencia sobre su rol, sobre sus acciones y su posición como actores protagónicos de la educación en la sala de clases, reproduciendo a nivel micropolítico la realidad estructurante en la que se sostiene el sistema educativo. No obstante demuestran amplias y holgadas formas de expresión dentro del aula dando a entender que no sienten éste como un espacio represivo.

Sin embargo, el docente materializa importantes interacciones propensas a la disgregación de su poder en términos estrictamente didácticos, limitándose a guiar y orientar el desempeño de los estudiantes, que se instala como el eje central de las clases del docente observado, por tanto, da una cabida importantísima a la construcción del conocimiento independiente de su figura. Si bien, prima el desafío y la resolución de obstáculos hacia la independencia, como los estudiantes muestran prácticas proclives a pender y demandar del docente para la toma de sus decisiones no se puede hablar de un trabajo partidario de un accionar autónomo, en el sentido que aún

dentro del ejercicio mismo de las actividades didácticas, se encuentran mediadas por la imposición e inconciencia más que por compromiso de los estudiantes sobre la importancia que tales actividades poseen para su formación. En este aspecto, son débiles las interacciones que develan la asunción de responsabilidades voluntarias o espontáneas en los estudiantes.

Por tanto, se puede hablar de una preservación de las atribuciones autoritarias y coerción, para llevar a cabo algunas actividades, sobre todo las acciones vinculadas a la revisión y evaluación de estas tareas escolares, o sea, cuando el docente se sitúa desde una posición y función examinatoria. Desde este punto de vista, se aprecia una contradicción en las acciones propuestas por docente, ya que tiende en las prácticas didácticas asociadas al aprendizaje y estructuración de nuevos contenidos el desempeño individual o grupal de los estudiantes alejados de su figura, pero cuando asume funciones examinatorias y disciplinadoras de los hábitos de trabajo tiende a sellar sus prácticas pedagógicas desde acciones ligadas a la reproducción de relaciones inequitativas y de status social jerárquico dentro del aula, una concepción básicamente tradicional de la enseñanza.

Se advierte también, una falencia en las evaluaciones diagnósticas del docente dificultando la apropiación de los conocimientos enseñados de todos los estudiantes, como también la inclusión de las representaciones y saberes informales como cotidianos que ellos poseen, defendiendo la distancia entre la cultura escolar y la vida de los estudiantes.

Este es uno de los puntos más complejos que se pueden atender, la mantención de las jerarquías del conocimiento científico por sobre los conocimientos cotidianos de los estudiantes, y la ausencia de su consecuente problematización. Nadie podría discutir los aportes en términos de capacidades en el pensamiento social y cognitivo que desarrolla el conocimiento científico y disciplinar de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sin embargo no hay que olvidar que estas herramientas de comprensión de la realidad son eso, herramientas, en ningún caso el fin es el dominio de tales herramientas en sí mismas, sino que su dominio es el medio para la comprensión propia del mundo en que viven los estudiantes y un accionar conciente sobre él.

Mantener una preferencia y protagonismo dentro del aula por las formas de representación que la ciencia propone, implica la exclusión de los saberes culturales e identitarios de los estudiantes de sectores populares, como se advierte, reproduciendo de igual forma como hace la escuela y el sistema escolar el dominio de los saberes legítimos de la elite en el conocimiento propuesto en

el aula observada y en esta medida, imita la subordinación ideológica como grupo social marginal, la selección social y legitima la autoridad de los dominadores, en este espacio de interacciones, que podría ser un espacio de resistencia.

De esta forma, no basta dentro de las prácticas pedagógicas radicales entregar las herramientas legítimas socialmente para mejor defenderse o integrarse, sino que reconocer las formas de pensamiento y las producciones de conocimiento que los estudiantes traen, permite dar condiciones de igualdad para su formación, es allí donde están sus dominios, sus potencialidades, las herramientas cognitivas que manejan y saben aplicar en las situaciones concretas que vivencian, por tanto, son las pertinentes para dar armas que los posicionen en una condición cultural frontal y equitativa para intervenir en el cambio del orden social actual, en el que son perjudicados y excluidos. Los posiciona en situación de empoderamiento de su realidad social, en palabras de Giroux, genera efectivamente una reterritorialización de sus configuraciones culturales, de sus conocimientos, genera un desorden en las relaciones de poder imperantes, instala a los estudiantes en situación de poder.

La sustitución del conocimiento de los estudiantes, con los que operan y llevan incorporados en sus acciones, o sea, sus saberes organizados; por una nueva forma de representación de la realidad, científica, los anula en tanto sujetos, los destierra de sus dominios para someterlos en saberes que les cuesta más significar, en primera instancia, porque no responden a sus experiencias. Excluir sus experiencias diarias, su sentido común, sus comportamientos, sus formas de comprensión, es en definitiva, no llegar al estudiante, es dejar intacta su conducta y su pensamiento sin posibilidad de crecimiento personal, ni social.

Esto no quiere decir que el conocimiento disciplinar no se pueda significar en los estudiantes, de hecho necesita ser significado, hacerlo comprensible y usable para los estudiantes, como tarea esencial del rol docente, pero no corresponde que sea el conocimiento legítimo dentro del aula, no debe imponérseles estos nuevos códigos como los fidedignos, sino que poner en dialogo con los saberes de los estudiantes, ambas formas de conocer son abiertas y están dispuestas a ser discutidas, replanteadas y modificadas.

Con todo y a pesar que el docente no problematice desde las vivencias y experiencias de los estudiantes el contenido, se encuentra un intento por relacionar el contenido disciplinar desde diferentes perspectivas sin remitirse a la historia oficial o al reconocimiento exclusivo de los

grupos de elites y sus prácticas de vida. Desde las interacciones observadas se aprecia que el conocimiento de contenidos disciplinares reconoce a los sujetos subalternos dentro del entramado social, dando cabida a un reconocimiento de las identidades y formas culturales de los sectores populares.

Ciertamente resulta destacada la labor que realiza el docente en la adquisición de habilidades cognitivas y desempeños intelectuales en los estudiantes propias de la disciplina, destacando: las labores investigativas, de recolección de información, comparación y relaciones entre elementos del presente y del pasado, creaciones y construcciones de ejes cronológicos, de relatos personales, imaginarse vivencias de personas en periodos pasados, comprensión de procesos históricos y geográficos de localización; en un sentido detenidamente procesual, aplicando e incorporando las habilidades y contenidos adquiridos a las nuevas actividades de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, presenta el contenido fragmentado, lo explica para luego ir integrando los saberes trabajados, pero siempre desde un conocimiento historizado.

Tal forma de plantear una propuesta didáctica se distancia absolutamente de las prácticas de enseñanza tradicional del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que están ligadas a la transmisión del conocimiento, por tanto, están centradas básicamente en la lección magistral, la instrucción verbal para transferir conocimientos y actividades rutinarias, memorísticas y también mecánicas, como el dictado, el copiado, la completación de frases, el uso de cuestionarios, entre otras; prácticas que se intensifican en los establecimientos con estudiantes de sectores populares, para mejorar la eficiencia y control de estos por medio del trabajo.

Esta apuesta apela a una fuerte convicción del docente sobre las capacidades de sus estudiantes, en ningún caso, se visualizan actitudes de subestimación hacia los aprendizajes que pueden llegar a manejar, si bien comienza con habilidades elementales y contenidos básicos estos se van progresivamente complejizando, por tanto, se rompe con el círculo de discriminación que sufren muchos estudiantes de sectores populares de ser relegados a adquisiciones muy bajas de conocimientos y de habilidades muy sencillas, o ya para la educación media, a habilidades estrictamente manuales y procedimentales, sin poseer opción para elegir un devenir distinto al de mano de obra barata dentro de la estructura productiva del mercado.

## IV. 1. 4. Relaciones o interacciones sociales

### IV. 1. 4. a. Análisis inferencial para la Categoría 7: Comunicación entre los actores educativos.

En relación a los tipos de contacto y vínculos del docente con los estudiantes, de carácter más general, se advierte una relación de empatía con ellos, aunque un tanto irregular si se trata de evaluar su tendencia, generando una sensación de cierta inestabilidad en los patrones conductuales del docente, lo que podríamos decir que no es extraño ya que se está reflejando el rasgo más humano hacia la mirada del desempeño del profesor.

Sin embargo, comprender y emitir juicios analíticos sobre tales vínculos implica una descripción criteriosa a lo sumo. No está demás decir, que el ejercicio del docente en tanto, se fundamenta desde los vínculos y relaciones humanas, resultando un ejercicio de alta complejidad. En un espacio reducido conviven y se afectan un grupo significativo de personas con personalidades diversas, cargas emocionales, problemas personales, carácteres, prejuicios, sensibilidades, simpatías e intereses disímiles, vivencias, formas de pensar y de comportarse determinadas, todas características y particularidades de las que el docente no está exento, en tanto sujeto, persona, condición anterior a la de profesional de la enseñanza.

Como señala Carretero, la construcción del conocimiento implica al individuo en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, los que se encuentran articulados desde la interacción cotidiana, entre las disposiciones internas de los sujetos implicados y el ambiente[498]. Ahondar en este aspecto, implica por tanto, admitir la imposibilidad de distinguir desde el análisis de las interacciones prácticas dentro del aula, las disposiciones internas con que los sujetos se presentan en ella, sean los estudiantes o el docente, pero sí se puede dar cuenta de las interacciones sociales que evidencian un determinado ambiente.

Lo importante a relevar, en esta pretensión de análisis, para los fines investigativos propuestos, en relación a las interacciones y vínculos que el docente mantiene con sus estudiantes, será una caracterización más general de las prácticas sociales que se encuentren en dirección de las actitudes y valores de tipo social- político del docente; se refiere entonces, a poder distinguir las acciones del docente implicadas en las formas de relacionarse, que pudiesen aportar o restringir las posibilidades más liberadoras dentro del aula.

498 Lopez, O. "Constructivismo. Constructivismo pedagógico: un tema de retrovanguardia." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 66 p.

En primera instancia, se pueden reconocer, vínculos enmarcados por el respeto, al distinguir que para los estudiantes la figura del profesor es un referente importante y válido para aclarar dudas no sólo desde el ámbito de la enseñanza estrictamente, sino también, desde su sabiduría y opinión personal frente a temas de interés compartidos con los estudiantes.

*Alumno: - mentira…también se baila.*
*Alumnos: - ¿profe? ¿El rock se baila?*
*Profesor: - ¿ah?*
*Alumno: - ¿el rock se baila?*
*Profesor: - yo lo bailo…*
*Alumno: - no ves, no ven (le dice a su compañero el estudiante que afirmaba que se bailaba).*
*Alumno: - ¿y como lo baila? (IPP 346)*

Y en casos también, destaca el respeto con la personalidad de los alumnos, aunque se encuentra fuertemente condicionada por la actitud que los estudiantes demuestran frente al trabajo y a su comportamiento dentro del aula, donde las decisiones cambian, por ejemplo, cuando el docente ve una conducta inadecuada, como en el caso de éste estudiante que estaba peleando *"Profesor: - sigue con tu show Cristian ¡Sácate ese gorro!" (IPP 528)*

*Estudiante: - profe, no le molesta si me saco la polera.*
*(Se saca la polera del colegio y queda con la polera de su grupo musical Metallica).*
*(IPP 367)*

Este tipo de accesorios distintivos son importantes para los estudiantes en su personalidad, ya que como explica Edwards[499], son estrategias de resistencia para romper con la uniformidad a la que son sometidos, desde los discursos prácticos que sistematiza la escuela. El docente asume una postura dual contradictoria y acomodaticia en las interacciones observadas, ya que en las situaciones en que los estudiantes poseen una conducta comprometida con el trabajo de aula y disciplinada son permitidas este tipo de manifestaciones, en cambio, cuando existen comportamientos inadecuados dentro del aula, el docente asume como herramienta eficaz la posición institucional legitimada, a modo de, medida de coerción y disciplinamiento, como se visualiza en las acciones recién expuestas. Así se comprende que no siempre reprime la conducta inadecuada al orden en la sala de los estudiantes.

*Pablo y Damaris pelean y juegan con un cuaderno que le quitó ella. El profesor los mira de re ojo pero sigue escribiendo las comunicaciones. (IPP 277)*

499 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 202 p.

En este sentido, se podría hablar de una negociación implícita que realiza el docente en torno al manejo de los límites y las atribuciones que permite a los estudiantes en el aula, en relación a las respuestas y conductas que ellos van mostrando. El problema de este manejo radica principalmente en que esta negociación se da a través de la imposición de la acción pedagógica, es decir, los estudiantes no manejan las reglas del juego, en la misma medida que el docente, por tanto, no hay un logro real frente a la democratización de las prácticas, sino que éstas pueden ser manipulables pero desde el criterio, evaluación, regulación, en definitiva, desde el control absoluto del docente.

Si bien, este tema es fundamental discutir y reconocer en el sentido del poder que posee el docente dentro del aula, el conflicto radica en que el uso de éste aumenta y se concentra aún más cuando las reglas no son explícitas, ni se establecen en discusión y bajo mutuos acuerdos. Tal comprensión se desprende de las aportaciones de Bourdieu y Passeron, relativas a la violencia simbólica, las que se constituyen por la imposición de significaciones impuestas como legítimas, y que poseen una desigual fuerza gracias al ocultamiento de estas significaciones permitiéndole aumentar su poder y seguir ejerciendo su violencia (imposiciones)[500].

Desde tal comprensión el docente reproduciría las condiciones de desigualdad social dentro del aula, al no explicitar el presupuesto que hay detrás de sus decisiones, ni posibilitar el acceso a la comprensión de sus estudiantes de las mismas. He ahí un escenario de inconciencia del sentido de las situaciones, que mantiene a los estudiantes en una condición enajenada frente a su realidad escolar, sin poder tomar las riendas del significado de sus conductas, compromisos y responsabilidades en función de negociar sus intereses.

*El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza). (IPP 289)*

Como se desprende del discurso recién expuesto, en determinadas oportunidades el docente se detiene a explicar el significado de sus acciones y decisiones e incluso a exponer las diferencias y los supuestos que orientan y soportan tales consideraciones diferenciadas. Este es sin lugar a

500 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 106 p.

dudas, un aporte en dirección de la democratización de los significados de las situaciones que van hacia una mejor comprensión del medio, por parte de los estudiantes, sin embargo, el control de estos significados, sus consecuencias y relativismos los sigue conservando el docente, ya que son expuestos post-facto.

Por lo demás, reafirma la expropiación de la conciencia e importancia personal que el estudiante debe relevar sobre su presencia, estadía y participación en la escuela y aula. Poniéndose el profesor, como el ente con el que hay que reivindicarse, y con la pronta rendida de cuentas y resultados en la reunión de apoderados, como elemento de preocupación y ocupación, tanto para él, como para los estudiantes.

En este respecto, se reproducen dos elementos claves de la cultura escolar y que están directamente relacionadas, considerando la línea argumentativa de Edwards, para explicar las relaciones sociales institucionales. En primer lugar, la dicotomía, rivalidad, como enemistad entre los estudiantes y la institución (que dentro del aula y frente a los apoderados es el docente el representante de la institución escolar), el docente asume profesionalmente su formación pero si los resultados no son los esperados y requeridos, los culpables son los estudiantes; así viceversa, si el estudiante no aprende, concentra bajas calificaciones y no progresa, los culpables son los docentes; argumentos muy comunes que cargan implícitamente con el desentendimiento de las responsabilidades compartidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos actores educativos y de igual forma, el desentendimiento en las dinámicas y lógicas en que se cimienta la interacción social y sus consecuencias.

Aquí aparece, el segundo elemento clave, el docente asume sin ningún tipo de cuestionamiento "el deber ser alumno" que pasa por ser escolar y su consecuente homogenización, deben tener buenas calificaciones y un comportamiento adecuado, el que no cumple o no se enmarca dentro de estos requerimientos no es digno de consideraciones, ni de "algunas concesiones", o sea, estos requerimientos se establecen para entrar a conversar desde los discursos institucionales y desde el docente; por otro lado, los estudiantes resisten a estas exigencias, homogenización y a autoridad escolar[501] que sin importar quienes son, ni cómo son, ya se ha establecido un trazado de códigos y prácticas determinadas, y que se manifiestan justamente, en contra de tales exigencias, como por ejemplo, la indisciplina.

501 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 203 p.

De esta forma, se establece un diálogo entre sordos, rutinario y tradicional dentro de la cultura escolar y que difícilmente puede orientarse hacia salidas y relaciones más democráticas, innovadoras y liberadoras, sino que están dispuestas a la reproducción cultural de tales prácticas sosteniéndose en la autoridad y la propia verdad. Como bien señala Carretero, la interacción social es la base de la construcción del conocimiento, negociando los significados y debatiéndolos; si los códigos reguladores de convivencia no se discuten, ni se debaten, ni se acuerdan, ni se negocian, dificultosamente habrá un comportamiento o cambio en las disposiciones internas de los sujetos (estudiantes y docentes) frente al ambiente, lo que puede llevar a situaciones límites de estrés y mutua negación, a menos que el más desfavorecido dentro de la posición de poder en la interacción, termine sometiéndose a los códigos reconocidos como legítimos y validos, situación que en ningún caso se aleja de las prácticas sociales opresivas.

En esta dirección, se admite que el docente establece relaciones jerárquicas, y que no responden a un patrón homogéneo como se devela en estas dos interacciones (IPP 562), (IPP 115) y a las anteriormente señaladas, sino que obedecen al patrón más acomodaticio que ya se describió, y como se ha advertido dicen relación a momentos donde el docente debe instar a la responsabilidad y cumplimiento de los deberes escolares:

*El profesor le pasa el cuaderno a Juan Carlos y le dice que: -el lunes no de llegar con tu cuaderno al día, con tus tareas hechas, no entras más a mi clase. (IPP 278)*

De todas formas, no se presenta como un rasgo muy habitual las diferenciaciones en las consideraciones que éste tiene para con los estudiantes, sus actitudes resultan bastante homogéneas en términos de relaciones establecidas, más allá de algunas interacciones y casos particulares que denotan una grado de tensión con algunos estudiantes (IPP 271), como es el caso de Fabián, estudiante que habla, interpela al docente y demanda atención durante toda la clase, acusa y compite con sus compañeros (IPP 105); o ciertos rasgos de discriminación pero que no existen los elementos suficientes para comprender tales interacciones, como el caso de un estudiante que queda manifiestamente anulado frente a su hermana, donde estando presente el estudiante el docente no habla directamente con él y se dirige a su hermana.

*Profesor: Yapo haber, Silencio po oye… No te sientes al lado de tu hermana. Y se cambia a un banco sólo (al estudiante que venía recién entrando atrasado, aparentemente para que no vaya a copiar). (IPP 49)*

*Profesor: -¿Tu hermano que está haciendo? Pregunta a Caroline.*
*Caroline: - está haciendo uno de computadoras. (IPP 372)*

El docente acostumbra a dirigirse de manera cercana a los estudiantes (IPP 341), conversando directamente con ellos (IPP 80), (IPP 377), de sus intereses e intereses compartidos (IPP 355), asuntos personales y resolviendo o enfrentando las vicisitudes presentes (IPP 255), como por ejemplo:

*Profesor: - Fabián estay pololeando todavía.*
*Fabián: - no…no…el otro día la vi.*
*Profesor: -¿a quien?*
*Fabián: - a mi ex.*
*Profesor: -¿Por qué te dio le filo?*
*Fabián:- no, yo le di el filo,*
*Estudiantes: - ahhhhh.*
*Fabián:- le pedí un tiempo, el otro día me andaba buscando, y yo estaba en la casa.*
*Profesor: -¿como un tiempo?*
*Fabián: - un tiempo*
*Profesor: - ya pero ¿para que po?*
*Fabián: - pa ` buscarse otras minas*
*Profesor: - ¿y hay conoció otras minas?*
*Fabián: - si….el sábado*
*Profesor: -¿a quien?...conociste a la Valeria.*
*Fabián: - ¿Qué?.....no…mm..... es una… el otro día estábamos hay en la cancha jugando, el sábado*
*Alumno: -¡¡ conociste a un rubio de ojos azules!!! (Interviene)*
*Fabián:- hay como supiste… Se ríen los estudiantes.*
*Alumno: - me parece que es verdad. (IPP 593)*

Como se desprende, se interesa en los rasgos personales de los estudiantes, abriendo hacia un clima de confianza e intimidad dentro del aula, pero que se conservan dentro del ámbito público, o sea, no se enmarcan en contextos reservados o bilaterales (el docente y estudiante implicado), sino a disposición para que todos comenten y conversen, esto a pesar de lo expuesto que puede ser en determinadas oportunidades, sin lugar a dudas va cohesionado y fortaleciendo la confianza del curso mismo:

*Mientras el docente le pregunta a una estudiante a que discoteca va, lo que la estudiante niega. Pero otra alumna la desmiente y le dice:- ¡ahí que erí cuentera (la nombra)!*
*Aron se integra tímidamente a la conversación y le dice: - vay a la cadillacs (IPP 22)*

La generación de vínculos íntimos con ellos, y una cercanía que se fundamenta mucho en la talla y en la broma permite un trato más igualitario entre el docente y los estudiantes, como se ve a continuación:

*Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista a la cámara de Reality, es decir, a todos los están pololeando en este curso.*
*Curso-aaaaaahhh no, yo toy soltero. Ajajá entre varios comentarios y bromas.*
*Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)*
*Estudiante- interviene diciendo si, si*
*Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo? (…) (IPP 193)*

*Profesor: - ¡Jeremy! Muévete po. ¿Dónde estabay? ¿Qué estabai soñando?*
*Alumno: - ¿y usted profe?, esta puro pololeando… (IPP 363)*

Este grado de complicidad, resulta un gran aporte para la comunicación que el docente establece con los estudiantes, ya que cruza la barrera de la representación institucional y sus códigos para reconocerse y hacerse de las interacciones típicamente juveniles, como es la presencia de lo lúdico en el aula.

*Se asoman unos estudiantes a la sala.*
*Estudiantes: - ¡váyanse! ¡Next! ¡Next! (IPP 401)*
*Estudiantes: - ¡Next! ¡Next!*
*Profesor: ¡Neeeeeext! Jejejeje*
*La estudiante en la puerta: ¿alguien va a comprar?*
*Estudiantes:- vaya pa allá, noooooo, ¡ush ush ush!*
*La estudiante: ¡chao! (IPP 403)*

*Profesor: - pensemos en Chile…*
*Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?*
*Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año...*
*Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda...*
*Estudiante: -: de San Miguel*
*Profesor: ¿el que se ríe?*
*Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!*
*Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (…) (IPP 497)*

Como se visualiza en la interacciones recién expuestas, y explica Edwards, las bromas están siempre presentes en las relaciones entre pares, entre los estudiantes y para ellos poseen una doble connotación, por una parte es su forma de establecer vínculos y en segundo lugar, una forma de resistir a la homogenización y autoridad escolar[502]. El contacto distendido, por tanto, que el docente mantiene y refuerza con sus estudiantes, lo acerca en dirección de igualarse estableciendo vínculos como un par dentro de la sala de clases y rompiendo la dicotomía antes señalada, entre institución y estudiantes, sino que se da la instancia de compartir ciertas prácticas culturales.

*Profesor: - Ya Coni2, adelante. ¿Quién más hizo la tarea? ¿Javiera? Lo borraste, eso es imperdonable, ¡¡te vas a quemar en el infierno!! (Bromeando)*
*Estudiantes: - aaaaaaaaah jajajaja*
*Profesor: - Coni2, adelante. Si, con cuaderno. (IPP 507)*

*Profesor: - (A un Juan carlos) ¿cómo te puede gustar tanto la Kimberley?*
*Kevin2: - si le gusta caleta y lo niega.*
*Profesor: -¿Cachai que te distrae? La mirai a cada rato, te distrae… sácala de tu mente… (Profesor sonríe)*
*Alumno:- ahhhh. (IPP 510)*
*Alumno:- no se la puede sacar tío, porque a mí me dice…*
*Profesor: - del corazón no se la puede sacar… pero de la mente si se la puede sacar un rato… (IPP 512)*

502 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 203 p.

En este respecto, el docente diferencia instancias formales, las que están muy relacionadas a momentos de disciplinamiento, tanto conductual o de responsabilidades frente a los deberes escolares, o sea, a las actividades de enseñanza-aprendizaje. E informal, que se da principalmente dentro de algún desempeño de los estudiantes o del docente que sea más o menos plano, es decir, se utiliza bastante como herramienta de dinamización de algunas actividades, aunque esta delimitación no es absoluta, sino que se puede establecer sólo como una tendencia para este tipo de interacciones.

*Profesor: - Estoy más preocupado (interrumpe el clima de prueba), que va ha ser de ustedes si son tan feos ¿con quien van a pololear, con quien se van a casar? Ah ah.-*
*Los niños se distienden y ríen por la pregunta. ¡Ahhh mire quien habla! dice uno en respuesta a la pregunta del profesor.-*
*Una alumna le contra argumenta: -¡usted igual es feo, igual que nosotras! Los otros alumnos miran disfrutando el dialogo.- (IPP 13)*
*Y el docente le responde: - yo estoy casado, estoy casado tengo señora y polola, estoy salvado.*
*Aron se ríe y le dice afirmando:- será lo mismo.*
*Los estudiantes, le responden, exclaman: -¡Ah ah ah!, se ríen. (IPP 15)*

*Profesor le pide un lápiz prestado a Pablo y le dice para escribirte una comunicación a ti mismo, se ríe de la broma. Le pasa el cuaderno a Josué. (IPP 283)*

En tal sentido, las bromas ayudan y generan un espacio de cercanía, por su sentido de paridad, como es el caso del uso de sobrenombres entre los estudiantes o de otro tipo bromas, del que el docente se hace participe siempre en un contexto de respeto.

*Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?*
*Hugo: - Hugo Chávez*
*Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa. (IPP 236)*

*Un estudiante: - profe que lindos sus lentes.*
*Profesor: - son más lindas tus orejas (dice sonriente y de buen ánimo)*
*Un estudiante: - uyyyy*
*Profesor: - ¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? Hace gestos con la boca como de umm (en tono de juego).*
*Estudiante: - tengo dos ojos jejeje se ríe. (IPP 306)*

*El profesor mira los materiales de los estudiantes mientras reparte los ensayos y dice: - ¿Ian sacaste una foto tuya para el trabajo de la moda?*
*El estudiante le responde que: - sí. Y se escucha la risa de alguno de sus compañeros varones principalmente.*
*El docente le aprueba diciéndole: - ¡¡¡buena, maestro!!! (Mientras se ríe)*
*El estudiante señala: -tengo varias fotos mías así que (…)*
*A lo que el profesor vuelve a reiterar: - ¡¡¡maestro, maestro, bien bien!!!*
*Ahora el docente tomando las hojas de respuesta del ensayo y comenzando a repartirlas le vuelve a preguntar al mismo estudiante: - ¿Esa foto es la que le regalai a las chiquillas? (con tono picaresco)*
*Y el estudiante le responde que no (…)*
*El profesor le interpela: - apuesto que la Estrella tiene una y la Jana otra. ¿Ah? (IPP 4)*

Se desprende de este último dialogo la cercanía que el docente establece con los estudiantes, generando una comunicación directa, personal que podría acercar los vínculos y confianza entre

los estudiantes cuestión que también, se puede reconocer de la tranquilidad en las respuestas del estudiante interpelado, a pesar, de lo intima que pudiese ser este tema para conversar en un espacio público, como el del aula.

Un tema importante a relevar, que abre este dialogo, sobre el estudiante Ian que posee un aspecto estético y actitudes bastante femeninas, tanto por sus propios rasgos físicos y estilo, del cual se observa que se junta y comparte principalmente con las mujeres del curso. El docente posee una actitud bastante integradora y de reconocimiento del estudiante, asumiendo sin prejuicios la diferencia en relación a sus intereses lo que se demuestra al designarle dentro de su grupo de amigas y compañeras de curso realizar una línea de tiempo sobre la moda y sus cambios durante el Siglo XX. Intereses catalogados como intereses femeninos, si se considera que a esa edad (12-13 años) hay una tendencia mayor a diferenciarse entre niños y niñas por sus gustos, incluso se podría decir, distinciones creadas más por una socialización y prejuicios adultos que por una motivación interna de los niños-jóvenes.

*El profesor mientras Ian mirando y comentando las fotos que traía ¿le pregunta si la chasquilla es a la moda?*
*Ian dice: - no tío mire si son fotos antiguas*
*Y el profesor dice que esta preguntando por la chasquilla ahora.*
*Ian se acerca a mostrar sus fotos.*
*Y el profesor le pregunta: -¿que para que saca la lengua en la foto? ¿Si es pokemon? ¿Si poncea?*
*Ian dice bueno la saque, la saque no más, que antes era pokemon y que no poncea*
*El profesor ¿le pregunta si poncea con Ia Jana, o con Ia Estrella? ¿O con las dos? Se ríe. (...) (IPP 85)*

Sin embargo, por la dirección que toma el dialogo y otras interacciones, como la recién expuesta, se puede desprender que el docente invisibilizaría un poco esta particularidad menos masculina del estudiante, (si esta respondiera a una sexualidad homosexual) negando su posibilidad y diferencia, al dar por sentado que el estudiante posee ciertos vínculos sexuales con las mujeres, más allá de su amistad.

De esta forma, se podría sentenciar al estudiante, al situarlo en una sexualidad definida lo que resulta absolutamente impertinente por su temprana edad. Aunque la lectura sobre la opción o inclinación sexual del estudiante no sea necesariamente la adecuada (o sea, la implicancia de tal diferenciación con respecto a los otros varones no sea la que presentemente se ha señalado) ya que como señala Edwards, la diferenciación y ruptura con los estereotipos sociales y adultos se puede agregar, homogenizadores[503] que pesan sobre los jóvenes, puede ser la única y principal causa de la distinción del presente estudiante a través de sus peinados y estética, como vía de

503 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 202 p.

resistencia a tales imposiciones socio-culturales, que se advierten también, en los roles de sexo y género (femenino - masculino como categorías cargadas de significado y contenido), rasgo que expresan los estudiantes en el espacio público del aula con su comportamiento.

Sin duda alguna, las especulaciones sobre las formas de tratar por parte de un docente radical una cierta "ambigüedad" (en el sentido de imprecisión) sexual, destacando que sus principios se dirigen a generar vínculos más justos, desde un trato más responsable y respetuoso con las diferencias de los estudiantes, que evite la discriminación y legitime decisiones y opciones personales e individuales por estos, sin negar de manera autoritaria sus vivencias, creencias y particularidades; resultan de profunda complejidad y requieren de un conocimiento profundo y especializado del tema por parte del docente. Herramientas y competencias que los docentes evidentemente no manejan, ni desarrollan a cabalidad a través de su formación inicial.

Por tanto, una decisión pedagógica sobre este tipo de relaciones, que comprometen cuestiones tan íntimas de los estudiantes, obedece a una sensibilidad muy delicada, más bien intuitiva, de tacto, generada por el docente, donde resulta constitutiva la influencia de los rasgos distintivos de pensamiento y presupuestos ideológicos de éste, que dan cuerpo a cualquier forma en que el docente resuelva establecer tales relaciones sociales.

Desde tal punto, en la presente práctica, se releva una actitud frontal, de conversación, de comunicación explícita con el estudiante implicado, sobre un tema que podría se tan incómodo y complejo de enfrentar (las diferencias y particularidades estéticas y de comportamiento del estudiante, que por lo demás para cualquier ojo resultan evidentes en relación a sus compañeros varones), que sin duda sería más fácil obviar, en vez, de tomar alguna actitud y posición para conversar de estas cuestiones. Como señala Edwards, cuestiones que no son asumidas y son totalmente negadas por las instituciones y cultura escolar[504].

Las acciones radicales desde sus presupuestos ideológicos e intereses, con lo anteriormente señalado, donde se desprende principalmente, que las prácticas pedagógicas estarían dadas y tensionadas por una tendencia a la negación de estos delicados temas por la cultura escolar y prejuicios sociales que exigen neutralidad frente al difícil tratamiento de la homosexualidad, (ya que cuestiona la composición familiar tradicional de la cultura heterosexual de la sociedad

504 Pascal, G. et. Al. "Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 69 p.

chilena), por las propias concepciones del docente en la misma línea (su cercanía o distancia personal frente a tal realidad puede resultar determinante), y finalmente, por el manejo y competencias profesionales que el docente posea para enfrentar este tipo de cuestiones.

Ciertamente el comportamiento sexual de los jóvenes y su tratamiento presenta una discusión inconclusa, en la medida, que se constatan situaciones donde el docente manifiesta cierto grado de impertinencia frente a las formas de instar a los cuestionamientos conductuales de los estudiantes, que por lo demás, está mediado según sus concepciones personales de las relaciones entre hombres y mujeres como se ve a continuación:

*Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.*
*Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.*
*Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza hay que tener para poncear. Anda adelante y lee.*
*Un estudiante: si ahora anda poceando con (...)*
*Profesor: ¿Por qué estay celoso?*
*Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.*
*Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.*
*Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que denuncian a Kimberly de otros ponceos. Ella dice que no con la cabeza, muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente al tema planteado por el profesor.*
*Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).*
*Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.*
*Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (...) (para que se queden callados con tono de amenaza). (IPP 254)*

Poncear es parte del vocablo informal de los jóvenes actualmente, y se refiere a poseer una conducta promiscua de besos y encuentros sexuales, sólo por el rato con otras y variadas personas, por tanto, interpelar a una estudiante con este término fuera de contexto, ya que no se está hablando de la sexualidad de los estudiantes, sino de la presentación oral de la lectura de un cuento realizado, no deja de ser un argumento violento para la privacidad y posición de la estudiante frente a sus compañeros varones, quienes además se sienten con el derecho, de hacer referencias y críticas al comportamiento sexual de la estudiante, a partir del comentario del profesor, quien no se hace cargo de éste, sino que desvía su atención recriminando a los varones con argumentos tales como: *¿Por qué estay celoso?,* para luego hacerlos callar a través de la amenaza, sin discutir sobre el tema con mayor altura de miras como este merece ser enfrentado.

Hiendo un poco más lejos de este episodio puntual, se ve cómo el docente en la interacción que a continuación se presenta, legitima el comportamiento promiscuo cuando se trata de los varones y en ningún caso, apela a la vergüenza que debería darles, sino todo lo contrario, explicita los valores del machismo de manera significativa, con un grado de empatía también

considerable, sentando las bases para la reproducción cultural de ciertos patrones de este tipo, entre relaciones de hombres y mujeres, más aún, cuando demuestra la opinión adversa para un comportamiento sexual de las mujeres, más liberado y desenfadado, como el mencionado anteriormente.

*(…) Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)*
*Coni: - interviene diciendo si, si*
*Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo?*
*Coni: - por mujeriego (interviene)*
*Profesor: - ¿por mujeriego? pregunta mirando al alumno que intervino y lo saluda con un gesto de amistad (como felicitándolo)*
*Kevin se acerca al profesor diciéndole: - wena profesor Y aplaudiéndolo (IPP 193).*

Este asunto, presenta un grado de delicadeza importante, en cuanto a la socialización de los estudiantes, como ya se ha señalado ellos muestran un importante respeto por el profesor y sus criterios, por tanto, tales actitudes no dejan de presentarse como un maltrato, una falta de respeto y agresión importante para las estudiantes, quienes intuyen sobre la legitimidad del comportamiento sexual de los hombres, por sobre el de las mujeres. Tal condición, devela substanciales rasgos de inferiorización, en términos de derechos y libertad conductual, y de una diferenciación de roles sexuales estereotipados, los que van en desmedro del desarrollo integral y equitativo para hombres y mujeres[505].

Si a eso le sumamos, lo que ya se había señalado como un elemento curioso frente a las posibilidades de participación que otorga el docente a las estudiantes, quienes asumen con mayor frecuencia un rol de apoyo, como una especie de "secretariado" del docente, colocando mapas, yendo a buscarlos, sacándolos, principalmente, con el cargo de asistente, cargo que no es rotativo (IPP 186, IPP 263, IPP 317, IPP 505, IPP 535, IPP 559, IPP 566, IPP 601, IPP 602). Lo que puede ser una instancia para dar oportunidad de asumir responsabilidades y participación, se presenta con un componente de machismo, al presentar la mantención de estereotipos de roles sexuales restrictivos, sin duda, este patrón cultural pone en situación desigualdad y de subordinación a las mujeres dentro del aula.

*Profesor:- macarena tú cuento*
*Macarena.-no traje el cuaderno.*
*Profesor:- mi asistente no trae ni los mapas, ni el cuaderno, ni el cuento ¿si esto fuera un trabajo que te pasaría? (le pregunta como tres veces).*
*Macarena: - me sacaría un uno*
*Profesor:- en los trabajos no te ponen nota, te echan. Te echarían de tu trabajo. (IPP 263)*

505 Pascal, G. et. Al. "variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 69 p.

Por un lado, distinto de análisis, pero en igual dirección a las relaciones sociales más justas, se desprende de la interacción recién presentada, como dentro de las intenciones formadoras, el docente compara la responsabilidad del cargo de asistente, con un trabajo futuro que pudiese tener la estudiante. En este sentido, el docente devela una comprensión del sistema educativo y de su función formadora, relacionándolo de manera directa, con una formación para insertarse al sistema laboral y productivo de manera eficiente, responsable y dependiente: - *¿si esto fuera un trabajo que te pasaría?* Si bien, se apela a un fuerte sentido de realidad social, también encarna una condena discursiva frente a la posibilidad de emancipar a los estudiantes de sus determinismos estructurales.

En un espacio micropolítico como es el aula, bajo una posición radical, ésta debe ser vista como un espacio y oportunidad para repensar la propia realidad desde procesos de cambio que vayan más allá de lo instrumental (como sería pensar la educación para el futuro desempeño en el trabajo), sobre todo cuando el trabajo es la base de la sociedad de clases, generando la división de relaciones productivas capitalistas, la consecuente separación por status sociales y la enajenación de los seres humanos[506].

Ahora, y en una dirección más concluyente, el ambiente de las interacciones dentro del aula estarían mediadas también por relaciones más informales, las que permitirían una comunicación más bien fluida, de mutua receptividad y que posibilitaría un espacio para el debate cercano (IPP 365), (IPP 366), (IPP 337), presumiendo que a pesar, de ciertos eventos puntuales donde el tratamiento de los temas no resultan ser los más serios y adecuados, como lo referido en torno a comportamientos y roles sexuales de los estudiantes; el docente se preocuparía de generar un espacio de confianza, desde una comunicación amistosa.

Aunque en algunos casos el tacto, también pudiesen jugarle una mala pasada, generando comentarios que no resulten muy estimulantes (IPP 53), (IPP 21), (IPP 25), (IPP 284), (IPP 81), o estableciendo ciertas trabas en el vínculo con los estudiantes para preguntar y expresar sus opiniones sin temores y lograr una participación empoderada de los estudiantes. Aquí aparece un tema clave, también en el sentido de los estímulos que el docente entrega en sus

506 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 22 p.

interacciones para facilitar y fortalecer la autoestima de sus estudiantes frente a su desempeño en el aula y logros alcanzados.

Se aprecian importantes instancias de refuerzos positivos para los estudiantes (IPP 394), (IPP 335), promoviendo por ejemplo, el reconocimiento público de sus trabajos grupales, en el caso de las líneas de tiempo que se realizaron en el octavo (IPP 341) e incluso con estudiantes que se visualiza una tensión más marcada en sus relaciones (IPP 97).

*Profesor se acerca a otro grupo.*
*Profesor: - a ver muéstrenme... (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.*
*Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (…)*
*Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)*
*Profesor: - ¿por qué parten?*
*Alumna2: ¡por la moda!*
*Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900*
*Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)*
*Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?*
*Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (…)*
*Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases*
*Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)*
*Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes... ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…*
*Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.*
*Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai… Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.*
*Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.*
*Profesor: - ¡esta bien!*
*Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.*
*Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo. (IPP 332)*

También se advierte un grado de rudeza importante en los tratos del docente hacia los estudiantes, los que no colaboran con el debido reconocimiento e incentivo de superación y trabajo frente a los errores de los estudiantes (IPP 234), más aún cuando la valoración del esfuerzo y éxito en el desempeño escolar resulta clave como eje motivador y articulador para acercar el mundo de la escuela hacia los estudiantes.

Un debido reconocimiento de las habilidades y destrezas de los estudiantes, debe ser un objetivo para un pedagogo radical, más aún si considera lo que señala Edwards, que existe un escenario de deterioro de la imagen social que algunos establecimientos proyectan sobre sus estudiantes por provenir de sectores populares, imagen que impacta directamente en su autoestima[507]. Condición que igualmente destaca Baeza, al explicar que ser joven de sector popular urbano implica una situación de integración inestable y subordinada dentro del sistema social expresado en la dificultad de proseguir metas y medios prescritos por la sociedad.

507 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 179 p.

El objetivo pedagógico radical, no se refiere necesariamente a una preocupación por la integración de los estudiantes tanto en las metas y medios establecidos por el sistema social, sino que está puesto en un reconocimiento que permita la construcción de una identidad, donde el estudiante no proyecte, ni limite sus capacidades por los prejuicios y estigmas sociales; sino pueda abrirse a un desarrollo personal en el pleno de sus facultades, posibilidades, necesidades y capacidades de satisfacción que vayan en dirección de la construcción social de su poder, como señala Giroux.[508]

He ahí la relevancia de los estímulos que el docente dispone para posibilitar una autoestima liberadora en sus estudiantes, que como se demuestra a continuación no se refleja dentro de las consideraciones concientes en las interacciones que el docente establece con sus estudiantes:

*Profesor: - consulta por un cuaderno que se encuentra sobre su mesa.*
*Fernanda contesta: - mío.*
*Profesor: - ah, cámbiate la ruta (le pasa el cuaderno).*
*Profesor: - Elizabet muéstrele a tus compañeros cual era la ruta antigua.*
*Elizabet: - acercándose con su cuaderno para mostrar la ruta. El profesor le exige que lo realice en el mapa.*
*Profesor: - pongan atención a cual era la ruta antigua. (Otra alumna va y le muestra su cuaderno).*
*Alumna: - le pide que lo haga con un lápiz por dificultad de visualidad.*
*Elizabet explica con claridad la ruta antigua, parten por acá, dan la vuelta por aquí y llegan a España. Luego explica diciendo: - y después por el camino nuevo, se fueron directamente así por el camino de Panamá (Parten desde el estrecho de Magallanes, subiendo por el atlántico, hasta llegar a España)*
*Profesor: - canal de Panamá (corrige), que eran parte de la colonia, ¿ahora como es la ruta ahora?*
*Elizabet: - desde España desde ahí.*
*Profesor: - Chile desde ahora ¿cual es la ruta de su comercio ahora?*
*Elizabet queda sin respuesta.*
*Alumna: - levanta la mano queriendo indicar que ella sabe.*
*Fabián: - interviene, yo se, yo se..... José, José, José*
*Profesor: - Chile no hace negocio sólo con España ahora…*
*Fabián: - insiste. Yo se, yo se……*
*Elizabet: - con China con Argentina. (Cuando señala a argentina señala a África)*
*Profesor: -¿Dónde esta argentina?*
*Alumnado se ríe de la respuesta de Elizabet (pero ella indica inmediatamente la ubicación correcta).*
*Fabián: - no se como no sabe donde esta Argentina.*
*Elizabet: -insiste diciendo con argentina, con china, con Eu., con Rusia, con Canadá (ignorando la respuesta, sobre la ruta.)*
*Profesor: -¿ya y como llega a esos países?*
*Fabián: - yo se…*
*Elizabet: - trata de buscar la respuesta pero no lo logra.*
*Profesor: - ya anda a sentarte.*
*Elizabet- vuelve a su asiento. (Con cara de frustración).*
*Fabián: - yo sabía. (IPP 565)*

Dentro de los eventos de carácter afectivos críticos del docente hacia los estudiantes se puede reconocer presente en las interacciones diferentes tipos de vínculos, los que parecen

508 Giroux, H. "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo."Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992. pp. 33-47· Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf

estar muy relacionados con la receptividad que los estudiantes muestran hacia el trabajo que el docente les propone, en primera instancia, como a la actitud que muestran en general hacia la figura del docente dado por la disciplina en el aula.

Se distingue una ánimo diferenciado y particular según el tipo de actividades didácticas que se realizan en el aula, por ejemplo, cuando el docente se enfrenta a una tarea de desempeño de los estudiantes, donde ellos han traído sus materiales y ve cierta disposición y motivación hacia el trabajo, el docente se relaciona de buen ánimo con los estudiantes, es cercano, y actúa de forma relajada (IPP 319). En cambio, cuando asume una actitud examinatoria, ligada a la revisión de una tarea escolar, el docente asume una actitud mucha más seca y distante con los estudiantes. Actitud que se agudiza cuando evidencia el incumplimiento de estas (IPP 279).

En la misma lógica, si los estudiantes incurren en actitudes indisciplinadas, como en el caso de Cristian, estudiante que estaba peleando al principio de la clase (IPP 526), (IPP 528):

*Profesor llama a Cristian a la pizarra y le pide: -¿por centro América? ¿Por donde?, ¿como pues?, El alumno que esta en la pizarra pasa su dedo por mapa tratando de indicar la ruta, pero no es preciso. Profesor: - ¿pasaban en barco? ¿Al hombro? ¿Por encima del estrecho? (al reírse el estudiante) le dice: - No me estoy riendo, ¿por donde pueden pasar? Haber tu tarea entonces, anda a hacerlo de nuevo. (El alumno vuelve a su banco, con claros rasgos de frustración). Fabián: - profe, profe mire yo se, yo la hice. Profesor: - Roberto Sepúlveda, (el alumno se acerca) ¿ya esta ruta cuál es? Ya esta puede ser así, le indica la otra ruta (con tono más amable) (IPP 560)*

El docente da señales claras que éste es un comportamiento inadecuado y reprobado dentro del aula, mezclando de manera directa la exigencia del rendimiento en las tareas trabajadas, la disciplina y un tipo de relación severa con los estudiantes.

*Cristian va al puesto del docente le pregunta algo, este mira su guía pero continúa trabajando sin responderle al estudiante, Cristian insiste quedándose al lado del profesor pero el lo mira molesto consiguiendo que se vaya a sentar. Otra alumna va a preguntarle algo y le responde (de todas formas respuestas breves asintiendo solamente). Se acerca otro alumno pero a este tampoco le responde. Luego se acercan tres alumnos más en distintos momentos y sí le responde. (IPP 572)*

Si bien, no es claro el criterio que el profesor utiliza para no responderles a los estudiantes, si es por el tipo de preguntas o si está enojado con el alumno que hace la consulta, desde el episodio de la pelea al inicio de la clase, el docente asume una actitud fiscalizadora, seca y enfadada constante durante el continuo de la clase. De todas formas, en un contexto de tensión por el comportamiento indisciplinado de los estudiantes, no resulta una estrategia justa relacionar tal

comportamiento con el desempeño de los estudiantes en el aula, como señala Merchán, el problema principal para los profesores es la falta de interés de los estudiantes y la consecuente alteración del orden[509]. Por tanto, si el profesor ignora y no responde a la pregunta del estudiante, por muy evidente que esta sea, más aún cuando demuestra activismo hacia el trabajo, a pesar de los conflictos, el ignorarlo podría conllevar al desapego y desinterés académico del estudiante. Afectando y limitando el progreso paulatino en el proceso de aprendizaje y de participación, ya que coarta la relación didáctica a un comportamiento esperado del estudiante, desde una exigencia homogenizadora y restringida sobre su rol puesta en el "deber ser alumno"[510].

Como también el docente reacciona con muchísima dureza, arbitrariedad, severidad e incluso gran agresividad frente a actitudes rebeldes de los estudiantes hacia el trabajo propuesto.

*El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.*
*Javier: ¡Que poquito!*
*Profesor: nada más, es poquísimo... Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)*
*Javier: ahhhy*
*Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)*
*Javier: Aonde que lloré, mentiroso.*
*Profe asiente con la cabeza.*
*Javier: hoy que es cuentero el profe. (IPP 153)*

En este sentido, se puede distinguir como el profesor frente a la ironía del estudiante: "*¡Que poquito!"*, poniendo en cuestión la actividad que el docente les pide a los estudiantes que realicen, reacciona de manera muy violenta, incurre en la amenaza frente a la figura de los padres en la pronta reunión de apoderados y se asegura de neutralizar su actitud agitadora recurriendo como recurso al develamiento de una instancia de sensibilidad del estudiante. Edwards explica, se recurre a la ridiculización como medio de castigo hacia el estudiante, a través de la burla e ironía, como se muestra en la interacción recién presentada[511], relaciones que en ningún caso avanzan hacia la constitución de relaciones y actividades respetuosas con la personalidad de los estudiantes.

509 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

510 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 163, 202 p.

511 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 147 p.

Sin embargo, se evidencia que este tipo de actitudes y reacciones no son generalizadas con todos los estudiantes, sino que suelen ser, como los mismos estudiantes que se muestran resistentes a las disposiciones que impone el docente, en definitiva a la figura de autoridad que él mantiene en el aula, estos estudiantes conservan la etiqueta de "indisciplinados" por parte del docente lo que implica una extrema rigurosidad en la coerción que ejerce sobre él, cuestión que el estudiante implicado reconoce con claridad, como se demuestra en sus apelaciones:

*Profesor: - ¡Fabián, córtala!*
*Javier: - ¡no ve a él se las aguanta toa! (IPP 168)*

A pesar de estas actitudes duras y agresivas, con la que el docente asume de manera personal, la resistencia o cuestionamiento de ciertos estudiantes frente a sus actividades didácticas, como se evidencia con este tipo de aclaraciones: *"(...) Profesor: - No tengo por qué aguantarte, te repito, ya no estay con la María Paz, estay conmigo. (...)(*IPP 176)", pareciera mostrar cierto grado de arrepentimiento y recapacitación al tiempo de recurrida la clase, al darle la posibilidad al estudiante ofendido la función de ayudarlo a repartir y recoger los trabajos realizados en clases.

*Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.*
*Alumna: -Pero si aún no hemos terminado*
*Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier. (IPP 182)*

*Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier. (IPP 183)*

También se reconoce en otros casos mencionados de conflictividad que el docente, a pesar, de no abandonar una actitud seca y de propensión a la molestia, (IPP 577), (IPP 580), disminuye su parquedad, frente a la demanda de los estudiantes e insistencia para conseguir su apoyo y orientación.

Si se trata de depurar este tipo de eventos críticos, se reconoce como se ha señalado una susceptibilidad bastante agudizada, por parte del docente frente al cuestionamiento o crítica a la actividad sugerida. En este sentido, se vislumbra y comprende tal reacción frente al miedo que aparece del docente a un posible "boicot" de sus propuestas de trabajo, reflejando una debilidad en términos profesionales de asumir réplicas de los estudiantes y herramientas propositivas para resolver este tipo de inconvenientes en términos pedagógicos, que no estén a la base del castigo y la amenaza. Soluciones que como el mismo reconoce, posteriormente y de

manera intuitiva estén más cercanas a la disgregación del poder y posibilidades de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de manera de comprometerlos de forma menos resistente al trabajo en aula. Sin lugar a dudas, el docente se desestabiliza frente a la posibilidad de perder el control dentro de la sala de clases, sensación que lo lleva a actuar de manera violenta para retomar el poder en cuestión.

Por otro lado, se registra cierta impaciencia en el docente en situaciones donde los estudiantes muestran un grado importante de incapacidad o incomprensión en los conocimientos más sencillos propuestos por el docente, cuando los estudiantes han realizado de manera óptima sus tareas, impaciencia que se devela en actitudes más bien bruscas y duras en la forma de relacionarse con los estudiantes, en tales escenarios (IPP 220), (IPP 230):

> *(…) y luego llama a Kevin y le pide a Javiera que le muestre cuál es América, América del sur… Kevin mira… del norte, central (Javiera señala todo de nuevo de forma precisa)... que difícil era, ya toma tu cuaderno, (Javiera toma su cuaderno) gracias Javiera. (IPP 234).*

Estas actitudes remiten nuevamente a una concepción del docente como parte de la cultura escolar y social, sobre el "deber ser alumno", que ya se ha señalado desde la propuesta de Edwards, donde el ethos juvenil se apareja con el ethos escolar, las que encarnan en sí exigencias escolares obvias, tales como las buenas calificaciones y a un comportamiento "tipo" querido, que responden más a la lógica del estudiante pasivo, receptivo, tranquilo, sumiso, homogéneo, oprimido; lo que en ningún caso responde a visiones pedagógicas más radicales, donde se desafía al establecimiento de relaciones sociales liberadoras de los determinismos, como estigmas y ataduras, que se enfoquen en el debido reconocimiento de la diversidad cultural de los jóvenes[512].

Este comportamiento más áspero que se ha descrito, tampoco es una actitud constante dentro de las intervenciones, como se señaló anteriormente en las descripciones sobre los vínculos de carácter más general que el docente establece, también muestra en determinados eventos, demostraciones y actitudes cariñosas y afectuosas para con los estudiantes, en algunos casos de complicidad, a través, de algunas bromas (IPP 408) o juego y en otros, por medio de un gesto de cariño o felicitación (IPP 261), (IPP 262), frente a un desempeño destacado o por el cumplimiento con alguna actividad (IPP 340). En la misma línea, se nota un cambio de ánimo importantísimo cuando se motiva y entusiasma con el contenido y actividad al explicarla. Y ve la

512 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 202 p.

motivación y curiosidad de sus estudiantes (IPP 301). Se presenta también, frente al incumplimiento de los estudiantes, pero una vez ya utilizado el recurso de la sanción, desiste de la actitud disciplinadora casi con un dejo de resignación (IPP 424) para manifestar comprensión y calidez.

Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El estudiante se ve incómodo con ese gesto. (IPP 411)

IV. 1. 4. b. Análisis inferencial para la Categoría 8: Disciplina

Dentro de las formas, en que el docente maneja el ambiente de clases y regula la disciplina se advierte, entre las principales estrategias que el docente establece, prácticas relacionadas relativas a códigos culturales tradicionales, fundamentados en relaciones de dependencia por medio del control y la implícita infantilización de los estudiantes desde la autoridad del docente, envolviendo frente al desafío de los estudiantes más rebeldes e inquietos, una relación de tira y afloja sobre los límites conductuales instaurados en el aula.

*El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: - ¡Silencio! a ver. Fabián, **Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.***
*Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.-otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.*
*Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?*
*A las 7 dice otro estudiante.*
*Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.*
*Alumno: No, tío.*
*Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.*
*Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta. (IPP 137)*

Se puede caracterizar el ambiente de clases en general que el docente conforma con los estudiantes, como un clima tranquilo, sin visualizar mayores episodios críticos. Y los estudiantes se muestran obedientes,

*Jana le pregunta al profesor si puede hablar algo con una compañera*
*El profesor responde que no. Ella le explica que es para ponerse de acuerdo con una tarea.*
*Y el profesor le pregunta bromeando si quiere ir a ponerse de acuerdo para hacer la cimarra con Ian. (Esto lo dice a partir de una situación se había dado)*
*Jana se para y va donde estrella. Y el profesor nombrándola le dice: - ven a sentarte.*
*Y Jana riéndose se devuelve. (IPP 82)*

Y reconocen la autoridad en el docente legitimándolo como ente regulador de sus interacciones. Situación cuestionable desde los supuestos radicales en relación a instar a la propia conciencia de los estudiantes en sus interacciones.

*Estudiante: - Kevin en la clase no se come.*
*Kevin: - cállate tú es el profe el que habla. (IPP 188)*

Estas prácticas constan de advertencias, indicaciones e instrucciones impositivas (IPP 187), para mantener el orden, poder empezar a hablar callándose hasta que los estudiantes guarden silencio (IPP 183), hacer silencio, a veces dirigidos hacia todo el curso (IPP 197), a veces nombrando específicamente a los estudiantes inquietos (IPP 195) y asegurarse la atención, situaciones que resultan ser bastante desgastantes para el docente, ya que concentra muchas

de sus energías en este tipo de interacciones y una actitud de profesor más "paco", como acogen Franssen y Salinas en su estudio desde los mismos jóvenes que entrevistaron[513], actitud que distancia los vínculos más dinamizadores con sus estudiantes.

*Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…*
*El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije?*
*¿Fabián qué dije?.... (IPP 95)*

*Profesor: - haber silencio, silencio Coni*
*Oye ¿te podí callar kevin2?, ¡silencio! Oyy ¿Kimberly te podi callar? Julio ¿te puedes callar? No anda sentarte Josué que*
*andaba detrás de él no se visualiza para qué. (IPP 307)*

De la misma forma, va indicando y regulando desde estas instrucciones impositivas los tiempos y diferentes momentos en el aula, como por ejemplo, instando al silencio de los estudiantes, en momentos de prueba:

*Tocan la campana un alumno pregunta: -¿Profe podemos salir?*
*Profesor: - No. No pueden. Salir todavía. Se sientan. Si sus compañeros no han terminado la prueba. Argumenta.*
*Los alumnos reclaman. Entregan las últimas pruebas. (IPP 86)*

*Y el profesor dice: Ya pue oye, silencio. La leidy, aún no termina la prueba. La Caroline*
*A lo que Carolina contesta de manera imponente y desafiante: - ¿que hice yo?*
*El profesor la cuestiona ¿Se contagia? ¿Se contagia la falta de respeto? ¿La rotería? ¿Y todo eso?*
*Pero Caroline no responde nada. Haciendo señas de no saber. (IPP 84)*

Como se aprecia en la interacción anterior que el docente se equivoque en llamar la atención a un estudiante puede significar ciertos conflictos, que llevan a situaciones más tensas y actitudes defensivas desde ambos actores, las que resultan innecesarias y preferentemente evitables.

Sin embargo, esta actitud y prácticas no son permanentes ya que como se ha expuesto están fuertemente vinculadas a un comportamiento preciso para el desarrollo de ciertos momentos explicativos en donde el docente necesita de la atención de los estudiantes y también en los momentos examinatorios de revisión de trabajos y su aparejada interrogación oral. Estos son lo momentos en que sin duda, se concentra en mayor medida la tensión y la actitud estricta del docente.

De todas formas, la mantención del orden en el aula no termina centrando la actuación en el docente, porque predominan las actividades de desempeño como el centro de la clase, aunque hay clases que mantienen casi en su continuo este ambiente restrictivo. Esto genera una condicionante que no favorece necesariamente un clima de aprendizaje, ya que los estudiantes están en orden, trabajando y en silencio, pero no promueve el dialogo, la conversación

513 Pascal, G. et. Al. "variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 47 p.

distendida, la curiosidad, el debate, que son elementos mucho más nutritivos, en términos de interacciones didácticas.

En tal respecto, se descubre cierta falencia en los recursos que utiliza el docente para promover la atención, concentración y silencio en los estudiantes, centrados principalmente una relación ascendente de castigos, que parten entre la instrucción impositiva, recriminación o amonestación verbal, las reiteradas amenazas y advertencias con salir de la sala, con mandar llamar o informar al apoderado, y por último, el posible envió a la oficina de la directora, como el máximo de las sanciones.

Como se visualiza, la ruta no está dada por nuevas experiencias formativas en los estudiantes en cuanto a una autorregulación de su conducta, o ejercicio de conciencia personal y autorreflexión, sino todo lo contrario, se presencia el reencuentro con relaciones sociales burocráticas dentro del aula. Los leves acercamientos a reflexiones personales se mantuvieron condicionados por elementos represivos externos, pero no son gestionados desde intereses o pulsaciones internas de autorregulación.

*(…) Profesor: ¿y de nuevo no hiciste la tarea?*
*El profesor se agarra la cabeza*
*Profesor: ya y ¿si te mando una de nuevo hoy día? Te voy a mandar otra comunicación y te van a suspender, ¿qué va a pasar de nuevo?... mírame, no te rías... ¿qué va a pasar?*
*Josué: me van a suspender, me van a echar…*
*Profesor: ¿y en tu casa que va a pasar?*
*Estudiante: ¡oye no te riai! Jajaja*
*Profesor: ¿qué es lo chistoso? ¿Que lo van a echar o que le van a pegar? (IPP 424)*

Sin lugar a dudas, se reconoce en las interacciones del docente un intento por el abandono de algunas prácticas enquistadas en la cultura escolar, tales como el uso de la inspectora, las anotaciones en el libro y expulsión de la sala, pretendiendo asumir el control y manejo de la situación en todo momento por el mismo. Muestra de ello es que de todas las amenazas que se realizaron con ir a la oficina de la Directora (IPP 139) (tía Aidé) ninguna se materializó, como una evidente muestra de no perjudicar al estudiante y poder resolver los conflictos dentro del aula; cambia de opinión, distiende la tensión y retrocede frente al recurso ascendente de la sanción.

*Profesor:- haber para un poquito. (Le dice a Gabriela) - Kimberly vuelves a hablar y vas donde la tía.*
*Kimberly.-si*
*Profesor:- al igual que la Dani y el Pablo una más y se van. (IPP 260)*

*Profesor: - Kimberly siéntate en mi puesto. (IPP 266)*

El problema con este tipo de estrategias, es que el docente pone en cuestión su amenaza y su palabra, porque recurre inmediatamente a un recurso extremo con el envió a la oficina, pero luego resuelve cambiando de puesto, generando poca claridad en relación a los límites y normas disciplinarias, como al cumplimiento de la palabra empeñada por él. En este sentido, las decisiones, acciones y sanciones del docente quedan sujetas a su paciencia y ánimo, cuestión relativa en primera instancia; y en segunda, implica mucho cansancio y energía invertida para él, como ya se señaló.

*Fabián mientras el estudiante lee no puede quedarse quieto, se sube a la silla. El profesor se detiene a mirarlo fijamente incitando a que se quede tranquilo.- (IPP 111)*

*Profesor algo hace Fabián que le dice: - Una más y sales. (IPP 125)*

*Fabián: - no mire, mire, profe (trata de acusar a un estudiante por su trabajo) comienza a golpear la mesa.*
*Profesor: - oye Fabián córtala niño. (Molesto)*
*Alumna: - es hiperactivo. (IPP 600)*

Y para los estudiantes puede resultar un patrón de conducta tendencioso, desequilibrado e injusto, como se desprende de las interacciones ya propuestas, que se refuerza en la presente secuencia: (IPP 157), (IPP 159), (IPP 161), (IPP 162), (IPP 164), (IPP 168).

Situación que con estudiantes más rebeldes complica poniendo en jaque las acciones del docente. Por tanto, este tipo de control que utiliza el docente tiene un limitado tiempo de uso, ya que en algún momento las amenazas se agotan como medida represiva para los estudiantes y para él como medida de resguardar la disciplina, obligándolo a ser más duro en los castigos con sus estudiantes.

*Profesor: - ponte a leer. Siéntate Fabián. (Fabián al parecer quiere cambiar su libro para la lectura, se para y va al estante de los libros a pesar de las indicaciones del profesor) ¡Fabián Cornejo siéntate! ¡Fabián Cornejo! (el profesor se acerca al estante y a Fabián) ¡Hey! ¡Hey! Anda a sentarte… ¡Anda!*
*Fabián: - pero es que…*
*Profesor: - ¡anda a sentarte! Tu también, le dice a la estudiante que reparte los libros.*
*Fabián: (a esta compañera le dice) - a los que son sus amigos le da…*
*Profesor: - cállate… (El resto del curso está en silencio).*
*Valeria: - (dice algo que no se distingue)*
*Fabián: - cállate vo guatona…*
*Profesor: - toma tus cosas, ¡¡ven para acá Fabián!! Trae tu libreta de comunicaciones.*
*Mientras tanto todos los demás niños se encuentran leyendo el libro que les dio su compañera. El niño se acerca y le deja la libreta en el escritorio al profesor, se da vuelta para volver a su puesto…*
*Profesor: - ¡¡quédate acá!! ¿Tu abuelo va a venir a la reunión de mañana?*
*Fabián: - no va a venir.*
*Profesor: - si no viene no vas a poder entrar más al colegio.*
*Fabián: - me da lo mismo… (IPP 531)*

En este sentido, se detecta una carencia en estrategias más ligadas a los refuerzos positivos, premios o reconocimientos, tratos directos de buena fe y compromisos, la

delegación de responsabilidades que en general pudiesen resultar recursos exitosos, en la medida que se apuesta a la credibilidad de los estudiantes y confianza en ellos, disposición que los estudiantes poseen al reconocer la necesidad de reconocimiento de sus desempeños y valoración que demandan.

*Alumno:- ¡¡profe mire!! ¡¡Entera larga!! (Enseña su línea de tiempo)*
*Profesor: - ¡ah! y al final colocaron al reggaeton, está buena esa línea de tiempo, ya pero ilústrenla bien arriba, por que ahora lo que escriban arriba es lo que vale.*
*Gabriela: - oye chiquillos, ¿la podemos mostrar pa' la cámara?*
*Aron: ¡¡ya!!*
*Estrella: ahh noooo 'ta más fea. No la muestre tía!!*
*Profesor: ¡lan, pero. Terminen la de ustedes rápido... ¡ya!*
*Los niños enseñan su trabajo hacia la cámara…*
*Estrella: nuestra obra de arte…*
*Gabriela: a ver espérenme, la voy a agrandar…*
*Estrella: tía pero porque no graba…*
*Gabriela: esperen si también los voy a grabar a ustedes… déjenme grabar esta…los estudiantes tienen una línea de tiempo que pasa por el vals, step, onda disco, rock and roll, jazz, metal, punck, regeeton (…) (IPP 345)*

Pero al primar el castigo y el control de los estudiantes evidentemente, como forma de manejo de grupo se desprende la incredulidad en los estudiantes que el docente asume en sus acciones y decisiones de disciplinamiento, o tal vez pesa más la inercia de la tradición de la cultura escolar, que producto de la infantilización, temen que éstos se desborden, si no están bajo su control. Cuestión que expresa Edwards, como este tipo de estrategias, limita a los estudiantes en la asunción de responsabilidades y su participación y aún más relevante sus posibilidades de autonomía[514], cuando ésta es una de las apreciaciones más importantes que contempla la pedagogía radical, en poder habilitar a los estudiantes a su desarrollo independiente y responsable con sus propias vidas.

Resulta imperioso admitir que la relación indisoluble que el docente asume entre comportamiento y cumplimiento con la realización de tareas escolares, por medio de un mismo castigo o sanción, como secuela significa una lápida determinante en los estudiantes que poseen este conjunto, ya que al no enfrentarse, ni resolverse de manera distinta termina siendo un estigma que describe sus personalidades y etiqueta, como se desprende en tal interacción (IPP 289).

Si se le reconocieran capacidades y fortalezas, otorgándole oportunidades, responsabilidades que dirijan las acciones pedagógicas hacia una construcción identitaria positiva en los

514 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 179 p.

estudiantes[515], más que reforzar sus falencias resolviendo con un castigo en primera instancia, se podría promover un cambio de actitud y compromiso en el estudiante. Más aún si se considera las bajas expectativas que los mismos estudiantes poseen sobre las promesas de un "futuro mejor" en la escuela, la escuela no desafía a una superación, más bien recuerda sus desigualdades y relaciones de jerarquía por medio de la distinción y calificación[516].

Otro elemento complejo que se visualiza en las interacciones, con respecto a la disciplina, es la combinación entre llamados de atención y bromas con las que el docente juega y media de alguna forma, para no ser tan autoritario, violento en el control de la conducta de los estudiantes y a su vez promover un ambiente más ameno en el aula.

*El profesor le dice a un estudiante que habla de su prueba con otro: - oye dadi yanki, va Jeremy (El no parece haberse molestado).*
*Los otros estudiantes se ríen y exclaman:- ah ah ah… (IPP 67)*

*Profesor: silencie place, I.*
*Los estudiantes se ríen y exclaman: ahahahah (IPP 68)*

*Profesor: - Macarena Milo.*
*Macarena se acerca pero sin su cuaderno*
*Profesor: - tu cuaderno ¡no hiciste tu trabajo!*
*Macarena.-no prof. No traje el cuaderno*
*Profesor: júralo por dios que te mira desde el cielo que hiciste tu tarea completa. Si no te va a partir un rayo cuando salga a la calle. Pregunta al curso ¿quien le cree? ¿Quién no le cree?*
*Curso.- nooo, pero no es determinante la respuesta del curso.*
*Profesor:- ya macarena indícame en el mapa a América, del sur, del norte, central (Lo realiza bien).*
*Anda a sentarte no más. (IPP 69)*

*(…) Josué: - o sea cooperaste…*
*Profesor: - ¿Josué? ¿Te quieres ir al cuartel?*
*Josué: - no*
*Profesor: - haz esta línea de tiempo en tu cuaderno… (Golpea con el plumón en la pizarra) (IPP 429)*

En este sentido, no sólo se genera una confusión (IPP 190), en términos de los códigos y normas de comportamiento que el profesor proyecta como los adecuados para determinadas actividades y momentos de la enseñanza. Sino que también afecta el mismo la concentración de los estudiantes, estableciendo cierta contradicción en el docente en pedir el orden y luego distraer por medio de bromas. Situación que advierte pero responsabiliza a los estudiantes:

*Pero el profesor al evidenciar que se estaban desconcentrando mucho les dice: -haber se pueden callar por favor.*
*Ustedes creen que uno bromea con ustedes.*
*Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba! (IPP 81)*

515 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 202 p.

516 Tosoni, M; Natel, A; y Frecentese; V. "Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares." (en línea) Facultad de Educación Elemental y Especial (S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1,2. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf

*El docente dice: - Ya. (En señal de que dejen de bromear. Pero se vuelven a reír los estudiantes). Hasta que el docente sentencia: -una más y los espera la señora Aidé (directora del establecimiento) (IPP 18)*

*Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario. El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema? Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia) Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí. Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma. Los otros estudiantes también se ríen. (IPP 52)*

Por otro lado, esta contradicción puede complicar de alguna forma los canales de comunicación y comprensión en la diferenciación de los momentos de trabajo y de distensión, ya que se utiliza el mismo recurso de control, como también puede inhabilitar la amenaza y castigo que utiliza, promoviendo desde las acciones del docente el desorden.

*Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala. Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.- Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan. Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico. Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro) (IPP 78)*

*Profesor: Oye, quiero silencio, Caroline… afuera podí pololear con el Alfredo todo lo que queray, aquí no. (Bromeando) Caroline dice: ya, ya mire, mire (y toma la prueba poniéndola de frente a ella) Alfredo le dice: - ya córrete Y caroline le contesta: - córrete vos po (y Alfredo se corre de puesto) (IPP 59)*

*Profesor:- Julio Díaz. Si el julio se ríe una vez se quedan sin recreo, ya tu cuaderno quiero ver los mapas (dice con un tono bastante serio). A la pizarra le dice, le nombra todos los continentes y los señala todo bien. - Ya tan todo sin recreo el julio se río. Curso.-a no po tío. El profesor le pasa el cuaderno a Julio, él le pregunta algo sobre la nota, el docente se lo aclara y se va a sentar a su puesto. (IPP 246)*

Uno de los rasgos más débiles, de manera concluyente, se advierte que es el nivel de control que el docente asume manejar y poder que concentra dentro del aula para la creación de un clima de trabajo agradable y comprometido, por parte de los estudiantes, lo que necesariamente reduce la participación y colaboración de los mismos en las actividades didácticas y los sitúa en una posición pasiva frente a su aprendizaje y conciencia en su comportamiento.

Si bien, se establecen rasgos e intentos por repartir el poder dentro de la sala de clases como se ve en la siguiente interacción, estas se mantienen bajo el supuesto de la necesidad de un control sobre estudiantes inconcientes e incapaces de regular su comportamiento. Aprovechando además, con argumentos de imparcialidad, la desunión del curso, lo que permite mantener cierto control sobre los estudiantes y es una estrategia disciplinar también (conocido es el dicho: dividir para gobernar), pero que encarna ciertos valores contrarios a la ética solidaria y lealtad que ha de premiar una concepción radical de la sociedad y de las relaciones en el aula, más que su

fragmentación, la que en ningún caso ayuda a potenciar la integración del grupo y solidificar la unión entre pares.

*Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar*
*Gabriela: - a pero tío no era yo*
*Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)*
*Estudiante: - Tío rompieron la pandilla*
*Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?*
*Kevin: - si si hay pandilla. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o andía sapiando*
*Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tú sabes?*
*Estudiante: - no si el no sabe porque no es de la pandilla*
*Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?*
*Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla.*
*Le dicen a Josué que el tampoco es (...)*
*Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar. (IPP 201)*

*Profesor: - silencio le voy a leer las reglas del juego inmediatamente. El Josué, el Josué, va anotar al que converse y haga desorden, el que este anotado aquí va tener que hacer interrogación oral. El martes ustedes tienen reunión, por lo tanto, ahora voy a colocar las últimas notas… toma Josué has lo que tu estimes conveniente.*
*Josué recibe el plumón. (IPP 204)*

A pesar de ciertos intentos por repartir el poder en el aula, se ve que le cuesta democratizar las prácticas, otorgar responsabilidades fiscalizadoras en un marco de acción restrictivo, porque él sigue interviniendo en las facultades que confiere al estudiante, y además siempre se plantea por encima a él como autoridad y por sobre la de él también, la autoridad máxima de la señora Aidé.

*Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.*
*Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?*
*Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin.*
*Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.*
*Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina*
*Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto). (IPP 205)*

*Curso-produce muchos ruidos. (Kevin se acerca y me pregunta sobre mi trabajo en la sala)*
*Profesor: - gritando, pide silencio y le dice Josué te voy a anotar a ti si no controlas el orden de la sala. (IPP 218)*

### IV. 1. 4. c Análisis Inferencial para la Categoría 9: Variables Intervinientes Institucionales

En primera instancia, en relación a la infraestructura y recursos materiales para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de equipamiento del establecimiento, no se reconocen condicionantes de tipo materiales en la dinámica de las clases, como la visualización explícita de carencias en este ámbito, aunque éstas se sostengan desde parámetros más rústicos, en comparaciones con el fuerte vuelco que han tomado los medios audiovisuales y otras tecnologías para la innovación, las clases principalmente se apoyan en el uso de la pizarra y las guías de trabajo.

Sin embargo, se registra una disposición y capacidad del espacio bastante pequeña para los estudiantes en términos de infraestructura, la que pesa para los cursos más números como el sexto básico, pero los otros cursos al ser bien reducidos en cantidad de estudiantes esta variable no se impone. Aunque tales apreciaciones responden a los patrones comunes de diseño aulístico, ya que en ningún caso resultan apropiados u óptimos para otro tipo de dinámicas que no sean la disposición tradicional de la sala, considerando los bancos y las sillas dentro de ella. Sin duda, la cantidad de estudiantes altera las dinámicas dentro de la sala de clases, ya que se constata una cercanía y fluidez en la comunicación mucho más latente en los cursos pequeños.

Se observó también, dificultades al ingreso al aula en el inicio de una de las clases porque se había salido la manilla de la puerta, pero este tipo de problemas son más bien eventos aislados. Importante es reconocer que sin la ayuda de los estudiantes, resolver tal traba hubiese sido mucho más demoroso.

> *Ha habido un problema para entrar a la sala de clases, ya que a un estudiante se le salio la manilla de la puerta cerrada. Pero entre tías, funcionarias y la ayuda de Fabián con otros estudiantes logran abrir la puerta. Los estudiantes entran a clases de a poco. (…) (IPP 526)*

Entre las variables socio económicas en el aula, se contempla el menor acceso que los estudiantes tienen a Internet, como medio de disposición de la información, para ellos, no así para otros grupos sociales de estrato socio-económico más elevado, este es un tema de conversación y acuerdo.

> *Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.*

*Estudiante: Argentina, Bolivia…*
*Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,*
*Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?*
*Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.*
*Estudiante: - ahhh, mi papá.*
*Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.*
*Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?*
*Profesor: el libre comercio.*
*Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!*
*Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.*
*Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate. (IPP 183)*

Otra condicionante de tipo externo dentro de los momentos de aprendizaje en el aula es la instaurada lectura silenciosa por dirección, para todo el establecimiento, en un período de 15 minutos de la jornada escolar al día y al inicio de las clases. Esta interviene en la actitud que el estudiante y el docente debe adoptar al ingresar al aula, todo el colegio debe estar en silencio y leer algún texto. Tal dinámica instala una necesaria actitud de orden que implica que el estudiante no converse, se siente rápidamente, se concentre en lo que está leyendo.

*Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora.*
*Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.*
*Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene). (IPP 187)*

En términos, estrictamente curriculares la contemplación de reforzamientos dentro del programa de trabajo predeterminado para el nivel, variable de evaluación externo que modifica las dinámicas de las clases y sus tiempos dispuestos.

*El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad el viernes. (Se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)*
*Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!*
*El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?*
*Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)*
*El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda. (…)*
*Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.*
*Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes (…) (IPP 1)*

*Profesor: -Traten de que les vaya bien, porque si les va mal les tengo que hacer clase de geografía y después de historia. (Dice sonriente, con una sonrisa algo irónica) (IPP 37)*

Desde este punto se advierte el tratamiento y propuesta de reforzamiento posee intenciones más funcionales a la adquisición de conocimientos para un buen rendimiento en la prueba SIMCE,

más que por una necesidad interna del docente o del establecimiento de compensar los aprendizajes anteriormente no generados.

También, se visualiza una permanente irrupción de otros actores, dentro del aula, que ingresan sin mayor cuidado, delicadeza o resquemor al intervenir la clase del profesor, por diferentes motivos, en algún grado se vivencia por lo pequeño que es el establecimiento un clima y relaciones mucho más familiares. De esta forma, se comprende que el docente no posee total autonomía, ni absolutas atribuciones al tomar sus clases.

*Los alumnos conversan e interactúan con el profesor mientras ordena la sala, llega una funcionaria a buscar un dinero y los estudiantes comienzan a recolectar o, mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos. Conversan entre ellos, algunos miran las pruebas.- Mientras la estudiante que recolecta el dinero le dice a la funcionaria:- tía necesito cambio de mil. Le pasa el dinero. (IPP 7)*

*Se asoma la profesora de Matemáticas que es también la subdirectora para preguntar si vamos a tomar once en el recreo. (IPP 286)*

*El profesor entra a la sala mientras los niños se ubican en sus puestos… bajan las sillas de las mesas, conversan entre ellos, la profesora de integración esta en la puerta hablando con el profesor para llevarse a los estudiantes con los que trabaja. (IPP 387)*

Sin embargo, como señala Edwards[517], en estas acciones se reconoce, a su vez, la permanente vigilancia por parte de los otros actores institucionales y administrativos del establecimiento, de las actividades que llevan a cabo con los estudiantes, los que aparecen en la sala de clases de manera inesperada, regulando, disponiendo, sacando al docente de la sala si es requerido, sacando a los estudiantes también. Esto ayudado por la infraestructura, ya que las salas poseen ventanales donde cualquiera puede mirar desde afuera lo que ocurre en el interior del aula.

*Profesor: - Adelante tía…*
*Tía: -¿quién falta?*
*Estudiantes: - el Pablo, la Damaris y la Romina… y la Paulina.*
*Tía: - ya, gracias… ¡perdona! (IPP 445)*

*Mientras juega con sus alumnos y los motiva a trabajar, el profesor se retira porque entra la profesora jefa de UTP le dice algo y sale con ella. (IPP 322)*

*Alumno:- ¡profesor! Dice la Tía Alicia cuantos son los alumnos que…*
*Profesor: ¿perdón?*
*Alumna: (le repite algo que en la grabación no se entiende nuevamente)*
*Alumno: dos*
*Profesor: no po, uno no más… lo que pasa es que era uno, uno no más. (IPP 384)*

Otro importante condicionante ajeno a la cotidianidad del aula sin duda es la presencia de la investigadora y su cámara que en casos distrae y preocupa la atención de los estudiantes.

517 Pascal, G. et. Al. "variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 47 p.

*Los estudiantes se distraen y comienzan a jugar con la cámara. Yo le digo a Leo que suficiente y él se sorprende de que me haya aprendido su nombre, me comienza a preguntar los nombres de quien más me sé, etc. (IPP 288)*

## IV. 1. 5. Análisis General para las Relaciones o Interacciones Sociales en las Prácticas Pedagógicas del Docente Radical.

En muchos aspectos, los elementos que en el presente análisis se han destacado, podría decirse, que resultan ser detalles, nimiedades, cotidianidades, que están en todas las aulas, en todas las interacciones sociales, en fin. Justamente de esa obviedad en la que se construye el día a día, y es donde apuesta esta investigación a que se entablen experiencias formativas distintas y de esta forma, se puedan juntar importantes elementos de gérmenes hacia un cambio social. Ya que es en las prácticas cotidianas, en la forma de relacionarse, de constituirse como personas justas en relación a los otros, es desde dónde se puede romper con los prejuicios, estigmas, discriminaciones, condiciones de relaciones que cimientan los vínculos de sociedades desiguales.

En este sentido, se pueden caracterizar las interacciones sociales en el aula del docente observado, como relaciones que poseen un importante componente intuitivo en relación a las formas de vincularse que él establece con los estudiantes e incluso de carácter más bien espontáneas, por tanto, muy propensas a caer en lógicas propias de las prácticas tradicionales y rutinarias, con un fuerte sentido desde los intereses técnicos, de por medio, siendo estás de tipo principalmente burocráticas, particularidad que sitúa Kemmnis[518] y Edwards destaca como predominantes en la cultura escolar[519].

Su interés desde un punto de vista técnico se da en la medida que prima el fin de manipular y controlar el medio por parte del docente. He ahí las enquistadas tendencias hacia la legitimad de la organización escolar autoritaria y basada en relaciones jerárquicas, ya que da resultados significativos en relación a la obediencia y al manejo de los estudiantes, permitiendo realizar de manera más fácil las clases y actividades dispuestas para el día. Tales enmarcamientos de las relaciones, al ser manipulables resultan ser en definitiva, herramientas más cómodas, siendo éste argumento una de las motivaciones principales que se distinguen para mantenerlas.

518 Kemmis, S. El curriculum: más allá de la teoría del a reproducción. Madrid: Morata. (1988). 134 p.

519 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 210 p.

No cabe duda que la revisión y transformación de las prácticas sociales en el aula deben lidiar con la fuerza de la costumbre del docente y de los estudiantes e invertir dedicación y tiempo en probar alternativas y salidas para los conflictos, sin caer en la tendencia que ofrecen los modos de trato coercitivos. Y por otro lado, la suficiente prudencia para no perder la legitimidad, en tanto, códigos y reglas reconocidas como válidas por todos los actores implicados.

Pero resulta fundamental no perder de vista, el interés emancipador que expresa la didáctica radical y que guía las propuestas de acciones sociales en el aula, siendo su objetivo fundamental promover la autonomía y la responsabilidad de las personas y grupos respecto de sus propias vidas"[520], liberando las conciencias de la gente y procurando acuerdos[521]. De alguna forma, se desprende de los análisis plasmados en esta investigación cierta inconsistencia en la acción del docente, con respecto a tales postulados, descansando en la eficacia que obtiene de los métodos más tradicionales de la cultura escolar, sin medir el impacto que tales prácticas de infantilización pueden significarles a los estudiantes, sin reconocer el continuo de la castración que conllevan cotidianas experiencias en la opresión, en el sometimiento, sin posibilidades de decisión y participación efectiva.

Esto también, se comprende por el poco cuestionamiento que se visualiza en el docente sobre determinadas formas de trato y bromas, que si bien pone en el tapete su lado más humano, también muestran la falta de perspectiva en el profundo tratamiento que requieren ciertos temas, como es la sexualidad, los vínculos entre mujeres y hombres, principalmente.

520 Camilloni, A. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós, 2001.pp. 165-166.

521 Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002. 56 p.

## IV. 2. Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas.
## Categorías de análisis en relación al segundo objetivo investigativo.

En la presente fase de la investigación se propone dar respuesta al segundo objetivo específico:

- Caracterizar los presupuestos ideológicos del docente radical que se desempeñen en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares, desde el discurso reflexivo del profesor.

Para su desarrollo se establecieron ejes conceptuales que permitan organizar y distinguir los presupuestos ideológicos que el docente posee sobre sus propias prácticas pedagógicas observadas. Con el propuesto fin, se realizaron entrevistas focalizadas que promovieran la lectura y reflexión del docente investigado sobre sus desempeños e interacciones dentro del aula, problematizándolo desde los ejes conceptuales previamente diseñados.

Se comprende que la ideología alcanza no solo al posicionamiento expresivo de una visión política, criterio que se utilizó para seleccionar al docente estudiando. Sino que también, la ideología compromete las creencias, valores, actitudes y por ende su consecuente accionar en el aula, como los postulados teóricos que orientan la formación de su conocimiento y el diseño de las propuestas didácticas para el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y en esa misma medida, también involucra el conocimiento didáctico práctico, adquirido con la experiencia profesional. En este sentido, la ideología es constitutiva del proceso de construcción de significados del sujeto, como señala Giroux, por tanto, está localizada en aspectos de la conducta y del pensamiento del docente.

Desde tal información aportada por las entrevistas y las orientaciones de la matriz teórica se procede a continuación reconocer los presupuestos ideológicos que el docente declara, presentando previamente, los ejes conceptuales ordenadores del contenido.

## IV. 2. 1. Presentación de las Categorías de Análisis.

Dimensión Reflexividad docente

- Categoría 10: Naturaleza de decisiones e intenciones en sus estrategias didácticas

En la presente categoría se propone develar el pensamiento del docente relativo a los diseños didácticos puestos en juego en la práctica y sus interacciones en el aula, por tanto, se preocupa de reconocer la naturaleza de la selección de los contenidos, los objetivos de aprendizajes propuestos en su enseñanza y la evaluación de los mismos, en virtud de las decisiones y modificaciones de lo planificado durante y después de la clase.

- Categoría 11: Auto evaluación actitudes y acciones acertadas o erradas.

La presente categoría está diseñada para indagar en la comprensión que el docente posee sobre del significado de las situaciones que vivencia y que él genera en el aula, en dirección de sus responsabilidades compartidas con la disposición de los estudiantes. De tal manera, pretende reconocer los grados de satisfacción personal en relación a su desempeño, acciones y actitudes, criterios y expectativas para con sus estudiantes.

- Categoría 12: Innovación

Tal categoría se propone registrar las posibilidades y acciones que el docente vislumbra, propensas a modificar sus propuestas didácticas y sociales en el aula, crear nuevas intervenciones y proponer alternativas para sus prácticas. Considerando el conocimiento práctico del docente de la realidad escolar en la que se desempeña y sus propias limitaciones.

- Categoría 13: Tensiones pedagógicas.

Esta categoría pretende reconocer las posibles tensiones presentes que el docente reconoce entre sus ideales radicales y las condicionantes contextuales que posee. Escarba en las complejidades y conflictos de la experiencia educativa que el docente vivencia, desde la lectura

de su propia realidad escolar y social, como desde las propias contradicciones, haciendo alusión por tanto a la cultura escolar, la presencia de prácticas tradicionales, la dicotomía entre teoría y práctica pedagógica.

## IV. 2. 2. Análisis de Inferencias para las Entrevistas focalizadas de Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas.

### IV. 2. 2. a. Análisis Inferencial para la Categoría 10: Naturaleza de Decisiones e intenciones en sus estrategias didácticas

Se puede establecer, en primera instancia, que las principales decisiones que están sujetas a modificación en el trabajo durante las clases observadas, son decisiones de tipo administrativas y de organización de las actividades de desempeño propuestas por el docente, entre ellas se encuentran el tipo de interacción asociado al método de aprendizaje, que se refiere específicamente a la reacomodación en la ejecución de las estrategias didácticas, es decir, las formas de trabajo: si el trabajo se realiza grupalmente, individualmente, en parejas de estudiantes (EFR 30), o con la conducción de la actividad por el profesor (EFR 123). En cuanto a las decisiones contingentes de tipo administrativas, se encuentran las relacionadas a la extensión y duración del tiempo de las actividades (EFR 94).

*Sí, la clase era de hacer una línea del tiempo de su localidad desde 1930 en adelante. El tema es que no todos son de la Victoria y en un primer momento pensé en hacerlos trabajar en grupo, creo que tendría que haber sido así, pero no. Decidí que los hiciéramos en conjunto, la línea de tiempo de la población la Victoria. Cambié porque casi todos eran de la Victoria. Porque habían alumnos que eran de otras comunas pero no pudieron hacer el ejercicio de temporalidad en su cabeza. Primero los chiquillos no pudieron trabajar el ejercicio y segundo, no hubo reconocimiento hacia su trabajo. Una decisión mal tomada, trajo consecuencias. (EFR 122)*

Otro elemento importante de carácter contingente, es la modificación de la actitud predispuesta por parte del docente para el desarrollo de las actividades, si posee una actitud más distendida y cercana (EFR 2), o si se relaciona desde un ambiente silencioso, serio y restrictivo (EFR 150). En este sentido, se puede decir que para el docente la actitud, forma y clima en que se comunica con los estudiantes durante las clases es considerado como una suerte de estrategia de manejo de grupo, según las disposiciones de los estudiantes, condiciones de la clase y objetivo que priorice el docente en ese momento.

*Sí. Tenía pensado seguir trabajando la guía y la línea de rutas marinas también para dejarlas en pareja en grupo, pero como cerraron la puerta con llave, después entramos a la sala y el Cristian, Fernanda, Fabián, Valeria, estaban todos pegándose para sacar los libros porque era la hora de la lectura silenciosa. Ahí tomé la decisión de revisar una a una las tareas y que la guía fuera realizada casi como una prueba. (EFR 149)*

Tal situación resulta puede considerarse acertada, desde una necesaria lectura de la coyuntura que se ofrece para determinados propósitos pedagógicos. Sin embargo, aquí el docente se enfrenta a la alteración de los sentidos didácticos delimitados en sus decisiones previas a la clase, o más bien, se evidencia una frágil formulación previa sobre el tipo de interacción más adecuada para las actividades de enseñaza-aprendizaje que diseña, ya que en algunos casos la modificación de las estrategias y métodos didácticos se articulan como medida de sanción, como es el caso de la última afirmación presentada, pero no desde un criterio educativo que visualice las diferenciadas o mejores formas en que los estudiantes aprenden, como Benejam explica[522], y que por tanto, debiera guiar la elección que posibilita determinado método frente a otros.

Desde este punto de vista, se visualiza cierto dejo de impulsividad relativa a las emociones del docente sobre situaciones puntuales y conflictivas de disciplina en los estudiantes que afectan las decisiones sobre cómo debería llevarse a cabo de mejor manera un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión bastante importante. Ciertamente finalidad y medios didácticos utilizados están estrechamente ligados desde una óptica socio-constructivista del aprendizaje, ya sea para una construcción individual y personal del conocimiento o para una socialización y construcción colectiva del mismo, he ahí el acento que el docente debería cuidar y enfatizar en relación a sus objetivos.

En relación a las decisiones post-clase, se expresan reflexiones principalmente sobre los resultados de las acciones didácticas, la llegada de los contenidos tratados a los estudiantes y el reconocimiento del enfoque de su tratamiento, el docente reconoce y recolecta información sobre las posibilidades de trabajo, tanto en términos materiales, como culturales de los jóvenes, dificultades de aprendizaje y potencialidades, sobre las mejores formas y dificultades que se vivencian dentro del aula para que los estudiantes trabajen (EFR 100) y aprendan.

*Que los que hicieron la tarea encontré que se sintieron parte de una historia y más que parte son ellos una historia, comenzaron inmediatamente a contar de cómo fue su relación con Andre Jarlán, con su Biblia y forma en como murió. También la visión que tienen de Pinochet como pobladores de la Victoria. Ese es un gran dato tomando en cuenta de que son chicos de quinto básico. Se puede decir que son unos políticos chiquititos. (EFR 128)*

522 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 103 p.

Así se comprende que las decisiones post-clase manejan una lógica mucho más vinculada a los propósitos y fines didácticos que el docente se plantea, en relación a las decisiones más impulsivas que reconsidera en el espacio mismo de la interacción.

Dentro de las evaluaciones de los objetivos formulados para las clases se aprecia una importante tensión en los fundamentos de las decisiones y los sentidos operantes propuestos que guían las acciones del docente en el aula, evaluaciones que varían con diferentes énfasis de relevancia entre:

- El logro del desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas por las actividades didácticas,
- Las finalidades que definen el marco de interacción entre los estudiantes, por tanto, que estas actividades alcanzan en las diferentes áreas del desarrollo de los estudiantes,
- Y por último, el cumplimiento de un trabajo efectivo dentro de las clases, como los mecanismos para su cumplimiento.

A este respecto se puede decir que el docente valora fuertemente la productividad dentro del tiempo establecido para las clases y desde ahí pondera los desempeños particulares sobre las habilidades trabajadas, el reconocimiento de los aprendizajes necesarios, y el trabajo diagnóstico que el docente realiza en función de las potencialidades y falencias de los estudiantes que descubre durante los desempeños:

*(…) se iba a trabajar era comprensión de lectura y me di cuenta que hay una falencia terrible ahí en la comprensión de lectura de los alumnos de sexto. (EFR 32)*

*Dentro de la planificación de la unidad yo creo que la clase resultó bien, porque los chicos igual trabajaron, tuve algunos con preguntas, la interacción que se dio, ahora lo importante con los objetivos que rescaté es que ellos van a lograr distinguir en la parte social de que hay distintos actores de estamentos sociales que dieron origen y forma a lo que posteriormente fue la Independencia de Chile. Y en el plano político, (…) (EFR 34)*

*Y tiene que analizar el ensayo próximo, no les puedo tirar algo tan fácil si están en sexto básico, según el nuevo programa estos chicos el próximo año capaz que sean de enseñanza media si se acepta. Entonces, esto es muy básico, si tú te fijaste, escriben mal, las palabras mal terminadas, leen pésimo, entonces hay que pasarles algo… hacerlos trabajar duro y ser duro en ese tema de que ellos empiecen a desarrollar su mente en problemas, sólo en problemas, hoy día les presenté un problema y tienen que resolver ese problema. Yo no voy a evaluar si está bien o mal sino que lo que yo voy a evaluar es que sean capaces de terminar ese trabajo, -si, ya lo termine-, -si, fuiste capaz de terminarlo, ¿viste que puedes?- No voy a evaluar si acaso está bien o esta mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. Que ellos se sienta aaaaaaah… lo hicimos. (EFR 49)*

En este sentido, se aprecia en las interpretaciones que organizan la experiencia del docente en el aula: la aprobación hacia el desafío que las propuestas didácticas le significan a los estudiantes, el diagnóstico de los vacíos cognitivos que aparecieron, el trabajo realizado independiente de que se haya comprendido o no el contenido disciplinar, y en última instancia, como el debe hacerse cargo de la falencia del medio didáctico propuesto para el aprendizaje: -

*No voy a evaluar si acaso está bien o está mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. (EFR 49)*

El docente asume implícitamente las falencias de la actividad propuesta, admite que deberá suplir a los estudiantes en la realización del ejercicio planteado, por tanto, se puede hablar de una evaluación poco optimista de las actividades materiales orientadas para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en relación a la reestructuración de los contenidos disciplinares. Esto se comprende si se comparan las afirmaciones expresadas cuando se trata de evaluar un trabajo satisfactorio visualizando ponderaciones muy distintas en las interpretaciones:

*Quedo muy, pero muy conforme con los resultados de la clase porque los alumnos participaron bastante motivados con el desarrollo, sin embargo, tengo que destacar que fueron dos grupos los que se destacaron, en un grupo había cierto grado de frustración por no tener todos los materiales en la mano, al ver que los otros dos grupo tenían mucho más material, mucho más recursos más bonitos si se puede decir que los de ellos, noté un grado de frustración en este grupo que estaba desarrollando el tema del desarrollo tecnológico, tuvo que dibujar, conseguirse revistas y empezar a conseguirse, y di cuenta por ejemplo de la Caroline que siempre es una muy buena alumna, que siempre está como bien considerada dentro del curso, en estos momentos la hallé con un grado de frustración al ver que los otros dos grupos llevaban mucho más y sus trabajos estaban mucho más completos que el de ella, que el de su grupo. (EFR 95)*

*El objetivo es que los chicos cuando se trata de los intereses de ellos, trabajan extremadamente motivados, con ganas y eso se nota en el ambiente dentro de la sala de clases, que es un ambiente totalmente de trabajo y de desarrollo de la actividad. (EFR 97)*

Se distingue así, un sentido más detallista con respecto al desempeño y recepción de los estudiantes de las actividades didácticas existosas, se pondera en tal sentido, en primera instancia, la participación de los estudiantes en relación a la motivación y al acierto de considerar sus intereses; después las impresiones sobre el grado de realización personal que expresan los estudiantes mientras trabajan y los factores que pueden influir en condicionar tales realizaciones. Aquí se constata la relegación a un segundo plano del diagnóstico sobre el logro de las habilidades cognitivas trabajadas durante la clase pero la tendencia vuelve a centrarse en la productividad hacia el trabajo, pero con un énfasis en la valoración del ambiente de clases.

En las expresiones expuestas por el docente, si bien se evidencia un elevado entendimiento sobre el conocimiento que proporcionan las interacciones y sus diferenciados logros, por tanto, se da cuenta de un pensamiento que visualiza los problemas y de igual forma sus posibles resoluciones. Se presenta una cierta superficialidad con la que el docente asume el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase, o sea, desde sus discursos se reconoce una contradicción referente a los objetivos que se propone de las actividades diseñadas y el logro de los mismos en su desempeño, por ejemplo, en las reflexiones presentadas el docente expone

como los estudiantes no logran comprender al Cabildo y la Municipalidad, como dos entes relacionados por su continuidad a través del tiempo,

*Entonces, cuando hacían la comparación del Cabildo con la Municipalidad entendían que eran dos entes ajenos y que no era uno continuidad del otro, cosas que estaban textuales en el texto que les pasé. (EFR 33)*

Pero luego señala que los estudiantes lograron este objetivo relacionando las mismas funciones que mantienen estas instituciones.

*(…) ellos lograron determinar, por ejemplo, instituciones como el Cabildo, importante durante la Colonia, y de la Municipalidad hoy en Chile, elementos que se mantienen y otros que han cambiado, específicamente respecto a las funciones del Cabildo, las funciones políticas del Cabildo son las mismas que se mantienen hasta hoy en el funcionamiento de la Municipalidad. Aseo y ornato, orden, algo de juzgado, etc. Que ellos lograron hacer esa relación de que hay cosas que se mantienen como también hay otras que se han cambiado, como por ejemplo, la forma de elegir a las autoridades que representan a la comunidad, en ese tiempo ellos lograron darse cuenta de que eran impuestos y ahora ellos saben que se eligen democráticamente, que son los dos objetivos que se han logrado. Ahora hay que ver la parte económica que es el trabajo que les envié para la casa y establecer como era el sistema económico antes de la Independencia y después de la Independencia respecto a en la Colonia el monopolio y después de la independencia libertad de comercio hasta el día de hoy. (EFR 34)*

Sobre este respecto, da la impresión de una concepción sobre el aprendizaje que apuesta a una confianza absoluta en que por el sólo hecho de realizar las actividades, los estudiantes internalizan los contenidos y objetivos trabajados. Situación que se afirma, con la siguiente declaración del docente (EFR 70), donde reconoce su sorpresa al descubrir, que a pesar, que hay estudiantes que no realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas poseen las habilidades que él pretende desarrollar (EFR 73).

Desde este prisma, es fundamental considerar los progresos individuales de los estudiantes, situación que el docente revela preocupación y ocupación por manejar y recolectar esta información diferenciada y más específica de cada estudiante, para poder personalizar en este sentido los progresos.

*Mira, el objetivo primordial es del cuento de que, por lo menos, del universo de veinticinco alumnos, seis alumnos están sustancialmente atrasados, pero atrasados en el sentido de que no hacen sus tareas pero si saben ubicarse espacialmente en el mapa, el atraso está en el trabajo en clases, en el trabajo en la casa, pero corroboré ahora que, por lo menos, de esos seis o cuatro, se saben ubicar perfectamente en el espacio de lo que significa América, empecé a trabajar más detalladamente, más lo que son las culturas precolombinas. (EFR 70)*

De todas formas, no deja de ser complejo mantener un trabajo diferenciado según los dominios de los estudiantes y responder a la necesaria motivación con un dispositivo de actividades particulares, con distintos niveles de trabajo. Sin duda se presenta una tensión en los diferentes niveles de progreso y diversas formas de aprendizaje entre los estudiantes que impacta en el desarrollo de las prácticas.

Con los chicos que anduvieron bien, que tenían las tareas hechas las actividades para la casa realizadas, quedo bastante conforme pero me da un sentido de contradicción con los que no hicieron las tareas específicamente con el Leo Hinostroza, con el chico Christopher Colicheo, Julio Díaz, son chicos que no hacen las tareas, que no tenían nada en sus cuadernos que les mandé incluso hasta la comunicación pero que cuando se enfrentaron al mapa para situarse espacialmente, donde están, cuales son las distintas formas de relieves, cuales son las distintas cosas que yo les preguntaba ahí como para corroborar de que ellos no estaban haciendo nada, me encontré con la grata sorpresa que es donde está la contradicción de que ellos si estaban avanzando y no necesitaban hacer las actividades para poder dar cuenta del contenido. (EFR 83)

Este tipo de evaluaciones formativas, aunque con un formato tradicional por su función examinatoria en relación a los productos (los trabajos realizados), demuestran la concepción procesual que posee el docente del aprendizaje de los estudiantes y que hay detrás de sus acciones, ya que se detiene a tantear el logro u dominio de las habilidades trabajadas y no avanzar sobre la marcha en nuevos objetivos.

*Mira, la planificación de revisar los cuadernos y todo eso me dio un dato, en términos de que logré por lo menos dar cuenta de quienes son los alumnos, ya ahora que estamos ingresando a una nueva unidad que son las culturas precolombinas, dar cuenta de cuales son los alumnos que se logran perfectamente* ***situar en el espacio geográfico que queremos trabajar,*** *que era hacia donde iba planificada la clase o las clases anteriores y específicamente esta clase era para dar cuenta, ya, de* ***revisar el trabajo introductorio de la unidad*** *y más aún dar cuenta también de cuales son los alumnos que ya se sitúan espacialmente para dar inicio concreto ya, a lo que son las culturas precolombinas. (EFR 68)*

Se observa cómo dentro de los objetivos que el docente se propone en su enseñanza está puesta la relevancia en el cumplimiento y responsabilidad de los deberes escolares. En primera instancia, por que en su realización y cumplimiento compromete la participación y trabajo de los estudiantes en clases, volviéndose una problemática significativa para el desempeño exitoso de las actividades didácticas diseñadas en el aula.

*Mala, primero porque hubo poca participación, ya que la Maca, Juan Carlos, la Kimberly y la Javiera participaron, eso da cuenta que sólo ellos hicieron la tarea. Si a eso se le suma los dos que eran de San Joaquín son siete que la hicieron, por lo tanto, no hubo mucha participación. Caso aparte es la participación del Kevin, ya que el opinaba desde su contexto político o el de su familia que gira en torno a Pinochet en la Victoria. El problema principal es que los cabros no hicieron la tarea y es difícil que te resulte una actividad. (EFR 123).*

Sin embargo, también se encuentra presente el uso de la revisión de tareas, la actitud examinatoria y ambiente de prueba, como forma de disciplinamiento y de sanción:

*eeeeh, en la clase realice una tarea y la revisión de una tarea. Bueno la clase por lo general, la clase, cada tres o cuatro clases reviso cuadernos y tareas para ver los avances de los alumnos, para ir viendo cuales son que avanzan más, cumplen y son disciplinados con el tema de la entrega de tareas y hacer las cosas que se indican en la sala de clase y el trabajo en la casa. (EFR 66)*

Cuestión que obstaculiza las interacciones necesarias para la socialización del contenido, como bien explica el docente (EFR 149), (EFR 150). Esta situación se vuelve más paradójica aún

cuando no resulta ser un aporte la clase más disciplinada desde una perspectiva de progreso de los aprendizajes, ni objetivos, o sea, una decisión que se vuelve un sin sentido.

*Ninguno, porque los chicos no lograron establecer relaciones. Además no alcancé a terminar la clase bien, hacer un cierre. Ya que perdí tiempo casi media hora de clases en la lectura, que comenzaran a trabajar y en la puerta. Entonces esta clase tengo que repetirla. (EFR 152)*

Tales cuestionamientos son fundamentales que el docente se realice, por que la realización y el término de una actividad no debiera pesar más que la socialización del contenido, que el interés por relaciones más horizontales, que la iniciativa de trabajo personal por sobre las medidas coercitivas, etc. Esto desde una visión política y pedagógica radical.

*De que los chicos bajo la autoridad, son capaces de concentrarse y trabajar en sus guías, porque de todas formas, la terminaron y reconozco que era una guía difícil con textos complicados. (EFR 155)*

En este sentido, se visualiza poca claridad con respecto a los contenidos educativos más actitudinales, en relación a los valores de trabajo y convivencia que deberían primar, en el aula y en las vidas de los estudiantes.

*El trabajo en equipo a partir de lo que a ellos les interesa, y más el trabajo de equipo que es lo que interesa acá, información más relevante es que esta constantemente la lucha por exhibir lo que están haciendo. Una información importantísima porque de ahora en adelante todo el trabajo que hagan va a ser pensando en que puede ser una muestra de exhibición, lo cual a ellos los va a motivar y los va a hacer trabajar constantemente en tener el mejor trabajo, (…) (EFR 101)*

Dentro de los propósitos de la práctica pedagogía crítica, se encuentra como fundamento acercarse a relaciones transformadoras que permitan una sociedad más igualitaria y la promoción de una ética solidaria, principios de vida que difícilmente se pueden promover si se reconoce y estimula la competitividad y sentimientos de superioridad al destacarse por sobre los otros dentro de los mismos estudiantes, sin un debido cuestionamiento y discusión sobre estos sentimientos. A pesar, que el fin sea estimular el compromiso y motivaciones de los estudiantes en sus trabajos escolares, se aprecia un interés más instrumental, centrado en el "como hacer pedagógico" y descuidando los fines educativos que compromete lograr y guiar la acción docente[523]. Apelar a estos medios de incentivo, como que los estudiantes sientan deseos de ser los mejores y poder conseguir eficiencia en la rapidez de los productos, porque ellos quieren lucir sus trabajos primero que los otros, son motivaciones cuestionables desde un prisma que rechaza los cánones empresariales y mercantiles de logros centrados en el rendimiento y productividad con estímulos básicamente pragmáticos.

523 Tenutto, M. et Al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. 2007. (Buenos Aires). 525 p.

Se visualiza, por tanto, dentro de las reflexiones un grado de autoritarismo sobre las formas de potenciar el desempeño de los estudiantes, ya que no demuestra en tales cuestionamientos intenciones de generar una conciencia en ellos sobre la evolución y progreso de su trabajo de manera responsable, por ejemplo, a través de la autoevaluación; sino que asume de forma absoluta la responsabilidad de generar y decidir sobre la mejor manera en que los estudiantes podrían trabajar y los compañeros con los que potencian este trabajo.

*¿Qué eventos me parecieron relevantes? Mmmm… primero, que la modalidad que trabajasen de a dos me parece pertinente, ahora voy a hacer algunos cambios de chicos que no trabajan de a dos, para sentar a otros para que se empiecen a potenciar pero la dinámica que se dio del trabajo en parejas me gustó, para ser la primera vez que lo hago, que trabajen en parejas me gustó. (EFR 39)*

Si bien ellos, en este primer trabajo tuvieron la posibilidad de elegir con quién trabajar, aunque de manera implícita ya que la actividad se desarrolló con su compañero de banco, se visualiza a la vez, pocas oportunidades de negociación con los estudiantes en las decisiones y la carencia de prácticas generadoras de una autocomprensión de sus procesos formativos. Tales cuestiones son fundamentales de considerar dentro de una perspectiva radical de la enseñanza, ya que están en dirección de desarrollar capacidades y herramientas que posibiliten el autogobierno, y en consecuencia la emancipación de las conciencias[524] de los estudiantes, instando a la propia iniciativa dentro de la realidad escolar.

Estas herramientas no son potenciadas, ni son temas de preocupación por el docente como se desprende también de las reflexiones, donde se observa una preferencia y apuesta en resolver los conflictos desde una lógica de externalización de la responsabilidad del estudiante sobre sus deberes escolares.

*Si, en un primer momento pensé en sancionar la falta de tarea y el poco trabajo inmediatamente con una calificación sumativa en mi cuaderno, para mantener un registro, pero opté por la decisión de enviar una comunicación a los alumnos que estaban atrasados en el tema de las tareas, para que se tomaran las medidas y se disciplinaran los tiempos de poner el cuaderno al día en la casa. (EFR 67)*

Estas representaciones sobre lo pedagógico, muestran un devenir complejo hacia el trabajo comprometido de los estudiantes sin existir de por medio medidas coercitivas o reguladoras del desempeño de los estudiantes, ya que en ningún caso el docente hace alusión a finalidades que propicien la autonomía en las acciones de ellos. Cuestión que se comprende desde intereses más funcionales:

524 Rebellato, J. L. Ética y práctica social. Montevideo. EPPAL. 1989. 50 p.

*Porque entendí que en grupos se iba a trabajar menos de lo que se trabaja en parejas, ya en parejas trabajaron poco. En grupos se iba a trabajar mucho menos, por la dinámica que se da en grupo curso específicamente el sexto, en el cual hay cuatro o cinco alumnos que si trabajan mucho y otros se pegan al trabajo de ellos, por eso tomé la decisión que fuera en parejas y no en cinco grupos, digamos. (EFR 31)*

Desde este punto de vista, se visualiza dentro de los criterios que priman en el trabajo de la clase, y visión del docente una lógica guiada por intenciones más técnicas, en el sentido de que las actividades sean desarrollas de manera eficiente y efectiva, en vez de asumir la complejidad de la dinámica del trabajo en grupo y diseñar propuestas para resolver la dificultad de tales interacciones, en relación a la distribución de las labores y compromiso compartido con el mismo, como pudiese ser la distribución de roles y responsabilidades dentro del trabajo.

En relación a las representaciones culturales que el docente posee sobre el contenido disciplinar por los distintos tipos de orientación, dimensiones de la realidad que aborda y que le da al tratamiento del contenido, de manera coherente con las habilidades cognitivas que se propone desarrollar y la inclusión de elementos que puede recoger de los estudiantes para anclar el contenido educativo que se está enseñando (EFR 156), se evidencia un nutrido manejo.

*Buena pregunta, porque por ejemplo, podría haber trabajado otros aspectos, en vez del Cabildo podría haber sido la Real Audiencia, trabajé el Cabildo porque ellos ya habían hecho una investigación de lo que es la Municipalidad en la Unidad anterior, entonces aproveché los conocimientos que ellos tenían ya con respecto del funcionamiento de la Municipalidad para asociarlo al Cabildo, porque podría haber tomado otra institución política de la Colonia. Y con respecto al comercio, a la parte económica, también tomé el tema de la libertad de comercio versus el monopolio para hacer una representación hoy día por ejemplo, como hoy los chicos mismos lo decían, que toman en cuenta ahora que vi en el diario que ahora Chile va a comercializar con Bolivia, que Chile comercia con todo el mundo. Utilizando un poco el capital cultural que ellos tienen y si no lo pueden hacer ellos aprovechar el capital cultural que tienen sus familiares en la casa o sus vecinos. (EFR 38)*

Se desprende desde lo expresado por el docente que dentro de sus propuestas didácticas se presenta una importante consideración de los conocimientos anteriores que ellos han trabajado. Por tanto, se aprecia una intención del docente en que los estudiantes vayan integrando, aplicando y relacionando los aprendizajes adquiridos con los nuevos contenidos trabajados.

*Bajo los criterios de lo que viene más adelante, de lo que hemos estado trabajando, me interesa sobretodo que los alumnos sepan ubicarse espacialmente y desde ese espacio sepan inferir distintos modos de vida. (EFR 154)*

De esta forma, se establece un sentido de continuidad de las unidades didácticas y temáticas, dando coherencia interna a sus propuestas y fuerte solidez al aprendizaje de los estudiantes. Intenciones que también se evidencian en las evaluaciones formativas que realizan (EFR 68), (EFR 71), como en las relaciones y conexiones que hace entre los diferentes ejercicios y los aprendizajes esperados que se propone lograr procesualmente, como se expresa

en las explicaciones y argumentaciones de cómo va hilando las habilidades cognitivas desarrolladas (EFR 125, EFR 124, EFR 126).

*Los contenidos de la clase fueron seleccionados a partir de la unidad que estamos tratando, que son los sucesos políticos que marcaron el Siglo XX, que yo esta vez lo traspasé a desarrollos culturales que marcaron el Siglo XX y que tiene que ver con lo que a los chicos les interesa, la música, la moda y etc. que fue una actividad gratamente lograda. (EFR 98)*

*Los criterios siguen siendo los mismos, Siglo XX, pero desde el ámbito cultural como que ellos den cuenta que son una, que su forma de escuchar la música que ellos escuchan o la forma de vestirse, la forma de actuar, es consecuencia de un proceso que entre, ocurrió durante todo el Siglo XX, y que ellos no son ni la última fase ni tampoco la primera que son, también están en un periodo intermedio que próximamente también serán parte de sub-modas, su forma de ser o la música que escuchan también será parte de una moda que más adelante también será estudiada como la están estudiando ellos. (EFR 99)*

Se puede apreciar una intención clara dentro del diseño de los contenidos educativos que expresa el docente sobre el deseo de lograr una autocomprensión situada de los estudiantes en su realidad social, desde las herramientas metodológicas y científicas que entrega el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La ubicación y posición espacial, temporal, como política, económica (EFR 151), social (EFR 153) y cultural son sus objetivos, explicándolos siempre desde los vínculos entre el presente y pasado (EFR 35).

Sin embargo, se visualiza que el docente posee una perspectiva algo reducida frente a lo que es el capital cultural de los estudiantes, en el sentido que se refiere y considera más el saber informal sobre los contenidos disciplinares que ellos poseen y la consecuente preocupación por vincular sus intereses e inquietudes con los contenidos disciplinares, de manera que puedan mejor aprehender el conocimiento científico propuesto; que otorgarle importancia, espacio y validez dentro del aula desde la relación e inclusión de este saber informal de los estudiantes y los conocimientos cotidianos de sus propias experiencias vividas y significaciones, como parte de los contenidos a trabajar en la propuesta didáctica. Esto demuestra un especial presupuesto del conocimiento didáctico que prioriza todo el tiempo los saberes científicos dentro del aula y las representaciones que traen los estudiantes se piensan sólo como un necesario vehiculo de articulación para el aprendizaje significativo de los contenidos disciplinares.

*Segundo, **aprovechar más el capital cultural** que ellos tienen, o sea, **seguir trabajando con temas que para ellos sean mucho más cercanos porque eso les provoca más inquietudes y más posibilidades de reflexionar,** respecto de lo que ellos **ven el la tele**, por ejemplo, o respecto puede ser también a los **avances tecnológicos** que también se dio mucho, -lo buscamos en **Internet,** o el COSAM hasta tal hora está abierto- esos elementos hay que rescatarlos para seguir trabajando en la próxima clase. (EFR 40)*

Desde tal concepción sobre el conocimiento didáctico, aún se develan rasgos algo positivistas sobre el conocimiento, en el sentido que el docente mantiene una connotación más externa de éste en relación al estudiante, distinguiendo dentro de su evaluación el reconocimiento de las posibilidades materiales y socio-culturales que los

estudiantes poseen como se demuestra en las presentes reflexiones (EFR 38), pero menos orientadas a las representaciones y saberes que ellos ya poseen en sus propias estructuras mentales.

(…) *la que me entregaron ellos respecto de donde recopilan ellos la información, Internet, televisión o que escuchen a los papás conversar. Entonces aparecieron recursos como que entrevisten a los papás, que busquen información en Internet. (EFR 41)*

Sin duda reconocer los instrumentos de las producciones culturales dominantes, como los medios de comunicación, sus herramientas comunicativas como el Internet, y otros medios tecnológicos, que como Giroux señala poseen la autoridad cultural mundial[525], resultan sumamente importantes para el trabajo con las subjetividades de los estudiantes, ya que pertenecen a su propia cultura e identidad, pero es fundamental no perder de vista las producciones culturales mas relativas a las prácticas sociales de los estudiantes, como podría ser una conversación con sus padres sobre referidos temas que bien contempla el docente. Aquí se instala un gran potencial en términos de resistencia política y que pueden acercarse a la construcción de una agencia social autónoma[526] en las conciencias de los estudiantes.

El docente asume desde un gran sentido de realidad escolar, logrando hacer un análisis diferenciado frente a las posibles limitaciones que posee, en términos de propuestas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, cuando debe remitirse a logros académicos relativos a los procesos examinatorios estandarizados dentro del sistema educacional y que obedecen a requerimientos básicos, como metas tanto en sus logros profesionales y su posición dentro de la institución y de los estudiantes en el mercado escolar. Condicionante que Merchán explica, determina el tratamiento de los contenidos del conocimiento disciplinar, en función del éxito académico y cultura escolar[527]. Así se explica las decisiones que siente debe tomar el docente para la preparación de los estudiantes para la evaluación SIMCE:

*Que el dato en geografía física por ejemplo, no se puede usar el método de indagación, que ellos experimenten los contenidos, sino que las preguntas son cerradas, por lo tanto, se va a tener que trabajar mucho el contenido duro. (EFR 8)*

*Al concepto y su significado. (EFR 9)*

525 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 52 p.

526 Ibid. 53 p.

527 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 6 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

IV. 2. 2. b. Análisis Inferencial para la Categoría 11: Auto Evaluación de Actitudes y Acciones Acertadas o Erradas.

A modo de auto-reconocimiento del comportamiento y motivaciones que movilizan las acciones desde el mismo docente se diseña la presente categoría, en este sentido se invita al profesor a identificar las principales críticas y cuestionamientos a su acción práctica en las interacciones que establece dentro del aula.

En términos de evaluación de su desempeño, relativo a sentimientos de disconformidad sobre su accionar en el aula, el docente explicita de manera enfática y categórica la presencia de una actitud agresiva (EFR 56) y de maltrato desde la que se relaciona con los estudiantes, tanto desde una posición punitiva, como desde una posición más distendida aunque cercanas a la ridiculización de los estudiantes como el mismo señala (EFR 81); fundando sus controversias principalmente en la legitimidad que toma de su autoridad profesional (EFR 163) para a veces no trabajar de manera activa con los estudiantes (EFR 162), como de los vínculos e interacciones mutuas que sostienen las relaciones de agresividad.

*Ahora situaciones que me parecieron conflictivas... siempre está el conflicto de la agresividad, tanto de las respuestas de ellos hacia a mi, como la actitud mía hacia ellos, siendo un conflicto el hecho de que si un profesor manda una actividad y ésta no se hace también es culpa de uno, porque uno debería estar constantemente haciendo revisión del cuaderno y haciendo constantemente revisión de que se cumpla lo que uno pide, pero por la premura del tiempo y por seguir avanzando eso uno no lo hace, y como lo hago yo me tomo tres cuatro clases para revisar todo lo que hemos visto, eh ahora ehmmm, hay escenas que tienen conflicto, -¿porqué no hiciste la tarea?-,-¿qué estuviste haciendo?, ¿porqué no te dedicaste el tiempo?-, -mira las notas que tienes-, -te voy a colocar una mala nota- y ellos te responden –colóqueme, haga lo que quiera, me da lo mismo-.*
*(EFR 85)*

Desde la recién expuesta afirmación, no sólo se puede develar la preocupación del docente por sus interacciones agresivas, sino que también un sentido de propiedad sobre los actos de los estudiantes y atribuciones absolutas sobre ellos en relación a los deberes escolares.

Dentro de la misma línea de comprensión, se puede reconocer como supuesto del docente desde las creencias que se desprenden en la siguiente declaración, que una actitud tranquila y quieta de los estudiantes dentro del aula dice relación con una buena actitud y adecuado comportamiento, situación que sin lugar a dudas complica las relaciones con los estudiantes, ya que este comportamiento no se puede asumir como parte implícita de las conductas de los jóvenes, todo lo contrario es esperable su inquietud corporal y mental, sus energías desbordadas

y ansias de moverse, como bien señala el docente, que su peor contradicción es que son estudiantes brillantes y los necesita en la clase porque le dan dinamismo y fluidez a la misma.

*Las clásicas actitudes personales, esas de tener que levantar la voz, tener que gritar, hablar más fuerte, imponerse a partir de la autoridad para que ellos puedan trabajar, el constante desafío con "los que la llevan", entre comillas en el curso, o sea, ese gallito me molesta y no me deja conforme, estoy tratando de ver otro tipo de estrategias para poder manejarlos, sobretodo con tres o cuatro alumnos que me sacan de mis casillas si se puede decir, pero que son brillantes también. No los puedo borrar, ni negar, no los puedo sacar, porque para mi son puntos importantes dentro de la sala de clase porque el hecho de que ellos participen me ayuda a mi al funcionamiento de la clase, pero también me vuelven loco por que son inquietos, no se quedan nunca tranquilos, entonces ahí debo levantar la voz, la amenaza, eso hay que manejarlo. (EFR 52)*

Tales afirmaciones muestran un complejo vínculo entre lo que el docente espera de sus estudiantes, que responden a actitudes bastante pasivas y receptivas de ellos, actitudes más bien ligadas a relaciones de sometimiento, lo que se refuerza con las soluciones espontáneas que aparecen en él, como es levantar la voz, la amenaza de por medio, imponerse a través de la autoridad, pero una autoridad que se sustenta en el temor de los estudiantes, sobre la personalidad del docente o frente a la posibilidad de recibir una acción dolorosa o penosa.

Así aparece otra de las creencias en el docente compleja de asumir desde una visión radical de la educación y es el sentido de control que éste se adjudica: *"otro tipo de estrategias para poder manejarlos"* (EFR 52), pero en este caso también está el peso de la estructura jerárquica de funcionamiento que encarna los vínculos establecidos en la escuela, y que no permiten vislumbrar en el docente la posibilidad de una relación de poder equiparada dentro del aula, sino que lo interprete como un problema que no se puede presentar: *"constante desafío con "los que la llevan", entre comillas en el curso, o sea, ese gallito me molesta y no me deja conforme"* (EFR 52), presumiendo que lo adecuado sería que él pudiese mantener el absoluto control de las situaciones que se dan en las clases.

Desde tal punto de vista, es difícil que el docente encuentre otro tipo de estrategias hacia una dirección liberadora de las relaciones entre los estudiantes, porque permanece el objetivo de controlar las personalidades de los estudiantes para que no desafíen su autoridad o resistan a la realización de actividades que el docente propone, aunque sean por medios menos autoritarios, sigue estando a la base el sentido de las prácticas sociales opresivas.

*El Javier, el Fabián, la Fernanda, ese gallito de si quiero no lo hago y si no lo hacen ellos van a saltar los otros y - bueno si ellos no lo hacen por que nosotros si -, esa situación es conflictiva y que se presentan siempre, entonces que es lo que me pasa, que el método siempre hay que irlo cambiando, la estrategia siempre hay que irla cambiando. Y ahí yo estoy fallando porque no estoy llegando con estrategias para poder digamos no se si domar o comprometer a esos focos que son los que me tiran para atrás, muchas veces, la pega, con los cuales tengo que levantar la voz e imponerme a través de la autoridad, ¿cachai? Eso, ese conflicto, porque estas pensando que le digo a este cabro weón, pa' que no me tire pa' atrás la*

*wevá y trabaje, porque me esta diciendo - no lo voy a hacer -, y - voy a hablar con tu papá - y - ¡¡dile po'!!- que haces, ese es un conflicto porque están todos escuchándote. (EFR 55)*

Evidentemente se expresa un sentido de superación por las interacciones donde los estudiantes demuestran resistencias frente a los mandatos del docente, resistencia frente a la figura de autoridad que el representa y presenta, pero que en la solución se responde con más autoridad por parte del docente. Desde este punto, se aprecia una competencia con el ambiente para sobrevivir en él que responde al interés técnico de control sobre el medio como explica Grundy, más que un interés por comprender el ambiente formando parte de él que obedecería a un interés práctico en la lectura de las acciones de los sujetos[528].

*El gallito de los que la llevan en el curso conmigo, que no lo voy a hacer… (EFR 54)*

Sin embargo, se evidencia cómo a medida que las entrevistas se van dando y a su vez, las clases y el acompañamiento investigativo, el docente comienza a ser mucho más autocrítico con respecto a sus actitudes y acciones en el aula, asumiendo de forma distinta y con mayor grado de conciencia sobre sus responsabilidades, como también las compartidas con los estudiantes, priorizando, en primera instancia, las transformaciones que solo de él dependen atender. Y a su vez, las soluciones y alternativas que se direccionen a vías más democratizantes e igualitarias en sus relaciones, como es la negociación de decisiones y la atención a sus intereses para responder a esta problemática.

*El hecho de que trabajan bajo la ley del terror. Lo mala onda es que siempre hay una actitud punitiva ahí, porque si no es el grito o reto es la nota, de alguna forma uno siempre lo esta condicionando para que trabajen bien o no se si bien, para que trabajen. (EFR 166)*

Es importante relevar cómo las actitudes coercitivas y correctivas que posee el docente, están cargadas y filtradas desde las afecciones de sus emociones, fuertemente vinculadas a un sentimiento de frustración que aparece cuando sus actividades didácticas no han dado el resultado esperado, no han tenido la recepción de los estudiantes buscadas, en definitiva, cuando el docente siente que se ha equivocado y no ha manejado todas las variables necesarias para un conducción exitosa de la clase.

*Mira yo en un momento me sentí frustrado porque no había tomado el elemento comprensión de lectura como una condicionante para que no me resultara, no fuese lo ágil que yo esperaba que fuese, y el hecho también de que como no están acostumbrados a trabajar juntos también fue una condicionante así que como que no tomé en cuenta, fueron dos variables que nos las tomé en cuenta y que dieron un dejo de frustración al comienzo pero una vez que me impuse a partir de la autoridad, se dio. Eso de imponerme a través de la autoridad y que no lo hagan por las ganas de querer aprender también me pareció malo y frustrante. (EFR 50)*

528 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata.. Madrid. 1998. 30 p.

Estos sentimientos explican de alguna manera el rasgo impulsivo e irracional que dominan sus acciones, irracionalidad porque aparecen frente a los elementos contingentes que sufren las planificaciones, producto de esa distorsión educativa que se produce cuando lo pensado en la práctica, en la vida cotidiana del aula, no funciona. Irracional porque cuando el docente analiza y se da el tiempo de entender sus acciones prácticas, las reconoce, no las aprueba y le generan una fuerte contradicción, incluso al mirarlas con cierta distancia, dando cabida a elementos nuevos, cuestionamientos, como afirmar: (…) *y que no lo hagan por las ganas de querer aprender también me pareció malo y frustrante. (EFR 50)*

La lógica de acciones prácticas más irracionales frente a la frustración, también se comprenden en el sentido heterogéneo de los desempeños del docente, cuando se visualiza que no en todos los niveles se producen o dominan discursividades subyacentes restrictivas y autoritarias en las interacciones, sino que hay otro tipo de relaciones didácticas que presentan una elevación distinta de discusión, de logros y de satisfacción profesional, como de recepción y disposición de los estudiantes frente a las propuestas del profesor:

> *La motivación, cuando los temas a ellos, se tratan de temas que les gustan, la motivación me pareció totalmente significativa, me pareció pero súper bien, súper bien. Eh, los comentarios que hacían de la moda como a ellos iban asumiendo, de antes, solos, solitos habían esta relación permanencia-cambio en el tiempo en la moda en la música como discutían ellos sobre, en las cosas que iban descubriendo me pareció totalmente significativa y eso es producto de la participación y motivación de ellos mismos dentro de estas actividades. Lo que me parece bien. (EFR 112)*

Tales diferencias, que resultan absolutamente palpables en los discursos expuestos por el docente, reflejan en primera instancia dos tipos de intencionalidades, la primera autoritaria, descolocada y controladora de las expresiones de los estudiantes, y que sin duda refleja la intranquilidad que al docente le genera la incapacidad de conocer, de llegar, de generar un mutuo entendimiento con sus estudiantes:

> *Yo creo que el sexto es el que más frustraciones me provoca porque soy el profesor jefe. Y todavía no logro manejar bien al grupo curso, eso me frustra. A lo mejor tengo muchas expectativas con respecto al manejo del grupo curso y que no tienen porqué ser tantas, si no es media, es básica, hay una diferencia. Yo había tenido jefatura en la media y con ellos diez puntos, solucionamos los temas de disciplina, rápido, los conflictos en el curso rápido, y sin apoyo de los apoderados. Pero ahora es más difícil porque los niños tienen otros intereses están ocupados de otras cosas, tienen otros conflictos en su mente. Por eso me he generado más expectativas de las que realmente voy a lograr. (EFR 175)*

Esta imposibilidad presente en el docente de conocer a sus estudiantes que limita en consecuencia, las interacciones posibles con ellos y las reduce a estímulos condicionados impide que éste se abra a la posibilidad de tomar riesgos en las experiencias de aprendizaje y se resguarde en el control del comportamiento:

*Mantendría en ocasiones la formas de controlar el grupo curso porque son demasiado inquietos, tienen muchos focos de rebeldía si se les podría llamar así. Cabros contestadores, que no te hacen caso, que te encaran, como la Valeria, el Fabián, el Javier Aguirre, la Fernanda. (…) (EFR 169)*

Evidentemente aquí se aprecia una limitación ideológica, ya que resulta fundamentalmente conservadora la concepción de los estudiantes desordenados, más inquietos, más reticentes, más difíciles de convencer, más difíciles de cautivar con las propuestas didácticas, como: *"focos de rebeldía"*, sobre todo si son estudiantes como el mismo docente señala "brillantes", que desde esta contradicción son estudiantes que también demandan otro tipo de motivaciones, de sorpresas, de curiosidades, etc. Cuestiones que el docente expresa en sus reflexiones y se responsabiliza pero sin dejar sus intencionalidades técnicas:

*Esa es una situación de conflicto que no he logrado manejar, las estrategias para poder solucionarlos, yo creo que la estrategia está clara, lo que están haciendo, si no están rindiendo con el trabajo en la casa y poco rinden en el trabajo en la sala de clases algunos, algunos, hay que hacer actividades mucho más lúdicas ahí mismo en la sala de clases y que sean evaluadas ahí mismo con estrategias mucho más entretenidas (…) (EFR 85)*

*Otro evento relevante, por ejemplo, en contraparte a lo que pasó con Caroline, lo que pasó con el grupo del Felipe, el Alfredo y el Jeremy que habían estado suspendido por reiteradas indisciplinas y que están tomados como ciertamente conflictivos dentro del curso, ya esta es la segunda actividad en la cual sus trabajos son altamente destacados, o sea, el primer trabajo que hicieron de la línea del Siglo XX para mi es el mejor trabajo que se presentó, y el que hicieron ahora de la línea del tiempo desde la música del Siglo XX también se nota que hubo una preocupación, hubo un interés y una dedicación y motivación por la participación en esta clase extremadamente relevante; lo mismo con el caso del grupo del Jean, el Jean fue capaz de organizar a su grupo en función de la moda, que también están haciendo un trabajo bastante interesante porque ellos están mezclando distintas modas en el mismo periodo entonces quedo súper conforme y son elementos relevantes cuando los chicos están altamente motivados. (EFR 100)*

Retomando la segunda intencionalidad que se aprecia en las discursividades prácticas y expresivas del docente aparece otra línea de conflictos o disconformidades en los presupuestos ideológicos de carácter más teórico en el pensamiento del profesor, son las reflexiones críticas sobre su protagonismo, en los medios y desempeños utilizados para la construcción de un conocimiento propio y personal sobre los conocimientos disciplinares que el docente trabaja, intencionalidad con direcciones más emancipadoras claramente:

*Lo evalúo como, no se si mejor que la anterior, pero creo que tuve mucha más ingerencia en un trabajo que era más, porque el otro día yo había colocado las imágenes que íbamos a colocar y todo pero ahora yo creo que me metí un poco más de la cuenta en lo que ellos tenían que lograr como representación de cada década del Siglo XX, yo creo que por ahí tuve mal desempeño, pero aún así le deje el libre albedrío de poder hacer y montarlo a la pinta de ellos. (EFR 108)*

*Para mi es imposible contenerme y llevar las cosas a mi idea, lo que a mi me parece en una actividad que era para ellos, yo al meterme la estaba llevando hacia donde yo quería, como imponiendo mi verdad por sobre la verdad que estaban descubriendo ellos. (EFR 109)*

Aquí se visualiza una cierta sensación compleja de contradicciones que vivencia el docente en relación a su rol dentro del aula y el grado de participación y protagonismo que contempla para él. Si bien, siempre releva el trabajo de los estudiantes y su desempeño en las actividades,

el asume como un ámbito negativo su participación e involucramiento personal en las actividades, ya que lo iguala con la imposición de su verdad, de su concepción sobre el conocimiento, como una verdad didáctica; y no como un apoyo cercano o una instancia de compartir la experiencias vividas, cuestión que en gran medida tiende hacia la igualación de los status sociales y por ende de relaciones menos jerárquicas.

*Primero mal, demasiado autoritario, cuando empecé a exigir y preguntar por las tareas y por lo que me pasó con el Leo y con el Josué. Pero después me hice parte de la clase y me sentí mejor. En parte recuperé mi historia. Lo que más me gustó, fue cuando quedé con el Kevin, me dice que hay un libro de Andre Jarlán si yo también lo tengo, lo leí cuando yo era chico, sí se llama Andre de la victoria, sí. (EFR 136)*

Pero al estar el autoritarismo, a la base de las relaciones sociales dentro del aula, como ya se ha descrito, esto impacta necesariamente las dinámicas de enseñanza, porque el docente sabe que sus opiniones serán recepcionadas como verdad, en vez de que sean reconocidas por los estudiantes como una opinión distinta.

*Con la sobre autoridad, con haber mandado es maldita comunicación. Y en parte también en haberme hecho parte de la clases contando mi historia, porque la idea era reconstruir la historia de ellos no la mía. (EFR 137)*

Esta privación también, dentro de las concepciones de enseñanza limita en algún grado las posibilidades de dialogo entre los dos actores educativos y el sentido de construcción social que posee el conocimiento, entre las concepciones de la realidad social de los estudiantes y las de él, que además en este caso presentaban la posibilidad del encuentro y cercanía entre dos generaciones distintas con respecto a los mismos hitos históricos, pero que el docente evalúa como intromisión en el ejercicio cognitivo del estudiante.

*Bueno, mejoraría en no meterme, bueno si la actividad es de ellos no meterme, mantendría la posibilidad que les doy de emanciparse, de discutir y reflexionar solamente ellos y cuales cambiaría, definitivamente cambiaría el hecho de que no tengo que meterme tanto, no ser tan agresivo ni menos despreciar la opinión de ellos que también son válidas. (EFR 114)*

Desde otra forma de explicarlo, no es necesario que el docente se margine de sus experiencias sobre el contenido y propias apreciaciones, sino que el énfasis podría estar dado por recuperar la dimensión subjetiva en el acto de conocer, como comprende la corriente epistemológica socio-crítica de la didáctica[529], en la negociación de los significados entre los propios argumentos del docente y el de los estudiantes, ambos con la misma cabida y espacio dentro del aula, espacio que se contamina al estar el haciendo uso y abuso de su autoridad profesional, sumando los tintes agresivos en sus expresiones. Como Benejam explica, un dialogo flexible, libre y

529 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) .2007. 523 p.

pragmático, lo que implica una prudencia intelectual del docente[530], no su exclusión de las interacciones.

Por otro lado, y aunque pareciera obvio resulta fundamental señalar la importancia que dentro de las concepciones del docente presenta como un éxito y un logro acertado en una clase, el que se trabaje, con el rendimiento, como se ha señalado.

*Mira yo creo que mi desempeño a pesar de las condiciones que te conté, no estuvo mal, porque los chicos igual trabajaron, los chicos perfectamente podrían haberse taimado, porque se taiman, te echan la choreza y no lo hacen no más, y yo ante eso que puedo hacer, anotarlos mandarlos a la dirección, nada, pero si quieren no lo hacen, pero si me fui conforme porque el 90 % de los chicos si lo hizo, trabajó. (EFR 51)*

Si a esto se le incorpora el elemento de control que prima en las acciones del docente y se asume dentro de la cultura escolar el implícito autoritarismo de éste y pasividad de los estudiantes que encarna las relaciones sociales escolares; esta situación puede resultar un tanto complicada, por que en alguna medida limita la posibilidad del docente de ir tomando ciertos riesgos y nuevos diseños de aula más transformadores y rupturistas, intentar nuevas experiencias y apuestas didácticas.

Como se ha descrito, la inquietud radical del docente está presente en sus cuestionamientos:

*Bueno, mejoraría ciertamente en mi tono agresivo y mi forma de llegar a ellos, cuáles mantendría, la mediación, el negociar y cuál cambiaría definitivamente, mi parada autoritaria, que ellos me vean como autoridad, un poco cambiar esa imagen y que ellos me vean mucho más cercano para poder entrar mucho más a sus mundos personales. (EFR 86)*

Pudiendo reconocer reflexiones con sentidos pedagógicos más elaborados en relación al mayor énfasis que debería intencionar hacia la democratización didáctica de sus prácticas, inquietud que se asume de forma desafiante al poder visualizar las consecuencias exitosas en cuanto a la receptividad de los estudiantes, los logros alcanzados de trabajo colaborativo, entusiasta y comprometido, en las mismas intervenciones didácticas implementadas. Consecuencias optimistas que instala la necesidad interna del docente de cambiar con respecto a sus acciones personales déspotas advirtiendo su infundada efectividad, aunque este reconocimiento no sea explícito:

*En un primer, momento como no habían hecho las tareas mal, pero después con la participación, opiniones, e historia personales bien. (EFR 138)*

530 Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Pp. 103 y 119.

*Excelente, al igual que la clase anterior intento que sea una actividad totalmente lograda por la motivación de los alumnos y de los resultados que veo que van a aparecer pronto. (EFR 107)*

*La participación y el empeño que le pusieron para tratar de sacar adelante la actividad, a pesar de que era compleja y les iba a costar leer el texto se esforzaron y trataron de sacarlo adelante. (EFR 53)*

Sin lugar a dudas, se aprecia una relación indisoluble entre los logros del docente, sentir una recepción favorable de sus propuestas por parte de los estudiantes, con su motivación, compromiso y desafío en su desempeño; tal escenario no deja de ser importante de relevar, en relación a la capacidad y herramientas que el profesor demuestra sobre el manejo de sus frustraciones y la forma en que las canaliza,

Profesionalmente en un momento me sentí mal, sentí que estaba perdiendo horas de clases revisando cuadernos y anímicamente me sentí aún más mal, cuando me di cuenta de que los chicos en las casas no están avanzando y que muchas de las actividades que se daban en las clases tampoco estaban funcionando. (EFR 80)

*Con que me deje llevar por mi estado de ánimo, al molestarme con que se estuviesen pegando y no hacer mi labor profesional. (EFR 164)*
*Que en lo emocional, en lo anímico no le gane al profesional. (EFR 169)*

Cómo también, la forma en que canaliza sus aciertos.

*(…) porque así como van las cosas yo creo que van a seguir bien motivados y participativos para todas las… cada clase que yo creo que hagamos va a ser para ellos algo como ¿Qué nos trae el profesor? ¿Qué vamos a hacer ahora? Entonces también tengo que pensar en no decepcionarlos desde ese punto de vista. (EFR 113)*

### IV. 2. 2. c. Análisis Inferencial para la Categoría 12: Innovación.

El presente análisis se propone al docente revisar sus propias limitaciones en función del conocimiento práctico que posee, en virtud de generar soluciones y alternativas dentro del contexto aulístico, desde tales reflexiones se vislumbra los presupuestos ideológicos como herramientas razonadas que guían posibles modificaciones en las acciones prácticas del profesor.

En el ámbito de las interacciones sociales, el docente hace referencia la necesidad de evitar intervenir con distractores en los momentos dispuestos a la concentración de los estudiantes, como es el caso de las pruebas (EFR 23). O en algunos momentos en que ha sido agresivo y recurre a los distractores para aminorar el impacto de la violencia de sus dichos, utilizando la distensión con alguna talla.

*Si, por cierto, situaciones que no puedo cambiar como la agresividad, en andar imponiéndome a gritos y todo eso me causa frustración, me da mala onda, me da rabia y esas frustraciones las canalizo tratando de desahogarme con la talla, la broma*

*distendida, saber las complicidades que tienen como grupo curso para poder participar de ella, pero siento que no es suficiente, por que el grado de frustración siempre queda, una impotencia cuando siento que los he retado mucho. (EFR 92)*

Como ya se ha señalado, el docente plantea tajantemente la modificación de los discursos agresivos hacia los estudiantes (EFR 59), (EFR 88), sin embargo se presenta un dejo de justificaciones al hablar de estos discursos como una suerte de medida de negociación dentro del aula, que se potencia al no poseer el tacto que tendría si los conociera más:

*(…), yo creo que eso se va a manejar en la medida que me meta más en la vida de ellos, que conozca mejor cómo piensa cada uno de ellos voy a poder manejar la agresividad porque ya voy a saber que les va a molestar, que no les va a molestar, cuando los conozca más, pero yo aún no los conozco tanto porque llevo recién cuanto, un mes y medio, dos meses con ellos y son hartos, entonces no puedo todavía determinar como piensan, para bajar los niveles de agresividad y negociar desde otro punto que este con ellos. (EFR 60)*

Más avanzadas las reflexiones el docente, abandona este dejo de justificación, para asumir y reconocer que hay factores como la paciencia que lo instan a abusar de su posición de autoridad dentro del aula y al uso de medidas coercitivas de control muy ligadas a su aún inexperta capacidad de manejo de grupo.

*En eso abrir más a la interacción con los chiquillos y dejar de castigarlos tanto. Porque son muy inquietos me supera eso, peleadores, acusetes, eso me molesta. Por eso siempre el control. (EFR 173)*

*No lo he logrado determinar todavía, porque estoy una etapa de manejo grupal, yo siento que estoy en eso, en manejo de grupo todavía. (EFR 174)*

En el ámbito más ligado a las interacciones didácticas, sí se comprende la negociación como medida directa para erradicar las actitudes más autoritarias del docente, organizando las actividades de enseñanza-aprendizaje desde las comodidades y representaciones culturales de los estudiantes, reflexión que presenta el profesor, en una dirección autocrítica y que tiene que ver con su capacidad de poner en práctica las destrezas profesionales hacia la construcción de métodos didácticos que respondan a las necesidades de los estudiantes concretos en situaciones únicas[531].

*Haciendo una mediación con los alumnos y darle más apertura a la libertad de pensamiento, y preparar mejor mis clases a través de lo que a ellos les gusta, no lo que a mi más me acomode, acomodarme más a lo que a ellos les acomoda y a partir de eso tratar de hacer alguna negociación y llevarlos a una emancipación y a una comprensión de la realidad del punto de vista que yo quiero que la vean. (EFR 89)*

Otra falencia personal que el docente admite, y que implica soluciones similares desde su propuesta, dice relación con la labor que lo compromete a conocer las potencialidades de sus

531 Arrondo, C; Bembo, S. (Comp.). La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 64.p.

estudiantes y desarrollarlas dentro de las propuestas didácticas que el diseña para la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, distinguiendo sus gustos e intereses como medios de motivación e incentivo.

*Conociéndolos más, dándome más tiempo para conocerlos, no se si me entiendes, yo si los conociera mejor, me diera más tiempo pa' conocerlos pa sacarles su perfil psicológico, lo que piensan, sus sueños, no se, yo creo que si se podrían hacer mejores acciones con ellos, ¿cachai? Pero no me he dado el tiempo, o sea, me lo doy pero no me alcanza, no me alcanza. (EFR 63)*

Aquí aparece un importante elemento dentro de los presupuestos ideológicos radical del docente sobre su rol, y que abarca una de las dimensiones de la emancipación, en el sentido de encausar la enseñanza no de manera homogenizadora de las habilidades de los jóvenes, y requerimientos productivos, sino una enseñanza comprometida y que se adecue con un desarrollo personal equilibrado e integral de sus facultades, posibilidades, capacidades y necesidades internas de los sujetos sociales[532] .

*(…) empezar a hacer dibujos, empezar a trabajar con imágenes y que esas imágenes se transformen en cuentos, en comics, no se. Ahí hay, digo,* una falencia en también el hecho de no poder descubrir en ellos cuales son las potencialidades*, les gusta el comics, le gusta hacer cuentos, que es lo que les gusta, a partir de ahí y creo que me voy a dedicar, por lo menos, desde la próxima clase a explorar o a explotar esos ciertos talentos que ellos puedan tener ocultos para poder desarrollarlas como corresponde dentro del aula. (EFR 85)*

Dentro de las condiciones que evalúa el docente, para generar mejoras en sus prácticas pedagógicas aparece nuevamente esta concepción procesual sobre los progresos y evolución de los estudiantes en términos de desarrollo de habilidades cognitivas, pero si bien apela a su responsabilidad en la preparación de condiciones más autónomas en los estudiantes, a través de métodos didácticos más colectivizadores del conocimiento, invisibiliza sus deficiencias tendientes al autoritarismo en el rol que le compete para generar esas interacciones que tiendan a la autorregulación de los estudiantes, externalizando los procesos sobre el manejo conductual solamente en los estudiantes:

*Generándoles más competencias, más habilidades, yo creo que una vez que ya ellos, en un mes más, cuando tengan más habilidades, las clases van a ser distintas. Cuando ellos ya sepan trabajar en equipo, sepan relacionarse, sepan disciplinar el trabajo en equipo, sepan aprender a leer bien un texto en la medida que se puede, tengan mapas mentales, las clases van a cambiar, (EFR 57)*

Como plantea el discurso educativo socio-crítico se entiende la relación entre enseñaza y aprendizaje como un proceso interactivo, en el que tanto el docente como los alumnos deben comprometerse con las responsabilidades que derivan del mismo[533]. En la misma línea, en

532 Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 23 p.

533 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. (Buenos Aires) Cadiex Internacional. 2007. 533 p.

términos de habilidades cognitivas, tanto para las interacciones y socializaciones de los contenidos, este argumento funciona en relación al desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, en donde ambos actores van dando cuenta de los procesos y ejercicios cognitivos, no solamente los estudiantes como plantea el docente:

*Una vez que ellos tengan generado un poco más de habilidades, digamos, yo voy a tener la posibilidad de poder llevarlos a la reflexión y autocrítica del mundo que están viviendo. Pero primero ellos tienen que tener alguna cierta habilidad generada y que no las tienen, que las tengan un poquito más y vamos a trabajar más la crítica, la reflexión, la argumentación. (EFR 61)*

Frente ha estas explicaciones, se obedece más a presupuestos positivistas en el discurso educativo, donde se apela a la fragmentación de los contenidos y de las tareas trabajadas[534]. En vez de proponer, por ejemplo, una construcción metodológica integra que inste a ejercicios cognitivos más complejos pero con contenidos disciplinares concretos que los estudiantes dominen.

Otra dificultad que el docente devela, es la preocupación por los bajos resultados, en términos de un trabajo equitativo e igualitario en el rendimiento entre los estudiantes las dinámicas de grupo (EFR 74). Sin embargo, a pesar que se muestra reticente a seguir intentando con este tipo de interacciones por el presente diagnóstico, no lo abandona como meta de trabajo por la validez que desde sus presupuestos ideológicos poseen tales estrategias didácticas (EFR 172), en término de las socialización y colectivización en la construcción del conocimiento de los estudiantes.

También se refiere a un elemento que señala Merchán como principal problema que se le presenta a los profesores: la "atención en la clase" de los estudiantes[535], cuestión que invita al docente, haciendo eco a la era visual que se vive actualmente como principales estímulos en los jóvenes, pensar en el uso de imágenes que ya le ha dado resultados en algunos niveles para resolver este conflicto y presentar la información y contenido a través de estos recursos visuales:

*Que no sería tan descabellado empezar a trabajar más con imágenes visualmente todo lo que tiene que ver con el desarrollo de los contenidos ya que el sólo hecho de mirar, el mantenerlos atentos con imágenes, estoy pensando en videos, fotografías, trabajar en foto shop, algunas imágenes entretenidas para pasar los contenidos no sería tan descabellado y no saturarlos con el trabajo tedioso siempre dentro de la sala de clases de manera individual (…) entonces como evento relevante me he dado cuenta que situarlos solamente con imágenes que presten atención por unos cuantos minutos solamente en las imágenes, me sirve bastante para desarrollar en ellos la enseñanza-aprendizaje. (EFR 74)*

534 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. (Buenos Aires) Cadiex Internacional. 2007. 533 p.

535 Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria). 7 p. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909). ISSN: 0210-0630

Otro tipo de dificultades importante de relevar obedece a la conciencia explícita sobre los disímiles ritmos de aprendizaje: - *es que me doy cuenta de que todos tienen un ritmo totalmente distinto de aprendizaje, mientras a unos hay que estar encima que necesitan de la tarea, del apoyo constante, otros son capaces de asumir el contenido sin la necesidad de asumir la tarea, entonces tengo que empezar a mediar ese conflicto, generando algún tipo de estrategia. (…) hacer actividades diferenciadas, no se si acaso me podrá resultar dentro del aula, de separar a los (…) que necesitan del trabajo para poder hacer y de los que necesitan solamente observar para poder hacer, (…) hacer un trabajo diferenciado en el aula, de estos dos grupos, no se, es una posibilidad que se me esta presentando y que me esta dando vuelta en la cabeza y que debiese ver si acaso la implemento o no (…) (EFR 79)*.

También está presente el condicionamiento por el poco tiempo que posee para conocer con mayor profundidad a los estudiantes (EFR 63). Estos dos últimos factores, ponen en cuestión, desde un punto de vista radical, la pertinencia del tiempo y espacio que compacta la escuela para procesos de enseñanza-aprendizaje en direcciones más socio-constructivas.

En esta misma línea, de las limitaciones que el docente siente que condicionan su desempeño, también aparecen los requerimientos evaluativos estandarizados como el SIMCE, que poco cargo se hacen del contexto escolar, realidad social y pertinencia didáctica frente a las situaciones educativas únicas de cada contexto, legitimando sólo determinados saberes y habilidades cognitivas:

*Esa pregunta está complicada, por que como vuelvo… insisto, cuando yo empiece a hacer las clases de reforzamiento voy a tener que aplicar la metodología como yo aprendí la geografía cuando fui al colegio, o sea el contenido duro, casi memorizando y eso va contra lo que yo pienso que tiene que ser la pedagogía. Ahora hay un tema ahí, que yo tengo que dar cuenta, tengo que ver ahora cuales son realmente, cuales son realmente los criterios y relevancias que aplica el Ministerio de Educación. No manejo todavía esa variable, a lo mejor la variable esa de que el SIMCE que me presente el Ministerio de Educación me pueda dar la posibilidad de seguir trabajando como yo creo que hay que trabajar, a través de la exploración de la geografía, de una actitud crítica con respecto a algunos contenidos de Grecia, Roma. ¿Te das cuenta? (EFR 25)*

*Va a ser difícil trabajar el dato duro, casi memorión digamos, de algunos de los contenidos de 7º básico para que los chicos puedan rendir el SIMCE a fin de año. Me va a costar trabajar. El dictar el contenido con su definición clara, y poco menos, que entre con sangre… (EFR 27)*

Dentro de las propias limitaciones que el docente visualiza en relación a sus roles de mediación y explicación en el tratamiento de los contenidos disciplinares para su comprensión está muy latente la falta de precisión (EFR 63), (EFR 65), (EFR 91), la

concreción de las explicaciones y argumentaciones, dándole la cabida necesaria en la propia explicación que deben hacerse los estudiantes en este ámbito.

*De hoy, por ejemplo, en lo que es la libertad de comercio, divague, claro Chile tiene harto con que tratar para allá, para acá, para todos lados, porque el neoliberalismo es así, eso es divagar, no le estoy dejando claro y bien preciso el contenido que hay que trabajar. (EFR 64)*

En el ámbito de la innovación específicamente, el docente plantea a partir de las reflexiones, cuestionamientos y temas que han ido apareciendo, un grado ascendente de conciencia sobre las prácticas y códigos pedagógicos dominantes que las comportan, a medida que las conversaciones en las entrevistas llevan al profesor a revisar y referirse a determinados tópicos conflictivos, analizarlos también desde diferentes ópticas y entradas. Así, se pone de manifiesto cómo se van clarificando, asumiendo, enjuiciando con mayor compromiso ético las evaluaciones respecto a las interacciones en el aula y las acciones propias por el mismo profesor.

*La auto-referencia, el divagar en el contenido, y las actitudes autoritarias. Llevo dos semanas diciéndote esto y no lo puedo cambiar. Sí porque es conciente en mi, la wea es tener la voluntad de cambiarlo. (EFR 146)*

*Esto es igual que el marido que agrede, agredí y después te acercai haciendo cariño y uno se da cuenta, y ahí esta la frustración. No lo había visto así antes de estas reflexiones. Cuando empecé a hacer clase en básica me di cuenta que me constaba manejarlos y empecé a subir la voz, gritarlos, pero no había dimensionado lo que eso significaba para los cabros. Más agresividad, en su casa, el barrio, el día a día, de las tías, el profesor dentro de la sala, poco espacio para correr, para jugar. (EFR 147)*

Esta situación se demuestra con el tipo de argumentaciones que van mutando en relación a las primeras y últimas entrevistas, como se expresa en los cuestionamientos recién citados, mostrando una evolución en la visualización de conflictos, las responsabilidades implicadas y las resoluciones de los problemas propuestos. Desde tal lógica la creación de nuevas intervenciones se van abriendo cada vez más a transformaciones más radicales.

De las primeras propuestas se desprende ciertos presupuestos positivistas en el discurso del docente donde se presenta una fuerte asociación entre cambios e innovación didáctica con la introducción de tecnologías en las actividades de enseñanza-aprendizaje:

*(…) tengo pensado a la vuelta de vacaciones usar otro tipo de metodologías con ellos hacer algo más interactivo, trabajar más movie maker, pick us, hacer documentales, cosas así pero para eso los tengo que llevar preparaditos. (EFR 57)*

*Son programas para hacer documentales, con imágenes, para ponerles música, hacer programas de radio… (EFR 58)*

*(…) ahora que es lo que pasa, que no va a ser solamente línea del tiempo con dibujos, sino que se empiecen a interesar a hacer quizás documentales, los mismos computadores del colegio o exposiciones fotográficas, fotoloog, grupo de facebook, pero exhibir lo que hacen ahora ellos es gratificante y es una información importantísima que he logrado rescatar a partir de estas observaciones. (EFR 101)*

Las introducciones tecnológicas evidentemente responden a los dominios culturales de los jóvenes y sin duda están dentro de sus intereses y gustos, por tanto, su implementación responde en gran medida a tales necesidades mediáticas que instala y valora la sociedad actual. Pero tales propuestas en ningún caso venían a responder o resolver desde una orientación radical socio-constructivista las carencias de las interacciones sociales y didácticas, cuestión de la que si da cuenta el docente en las siguientes propuestas, reflexiones que se dan en momentos más avanzados del seguimiento investigativo:

*(…) mis acciones tienen que ser a partir de juegos, como son tan inquietos que ellos jueguen un poco más con el tema de la clase misma, eeeeh, tratar de canalizar toda esa energía, toda esa energía que sirva para poder avanzar en los contenidos, yo creo que por ahí estaría pasando la cosa, porque grandes problemas que tenemos en el curso respecto a como organizar la clase tiene relación con que son inquietos, son conversadores, se paran mucho, están muy inquietos, entonces canalizar esa inquietud a través de juegos sería algo que ayudaría a mejorar mucho las acciones. (EFR 90)*

*(..) voy a dejar que mis acciones hablen por si solas y no hablar yo y que los lleven hacia donde quiero que vayan entrando, que es la reflexión. (EFR 118)*

*Bueno, yo creo que van a mejorar en la medida que sigan siendo innovadoras, en la medida que sigan siendo motivadoras pa' los chicos y que los sorprenda, que cada actividad que haya que hacer sea para ellos como una posibilidad más de sorprenderse con el mundo que están viviendo, con las cosas que pueden hacer y exhibir. (EFR 115)*

*Trabajando más desde su historia, desde su capital cultural. Voy a llevar esas a esos cabros a hacer esas clases a los estudiantes sentados en la mitad de la cacha, al estadio Municipal. Sin edificios, ni murallas. Otras clases. Es que lo saque una vez al patio, pero necesito verlos más emancipados. Más en contacto con el verde, para que sientan la grandeza del espacio que sintieron los pueblos originarios. (EFR 142)*

*Haciendo hincapié en el plano político, y reivindicando la lucha de clases….jajajajajaja…ellos se saben parte del mundo popular y de una lucha política de ese mundo, por lo tanto, esta en ellos, en su inconciente la lucha del rico contra el pobre, entonces se me hace mas fácil trabajar las transformaciones políticas y sociales para construir un mundo más justo con ellos. (EFR 144)*

*Insistir en la investigación, que ellos investigando sobre las luchas políticas y sociales de su población según los contenidos que vayamos viendo. (EFR 145)*

IV. 2. 2. d. Análisis Inferencial para la Categoría 13: Tensiones Pedagógicas.

Las tensiones pedagógicas que el docente reconoce dentro de su práctica pedagógica a partir de la posición ideológica - político radical frente a la lectura de la realidad social, material y cultural en la que se desempeña el docente, en dirección de distinguir desde su percepción personal y las vivencias asociadas a estas resistencias.

En esta dirección, la primera tensión que el docente expresa se refiere al poco hábito de estudio y competencias que los estudiantes poseen, cuestión que lo obliga a tomar decisiones contrarias a sus posturas pedagógicas para el tratamiento de determinados contenidos, como es el caso de preparar a los estudiantes de octavo para rendir la prueba SIMCE. Resulta una preocupación latente para el docente, la forma en que debe decidir programar el reforzamiento de tales contenidos indicando que para la adopción de métodos didácticos radicales no tiene el tiempo, siendo muy complejo desarrollar un trabajo de enseñanza-aprendizaje más experimental, a través del descubrimiento; y de la manera más tradicional, comprimiendo y fragmentando el conocimiento disciplinar en definiciones duras y reteniéndolo para ser memorizado por los estudiantes, no le otorga ninguna certeza que podrá conseguir resultados exitosos en los procesos estandarizados de evaluación, porque los estudiantes no están adiestrados a este hábito de estudio y ni al almacenamiento de información requerido (EFR 14), (EFR 15).

Una segunda tensión que vivencia el docente dice relación con la primera, ya que siente como una condicionante las pocas competencias generadas en los estudiantes durante los años anteriores de escolarización, competencias como la comprensión de lectura menciona, de escritura, redacción (EFR 44). Plantea cómo estas falencias en el dominio de habilidades básicas en los estudiantes limitan su trabajo, por los lentos progresos que significa desarrollar tales habilidades y por la postergación que esto implica del trabajo más crítico con respecto al tratamiento y comprensión de los contenidos.

De esta forma, el docente asume que sus presupuestos ideológicos aparecen en la selección del contenidos, por ejemplo, el trabajo de temáticas como el enfoque desde la dimensión social, el tratamiento de las diferentes clases sociales en Chile; comparaciones y evaluaciones que reconozcan lo bueno y lo malo entre la libertad de comercio como el apogeo del neoliberalismo versus el monopolio comercial (EFR 47). Sin embargo, no puede desarrollar todo lo que quisiera

su complejización, ya que necesita suplir las falencias de habilidades conceptuales y procedimentales que poseen los estudiantes para darles un soporte mínimo:

*Si, si, el conflicto se dio específicamente en que yo tengo una visión mucho mas crítica con respecto al proceso de independencia pero no los puedo guiar hacia allá, porque a ellos lo que les tengo que crear son procedimientos, son habilidades, no tengo que crearles la mentalidad crítica, sino que lo que yo estoy buscando en ellos es que tengan la habilidad de investigar, que tengan la habilidad de comparar, que tengan la habilidad de entrevistar, de recopilar la información, posteriormente la enseñanza media, u otra instancia se les generara esa otra actitud crítica y reflexiva que es necesaria para le mundo de hoy. (EFR 46)*

Una tercera tensión que el docente expresa sugerentemente es el poco apoyo de las casas, una despreocupación con respecto a revisar sus cuadernos, generar disciplinas de trabajo para poder avanzar en las tareas y actividades que se les encomiendan, traer los materiales que necesitan para trabajar en el aula e incluso la falta de conocimientos frente a los contenidos disciplinares que los padres poseen, impidiendo una ayuda más directa en la orientación de las tareas (EFR 75), (EFR 157), (EFR 130);

*Me paso algo con mis supuestos pedagógicos en juego, que es cuando empecé a revisar las comunicaciones que se las hubieran firmado en la clase anterior, el Leo había traído su comunicación firmada pero me dice que el abuelo le había pegado y que ve la comunicación y le duele. Ahí me sentí pésimo, pero igual no hizo la tarea. (EFR 132)*

Así también, en apoyos más sencillos, como que los estudiantes puedan juntar en las casas de sus compañeros para poder terminar los trabajos iniciados en clases, o que no los dejen juntarse entre ellos mismos, conflictos que se dan entre los padres ya sea porque el barrio es muy peligroso, porque un padre considere que un compañero pudiese ser mala influencia para otro, etc. (EFR 106).

Otra cuarta tensión que advierte el docente está referida la función examinatoria que debe cumplir como parte importante de las interacciones, función que le genera una contradicción interna en sus concepciones pedagógicas, ya que señala que a él no le interesa que los estudiantes hagan o no sus tareas, sino que sean capaces de reflexionar con los contenidos que se están viendo, asociarlos a su realidad, a su mundo. En este respecto, se adjudica con estas medidas de disciplinamiento un autoritarismo, ya que admite que no conoce las posibilidades reales que los estudiantes poseen para trabajar en sus casas, comodidad, elementos distractores, entre otros (EFR 77).

Desde tales consideraciones, explica que motivado por sus presupuestos ideológicos, por ejemplo, no utiliza la nota como sanción, permitiéndose la resolución de poner las calificaciones

a los estudiantes que han cumplido con sus deberes escolares, pero dejando sin ésta a los estudiantes que no han traído sus tareas al día, ya que resiste a la idea de utilizar la calificación como medida punitiva y es parte de la libertad pedagógica que utiliza. Sin embargo, decide enviar una comunicación a los padres, esperando la recepción de ellos, para generar en los estudiantes el debido hábito de trabajo escolar en sus casas (EFR 78).

Como quinta tensión vivenciada por el docente hace referencia al distanciado mundo que existe entre la vida cotidiana de sus estudiantes y la vida escolar, diagnosticando que la invitación al mundo escolar implica en cierta medida sacarlos del mundo que viven afuera de la escuela, cuestión que considera un aporte en el sentido que les abre las posibilidades de mundo al motivarse, ocuparse e investigar los nuevos desafíos propuestos, como el reconocimiento de sus propias posibilidades y conciencia sobre el mundo en que se desenvuelven (EFR 103):

*(…) en el caso de la Estrella era distinto porque para la Estrella el mundo es el mundo de la agresividad y de la choreza que vive ella, y como que salir de ese mundo le causa una aventura a lo desconocido a lo cual no se atreve a salir de ahí, que ella constantemente esta reforzando sus inquietudes sus preguntas con la desconfianza, como que esta pisando un terreno de nadie y eso es solamente por el nivel sociocultural en el que ella se desenvuelve y que esta reproduciendo desde sus padres. Lo que si marca la diferencia, por ejemplo, el caso de la Lady, la Lady todo el trabajo, todo el material que ella aportó o aportó desde la biblioteca de su casa de enciclopedias que tiene en su casa, y ella dice mi mamá tiene muchos de estos libros, y yo le digo – pero también son tuyos- y ella dice – no, que son de mi mamá – no los siente como que un libro en ese lugar es de ella sino que son parte de un mundo de la mamá, entonces también hay un tema sociocultural que hay que manejar para avanzar en estas clases tienen que sentirse parte del mundo que están viviendo que son consecuencia de un mundo que se viven y eso también es un pero. (EFR 102)*

El docente presenta, como contradicción una sexta tensión, que ya ha sido explicada también en las anteriores categorías de análisis, y es la conducción y protagonismo en que se sitúa en algunos desempeños de los estudiantes versus las posibilidades que tiene para otorgar espacios de libertad de decisión con respecto a sus labores indagativas e interpretativas del contenido disciplinar (EFR 105). El docente siente que debiera marginarse de emitir opiniones, juicios, apreciaciones personales sobre las temáticas y trabajos en que los estudiantes están ejercitándose, ya que visualiza el poder de influencia y determinación que poseen sus comentarios en las decisiones de los jóvenes, interviniendo, por tanto, en las posibilidades de resolver autónomamente sus desafíos en el aula.

Como séptima y última tensión el docente se refiere a las decisiones relativas a crear climas y predisposición de los estudiantes para el trabajo bajo la autoridad, hacer uso de la instrucción impositiva para que se realicen y terminen las actividades (EFR 158), (EFR 159).

## IV. 2. 3. Análisis General para las Entrevistas Focalizadas de Reflexividad Docente sobre las Prácticas Pedagógicas.

Se puede advertir en términos generales si se comprende la enseñanza y las construcciones metodológicas como prácticas discursivas, que el docente presenta un discurso expresivo conciente sobre los diseños didácticos que realiza y de sus decisiones e intenciones en las estrategias de enseñanza que implementa en el aula de naturaleza más positivista y técnico, ya que demuestra dentro de sus principales preocupaciones y ocupaciones el control que logra sobre el ambiente de trabajo, y en consecuencia, el trabajo realizado durante las interacciones pedagógicas.

En este respecto, la construcción metodológica que propone el docente está fuertemente condicionada por el marco de situaciones relativas al ambiente de clase en el aula, en la medida que la organización de las interacciones de los estudiantes, está sujeta a modificaciones contingentes in situ, no así otros elementos constitutivos, como la estructuración de los contenidos disciplinares, los materiales, la secuencia que constituyen las actividades, entre otros.

De esta forma, se comprende que existe una tensión pedagógica entre la valoración crítica en las ideas pedagógicas y la implementación. Desde sus ideas el docente expresa deseos sobre accionar actividades con marcos de comunicación entre los estudiantes más socio – individualizantes e interactivos para la estructuración de los conocimientos y desarrollo de habilidades en ellos. Pero las resoluciones que asume finalmente en el aula actuada, en la práctica, es priorizar la disciplina y el orden para las formas de desempeño de las actividades, con estrategias más conductistas y restrictivas de los espacios de expresión, discusión y dialogo entre los estudiantes.

En este sentido de la tensión, aparece desde las concepciones del docente la necesidad de priorizar por las variables que tiendan a una mayor productividad, analizando desde este criterio los eventos críticos, las modificaciones en las decisiones, incluso los objetivos propuestos en las clases en algunos casos. Pero la contradicción aparece, ya que el docente hace mención de intenciones más emancipadoras en sus propuestas de enseñanza como una finalidad patente a considerar en sus decisiones, sentidos pedagógicos más elaborados en relación a la

democratización didáctica de sus prácticas, cuestionando su participación activa que llevan a que exponga sus significados personales, frente a la posibilidad de dejar a los estudiantes establecer solos sus propias interpretaciones y estructuraciones mentales de los contenidos disciplinares de manera independiente sin socializarlos con los de él.

Conclusiones que se descubren a partir del análisis de experiencias prácticas, donde rescata el éxito de las actividades didácticas que están orientadas a métodos interactivos y gestionados desde la motivación e iniciativa de los estudiantes. Sin embargo, tensiona estos desempeños la preocupación por un trabajo equitativo e igualitario en el rendimiento entre los estudiantes dentro de las dinámicas de grupo.

Cuestiones que influyen en que sus intenciones no logren ser plasmadas y proyectadas en las prácticas como lógica preponderante implicada en las decisiones, ni en un ámbito individualizante o socializante de los estudiantes, aunque el desarrollo de éstas venga de correlato con algunos métodos didácticos y tratamiento de contenidos experimentados por el docente, como se ha mencionado. De esta forma, se reconoce un sentido heterogéneo de los desempeños del docente, porque no en todos los niveles se producen o dominan exclusivamente discursividades subyacentes restrictivas y autoritarias en las interacciones.

Se presenta así la dicotomía dada por la incertidumbre entre control de las conductas de los estudiantes con medidas disciplinadoras del desorden, las que están directamente asociadas a prácticas pedagógicas tradicionales y que evidentemente poseen la formula de intervención probada culturalmente de una gestión eficaz del medio, y decisiones ligadas a la posibilidad de trabajos de ambiente más distendidos, colectivos y de socialización, generando actividades más participativas, comunitarias o democráticas.

Frente a esta dicotomía opta por las primeras, visualizando una fuerte confrontación en sus decisiones ligadas al control y manejo de los grupos. He ahí la importancia y claridad de los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se propone el docente, donde su ponderación en términos de relevancia, en este caso, debiera ir hacia sus ideales, pero de la misma forma buscar estrategias y recursos que permitan mostrar eficiencia en los desempeños propuestos y a la institución escolar, aunque esta eficiencia productiva desde una mirada radical de la educación es absolutamente excluida en la orientación de las acciones pedagógicas, justamente porque se

sustentan desde relaciones, valoraciones y evaluaciones estrictamente economicistas y criterios empresariales[536].

Desde la misma tensión se descuelga el tema de los objetivos y finalidades de enseñanza que el docente propone en sus diseños didácticos estos se presentan algo difusos en relación al propósito pedagógico que orientan sus acciones desde un prisma radical, ya que se confunden entre el marcado énfasis mediático que obedece a la producción de las tareas escolares y el logro de habilidades y capacidades cognitivas específicas en relación a los contenidos disciplinares. Esto se reconoce, a partir de la necesidad que establece la didáctica crítica, en palabras de Camilloni, del desarrollo de una práctica pedagógica impregnada de valores elegidos a conciencia[537] y la construcción de una hipótesis de trabajo para una intervención educativa[538] en dirección de las manifestaciones y razones de los obstáculos para las finalidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad de los estudiantes, o sea, las implicancias éticas y filosóficas de los diseños didácticos[539].

Sin lugar a dudas, el manejo de grupo en las experiencias de aprendizaje resulta un tema preponderante e inconcluso en el presente momento profesional del docente, siendo este criterio técnico el que prevalece en las evaluaciones que el docente realiza cuando se le invita a estimar los resultados y desempeños de sus clases una vez finalizadas. Esta supremacía que ocupa el manejo de grupo en relación a otras consideraciones didácticas obedece a una práctica mucho más resuelta y segura en el dominio que el docente posee para el tratamiento de los contenidos disciplinares propuestos y la estructuración del desarrollo de habilidades cognitivas elementales diseñadas.

Frente a su manejo en la estructuración de habilidades cognitivas se caracteriza la concepción de una evolución progresiva sobre los procesos de adquisición de las mismas por los estudiantes en su desarrollo, cuestión que tensiona las construcciones metodológicas del docente ya que implica la fragmentación de las tareas y habilidades trabajadas, considerando el diagnóstico que hace sobre las falencias en las habilidades más elementales que debieran dominar los estudiantes. La tensión se presenta en que el docente siente cierto grado de imposibilidad de trabajar ejercicios cognitivos más complejos y poder generar las capacidades de reflexión de los

536 Fernández, M. S. "Escuela pública y atención a la diversidad." Universidad de Málaga. En Escuela pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila Editores. Madrid.1999. 10 p.

537 Tenutto, M. et al. Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional. (Buenos Aires) .2007. 523 p.

538 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Manier, J. Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 120 p.

539 Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997. 135 p.

estudiantes con los contenidos que se están viendo, asociándolos a su realidad social y a su mundo actual desde el tratamiento dado.

Las falencias en las competencias que los estudiantes poseen sumado a su poco hábito de estudio, también influyen a que el docente se sienta condicionado a tomar decisiones contrarias a sus posturas pedagógicas cuando se trata de remitirse a los logros y requerimientos académicos relativos a los procesos examinatorios estandarizados dentro del sistema educacional, como es el SIMCE, ya que denuncia la falta de tiempo para desarrollar un trabajo de enseñanza-aprendizaje más socio-constructivistas como la enseñanza por descubrimiento, más experimental.

Como se ha dicho, presenta dominio en sus propuestas didácticas para abordar el contenido desde diferentes dimensiones de la realidad de la realidad social, estructurada desde la continuidad de unidades de sentidos temáticos y centrada en la explicación de los procesos históricos y espaciales, generando los vínculos entre el pasado y presente que permiten una autocomprensión situada de los estudiantes desde las herramientas metodológicas y científicas que entrega el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Sin embargo, se evidencia una tensión dada en la aproximación de los contenidos desde el saber que los estudiantes poseen en relación con las producciones culturales insertadas por los grupos dominantes y el saber cultural aportado por la cotidianidad de las vivencias de ellos, siendo el segundo más relegado que el primero, en términos de estrategias de acercamiento de los conocimientos de los contenidos disciplinares.

En este sentido, el docente visualiza sus propias limitaciones en su desempeño como mediador denunciando falta de precisión y concreción en el tratamiento de los contenidos para una reestructuración más pertinente de los nuevos conocimientos en los estudiantes, capacidades que están ligadas al reconocimiento de los puntos de vista que tienen los estudiantes acerca del contenido como parte constitutiva de los dominios del profesor para la generación y uso de actividades más significativas de aprendizaje y la consecuente aplicación en sus propias vidas[540].

540 Francis, Salazar, S. "El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente" (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 6 p. En Actualidades Investigativas en Educación. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf
ISSN 1409-4703

Sin embargo, el docente hace mención a la tensión que vivencia sobre el distanciado mundo que existe entre la vida cotidiana de sus estudiantes y la vida escolar, diagnosticando que la invitación al mundo escolar implica en cierta medida sacarlos del mundo que viven, así como también una vinculación con éste desde otras miradas, cuestión que considera un aporte en el sentido que les abre sus posibilidades de cosmovisión.

Desde estas concepciones y desde los presupuestos ideológicos se comprende que el docente visualice insistir, modificar y dirigir sus acciones en términos de innovación pedagógica, hacia el trabajo de la propia historia de los estudiantes, formarlos desde su capital cultural, más en relación con sus experiencias y saberes populares, e intencionar el trabajo de transformaciones políticas y sociales para construir un mundo más justo con ellos, desde la conciencia de clase que poseen en su inconciente. Insistir por tanto, en el desarrollo de habilidades de indagación sobre la propia historia política y social de su población, en dirección de una conciencia histórica de su lugar en la sociedad actual.

También hace referencia al hecho de poder sacarlos del aula para realizar actividades menos esteriotipadas con la tradicionalidad, más en contacto empírico con el medio y los conocimientos de los contenidos disciplinares que se propone abordar. Elemento que resulta altamente importante si se considera lo que señala Edwards, sobre como el espacio del aula presenta restricciones en la creatividad del docente y de los estudiantes, siendo más preponderante la tendencia a que los docentes desarrollen capacidades innovadoras fuera de los encuadres escolares[541].

La falta de conocimiento del docente sobre sus estudiantes y de tiempo para conocerlos no sólo se conecta a una limitación para que el docente pueda plasmar una mejor representación sobre el contenido, sino que él visualiza que esta carencia impacta en variados ámbitos de sus interacciones, como organizar un trabajo desde construcciones metodológicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades, capacidades personales y potencialidades dispuestas a ser explotadas de los estudiantes, que puedan responder a sus intereses y a la necesaria motivación en ellos.

Sin duda, asimismo se presenta una tensión en los diferentes niveles de progreso y diversas formas de aprendizaje entre los estudiantes que repercute en el desarrollo de las prácticas.

541 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 99 p.

Surge latente entonces, la posibilidad de hacer actividades diferenciadas dentro del aula, pero vuelve a aparecer la incertidumbre por la capacidad del espacio físico, y la limitación por el tiempo de conocer a los estudiantes, diferenciado según sus dominios los ejercicios cognitivos. Otro elemento a considerar es el problema de la "atención en la clase" de los estudiantes, cuestión que invita al docente a pensar en el uso de imágenes que ya le ha dado resultados en algunos niveles y poder comprimir la información para centrarse en la interpretación de las mismas.

E incluso el docente plantea que conocer más a los estudiantes personalmente impactaría directamente en la modificación de los discursos agresivos hacia ellos, donde también influyen factores como la paciencia.

El docente expresa un grado de conciencia sobre las formas que utiliza para potenciar el desempeño de los estudiantes desde lógicas autoritarias y de disciplinamiento de las conductas, con escasas oportunidades de negociación con los estudiantes en las decisiones y la carencia de prácticas generadoras de una autocomprensión de sus procesos formativos. Asume también, una autocrítica y disconformidad desde sus concepciones pedagógicas en las funciones examinatorias que arroga a su rol docente como elemento habitual en las interacciones didácticas, pero no visualiza claramente alternativas para remediar esta tendencia en sus prácticas de aula, herramientas que le permitan salir de las dinámicas conductistas y funcionales. Sin embargo, utiliza su libertad pedagógica para resistir a la idea de utilizar la calificación como medida punitiva.

La contradicción vuelve a hacerse latente, ya que prima desde este punto de vista, un interés más instrumental y pragmático, centrado en el "cómo hacer pedagógico", bajo la necesidad profesional por conseguir eficiencia y rapidez en la obtención de productos; descuidando los fines educativos relacionados a los contenidos educativos actitudinales e impidiendo el pertinente cuestionamiento hacia los valores que el docente intenciona como mecanismos movilizadores óptimos para conseguir el rendimiento y productividad en sus estudiantes. Un ejemplo tangible y evidente, resultan los incentivos promovidos por la competitividad entre los mismos estudiantes.

Así se distingue una concepción que mantiene las responsabilidades, hábitos de estudio y compromisos con los deberes escolares, desde una lógica de externalización del estudiante,

concentrándose en decisiones relativas a crear climas y predisposición de los estudiantes para el trabajo bajo la autoridad, haciendo uso de la instrucción impositiva; cuestión que limita las posibilidades de reconocer soluciones, sin que exista de por medio medidas coercitivas, de condicionamiento y de presión para el desempeño óptimo de los estudiantes en el trabajo en el aula o las casas. Desde tales fundamentos aparece como una tensión el poco apoyo de las casas, la despreocupación de los apoderados para generar hábitos de estudio, incluso su falta de conocimientos frente a los contenidos disciplinares.

Sin lugar a dudas, se aprecia una relación indisoluble entre los logros del docente relativos a la recepción favorable de sus propuestas por parte de los estudiantes, con la motivación, compromiso y desafío en su desempeño, situación que grafica, también los estímulos necesarios que retroalimentan el trabajo del profesor e instala la discusión en el manejo de las frustraciones, expectativas y las formas en que canaliza sus éxitos y fracasos profesionales.

En este sentido, resultan altamente comprensibles las actitudes y visiones que el docente plantea, en cuanto al rol que pudiese jugar los sentimientos de incertidumbre y consecuente intolerancia a ellos por su parte, como el poco conocimiento del entorno que el docente denuncia, el miedo al riesgo y la inseguridad frente a lo desconocido, cuando que De la torre y Barrios señalan como actitudes y capacidades necesarias para un docente innovador[542], por tanto, debería orientarse hacia su desafío y superación. De lo contrario la tendencia predispondrá la balanza hacia lo conocido, recursos que brotan espontáneamente de la irracionalidad mucho más emocional que escucha ciegamente a la costumbre, a lo legitimado socialmente, a sus experiencias vitales familiares, en su periodo de escolarización, que cargan con una tradición de uso y abuso del poder que posee el docente en el aula, una tradición jerárquica, autoritaria, burocrática y represiva característica de la cultura escolar.

Es fundamental en esta dirección, retomar la idea de negociación de los valores entre el docente y los estudiantes que aportan hacia una interacción de entendimiento mutuo, pero no sólo en el sentido de la comprensión intersubjetiva de los mismos códigos de comportamiento, como serían la lectura adecuada que hace el docente y los estudiantes sobre la legítima autoridad de éste y sus consecuentes atribuciones dominadoras del otro que encarnan las relaciones en la cultura escolar.

542 De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. 2000. Barcelona. Pp. 52, 53, 54

Sino una comprensión intersubjetiva que explicite las intenciones emancipadoras para que todos entiendan las series de significaciones que debería guiar las acciones pedagógicas del profesor y las acciones de los jóvenes. Y en este sentido, intencionar en cada acto la comprensión de los fundamentos para relaciones didácticas y sociales transformadoras, instar la empatía que implica ponerse en el lugar del otro, jugar con los roles sociales, abriendo ciclos de argumentación y contraargumentación, ejercicio que presume la acción pedagógica innovadora[543].

Se aprecia en esta orientación, un grado ascendente en el docente de conciencia sobre los saberes referenciales que hay detrás de sus acciones, sobre las prácticas y códigos pedagógicos dominantes que las comportan, una evolución en las valoraciones, cambiando el significado personal y social de las evaluaciones que realiza, en la detección de conflictos, en asumir responsabilidades en sí mismo e intervenciones posibles para los problemas identificados.

En esta dirección se produce un fenómeno destacado, en que el docente en sus últimas reflexiones visualiza al estudiante más allá de su exigencia del "ser alumno" y llega a ponerse en la posición de ellos, situándose en su contexto socio-cultural. De esta forma, se podría hablar de una modificación en el conocimiento de la realidad en que se desempeña y en la interpretación de sus actitudes y acciones, emergiendo una exigencia profesional de índole distinta, en relación a sus posibilidades de transformación, es decir, a sus posibilidades de innovación.

Se podría decir, que el docente en un principio se sentía mucho más condicionado y limitado frente al contexto escolar de lo que siente ahora. Se produce una apertura ideológica sobre concepciones pedagógicas contradictorias a los ideales radicales, heredas desde la cultura escolar, como la jerarquía de roles y funciones burocráticas; los valores y criterios legítimos en la realidad social, como los económicos de eficiencia y productividad; los principios positivistas, como el interés técnico de control y competencia frente al ambiente desconocido; los criterios personales experienciales, como el paternalismo, agresividad y grado de autoritarismo, principalmente.

Ahora se enfrenta a una innovación asociada a la capacidad de generar propuestas didácticas que le permitan seguir motivando a los estudiantes, sorprendiéndolos con la comprensión del mundo en que viven. En palabras del docente: frente a la inquietud de los estudiantes mejorar

543 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." Homo Sapiens.Rosario. 2008. 127 p.

las acciones pedagógicas a través de actividades más lúdicas que canalicen su energía, por medio de juegos. Y entrar de lleno en ejercicios cognitivos, con el trabajo de habilidades de orden superior de complejidad, como la reflexión, estimuladas por mis acciones más que por mis expresiones habladas (EFR 90), (EFR 118).

# V. CONCLUSIONES.

## V.1. Desplazamiento discursivo en las Tensiones Pedagógicas. Inferencias Finales en relación al tercer y cuarto objetivo investigativo.

En esta fase, se propone dar respuesta al tercer y último objetivo que involucra los aspectos concluyentes sobre el problema de investigación planteado:

- Interpretar las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.

- Indagar en las formas de resolución de las tensiones pedagógicas presentes en las prácticas implementadas y los presupuestos ideológicos del docente declarado radical, que se desempeñe en un establecimiento escolar con estudiantes de sectores populares.

Para responder a este objetivo y concluir los resultados y descubrimientos relativos a las formas de resolución que adopta el docente radical, en sus discursividades interaccionales y dialógico reflexivas subyacentes a sus prácticas pedagógicas cotidianas, se procederá a presentar una conjunción entre los hallazgos resueltos en los análisis de las interacciones en las prácticas pedagógicas (IPP) y los análisis de las entrevistas focalizadas de reflexividad (EFR) dando cuenta, de las tensiones pedagógicas reconocidas entre los discursos predominantes, social e institucionalmente, que responden a concepciones pedagógicas tecnocráticas, instrumentales, pragmáticas, performativas, gerenciales basada en objetivos y procesos de carácter economicistas y positivistas, y las concepciones pedagógicas del docente radical, más democráticas, sustantivas, de lucha contra la exclusión, segmentación y discriminación de la escuela[544]. Y de las formas en que el docente investigado resuelve tales tensiones, poniendo en juego sus condicionantes contextuales, como las propias condicionantes ideológicas.

544 Da Silva, T.; Gentili, P. (comp.) . "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total". Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Buenos Aires. (1997) pp. 164 y 165.

En este sentido, se propone una mirada comprensiva de la relación entre la realidad escolar con las prácticas de aula del docente y su reflexividad, y guardando las proporciones, una lectura micropolítica que responda a la pregunta: hasta dónde llega la naturaleza de la voluntad libre en la estructura general de la sociedad humana, en palabras de Giovanni Levi[545].

Se procederá entonces, a mostrar las tendencias predominantes, o sea, los códigos profesionales habituales que puedan responder a las formas de resolución que el docente concibe sobre las tensiones pedagógicas construidas, tanto por el propio docente, como por la investigadora; develando los desplazamientos discursivos entre prácticas pedagógicas y los presupuestos ideológicos del docente radical expresada en sus reflexiones. Con este fin, se vinculan las dimensiones propuestas para la comprensión del fenómeno educativo estudiando: interacciones didácticas, interacciones sociales y discursividades reflexivas, desde una visión que reconozca posibilidades y limitaciones para la innovación en las prácticas pedagógicas observadas.

Esta estructura se formula desde la necesidad de plasmar los saberes del docente, que en tanto, sujeto social realiza una apropiación heterogénea de los saberes sociales que están contenidos en la vida cotidiana[546], de la misma forma en que se constituyen los saberes cotidianos del aula y donde la cultura dominante, también genera un rol importante en la reproducción de los saberes sociales e institucionales. En este entramado, se comprenden los saberes referenciales del docente como pluriculturales e históricos[547], los que sin duda articulan las construcciones didáctico-metodológicas y las relaciones sociales que el docente establece en el aula, con diferenciados niveles de conciencia sobre estas, respecto a la lógica y a la naturaleza que obedecen sus decisiones y acciones.

545 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 58 p.

546 Ibid. 56 p.

547 Ibid.

# 11. Inferencias Finales sobre los desplazamientos discursivos en las tensiones pedagógicas.

## Dimensiones Interaccional en el Discurso del Docente Radical.

En torno a las interacciones subyacentes en las prácticas pedagógicas del docente radical observado, se pueden establecer importantes tensiones pedagógicas que caracterizan un accionar principalmente cargado de contradicciones y que apuesta desde pequeños espacios de innovación dar ciertos giros que permitan instalar procesos de transformación de los códigos didácticos enraizados por la rutina, por la ideas pedagógicas tradicionales, renovadas y tecnicistas, por las lógicas burocráticas legitimadas de la cultura escolar dentro del aula.

Desde tal comprensión, se puede reconocer una suerte de esquizofrenia profesional como describe Freire que refleja el sentir del profesor radical desempeñado en el contexto formal de la educación, desgarrado en términos ideológicos, situación que no le permite orientar las acciones desde sentidos operantes rectos, sino que se aprecia más bien el peso de un condicionado adaptacionismo cultural que intenta revindicar en alguna medida, los presupuestos ideológicos de interés emancipador que abogan por una formación más justa para los estudiantes.

Sin duda dentro del análisis interpretativo las relevancias en los actos didácticos concretos del docente están puestas en el desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas de tipo conceptual y procedimental del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con un énfasis en el desempeño intelectual de los estudiantes, como substancial prioridad e hilo conductor en la comprensión de sus decisiones. Bajo tal propósito y compromiso profesional se advierte un sentido de equidad en la distribución de conocimientos y enseñanza, que a pesar de hacerse latente como condicionante un desigual dominio mostrado por los estudiantes frente a las habilidades más sencillas que el docente trabaja y que pudiesen intervenir en las expectativas de éste, no se advierte una separación de las habilidades manuales por sobre las intelectuales, fragmentación de los aprendizajes propia y servil a los intereses del desarrollo productivo capitalista que se fundamenta en la división del trabajo y sus desiguales valores de mercado.

La propuesta didáctica, por tanto, responde a una concepción que confía y centra sus posibilidades de transformación social en las capacidades mentales que la formación científica del pensamiento desarrolla en los estudiantes, a través del conocimiento de los contenidos disciplinares. En este respecto, aparece como tensión pedagógica la ausencia de una pertinente intervención didáctica que otorgue el mismo peso a los saberes presentes en la sala de clases, en la medida, que se registra una inadvertencia de la necesaria incorporación los conocimientos cotidianos y prácticas culturales de los propios estudiantes en las actividades materiales orientadas y estructuradas con la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje, cuestión que limita las posibilidades de empoderamiento cultural de los estudiantes y la autenticidad de un saber propio en términos de construcción social de su poder.

Se puede hablar, entonces de una concepción didáctica "intelectualista", ya que no cuestiona el carácter objetivo y superior del conocimiento científico y "academicista" frente a los conocimientos informales más relacionados a las experiencias habituales de los estudiantes, concibiendo de manera jerárquica las formas de conocimiento y centrando a su vez, expectativas excesivas en la técnica de conversión del conocimiento científico en un conocimiento escolar entendido como el saber enseñado[548].

Esta caracterización, también se comprende en la medida que no se visualiza una mayor provocación de los estudiantes en lo que se refiere al trabajo de problemáticas sociales relevantes y urgentes que ellos vivencian, como poca relación disciplinar con las problemáticas de los estudiantes y sus condiciones estructurantes. Se logra establecer, a modo de consecuencia del descuido de un espacio para el sentido común y para las creencias culturales de los jóvenes, una suerte de negación por parte del docente de la realidad social de los estudiantes con los que trabaja dentro del aula y en la misma medida, la negación entonces de sus identidades.

He aquí un punto de inflexión, ya que se vuelve a encontrar un trabajo de imposición de códigos y prácticas, más que la resignificación de los propios patrones culturales o un dialogo entre saberes, sin generar un rescate de las ideologías que encarnan el

548 García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001. 125, 126 p.

comportamiento y pensamiento de los estudiantes, como la mantención de un distanciamiento entre sus vidas y la escuela, más que una aceptación y acogida de su realidad social.

El docente apuesta, a subsanar y restituir los desiguales dominios en las capacidades de los estudiantes con una construcción metodológica centrada básicamente en la adquisición de habilidades cognitivas más elementales tales como reconocer en el mapamundi elementos geográficos, situar hitos e imágenes en ejes cronológicos, recolectar información de Internet y de las personas del barrio, combinándolos con ejercicios cognitivos más complejos de orden superior, como comparaciones presente- pasado, el diseño y presentación de la información en ejes cronológicos, imaginar épocas pasadas y periodos históricos, imaginar relaciones entre el ser humano y su paisaje, construcción y creación de relatos y comics relacionadas a las actividades de desempeño trabajadas.

Se visualiza que estas estrategias de intervención pedagógica al concentrar sus energías en el dominio básico por los estudiantes sobre los contenidos conceptuales y procedimentales propios de las disciplinas del área, en que se prioriza la orientación temporal y localización espacial de los estudiantes, relega la comprensión cabal y complejización de periodos históricos específicos por una comprensión más general desde un tratamiento en la lógica de procesos de larga duración y el estableciendo vínculos permanentes con la información de la actualidad que pudiesen manejar o recoger los estudiantes distinguiendo elementos de continuidad y cambio.

Contrario a lo recién expuesto, es posible encontrar episodios didácticos en que los contenidos se conectan, a través de ejes cronológicos que mezclan hitos y periodificaciones, generando ejercicios también de correspondencia con el conocimiento y reconocimiento de sus intereses, como de la historia local y del constructo de periodos desde sus propias connotaciones valóricas sobre los hitos de la población de los estudiantes. En este tipo de ejercicios, se distinguen acercamientos desde el tratamiento de la disciplina con una construcción identitaria social y psicológica, posibilitando la valoración de los estudiantes y dejando de lado su exclusión. De la misma forma, se formula una conexión entre la distancia y abstracción del contenido facilitando la comprensión y aprendizaje.

Para el caso de los contenidos relativos a la disciplina historiográfica se constata un débil enfoque hacia el análisis de los contenidos desde diferentes perspectivas ideológicas, que permitieran develar la construcción interpretativa y explicativa que posee la disciplina

frente a la lectura y sentido de los hechos y procesos históricos. Para el caso de la disciplina geográfica se reconoce un tratamiento menos concreto en el uso de las representaciones cartográficas y su lectura, pero se invita a la intuición como mecanismo de construcción del conocimiento.

Sin embargo, se visualiza la ausencia de una reinterpretación o apropiación del Marco Curricular desde una mirada radical, dando cuenta de otra tensión pedagógica, una apuesta muy apegada a la propuesta oficial. Desde ese escenario, se presenta una falencia importantísima en términos de contenidos de tipo actitudinales, que como señala Benejam forman el eje articulador de la propuestas didácticas críticas, donde el tratamiento de los contenidos y objetivos educativos se deben expresar en la actitud y acción social[549].

Desde una mirada personal, más que en cualquier otra área de desempeño docente, los contenidos científico sociales y su conocimiento viabilizan las alternativas de generar una formación ética y política de los estudiantes dentro del contexto formal de la educación, a través de tareas escolares que sitúen su foco en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas de análisis grupal de la condición de alienación, ejercicios que permitan repensar la propia realidad, evaluar, aplicar a situaciones reales, actividades o tareas de consenso, de auto-conocimiento o auto- compresión, elaborar conflictos desde opciones éticas, estimular la solidaridad; orientando los contenidos hacia una sensibilidad social y crítica de la realidad que los estudiantes vivencian.

Se manifiesta además una insuficiencia en las actividades de discusión y estímulos hacia las tareas argumentativas y persuasivas, analíticas, de búsqueda de consenso, de evaluaciones, valoraciones y de autorreflexión. En este sentido, se identifica una intervención pedagógica más situada en dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes, como por ejemplo, con la lectura y exposición de los trabajos en el curso, se privilegia la formación de su personalidad ejercitando un carácter seguro y una presencia sólida que se espera adquieran los estudiantes cuando exteriorizan sus desempeños.

Se puede hablar de un tratamiento y tipos de contenidos disciplinares que se alejan de las lógicas tradicionales, ya que si bien, conserva elementos como la fragmentación desde

549 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 41 p.

dimensiones sociales, políticas, económicas, espaciales y el uso de diseños cronológicos; estos elementos poseen un grado de integración y complejización paulatina, síntesis y aplicación desde construcciones personales y grupales sobre los conocimientos tratados. Además no se sostienen desde actividades rutinarias y mecánicas.

Tal construcción metodológica presenta una secuenciación con un fuerte sentido procesual para plantear la comprensión de los conocimientos disciplinares e incorporando de manera integrada estos objetivos; con cada actividad y cada fase va abriendo paso e introduciendo al contenido siguiente, como aplicando el contenido anteriormente adquirido.

En este aspecto, se visualizan fases de enseñanza y aprendizaje superpuestas en las clases con un marcado apoyo y expectativas en el trabajo de actividades dadas para hacer en las casas de los estudiantes, principalmente en las fases iniciales e introducción al contenido (búsqueda de información, investigación, recolección, exploración); de esta forma, en las clases se centra el énfasis en las actividades de desempeño, de estructuración de los aprendizajes, como fases finales de contraposición, revisión, exposición y aplicación de los aprendizajes y de los contenidos disciplinares ejercitados dentro del aula.

Tal forma de organizar el trabajo en el aula condiciona fuertemente la dinámica de las clases del docente y las interacciones que establece, ya que parte angular del trabajo se organiza en base a las evaluaciones formativas y sumativas de las tareas dadas para realizar en las casas de los estudiantes y que además dan cuerpo a las actividades en aula.

Aquí aparece otra importante tensión que dice relación con las formas de disciplinamiento, si bien, el docente abandona las clásicas y tradicionales formas de manejo de grupo por medio de estrategias de enseñanza y aprendizaje como el dictado, completación de frases y ejercitación por medio de cuestionarios, aparece la actitud examinatoria en las evaluaciones como medio de control, mantención del orden y la disciplina. Una actitud coercitiva, amenazante, a través de las evaluaciones, que valiéndose de la autoridad, promueve el trabajo y asume un rol fiscalizador en la inspección de las tareas de ejecución.

Sin embargo, se visualiza una tendencia a restarle importancia a la nota como condicionante del trabajo, estando las evaluaciones sumativas más ligadas a los momentos de cierre, de

recuento de las unidades. Se instala de esta forma, un giro por disminuir el poder punitivo de la calificación, prácticas pedagógicas muy recurrentes dentro de la cultura escolar.

Esta forma de resolución de la tensión refleja la carencia, en términos de recursos del docente para poder generar un clima de trabajo y concentración dentro del aula, la atención, silencio en los estudiantes, como el hábito de traer y cumplir con los deberes escolares desde estímulos y estrategias positivas que refuercen las confianza en los estudiantes, la asunción de responsabilidades, el compromiso, los acuerdos y negociaciones para un desempeño más colaborativo. Desempeño que se puede lograr a través de la definición de objetivos comunes, frente al reconocimiento de problemas comunes, y por tanto, emerge la importancia de la generación de espacios de debate para los acuerdos y soluciones de tales conflictos en conjunto.

Esta falencia también se visualiza en la necesidad de intervención que demandan al profesor los estudiantes para su trabajo y desempeño, fenómeno que exhiben a través de los permanentes vínculos de dependencia a la aprobación del docente para verificar o aclarar alguna comprensión. Situación que está muy ligada a la desconfianza en sus capacidades que poseen los estudiantes y que se tensiona al evidenciar el reducido trecho para la asunción de compromisos con su aprendizaje. El refuerzo de un desempeño certero que pierda el temor a las equivocaciones y que avance en el desafío personal y logro de objetivos propios no es profundamente trabajado en la propuesta didáctica del docente, porque tampoco él explicita a sus estudiantes la importancia de resolver individualmente o de estimular hacia el desafío con prácticas concretas. Se refleja entonces, una carencia de intencionamientos didácticos a través de las actividades y estrategias que se diseñan para resolver esta tensión.

La importancia de establecer ejercicios cognitivos que sean desafiantes y les impliquen a los estudiantes sobreponerse y resolver de manera auto-valente, sobre el desarrollo de capacidades ligadas a la generación de un pensamiento y comportamiento autónomo que admita la relevancia de la realización del trabajo enmendado para su aprendizaje es crucial. La posibilidad de que los estudiantes puedan evaluar y confiar en lo que están comprendiendo o realizando es una capacidad fundamental de credibilidad personal, que sin duda alguna, tiene que considerarse desde una mirada radical de la pedagogía. Tal desarrollo mental, son condiciones esenciales para desprenderse del estado de sometimiento en que se encuentra el pensamiento de los estudiantes y de las ataduras en las estructuras cognitivas que

presentan para generar sus propias conexiones, asociaciones, ocurrencias. Ellos en cambio, al no reconocerlas como válidas, ni siquiera llegan a esa instancia de realizar propias interpretaciones, antes ya están esperando la instrucción y respuesta del docente, de cómo se hace o como el docente lo quiere.

De esta forma, se ve una reducción de las posibilidades de cognición que se acomoda a recibir la orden sin activar en ningún momento las habilidades de orden superior como traducir, escoger, estimar, deducir, intuir, descubrir, proponer, decidir, suponer, teorizar, cambiar. Esta carencia resulta una de las herramientas más eficaces para el control en la producción de subjetividades e identidades sociales de las personas, las que se amoldan a las ideologías dominantes y encarnan la alienación del comportamiento humano. O en el mejor de sus casos, la construcción de una lógica estratégica que muta según las exigencias del medio, en este caso del medio escolar. Aunque estas lógicas puedan significar una herramienta significativa en su aplicación cotidiana difícilmente permite trabajar con el estudiante en la constitución sólida de su personalidad.

A pesar de proteger como eje central de la enseñanza el desempeño de los estudiantes y plasmar en sus enunciados la intención de que ellos tomen sus propias decisiones, en determinadas actividades, la instrucción verbal del docente sigue jugando un rol fundamental porque va guiando el que hacer de los estudiantes en el aula. Este rol directivo hacia el desarrollo de las actividades y lógica instructiva que ampara el docente, ya que gestiona prácticamente todas las dinámicas, movimientos, organización y tiempos de las situaciones de aprendizaje, se instala como una de las prácticas tradicionales reconocibles que señala Benejam[550].

Sobre esta tensión, resulta difícil hablar de espacios formalmente establecidos para la opinión, discusión, proposiciones, críticas o cuestionamientos hacia las decisiones del docente o las propuestas didácticas, pero sí se aprecia un ambiente de cercanía empática y de complicidad con las formas juveniles de comunicación entre el profesor y los estudiantes, que permite el pronunciamiento distendido de estos últimos. Se reconocen en las interacciones observadas del docente un ambiente propicio para expresar sus ideas y opiniones libremente, ambiente que es débilmente aprovechado por los estudiantes, ya que no tienden a negociar o contra-argumentar,

550 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. Capítulo V. Estrategias de enseñanza: Los métodos Interactivos. 99 p.

dándole al docente en la mayoría de las situaciones la legitimidad absoluta en las decisiones. Si bien pueden modificar las dinámicas, interacciones y actividades de enseñanza, no existe claridad, voluntad consciente y emancipada que haga prevalecer sus consideraciones.

Este aspecto, remite a la conciencia alienada del estudiante, de estar expropiado de devenir y de voluntad, como se ha señalado teóricamente. El uso de una conciencia emancipada se establece en el marco de las relaciones humanas cuando se está en disposición de elegir, de accionar desde la iniciativa para distinguir y construir decisiones que se planteen benéficas para sí mismos, que el estudiante sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar posibles alternativas[551] y no recibir de manera pasiva las reglas impuestas por un externo.

Desde este punto, se comprende la necesaria relación entre la voluntad y el aprendizaje, relación que se atiende por su perspectiva intencional-conciente-personal que lo caracteriza y moviliza, en la medida que son los fines, los deseos, las inquietudes personales las promueven la actividad del conocimiento de los sujetos[552]. Cuando se expropia el fin que moviliza la actividad de los estudiantes, sus acciones son inconscientes y por tanto, enajenadas.

Resulta fundamental entonces, que las motivaciones propias de los estudiantes hacia el aprendizaje se presenten como contenidos pedagógicos cuestión que refleja una formación política de autogobierno ya que excava en el desarrollo de las acciones voluntarias, evitando imponer los conceptos y las prácticas, ya que se estaría más cercano a un adoctrinamiento de concepciones ideológicas radicales, volviendo a las lógicas tradicionales de la enseñanza[553]. Aparece en esta dirección, como otra posibilidad de instalar el tratamiento de contenidos actitudinales para su adopción e internalización el establecimiento de relaciones sociales transformadoras dentro del aula, en la medida, que estos contenidos no se predican sino que se accionan.

551 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.41 p.

552 Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008.14 p.

553 Libaneo, J. C. Clase: Fundamentos Teóricos y Metodología Da Pedagogía Critico-Social. (Perspectiva Histórico Cultural). Profesor de Universidad Católica de Sao Paulo. UAHC. 3 de septiembre, 2009.

Se percibe una suerte de comodidad en el docente de hacer uso y acogerse en la legitimidad absoluta de su persona y profesionalidad, que se explica, en la insuficiencia de un rol activo en presentar propuestas pedagógicas y disponerlas a ser cuestionadas o de un intento de relaciones transparentes que expliciten una necesaria repartición del poder en la conformación de la clase, de la organización de actividades, debatir ciertas decisiones, o entablar instancias de auto-evaluación, entre otras posibilidades. El profesor conserva su figura de autoridad, por el nivel de control que posee, la dependencia de los estudiantes frente a su figura y un rol coordinador, organizador, gestionador, como centro de las decisiones que se toman en el aula.

Entre las motivaciones que se visualizan, se puede hablar de rasgos egocéntricos en su sentido profesional, si se comprende por egocentrismo: la exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales[554]. Sin duda esta exageración obstaculiza la democratización de las prácticas dentro del aula y un acercamiento hacia relaciones de enseñanza-aprendizaje menos jerarquizadas, ya que prevalece la imposición del discurso interaccional del docente por sobre el de los estudiantes, situación que se interpreta como la implícita deslegitimación del discurso del segundo actor. Asunto que requiere un análisis más profundo y detenido sobre el impacto que puede conllevar las representaciones culturales mentalmente construidas de lo pedagógico entre las comunidades profesionales si se considera como señala Grundy, que las tradiciones de la profesión docente predisponen al docente al autoritarismo y lo liberan de la responsabilidad de justificarlo[555], tradición que se presenta como una dificultad en el desprendimiento del poder en el aula.

En algunas instancias, emerge y prevalece, el interés práctico desde el punto de vista técnico de control y manejo del medio frente a las rutinas necesarias para abandonar el aula, como es el aseo y orden de la sala clases, un interés concreto de que se realicen las prácticas precisas para un ambiente de trabajo adecuado y hábitos mínimos; sin utilizar, promover y aprovechar esos momentos para un intencionamiento hacia la comprensión de la importancia de la situación y su significado, hacia la conciencia personal y colectiva de la generación de condiciones amenas para compartir el espacio y la promoción de los deberes que

554 RAE. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima 2a ed. (en línea) (fecha de consulta: 25 de junio 2009) Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=egocentrismo

555 Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. 1998. Madrid. 243, 244 p.

esto requiere. El docente favorece la mantención del orden y condiciones para el ambiente de trabajo en la sala, desde su actuación central como organizador único de tales requerimientos, por tanto, prima la noción de obligaciones más que iniciativa y responsabilidades compartidas, preservando la separación entre disposición para el aprendizaje y compromiso voluntario característico de la cultura escolar.

Otra motivación, que se hace muy latente es la necesidad y sensación de urgencia en el avance de las dinámicas de la clase y la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, que se desprende de un ritmo acelerado, como se reconoció en las lógicas "de ausencias" de instancias de inicios y momentos concluyentes de las actividades de desempeño. Y también, por una marcada preocupación del docente en que sus clases resulten exitosas, desde la productividad del rendimiento de los estudiantes. Se recurre rápidamente al rol disciplinador en que insiste el docente dentro de la gestión del tiempo y del destino del uso del espacio en el aula, marcado como un espacio de trabajo constante, dando a entender una concepción más academicista del uso del espacio y tiempo en el aula.

Esta posición más academicista del uso del espacio y tiempo, se presenta como una tensión bastante delicada ya que impacta directamente en la posibilidad de implementar estrategias descubridoras de nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje; a su vez retienen al docente en la búsqueda de innovación, éste condicionalmente tiende a favorecer el control de las interacciones didácticas y ensayar sólo riesgos sutiles.

Así también, da lugar a una nueva tensión que dice relación con la relegación dentro de las prácticas pedagógicas de los vínculos de tipo afectivos, conocimientos cotidianos y experiencias de los estudiantes dentro de los momentos de la clase como elemento que se integre a la propuesta de enseñanza del docente. Carencia que se reconoce, por ejemplo, en la frágil profundización de las fases introductorias en la recolección de la información de conocimientos previos de los estudiantes y representaciones que traen sobre los contenidos y temáticas disciplinares a tratar.

Tales consideraciones resultan esenciales e intrínsecas a una intervención didáctica significativa que apueste a trabajar con los estudiantes más que sobre ellos, integrando las distintas áreas del comportamiento y pensamiento de los individuos en la

construcción del conocimiento. Ofrece además, un alto grado de reconocimiento identitario en la constitución de sus subjetividades y en la construcción de sus propias imágenes, lo que está directamente ligado al nivel de autoestima que poseen los estudiantes de sí mismo, situación aún más compleja para los jóvenes de sectores populares que sufren una permanente exclusión social reproducida en sus establecimientos[556].

Por tanto, precisa ser relevado dentro de las acciones propias de la secuenciación de la enseñanza-aprendizaje la recolección de la información de los conocimientos previos, representaciones y preocupaciones que traen los estudiantes sobre los contenidos, en la medida que traen de correlato implicancias sobre la pertinencia de los diseños didácticos dentro del contexto escolar específico de desempeño del docente y la consecuente cabida a las necesidades puntuales de estos jóvenes de sectores populares. Quienes requieren de un espacio de comprensión sobre su situación, constitución identitaria, experiencia de exclusión y condiciones de dependencia estructurales, que permita desde un auto-análisis participante la configuración de una nueva cultura des-alienada.

Aunque se observa que el docente se interesa en los rasgos personales de los estudiantes, en la generación de vínculos íntimos con ellos, abriéndose hacia un clima de confianza, cercanía e intimidad dentro del aula, ésta se fundamenta en momentos informales de distensión, entre medio de las actividades y se da a través de la talla y la broma principalmente, pero no en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje. La generación de vínculos desde conversaciones informales y bromistas permite un trato más igualitario entre el docente y los estudiantes, ya que la presencia de lo lúdico es constituyente de las interacciones típicamente juveniles instalándose como oportunidad de compartir ciertas prácticas culturales comunes, como también, se presenta como una forma de resistir a la homogenización y autoridad escolar[557].

Se pueden caracterizar las prácticas pedagógicas observadas desde un rol y función docente cambiante, es decir, el establecimiento de funciones eclécticas: si se refiere a las prácticas de enseñanza el profesor asume una función de guía cognitivista centrada en el desarrollo mental de los estudiantes a partir de la generación de capacidades y habilidades básicas del pensamiento científico de las disciplinas implicadas en el área de aprendizaje, en

556 Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media." Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995. 179 – 202 p.

557 Ibid. 203 p.

donde él va conectando y explicando los desempeños de los estudiantes, regulación bastante significativa y fundamental en la articulación entre actividades de aprendizaje y el proceso de estructuración de los contenidos.

En términos de aprendizaje, se puede hablar de una posición constructivista y rol secundario ya que se destaca en las actividades diseñadas el protagonismo de los estudiantes a través de la lógica de desempeño. A pesar de reconocer ciertas debilidades en la extracción inicial de las representaciones y modos de pensamiento y aplicación final de los aprendizajes hacia las propias vidas y saberes de los estudiantes. En relación a las responsabilidades y organización de las actividades, se presenta un rol principalmente autoritario y conductista, rol que se intensifica como forma de resolver situaciones conflictivas.

Este último punto, es el más complejo, ya que al ejercer acciones dominantes y concentrar el poder en las decisiones dentro del aula de manera justificada, se disimula el despotismo reproduciendo la concepción natural de los status sociales jerarquizados que prevalecen en la cultura burocrática escolar y social, que se manifiesta en una nula delegación de la atribuciones y un sustancial grado de autoritarismo en las relaciones institucionales[558] y pedagógicas. Se hace patente entonces, la dominación ideológica y la violencia simbólica que de igual forma, en que una clase social sin instrumentos represivos de coerción directa, como poseen las policías y ejércitos estatales, ejercen su influencia sobre las demás clases y grupos sociales imponiendo sus intereses y legitimando su posición privilegiada en los distintos ámbitos de la vida en sociedad.

Efectivamente como señala Edwards y se ha observado en la presente investigación esta situación no sólo se comprende dentro de las relaciones pedagógicas, sino que se entienden insertas dentro de las lógicas institucionales, donde se reconoció que el docente no posee total autonomía, ni absolutas atribuciones al tomar sus clases, siendo indudable la permanente vigilancia a través de intervenciones cotidianas en la sala, por parte de los otros actores institucionales y administrativos del establecimiento, de manera indirecta, pero eficiente. Además cualquier directivo docente puede observar lo que ocurre en su interior

558 Pascal, G. et. Al. "variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 66 p.

ayudado por su infraestructura ya que las salas de clases con amplios ventanales otorgan total visibilidad[559].

Carga panóptica que se expresa en los discursos del docente cuando de manera constante en las interacciones como medida de control utiliza la amenaza de enviar a los estudiantes a la oficina de la directora, medida que no concreta pero fomenta las tendencias hacia la legitimad de la organización escolar autoritaria basada en relaciones jerárquicas, y como consecuencia implícita, expresa la anulación profesional de resolver autónomamente y hacer valer su legitimidad docente y capacidad para enfrentar los conflictos de manera directa con los estudiantes.

Dentro de las explicaciones que se registraron en las prácticas pedagógicas, en primer lugar, está la motivación de realizar de manera más ágil las clases y actividades dispuestas para el día, descansando en la eficacia que se obtiene de estos métodos más tradicionales de la cultura escolar. Y en segundo lugar, producto de la fuerza de la costumbre que insita a querer mantener el reconocimiento del docente por los estudiantes, en tanto, se utilizan códigos y reglas reconocidas como válidas por todos los actores implicados.

Una apreciación que da a entender lo difícil que es cambiar las lógicas de funcionamiento en las prácticas escolares, considerando el desafío permanente y construcción de estrategias de resistencia hacia la autoridad que crean los estudiantes. En muchos casos se evidencia como éstos, también acostumbrados, se toman en serio ciertas actividades y respetan a los profesores, en la medida que los docentes demuestran ser capaces de sancionar y tomar medidas de castigo ejemplificadoras. Por tanto, un requerimiento importante en el contexto institucional para la implementación de las prácticas transformadoras pareciera ser una apuesta que exponga un tiempo de dedicación prudente en el desaprendizaje colectivo[560] de patrones de conducta fundados en la coacción y las resignificaciones de los códigos relacionales.

De igual forma que a nivel macropolítico y como condición enajenante de su desempeño, se reconoce a nivel micropolítico nuevamente la preponderancia y peso de la eficiencia que se les exige a los profesores donde deben dar cuenta de productos. Esto se ve en las acciones

559 Ibid. 67 p.

560 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

que guían al docente, tanto en la concepción academicista del uso del tiempo y espacio de la clase, así también, como en la tendencia a recurrir a las prácticas coercitivas legitimadas de la cultura escolar, que hacen más expedito el control del comportamiento de los estudiantes y por ende, el trabajo en el aula.

Como explica Donoso, el neoliberalismo mide y evalúa los aprendizajes[561] desde sus resultados, por tanto, obliga a remitirse a la ejecución de diseños más que a la discusión y preocupación sobre los recursos metodológicos, que se construyen y utilizan[562]; poniendo subliminalmente en una posición muy castradora a los docentes, en términos de abrirse a la construcción de nuevas innovaciones pedagógicas desde dentro del aula creación que necesariamente implica tiempo, riesgos y otro tipo de ponderaciones pedagógicas.

En dirección de caracterizar las construcciones metodológicas, específicamente en relación a su método didáctico propuesto se puede reconocer un accionar heterogéneo del docente que está mediatizado por la función en el aula que asume cumplir.

Los primeros métodos didácticos responden a estrategias y labores más individuales, acompañadas de una evaluación formativa de tipo expositiva centrada en el estudiante, que es quien presenta y explica su tarea, exhibiendo de manera personal la adquisición de habilidades de los estudiantes, más cercana a la dinámica de pregunta/ respuesta. También se reconocen en las fases de estructuración del aprendizaje, dentro del método expositivo, el uso del dialogo pero con marcados tintes interactivos. Estas metodologías, concentran en demasía el poder del docente, si bien están acompañados de una instancia de retrospección individual del estudiante con su ejercicio, en el momento de presentar el trabajo está mediado por la dirección y control del docente, resultando a veces una instancia forzada, incómoda y rígida en términos de interacción.

Se distingue, de esta forma, un ánimo y actitud cambiante según el tipo de actividades didácticas y estrategias que se realizan en el aula. En momentos donde el docente asume una función examinatoria, ligada a la revisión de una tarea escolar con su aparejada

561 Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009) disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705.

562 Mundaca, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004. 94 p.

interrogación oral, necesita de la atención de los estudiantes o debe instar a la responsabilidad y cumplimiento de los deberes escolares el docente establece relaciones jerárquicas, desde prácticas relativas a códigos culturales tradicionales, fundamentadas en relaciones de dependencia por medio del control y la implícita infantilización de los estudiantes desde su autoridad, actitud que se intensifica cuando se evidencia el incumplimiento de estas tareas.

Otra actitud y ánimo se distingue cuando el docente se enfrenta a una tarea de desempeño de los estudiantes, donde ellos han traído sus materiales y ve cierta disposición y motivación hacia el trabajo, disposiciones observadas en estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo interactivas socializantes centradas en el alumnado, como los trabajos en grupos. Desde este punto de vista, resulta indudable al apreciar el grato ambiente, la relación de empatía y agrado entre ambos protagonistas educativos cuando se logran interacciones con una participación activa de los estudiantes, cuando el docente a conseguido estructurar los diseños didácticos desde sus intereses, se evidencia voluntad en el desempeño de los estudiantes, fluidez, soltura al expresarse, contraposición de opiniones y divisiones de funciones igualitarias, en la mayoría de los casos, entre los equipos de trabajo.

De la misma forma, las relaciones sociales en el aula se pueden describir con un fuerte componente intuitivo, de carácter más bien espontáneo e impulsivo, dominadas por este ánimo y actitud cambiante que fluctúan entre las intenciones racionales y las intencionalidades surgidas desde la emocionalidad, de origen más irracional, por tanto, muy propensas a caer en prácticas tradicionales y rutinarias en la medida que son las prácticas sociales inscritas en el cuerpo del docente, que él ha vivenciado y que obedecen a las herramientas que otorga y legitima la cultura escolar aflorando desde la inconciencia.

Las interacciones sociales se encuentran fuertemente condicionadas por la actitud que los estudiantes demuestran frente al trabajo y a su comportamiento dentro del aula. En la mayoría de los eventos de carácter crítico que se presenciaron, donde el docente se muestra afectado y superado, dicen relación directa con una reticente receptividad que los estudiantes muestran hacia el trabajo que el docente les propone, es decir, acciones o comentarios de resistencia y cuestionamiento frente a sus actividades didácticas. Se puede hablar de una relación de empatía con ellos, aunque un tanto irregular si se trata de evaluar su tendencia, ya que el docente puede bromear, reconocer, admitir sus errores en actos conciliatorios, pero también se reconoce una suerte de ofensa personal materializada en una reacción

violenta, por lo que no se podría aseverar una actitud o recepción autocrítica frente a estas situaciones de disconformidad de los estudiantes.

Se desprende por tanto, en base a las reacciones y nivel de afección que demuestra el docente una concepción que visualiza y asocia de manera indisoluble un comportamiento "adecuado" y de cumplimiento con la realización de tareas escolares. Concepción del docente que se sitúa dentro de las exigencias escolares "obvias" puestas en el "deber ser escolar", que Edwards explica, tales como las buenas calificaciones y un comportamiento "tipo" que responden más a la lógica del estudiante pasivo, receptivo, tranquilo, sumiso, homogéneo, oprimido.

Desde estas comprensiones, no resulta una estrategia justa relacionar comportamiento con desempeño escolar y académico de los estudiantes porque tiende a la estigmatización y etiquetación, reproduciendo las desigualdades y relaciones de jerarquía por medio de la distinción y calificación[563]. Acciones que están más cerca del argumento meritocrático en la lógica de destacar a los estudiantes más responsables y comprometidos con el estudio y relegar a los estudiantes "conflictivos", más que la posibilidad de resolución de los problemas y seducción del estudiante incrédulo y evasivo a las propuestas didácticas.

Se interpreta entonces, desde los discursos interaccionales el predominio de la dicotomía de exculpación entre estudiantes y docente sobre las acciones individuales y compromisos bilaterales en las dinámicas y lógicas en que se cimienta la interacción social y sus consecuencias, rivalidad que alimenta y fundamenta el desentendimiento de las responsabilidades compartidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos actores educativos.

Por otro lado, se advierte poca claridad en relación a las reglas de convivencia y normas disciplinarias, ya que el docente tiende a una negociación sobrentendida sólo por él, en torno al manejo de los límites y las atribuciones que permite a los estudiantes en el aula, que varían según las respuestas y conductas que ellos van mostrando, por ejemplo, si ellos tienen un buen comportamiento y buen desempeño académico se les permite usar accesorios

563 Tosoni, M; Natel, A; y Frecentese; V. "Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares." (en línea) Facultad de Educación Elemental y Especial (S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1,2. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf

contrarios a la uniformidad escolar, de lo contrario se reprime sacando estos accesorios y defendiendo la uniformidad. Este "acomodamiento condicional" dificulta la democratización y comprensión de los significados de las situaciones en las prácticas por los estudiantes y concentra el poder que posee el docente dentro del aula, ya que el uso de éste aumenta y se centraliza aún más cuando las reglas no son explícitas, ni se establecen en discusión y bajo mutuos acuerdos.

Se identifica también, a partir del reconocimiento y carencia de estrategias e intervenciones más ligadas a los refuerzos positivos, premios o reconocimientos, tratos directos, compromisos o la delegación de responsabilidades; nuevamente la mantención del estado de inconciencia del sentido de las situaciones, y por ende, una condición enajenada de los estudiantes frente a su realidad escolar que se explica desde la desconfianza que el docente demuestra en sus acciones y decisiones de disciplinamiento. Por ejemplo, a través de la lógica de amenazas ascendentes de posibles castigos, prácticas que explica Edwards están muy enraizadas en la cultura escolar y que se cimientan en el temor a que los estudiantes se desborden si no están bajo su control y dominio. Se ve el intento por combinar llamados de atención y bromas, medidas con las que el docente juega y mediatiza de alguna forma, las reacciones más autoritarias.

Estos presupuestos denotados en las prácticas limitan la asunción de responsabilidades, participación y aún más relevante sus posibilidades de desarrollar capacidades ligadas a la autonomía. La carencia de estímulos positivos impacta a su vez en los refuerzos ligados al desempeño de los estudiantes en el aula y logros alcanzados, los que son fundamentales para facilitar y fortalecer la autoestima de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce nuevamente el dominio anímico del docente que actúa con cierta impaciencia en las situaciones donde los estudiantes muestran un grado importante de incapacidad o incomprensión en el dominio de los conocimientos más sencillos.

Se registra un componente de machismo dentro de las concepciones del docente al presentar la mantención de estereotipos de roles sexuales restrictivos, sin duda, este patrón cultural pone en situación desigualdad y de subordinación a las mujeres dentro del aula. Como también, se detectan, algunas vinculaciones que demuestran miradas del docente, funcionales a la escuela y a la formación de los estudiantes como medio para integrarlos e insertarlos eficazmente en el

sistema productivo, comprensión que apela a las nociones de equidad subsidiaria características del Estado[564] y propios de los criterios capitalistas.

## Dimensión Reflexiva en el Discurso del Docente Radical

Como señala Freire, la concientización necesita de un contexto teórico de reflexión y de un contexto concreto de realidad social que se busca cambiar, destacando el papel del dialogo en la creación de nuevas posibilidades, en la medida que la conciencia no es aislada y se fundamenta en relaciones de transformación que superen los límites de la individualidad[565]. Sobre todo, si se considera que los seres humanos son síntesis de las relaciones sociales, por tanto, los procesos de conocimiento nunca se presentan ajenos a las prácticas socioculturales, volviéndose realmente complejo establecer prácticas pedagógicas transformadoras en la medida que, todos los seres humanos cargamos con las condiciones y concepciones histórico-sociales en las que nos hemos formado y relacionado[566].

Las acciones concientes requieren de una reflexión, que se propuso a través de las entrevistas focalizadas de reflexividad, un dialogo que posibilite generar una lectura que se distancie del acto concreto, considerando que la praxis abarca el ámbito externo al acto mismo, descubrir límites teóricos, expectativas, aspiraciones y motivaciones, tomar decisiones oportunas para que la clase funcione, como también, poder reflexionar sobre las consecuencias de las decisiones y los actos; distinguiendo lo mejor y lo peor[567], replantearse las acciones, trabajando y explicitando los supuestos que fundamentan y organizan la propuesta de acción, reconstruyendo la lógica de la práctica, a través de los sentidos que parecen organizarla[568].

Ejercicio cognitivo que ha sido crucial para reconocer la presencia de prácticas reproductivas tradicionales, fundadas en principios, valores y lógicas capitalistas por el mismo docente, distinguiendo una grado ascendente de conciencia sobre las prácticas y códigos pedagógicos dominantes que las comportan, una evolución en la visualización de conflictos e incluso en las responsabilidades implicadas y alternativas a las falencias visualizadas.

564 Rojas, M.T. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004..73. p.

565 Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973. 80 p.

566 Libaneo, J. C. Clase: Fundamentos Teóricos y Metodología Da Pedagogía Critico-Social. (Perspectiva Histórico Cultural). Profesor de Universidad Católica de Sao Paulo. UAHC. 3 de septiembre, 2009.

567 Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001. 67 p.

568 Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998. 15 p.

Fundamental ha sido evidenciar que muchos de los elementos condicionantes estructurales externos que se pensó encontrar responden a una internalización de concepciones, modos y formas dominantes que encarna el docente desde la inconciencia de sus acciones, en tanto, sujeto afectado, socializado y constituido desde experiencias propias de las prácticas socioculturales tradicionales vivenciadas, destacando entonces, el importante rol que juega la distancia analítica sobre los propias actuaciones para replantearse internamente la reproducción ideológica de los patrones hegemónicos de dominación en los comportamientos impulsivos e irracionales.

Ejemplo claro del efecto de concientización que genera un razonamiento de carácter reflexivo sobre los desempeños pedagógicos implementados se observa en el desplazamiento discursivo producido en relación a las posibilidades de innovación, donde el docente apela en momentos iniciales del seguimiento ciertos presupuestos positivistas presentando una asociación entre cambios didácticos con la introducción de tecnologías en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Para después, concebir propuestas alternativas más radicales abriéndose a nuevas experiencias desde la empatía, como la participación activa del estudiante enfatizando la importancia del refuerzo motivacional para su desempeño en las actividades.

Desde este punto de vista, se puede hablar de un aporte generado por la metodología investigativa diseñada, que interviene en los discursos declarativos por el docente, expresándolo en la reconstitución de las lógicas implicadas en sus prácticas cotidianas sean de carácter reproductivistas o transformadoras con evidentes ascensos en los grados de conciencia desde la orientación ideológica radical. Considerando los hallazgos de tal fenómeno se presentan a continuación un análisis del discurso en su dimensión dialógico reflexiva en torno a las tensiones pedagógicas visibilizadas y sus formas de resolución.

Se genera un cambio importante en las concepciones del docente que se distancia paulatinamente de las nociones clásicas de exculpación, rivalidad y homogenización del comportamiento de los estudiantes y sentido de propiedad de las interacciones dadas en el aula que legitiman atribuciones absolutas de autoridad; verificado al esperar un actuar "modelo" básicamente pasivo y receptivo ligado a relaciones de sometimiento (desde el temor

generado en los estudiantes sobre la personalidad del docente o ante la posibilidad de recibir un castigo), frente a acciones indisciplinadas e incumplimiento de los deberes escolares.

El docente explicita de manera categórica el establecimiento de relaciones sociales desde una posición punitiva, actitudes y discursos agresivos, incluso de maltrato de sus estudiantes en ocasiones, desde la ridiculización por ejemplo, planteando tajantemente la necesidad de modificación de tales prácticas represivas que atribuye a afecciones anímicas y emocionales sobre situaciones puntuales y conflictivas de disciplina en los estudiantes que afectan las decisiones sobre cómo debería llevarse a cabo de mejor manera un proceso de enseñanza-aprendizaje. En momentos iniciales de reflexividad establece discursos de justificación para luego reconocer y asumir factores personales influyentes como la paciencia que lo instan a abusar de su posición de autoridad dentro del aula y al uso de medidas coercitivas de control relativas a la falta de un adecuado manejo de grupo.

Este elemento impacta directamente en los sentidos didácticos porque se alteran decisiones importantes como las finalidades propuestas que el docente se plantea sobre las actividades, manifestando un grado de contradicción en la deliberación sobre sus acciones que varían entre dos tipos de intencionalidades.

En las evaluaciones reflexivas que realiza el docente sobre los objetivos formulados para las clases y que guían sus acciones en el aula se puede puntualizar deliberaciones tensionadas entre los siguientes sentidos operantes:

1. El logro del desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas por las actividades didácticas,

2. Las finalidades que definen el marco de interacción entre los estudiantes, por tanto, que estas actividades alcanzan en las diferentes áreas del desarrollo de los estudiantes,

3. Y por último, el cumplimiento de un trabajo efectivo dentro de las clases, como los mecanismos para su cumplimiento y para establecer la responsabilidad de los estudiantes en los deberes escolares.

La primera intencionalidad de fundamentos ideológicos que responden al interés técnico y a un discurso positivista, intencionalidad que tiende a primar cuando el docente releva sentidos operantes sobre el logro del desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas por las actividades didácticas, un logro que en primera instancia estaba muy asociado a la acción concreta de realizar las actividades por los estudiantes, vinculo que en reflexiones posteriores el docente descarta al distinguir condiciones emergentes[569] como las diferentes formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Y a responder a la preocupación situada en el cumplimiento de un trabajo efectivo dentro de las clases.

Y la segunda, línea discursiva donde el docente admite direcciones más emancipadoras relacionadas directamente a la inquietud pedagógica por definir el marco de interacción entre los estudiantes, ponderando los grados de participación de él y de los estudiantes para el desarrollo en diferentes áreas de la personalidad de estos novísimos actores.

El carácter del la primera intencionalidad es claramente más autoritario y movilizado por la necesidad imperiosa de controlar las situaciones, el ambiente de trabajo y a los estudiantes definiendo sus objetivos según las conductas observables de éstos. Por tanto, prácticas tendientes a establecer relaciones sociales opresivas impulsadas por motivaciones más irracionales, resolviendo en el aula actuada priorizar la productividad, el rendimiento, la disciplina y el orden para las formas de desempeño de las actividades, con estrategias más conductistas y restrictivas de los espacios de expresión, discusión y dialogo entre los estudiantes.

Cuando el docente reflexiona y se cuestiona sus actuaciones estas decisiones no dicen relación con las concepciones sobre cómo él cree se deberían establecer las interacciones asociadas al método de aprendizaje. Aquí aparece la segunda intencionalidad contrapuesta, evaluando la relevancia de generar marcos de comunicación en el aula para las actividades didácticas de desempeño de los estudiantes socio – individualizantes e interactivos para la estructuración de los conocimientos y desarrollo de habilidades en ellos, es decir, métodos didácticos colectivizadores del conocimiento. Por tanto, estrategias de aprendizaje activas

569 Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. 2007. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.

y participativas entre los estudiantes relacionadas principalmente al desarrollo de capacidades de autodeterminación, codeterminación.

Sin embargo, tensionan permanentemente la implementación de estos métodos didácticos los argumentos que dan cuerpo a la primera intencionalidad destacando y valorando: la gestión eficaz del medio donde prevalecen los intereses por lograr productividad dentro del tiempo establecido para las clases, la preocupación por un trabajo equitativo e igualitario entre los estudiantes, o sea, centrado en preocupaciones por la poca efectividad en el rendimiento que posibilitan las dinámicas de grupo en el desempeño de cada joven.

La segunda intencionalidad con sentidos pedagógicos más elaborados en relación a la democratización didáctica de sus prácticas, instala al docente en la necesidad interna de cambio, con respecto a las acciones personales planteando reflexiones críticas sobre su rol dentro del aula y el grado de participación y protagonismo que contempla para él en los medios y desempeños utilizados para la construcción de un conocimiento propio y personal de los estudiantes sobre los conocimientos disciplinares que intencionan la indagación, la toma de decisiones y resolución de desafíos.

El docente visualiza que sus intervenciones interfieren en la construcción autónoma de las interpretaciones de los estudiantes, pero no descubre como su autoritarismo afecta en que sus opiniones sean recepcionadas como verdades absolutas del conocimiento, ya que no relativiza sus planteamientos, ni las relaciones de poder en que estos diálogos se establecen, por eso las formas de resolución que visualiza frente a esta preocupación están en la dirección de marginarse de las dinámicas y no intervenir ni con comentarios, ni opiniones personales o sugerencias.

Se expresa así nuevamente el grado de autoritarismo, en las formas de potenciar el desempeño de los estudiantes, ya que no examina en sus cuestionamientos intenciones de generar una conciencia en ellos sobre la evolución y progreso de su trabajo de manera responsable, ni visualiza la carencia de prácticas generadoras de una auto-comprensión de los procesos formativos de los estudiantes.

El docente se da cuenta y plantea disconformidad y contradicción pedagógica, en que los estudiantes no trabajen por las ganas de aprender y con la función examinatoria que asume

para disciplinar las responsabilidades en el trabajo de los estudiantes. Sin embargo, el docente mediatiza esta función y rol al proponerse resistir a la idea de utilizar la calificación como medida punitiva para forzar de esta forma el desempeño de los estudiantes. Se podría inferir entonces que con respecto a esta tensión acepta la complejidad y la contradicción por lo que no se resuelve ni hacia la radicalidad, ni hacia la mantención conciente de la reproducción de lógicas hegemónicas. Por tanto, las propuestas alternativas que le permitan salir de las dinámicas conductistas y funcionales, no son tan consistentes para remediar esta tendencia en sus prácticas de aula.

Desde este punto de vista, aparece como tensión pedagógica vivenciada por el docente el poco apoyo en las casas de los estudiantes, la despreocupación de los apoderados para generar hábitos de estudio, revisar sus cuadernos, incluso su falta de conocimientos frente a los contenidos disciplinares para acompañar el trabajo en sus hogares. Sin duda, la importancia y dedicación que se da en las casas a la formación académica de la escuela impacta en el compromiso de estos, pero se vuelve más palpable cuando se resuelven los conflictos desde una lógica de externalización de la responsabilidad del estudiante sobre sus deberes escolares.

Aparecen posteriormente, alternativas que vislumbran la negociación como medida directa para lograr erradicar las actitudes autoritarias del docente, responsabilizándose de la necesidad de generar construcciones metodológicas y organización de actividades de enseñanza-aprendizaje desde las facilidades, riquezas y representaciones culturales de los estudiantes, respondiendo a la pertinencia de las situaciones únicas del contexto educativo. Releva entonces lo imprescindible que se vuelve conocer el mundo en que se mueven los estudiantes, sus puntos de referencia desde una perspectiva más psicológica de sus particularidades, apostando a que impactaría directamente en la modificación de los discursos agresivos hacia ellos.

El docente visualiza que esta necesidad de conocer más a sus estudiantes, trasciende en variados ámbitos de las interacciones, pero que se reciente y tensiona con la limitación del poco tiempo que posee. Una relación fundamental que aparece es la necesidad de organizar un trabajo desde construcciones metodológicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades, capacidades personales y potencialidades de los estudiantes, que puedan responder a sus intereses y a la necesaria motivación de ellos. Da cuenta así, de un

elemento dentro de los presupuestos ideológicos radicales del docente sobre su rol, preocupación que abarca una de las dimensiones de la emancipación sobre el crecimiento integral individual de los sujetos, planteando la enseñanza no desde una condición homogenizadora de las habilidades de los jóvenes.

En dirección de esta preocupación también se expresan las dificultades en la pertinencia de las intervenciones didácticas diseñadas que den repuesta a los diferentes niveles de progreso, los disímiles ritmos y formas de aprendizaje que se presentan en los estudiantes, tensión que repercute en el desarrollo de las prácticas. Se exterioriza la posibilidad de resolver la tensión haciendo ejercicios cognitivos diferenciados dentro del aula según sus dominios, pero aparece la incertidumbre por la capacidad del espacio físico, y la limitación por el tiempo; dando cabida al cuestionamiento sobre la inadecuación que plantea el tiempo y el espacio que compacta la escuela para responder a la necesidades culturales y la diversidad de proyectos que debiesen abarcar las propuestas didácticas para desarrollar las potencialidades específicas de los estudiantes desde un punto de vista radical, sobre todo, cuando las exigencias curriculares mínimas en términos de cobertura de los CMO se presentan de manera restrictiva en las acciones, condicionando supra-institucionalmente[570] desde sus procesos de estandarización de la educación que sitúan los logros en los resultados, eficiencia, productividad y rendimiento.

En sus últimas reflexiones, destaca la importancia de ponerse en la posición de los estudiantes, más allá de la exigencia del "ser alumno", admitir la inquietud propia de sus conductas posibilitando alternativas que contemplen las necesidades de movilidad y excitación de los estudiantes a través de actividades más lúdicas que canalicen sus energías, por medio de juegos e incluso abandonar el espacio aulístico para realizar actividades menos cargadas de tradicionalidad, en contacto empírico con el medio. Frente a la dificultad de concentrar la "atención en la clase" de los estudiantes se planten alternativas en el uso de imágenes para presentar y exponer la información de los contenidos disciplinares propuestos a ser trabajados.

El docente plantea y visualiza también, la importancia de generar procesos en los estudiantes de auto-comprensión del mundo. En primera instancia, acoge como tensión presente entre sus

570 Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. 2007. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.

prácticas y presupuestos ideológicos pedagógicos, que en el desarrollo de las acciones mentales propias de un pensamiento crítico, reconoce cierto grado de limitación producto de las falencias en capacidades cognitivas básicas de los estudiantes la que se acrecienta por el poco hábito de estudio que denuncia de los estudiantes. Un ejemplo determinante de condicionamiento por estas carencias las presenta cuando trata de remitirse a los logros y requerimientos académicos relativos a los procesos examinatorios estandarizados dentro del sistema educacional, como es el SIMCE, ya que denuncia la falta de tiempo para desarrollar un trabajo de enseñanza-aprendizaje más socio-constructivistas como el aprendizaje por descubrimiento.

Limitación que posteriormente descarta abriéndose a la posibilidad de implementar diseños didácticos que conlleven ejercicios cognitivos de orden superior más complejos, como la reflexión sobre la propia historia política y social de la población de los estudiantes, desde su capital cultural, más en relación con sus experiencias y saberes populares. Rescata la orientación agenciada a partir de las habilidades de indagación pero suma a las propuestas de enseñanza el intencionamiento de estos desempeños sobre los contenidos que traen los estudiantes, en dirección de una conciencia histórica, de clase, de su lugar en la sociedad actual y el trabajo de transformaciones cognitivas para construir un mundo más justo con ellos.

Dentro del diseño de los contenidos educativos que expresa el docente, se plantea una intención clara sobre el deseo de lograr una auto-comprensión situada de los estudiantes en su realidad social, desde las herramientas metodológicas y científicas que entrega el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como su ubicación desde las dimensiones temporal, cultural, social, económica y espacial, propuesta que se reconoce en sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, aún se reconocen ciertas concepciones sobre el conocimiento didáctico algo positivistas relativas a la externalización de los conocimientos de los estudiantes, cuando el docente visualiza como tensión pedagógica el distanciado mundo que existe entre la vida cotidiana de sus estudiantes y la vida escolar. El docente plantea dificultades en la aproximación de los contenidos desde el saber que los estudiantes poseen, distinguiendo más patentemente asociaciones con las producciones culturales insertas por los grupos

dominantes que poseen la autoridad cultural mundial[571] (medios de comunicación de masas, herramientas comunicativas como el Internet, y otros medios tecnológicos), más que por el saber cultural aportado por la cotidianidad desde sus vivencias. Contemplar estas últimas producciones culturales propias de las prácticas sociales de los estudiantes de manera integrada al conocimiento didáctico es esencial para el trabajo con las subjetividades de los estudiantes y la intencionada liberación de sus conciencias, que forman parte de su identidad y expresan las posibilidades de resistencia política e ideológica necesarias en la construcción de una agencia social autónoma[572].

Desde otro prisma de análisis, el docente reconoce limitaciones propias en relación a sus roles de mediación y explicación en el tratamiento de los contenidos disciplinares para su comprensión mencionando la imprecisión, y por ende, el desafío profesional de concreción de las explicaciones y argumentaciones que utiliza. Tal tensión que se sitúa dentro de las representaciones culturalmente construidas del contenido donde influyen las preconcepciones personales, pero también, dependen de los planes de formación donde se reproducen desde los ámbitos culturales de las comunidades profesionales ciertos modos de representaciones de los conocimientos disciplinares, como pudiese ser la perspectiva de presentar la realidad social de manera fragmentada bajo el supuesto de una desconcentración didáctica de su complejidad.

Un elemento esencial que el docente ignora es la falencia en sus construcciones metodológicas en el tratamiento de los contenidos educativos actitudinales, falencia que se hace más ostensible al apreciar un interés de índole instrumental que guía el "como hacer pedagógico", en desmedro de una formación y propuesta didáctica que acoja fines educativos relacionado con la generación de dispositivos autorreguladores internos en los estudiantes que comprendan y desarrollen una personalidad[573] basada: en valores de convivencia desde una ética solidaria, que representen los intereses de una sociedad más justa e igualitaria y por ende, posibiliten el establecimiento de relaciones sociales transformadoras y cooperativas.

Sean abordados estos contenidos desde cuestionamientos estructurales que se enfoquen de manera externa al sujeto, o a través de acciones que se materializan dentro del aula.

571 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 52 p.

572 Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996. 53 p.

573 Libaneo, J. C. Clase: Fundamentos Teóricos y Metodología Da Pedagogía Critico-Social. (Perspectiva Histórico Cultural). Profesor de Universidad Católica de Sao Paulo. UAHC. 3 de septiembre, 2009.

Queda abierta de esta forma la tensión hacia la preocupación por las estrategias didácticas que se direccionen y resuelvan las exigencias de los contenidos sociales actitudinales del área, relativos al desarrollo en la socialización de los estudiantes; si bien el docente muestra aflicción por la formación de los rasgos para el crecimiento para sí de los sujetos, no se visualiza atención didáctica hacia el crecimiento de los sujetos integral para con los otros que lo sitúen en tanto actor social empoderado de su realidad.

A su vez, la mantención de ciertas relaciones de sometimiento y jerarquía instituida en los vínculos entre el docente y los estudiantes obstaculizan un avance hacia una justicia y producción de condiciones de existencia subjetivas más equitativas y menos desiguales para los estudiantes de sectores populares, transformaciones que superan la imposibilidad de las condiciones estructurales materiales del sistema educativo, sino que se expresan más en el condicionamiento inconciente en que los valores, principios y códigos sociales se personifican en las concepciones del docente radical.

## V. 1. 2. Cuadro Sistematizador.
## Desplazamientos Discursivos en las Tensiones Pedagógicas.

Este cuadro presenta los hallazgos principales del trabajo investigativo, en dirección de dar cuenta de los elementos didácticos tensionados en las prácticas pedagógicas por los discursos educativos en pugna dentro del espacio aulístico, se contemplan también sus condicionantes macro y micro-políticas que repercuten en las posibilidades de desempeño del docente, las alternativas que el mismo docente visualiza, como también los propios cuestionamientos, replanteamientos y miradas auto-críticas que abren opciones de mejorar las propuestas didácticas y las relaciones sociales desde una conexión interna con la labor realizada día a día. Se escoge esta forma de presentación, en la medida que se apuesta a mantener la mirada problematizadora que quiso guiar la comprensión de todo el proceso investigativo para dar respuesta a la complejidad del fenómeno educativo interpretado y no la mera simplificación de las inferencias producidas. Se sistematizan a su vez, las formas de resolución que el docente adopta, en términos discursivos, rescantándo sus movimientos y elasticidades, y por último, se exhiben las oportunidades que la investigadora desde la matriz teórica advierte como componentes aportadores que podrían extender salidas a las tensiones y superar las trabas que la propia cultura escolar termina imponiendo, desde un perspectiva ideológica radical.

| | Desplazamientos Discursivos en las Tensiones Pedagógicas. | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Elementos didácticos tensionados | Características Nivel interaccional del discurso del docente investigado. | Condicionantes macro y micro políticas que vivencia el docente investigado. | Características Nivel reflexivo de los presupuestos ideológicos del docente investigado. | Cómo resuelve la tensión el docente investigado. | Cómo resolver la tensión desde la radicalidad. Propuesta investigativa. |
| 1. Objetivos y Finalidades de la enseñanza del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. | La prioridad en los actos didácticos concretos del docente es el desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas y contenidos de tipo conceptual y procedimental del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con énfasis en el desempeño intelectual de los estudiantes. | Condicionamientos curriculares y criterios economicistas que exigen una cobertura de los CMO y que son evaluados en sus procesos de estandarización de la educación situando los logros en los resultados, eficiencia, productividad y rendimiento. Se hacen valer las prioridades y creencias sociales, es decir, la cultura dominante.<br><br>Inadecuación que plantea el tiempo y el espacio que compacta la escuela para responder a las necesidades culturales y la diversidad de proyectos que debiesen abarcar las | Intención clara de lograr una auto-comprensión situada de los estudiantes en su realidad social, desde las herramientas metodológicas y científicas que entrega el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como su ubicación desde las dimensiones temporal, cultural, social, económica y espacial.<br><br>El logro del desarrollo de las habilidades cognitivas en primera instancia estaba muy asociado a la acción concreta de realizar | El docente mediatiza entre sus intencionalidades que responden al interés técnico y a un discurso positivista sobre el logro de resultados desde cánones estandarizados curricularmente, asumiendo las restricciones en sus acciones pero apuesta radicalmente: a un sentido de equidad en la distribución de conocimientos y enseñanza al no | Propuesta que se plantee en términos de contenidos de tipo actitudinales, atención didáctica hacia el crecimiento integral de los sujetos para con los otros desde la generación de dispositivos autorreguladores internos hacia el desarrollo de una personalidad basada: en valores de convivencia, en una ética solidaria que representen los intereses de una sociedad más justa e igualitaria y posibiliten el establecimiento de relaciones sociales transformadoras y cooperativas. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | propuestas didácticas para desarrollar las potencialidades específicas de los estudiantes, como para la creatividad del docente y de los estudiantes, siendo más preponderante la tendencia a que los docentes desarrollen capacidades innovadoras fuera de los encuadres escolares.<br><br>Condicionantes contextuales que proceden de la necesidades de responder a las diferentes formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. | las actividades por los estudiantes, vínculo que en reflexiones posteriores el docente descarta al distinguir diferentes formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.<br><br>Posibilidad de resolver la tensión haciendo ejercicios cognitivos diferenciados dentro del aula según sus dominios.<br><br>Necesidad de organizar un trabajo desde construcciones metodológicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades, capacidades personales y potencialidades de los estudiantes, que puedan responder a sus intereses y motivación. | separar las habilidades manuales por sobre las intelectuales, asumir un desafío diversificador de las habilidades de los jóvenes y el alejamiento de lógicas de desempeño tradicionales mecánicas y rutinarias. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. Concepciones del conocimiento didáctico. | Centra las posibilidades de transformación social en las capacidades mentales que la formación científica del pensamiento desarrolla en los estudiantes, a través del conocimiento de los contenidos disciplinares.<br><br>Mantención de un distanciamiento entre sus vidas y la escuela.<br><br>Clima de confianza, cercanía e intimidad dentro del aula se da a través de la talla y la broma principalmente, instalándose como oportunidad de compartir ciertas prácticas culturales comunes desde presencia de lo lúdico, aunque estas no se dan en relación a las actividades de | Se visualiza como tensión pedagógica el distanciado mundo que existe entre la vida cotidiana de sus estudiantes y la vida escolar.<br><br>Concepciones positivistas sobre el conocimiento didáctico relativas a la externalización de los conocimientos de los estudiantes.<br><br>Concepción didáctica "intelectualista" que desconoce la relación de poder subyugante del conocimiento científico sobre el cotidiano.<br><br>Concepción "academicista" que plantea el tratamiento didáctico de manera jerárquica esperando trasponer el conocimiento científico en un saber escolar desde los conocimientos de los estudiantes. | Distingue asociaciones con las producciones culturales insertas por los grupos dominantes que poseen la autoridad cultural mundial (medios de comunicación de masas, herramientas comunicativas como el Internet, y otros medios tecnológicos).<br><br>Asume dificultades en la aproximación de los contenidos desde el saber que los estudiantes poseen. | El docente resuelve la tensión reproduciendo el trabajo de imposición de códigos y prácticas que realiza la escuela con los jóvenes de sectores populares, se aleja de la radicalidad al no generar la resignificación de los propios patrones culturales. Aunque releva vínculos entre intereses, historia local, las producciones culturales insertas por los grupos dominantes que cargan los estudiantes y los contenidos disciplinares. | Intervención didáctica que otorgue el mismo peso a los saberes culturales y prácticas sociales aportadas por la cotidianidad de las vivencias de los estudiantes en relación a los saberes científicos intencionando un dialogo entre saberes.<br><br>Establecer relación disciplinar con las problemáticas de los estudiantes y sus condiciones estructurantes. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | enseñanza y aprendizaje, sino más bien en momentos informales de distensión, entre medio de las actividades.<br><br>Reconocimiento identitario en la constitución de sus subjetividades y en la construcción de sus propias imágenes con propuestas didácticas que vinculan intereses e historia local para la comprensión de contenidos disciplinares específicamente localización temporal y espacial. | | | | |
| 3. Concepciones sobre el conocimiento del Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. | Débil enfoque hacia el análisis de los contenidos que permita construir una mirada desde diferentes perspectivas ideológicas. | Limitación producto de las falencias en capacidades cognitivas básicas de los estudiantes la que se acrecienta por el poco hábito de estudio de los estudiantes. | Intención clara de lograr una auto-comprensión situada de los estudiantes en su realidad social, desde las herramientas metodológicas y | El docente resuelve mediatizando hacia la radicalidad al priorizar por el desarrollo de capacidades | Presentar la relativización del conocimiento y develamiento de su construcción interpretativa, explicativa y de su carácter intencional frente a la lectura de los hechos y procesos históricos. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Presencia de elementos fragmentados desde dimensiones sociales, políticas, económicas, espaciales y el uso de diseños cronológicos; aunque posee un grado de integración y complejización paulatina, síntesis y aplicación procesual desde construcciones personales y grupales de los estudiantes sobre los conocimientos tratados. | | científicas que entrega el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como su ubicación desde las dimensiones temporal, cultural, social, económica y espacial. | cognitivas básicas de las disciplinas del área desde la indagación de los estudiantes, apostando a un tratamiento más general de los contenidos como procesos de larga duración y el sentido que otorga el tópico de continuidad y cambio. Fragmenta y explica desde las distintas dimensiones de la realidad social para su comprensión con actividades didácticas sintetiza e integra procesualmente. Aunque no reconoce la tensión en la ausencia del elemento didáctico relativizador de las interpretaciones | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | del conocimiento social. | |
| 4. Propuesta sobre los contenidos curriculares. | Interés de índole instrumental que guía el "como hacer pedagógico", en desmedro de una formación y propuesta didáctica que responda a qué enseñar. | Ausencia de una reinterpretación o apropiación del Marco Curricular, apuesta muy apegada a la propuesta oficial. | Inquietud por la formación de los rasgos hacia un crecimiento para sí de los sujetos, de tipo más individualizantes.<br>Necesidad de organizar un trabajo desde construcciones metodológicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades, capacidades personales y potencialidades de los estudiantes, que puedan responder a sus intereses y motivación.<br><br>Necesidad de plantear el trabajo de transformaciones cognitivas para construir un mundo más justo con los estudiantes. | El docente resuelve desde intencionalidades que responden al interés técnico y a un discurso positivista sobre el logro de resultados desde cánones estandarizados curricularmente, sin presentar cuestionamiento a la propuesta oficial aunque plantea inquietudes radicales al asumir un desafío diversificador de las habilidades de los jóvenes y construcción colectiva de concepciones sociales más igualitarias. | Atención didáctica hacia el crecimiento integral de los sujetos para con los otros desde la generación de dispositivos autorreguladores internos hacia el desarrollo de una personalidad basada: en valores de convivencia, en una ética solidaria que representen los intereses de una sociedad más justa e igualitaria y posibiliten el establecimiento de relaciones sociales transformadoras y cooperativas.<br><br>Estrategias didácticas que se direccionen y resuelvan las exigencias de los contenidos sociales actitudinales del área, relativos al desarrollo en la socialización de los estudiantes; sean abordados estos contenidos desde cuestionamientos estructurales que se enfoquen de manera externa al sujeto, o a través de acciones que se materializan dentro del aula que permitan situarlos en tanto actores |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | sociales empoderados de su realidad. |
| 5. Selección de habilidades y capacidades cognitivas a desarrollar en los estudiantes. | Subsanar y restituir los desiguales dominios básicos en las capacidades de los estudiantes. | Orientación hacia los logros y requerimientos académicos relativos a los procesos examinatorios estandarizados dentro del sistema educacional, como es el SIMCE.<br><br>Falta de tiempo para desarrollar un trabajo de enseñanza-aprendizaje más socio-constructivistas como el aprendizaje por descubrimiento.<br><br>Limitación producto de las falencias en capacidades cognitivas básicas de los estudiantes la que se acrecienta por el poco hábito de estudio de los estudiantes. | Necesidad del desarrollo de las acciones mentales propias de un pensamiento crítico.<br><br>Rescata la orientación agenciada a partir de las habilidades de indagación y suma a las propuestas de enseñanza el intencionamiento de implementar diseños didácticos que conlleven ejercicios cognitivos de orden superior más complejos con desempeños como la reflexión sobre la propia historia política y social de la población de los estudiantes, desde su capital cultural, formación de una conciencia histórica, de clase, de su lugar | El docente resuelve mediatizando hacia la radicalidad al priorizar por el desarrollo de capacidades cognitivas básicas de las disciplinas del área desde la indagación de los estudiantes y reconoce claramente las falencias en el desarrollo de habilidades y capacidades propias de un pensamiento crítico y consciente. | Mayor ajuste de los diseños didácticos hacia el trabajo de desarrollo de habilidades cognitivas superiores, intencionando el auto-análisis grupal y participante de la condición de alineación, como la configuración de una nueva cultura des-alienada.<br><br>Generar actividades de discusión y estímulos hacia las tareas argumentativas y persuasivas, analíticas, de búsqueda de consenso, de evaluaciones, valoraciones y de autorreflexión. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | en la sociedad actual y el trabajo de transformaciones cognitivas para construir un mundo más justo con ellos. | | |
| 6. Contexto Suprainstitucional, trabajo desde los hogares. | Marcadas expectativas en el trabajo de las actividades dadas para hacer en las casas de los estudiantes, principalmente en las fases iniciales e introducción al contenido. Las evaluaciones formativas y sumativas de las tareas dadas, condiciona la dinámica de las clases y las interacciones que establece.<br><br>Le resta importancia a la amenaza de las calificaciones como condicionante del | Tensión en las formas de disciplinamiento que se vincula con una actitud examinatoria coactiva en las evaluaciones como medio de control, mantención del orden e instar hábitos de trabajo escolar.<br><br>Poco apoyo en las casas de los estudiantes, despreocupación de los apoderados para generar hábitos de estudio, revisar sus cuadernos, incluso su falta de conocimientos frente a los contenidos disciplinares para acompañar el trabajo en sus hogares. Se resuelven los conflictos desde una lógica de externalización de la responsabilidad del estudiante sobre sus | Aparecen alternativas que vislumbran la negociación como medida directa para lograr erradicar las actitudes autoritarias del docente.<br><br>Responsabilizarse por construcciones metodológicas y organización de actividades de enseñanza-aprendizaje desde las facilidades, riquezas y representaciones culturales de los estudiantes, respondiendo a la pertinencia de las situaciones únicas del contexto educativo. | El docente no reconoce concientemente la contradicción en la lógica de externalización de las responsabilidades escolares de los estudiantes, acepta la complejidad del poco apoyo de los hogares y asume el rol disciplinador, por lo que no se resuelve hacia la radicalidad aunque visualiza la importancia de una mayor participación de los estudiantes desde la negociación y la | Intervenciones desde estímulos y estrategias positivas que sostengan y refuercen las confianzas en los estudiantes, la asunción de responsabilidades, el compromiso, los acuerdos y negociaciones para un desempeño más colaborativo.<br><br>Generar vínculo necesario entre la voluntad de aprender y el aprendizaje. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | trabajo. Si bien utiliza la amenaza de los ejercicios y revisión de estos para promover el trabajo, la amenaza se centra más en la actitud examinadora que en su materialización en una nota sancionadora. | deberes escolares, expropiando el fin que moviliza la actividad de los estudiantes, sus acciones son inconscientes y por tanto, enajenadas. | | mayor inclusión de sus representaciones en las actividades. | |
| 7. Pensamiento y comportamiento autónomo. | Fuertes vínculos de dependencia de los estudiantes hacia la aprobación del docente para verificar o aclarar alguna comprensión.<br><br>Reducido trecho para la asunción de compromisos con su aprendizaje.<br><br>No se les explicita a los estudiantes la importancia de que ellos puedan resolver individualmente sus incertidumbres en los trabajos enmendados, o | Resulta común en la cultura escolar, la negación del desarrollo de las capacidades para el desenvolvimiento de los estudiantes de manera independiente. Tales patrones se vuelven condicionantes porque consiguen que los estudiantes sólo se acomoden desde una lógica estratégica que muta según las exigencias del medio escolar. Estas se tornan herramientas eficaces para el control en la producción de subjetividades e identidades sociales de las personas, las que se | Necesidad interna de cambio, con respecto a las acciones personales planteando reflexiones críticas sobre su rol dentro del aula y el grado de participación y protagonismo que contempla para él en los medios y desempeños utilizados para la construcción de un conocimiento propio y personal de los estudiantes sobre los conocimientos disciplinares que intencionan la indagación, la toma de decisiones y | El docente no reconoce claramente las lógicas de dependencia que genera mutuamente con los estudiantes, mantiene la contradicción al no intencionar la conciencia sobre la importancia del propio aprendizaje, pero avanza hacia la radicalidad y resuelve la tensión al intentar desempeños en los estudiantes | Intencionalidades Didácticas en las actividades y estrategias para el desarrollo de capacidades ligadas a la generación de un pensamiento y comportamiento autónomo que admita la relevancia de la realización los trabajos enmendados para su aprendizaje, donde puedan autoevaluarse y confiar en lo que están comprendiendo o realizando, pierdan el temor al error y avancen en el desafío personal y logro de objetivos propios. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | estimular con prácticas concretas hacia el reto de solucionar autónomamente. Si bien, el docente incita el trabajo sin su protagonismo, sus formas son indirectas e inconsistentes. | amoldan a las ideologías dominantes y encarnan la alienación del comportamiento humano. Se hacen valer las prioridades y creencias sociales de la cultura dominante. | resolución de desafíos.<br><br>Marginarse de las dinámicas e intervenciones con comentarios, opiniones personales o sugerencias que interfieren en la construcción autónoma de las interpretaciones de los estudiantes. | con una paulatina distancia de su figura y su preocupación conciente por erradicar su participación en la construcción del conocimiento de los estudiantes en los mismos desempeños. | |
| 8. Democratización de las prácticas y dinámicas en el aula. | Rol directivo hacia el desarrollo de las actividades desde una lógica instructiva que gestiona y organiza bajo su actuación central todas las dinámicas, tiempos de las situaciones de aprendizaje, uso del espacio en el aula, mantención del orden y condiciones para el ambiente de trabajo en la sala, primando la noción de obligaciones más que | Concepción academicista del uso del espacio y tiempo en el aula como un espacio de trabajo constante desde la preocupación por el éxito de las clases según productividad del rendimiento de los estudiantes, eficacia que se obtiene desde el punto de vista técnico al controlar las interacciones didácticas reteniéndolo en la búsqueda por la innovación y ensayando sólo riesgos sutiles. | Preocupación situada en el cumplimiento de un trabajo efectivo dentro de las clases, que releva el logro del desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas por las actividades didácticas, logro que en primera instancia estaba muy asociado a la acción concreta de realizar las actividades por los estudiantes.<br><br>Necesidad imperiosa de controlar las | El docente resuelve desde la tradición al privilegiar la eficiencia que le permite el control de las situaciones in situ en el aula priorizando la productividad, el rendimiento, la disciplina y el orden para las formas de desempeño de las actividades, desde estrategias conductistas y | Rol activo del docente en presentar propuestas pedagógicas y disponerlas a ser cuestionadas o de un intento por establecer relaciones transparentes que expliciten repartición del poder en la conformación de la clase.<br><br>Generar intencionamiento hacia la comprensión e importancia de la situación didáctica y su significado. Importancia que apunta a la conciencia personal y colectiva de la generación de condiciones amenas para compartir el espacio y la |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | iniciativa y responsabilidades compartidas. Grado de autoritarismo en las formas de potenciar el desempeño y carencia de prácticas generadoras de una auto-comprensión de los estudiantes de sus procesos formativos.<br><br>Los estudiantes otorgan absoluta legitimidad a las decisiones del docente, carencia de negociación o contra-argumentación de sus intereses en la mayoría de las situaciones. | Asume rol disciplinador, actuaciones autoritarias y conductistas, despotismo y concepción natural de los status sociales jerarquizados que prevalecen en la cultura burocrática escolar y social. Se utilizan códigos y reglas reconocidas como válidas por todos los actores implicados.<br><br>En favor de la eficiencia que se les exige a los profesores, a partir de criterios neoliberales que miden y evalúan los aprendizajes desde los resultados más que preocuparse por las construcciones metodológicas propuestas.<br>Condicionantes muy castradora para que los docentes puedan abrirse a la construcción de innovaciones pedagógicas desde dentro del aula, creación que implica tiempo, riesgos y otro tipo de ponderaciones | situaciones, el ambiente de trabajo y a los estudiantes definiendo sus objetivos según las conductas observables de éstos.<br><br>Contradicción cuando el docente reflexiona y se cuestiona sus actuaciones con prácticas tendientes a establecer relaciones sociales opresivas impulsadas por motivaciones más irracionales, prácticas que no dicen relación con las concepciones sobre cómo él cree se deberían establecer las interacciones asociadas al método de aprendizaje.<br><br>Disconformidad y contradicción pedagógica, en que los estudiantes no trabajen por motivación personal y con la función | restrictivas de los espacios de expresión, discusión y dialogo entre los estudiantes.<br>Avanza hacia la radicalidad al mostrarse conciente y contrariado por estas estrategias y la necesidad de ahondar en la participación de los estudiantes pero acepta la complejidad y la contradicción por lo que no se resuelve ni hacia la radicalidad, ni hacia la mantención conciente de la reproducción de lógicas hegemónicas.<br><br>Resuelve aminorando el conductismo en la generación de | promoción de los deberes que esto requiere.<br><br>Establecer instancias que permitan a los estudiantes estar en disposición de elegir, de accionar desde la iniciativa para distinguir y construir decisiones que se planteen benéficas para sí, para el uso de una conciencia emancipada.<br><br>Instar motivaciones propias de los estudiantes hacia el aprendizaje, como contenidos pedagógicos, conciencia en ellos sobre la evolución y progreso de su trabajo de manera responsable, refleja una formación política de autogobierno ya que excava en el desarrollo de las acciones voluntarias.<br><br>Posibilidad de instalar relaciones sociales transformadoras en las formas de organización del trabajo dentro de las acciones del aula, desde el tratamiento de contenidos actitudinales para su adopción e internalización. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | pedagógicas.<br><br>La imposición del discurso interaccional del docente por sobre el de los estudiantes se interpreta como la implícita deslegitimación del discurso del segundo actor. Las tradiciones de la profesión docente predisponen al docente al autoritarismo y lo liberan de la responsabilidad de justificarlo.<br><br>Rasgos profesionales egocéntricos, exagerando la exaltación de la propia personalidad en el centro de la gestión y la organización en el aula.<br><br>El docente no posee total autonomía, ni absolutas atribuciones al tomar sus clases, siendo indudable la permanente vigilancia a través de intervenciones cotidianas en la sala. Discurso del docente donde se anula profesionalmente para | examinatoria que asume para disciplinar las responsabilidades en el trabajo de los estudiantes.<br><br>Asociación inicial entre cambios didácticos con la introducción de tecnologías en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Para después, concebir propuestas alternativas más radicales abriéndose a nuevas experiencias desde la empatía, como la participación activa del estudiante enfatizando la importancia del refuerzo motivacional para su desempeño en las actividades. | situaciones de aprendizaje al proponerse resistir a la idea de utilizar la calificación como medida punitiva para forzar el desempeño de los estudiantes. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | resolver autónomamente y hacer valer su legitimidad y capacidad para enfrentar los conflictos de manera directa con los estudiantes. Carga panóptica quita atribuciones del docente dentro del aula, se fomentan las tendencias hacia la legitimad de la organización escolar autoritaria basada en relaciones jerárquicas. | | | |
| 9. Equilibrio en la secuenciación de las fases de enseñanza – aprendizaje. | Reconocimiento identitario en la constitución de sus subjetividades y en la construcción de sus propias imágenes con propuestas didácticas que vinculan intereses e historia local para la comprensión de contenidos disciplinares específicamente localización temporal y espacial. Pero una frágil profundización de las fases | Limitaciones propias en sus roles de mediación y explicación en el tratamiento de los contenidos disciplinares para su mejor comprensión, mencionando la imprecisión y el desafío profesional de concreción de las explicaciones y argumentaciones que utiliza.<br><br>Dificultades en la aproximación de los contenidos desde el saber que los estudiantes | Distingue asociaciones con las producciones culturales insertas por los grupos dominantes que poseen la autoridad cultural mundial (medios de comunicación de masas, herramientas comunicativas como el Internet, y otros medios tecnológicos).<br><br>Se responsabiliza por construcciones metodológicas y organización de | El docente resuelve la tensión sin visualizar con absoluta claridad las falencias en el reconocimiento e incorporación de los saberes que traen los estudiantes en sus distintas áreas de conocimiento para una construcción equilibrada y significativa. Sin embargo, se acerca a la radicalidad en sus | Intervención didáctica significativa que apueste a trabajar con los estudiantes más que sobre ellos, integrando las distintas áreas del individuo (comportamientos y pensamientos) en la construcción del conocimiento.<br><br>Generar una propuesta didáctica más ajustada_hacia el contexto escolar específico de desempeño del docente y la consecuente cabida a las necesidades puntuales de estos jóvenes de sectores populares. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | introductorias en la recolección de la información de conocimientos previos de los estudiantes y representaciones que traen sobre los contenidos y temáticas disciplinares a tratar.<br><br>Dimensiones fragmentadas de los contenidos disciplinares poseen un grado de integración y complejización paulatina, síntesis y aplicación desde construcciones personales y grupales de los estudiantes sobre los conocimientos tratados.<br><br>Relegación en las prácticas pedagógicas de los vínculos de tipo | poseen. | actividades de enseñanza-aprendizaje desde las facilidades, riquezas y representaciones culturales de los estudiantes, respondiendo a la pertinencia de las situaciones únicas del contexto educativo.<br><br>Suma a las propuestas de enseñanza el intencionamiento de estos desempeños sobre los contenidos que traen los estudiantes, formación de una conciencia histórica, de clase, de su lugar en la sociedad actual y el trabajo en transformaciones cognitivas para construir un mundo más justo con ellos. | propuestas didácticas ya que los contenidos disciplinares se vinculan con los intereses, historia local y las producciones culturales insertas por los grupos dominantes que cargan los estudiantes. Asume también, el desafió de acercarse más hacia las representaciones culturales y el desarrollo de un posicionamiento conciente de los estudiantes en su realidad social. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | afectivo, conocimientos cotidianos y experiencias de los estudiantes dentro de los momentos de la clase como elemento que se integre a la propuesta de enseñanza del docente. | | | | |
| 10. Métodos didácticos y rol docente asociado. | Accionar heterogéneo del docente en las construcciones metodológicas, método didáctico que está mediatizado por la función en el aula que asume cumplir.<br><br>Función que asociada a un ánimo y actitud cambiante según el tipo de actividades didácticas y estrategias que se realizan en el aula.<br><br>Métodos didácticos que responden a | Funciones examinatorias establecen relaciones jerárquicas, desde prácticas relativas a códigos culturales tradicionales, fundamentadas en relaciones de dependencia por medio del control y la implícita infantilización de los estudiantes desde su autoridad, actitud que se intensifica cuando se evidencia el incumplimiento de estas tareas.<br><br>Tensionan la implementación de métodos socializantes los | Línea discursiva donde el docente admite direcciones emancipadoras relacionadas a la inquietud pedagógica por definir el marco de interacción entre los estudiantes, ponderando los grados de participación de él y de los estudiantes para el desarrollo en diferentes áreas de la personalidad de estos novísimos actores.<br><br>Relevancia en generar marcos de comunicación | El docente resuelve aceptando la complejidad y la contradicción, por lo que no se resuelve hacia la radicalidad, ya que no identifica las prácticas autoritarias, ni las relaciones de poder jerárquicas como obstaculizadoras en la relativización de que sus planteamientos. Sin embargo reconoce la inadecuación de | Generar intencionamiento del vínculo entre métodos colectivizadores y aprendizajes entre los estudiantes relacionadas al desarrollo de capacidades de autodeterminación, codeterminación. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | estrategias y labores más individualizantes acompañadas de una evaluación formativa de tipo expositiva centrada en el estudiante, quien exhibe la adquisición de habilidades, cercana a la dinámica de pregunta/ respuesta y uso del dialogo pero con marcados tintes interactivos.<br><br>Función examinatoria:<br><br>- revisión de tareas escolares con su aparejada interrogación oral.<br>- necesidad de la atención de los estudiantes.<br>- Instar a la responsabili | argumentos que dan cuerpo a la intencionalidad que responden al interés técnico y a un discurso positivista:<br>- valorando la gestión eficaz del medio<br>- intereses por lograr productividad dentro del tiempo establecido para las clases.<br>- preocupación por un trabajo equitativo e igualitario entre los estudiantes, poca efectividad en el rendimiento que posibilitan las dinámicas de grupo en el desempeño de cada joven. | colectivizadores en el aula, actividades didácticas de desempeño de los estudiantes socio – individualizantes e interactivas para la estructuración de los conocimientos y desarrollo de habilidades en ellos.<br><br>Disconformidad y contradicción pedagógica con los grados de autoritarismo en su función examinatoria, que asume para disciplinar las responsabilidades en el trabajo de los estudiantes.<br><br>Mediatiza esta función y rol al proponerse resistir a la idea de utilizar la calificación como medida punitiva para forzar de esta forma el desempeño de los estudiantes. | que sus intervenciones sean recepcionadas como verdades absolutas del conocimiento. Tampoco se asume la mantención conciente de la reproducción de lógicas hegemónicas. Por tanto, las propuestas alternativas que le permitan salir de las dinámicas conductistas y funcionales, no son tan consistentes para remediar esta tendencia en sus prácticas de aula. Aunque se ocupa de la preocupación radical por generar marcos de comunicación colectivizadores | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | dad y cumplimiento de los deberes escolares.<br><br>Metodologías que concentran en demasía el poder del docente, mediado por la dirección y su control resultando a veces una instancia forzada, incómoda y rígida en términos de interacción.<br><br>Estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo interactivas socializantes centradas en el alumnado, predominan las propuestas de trabajos en grupos.<br><br>Función guía cognitivista.<br><br>Metodologías interactivas | | Necesidad interna de cambio, con respecto a las acciones personales planteando reflexiones críticas sobre su rol dentro del aula y el grado de participación y protagonismo que contempla para él en los medios y desempeños utilizados para la construcción de un conocimiento propio y personal de los estudiantes sobre los conocimientos disciplinares que intencionan la indagación, la toma de decisiones y resolución de desafíos.<br><br>Resuelve al plantear marginarse de las dinámicas e intervenciones con comentarios, opiniones personales o sugerencias que interfieren en la construcción | en el aula. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | socializantes actitud relajada y ánimo entusiasta cuando el docente se enfrenta a una tarea de desempeño de los estudiantes, donde ellos han traído sus materiales y ve cierta disposición y motivación hacia el trabajo.<br><br>Se evidencia voluntad en el desempeño de los estudiantes, fluidez, soltura al expresarse, contraposición de opiniones y divisiones de funciones igualitarias, en la mayoría de los casos, entre los equipos de trabajo. Se aprecia el grato ambiente, la relación de empatía y agrado entre ambos protagonistas educativos. | | autónoma de las interpretaciones de los estudiantes.<br><br>Concibe propuestas alternativas más radicales abriéndose a nuevas experiencias desde la empatía, como la participación activa del estudiante enfatizando la importancia del refuerzo motivacional para su desempeño en las actividades. | | |
| 11. Presupuestos para las | Relaciones sociales de componente | Concepción que asocia de manera indisoluble un | Cambio importante en las concepciones del | El docente resuelve esta | Transformación de las |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Relaciones Sociales. | intuitivo, carácter espontáneo e impulsivo, dominadas por ánimo y actitud cambiante, por tanto irregular, que fluctúan entre las intenciones didácticas racionales y las intencionalidades surgidas desde la emocionalidad, de origen más irracional.<br><br>Importantes interacciones sociales de empatía con los estudiantes aunque se encuentran fuertemente condicionadas por la actitud que demuestran al trabajo escolar y a su comportamiento dentro del aula. | comportamiento "adecuado" y de cumplimiento con la realización de tareas escolares, situándose dentro de las exigencias escolares "obvias" puestas en el "deber ser escolar" (buenas calificaciones y un comportamiento "tipo") que responden más a la lógica del estudiante pasivo, receptivo, tranquilo, sumiso, homogéneo, oprimido. Concepción cercana al argumento meritocrático en la lógica de destacar a los estudiantes más responsables y comprometidos con el estudio y relegar a los estudiantes "conflictivos".<br><br>Predominio de la dicotomía de exculpación entre estudiantes y docente, rivalidad que alimenta y fundamenta el desentendimiento de las responsabilidades compartidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje | docente que se distancia paulatinamente de las nociones clásicas de exculpación, rivalidad y homogenización del comportamiento de los estudiantes y sentido de propiedad de las interacciones dadas en el aula que legitiman atribuciones absolutas de autoridad.<br><br>Necesidad tajante de modificación de prácticas represivas, asume relaciones desde una posición punitiva, actitudes y discursos agresivos, maltrato, ridiculización por ejemplo, que atribuye a afecciones anímicas y emocionales sobre situaciones puntuales, conflictivas de disciplina en los estudiantes y que afectan las decisiones sobre cómo debería | tensión desde la radicalidad al plantear conciente y categóricamente la transformación absoluta de sus prácticas sociales en el aula, sin embargo asume la contradicción en sus interacciones al dar cuenta de la propensión a su mantención y reproducción. | relaciones sociales hacia una justicia y producción de condiciones de existencia subjetivas más equitativas y menos desiguales para los estudiantes de sectores populares. Las posibilidades de estas transformaciones están dadas en que superan la imposibilidad de intervenir las condiciones estructurales y materiales desiguales del sistema educativo. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | de ambos actores educativos.<br><br>Falencias del docente de una aceptación autocrítica frente a situaciones de disconformidad de los estudiantes, recepcionándolas a modo de ofensa personal con respuestas violentas.<br><br>Estas concepciones se sitúan como un condicionamiento inconciente en que los valores, principios y códigos sociales de la cultura dominante se personifican en el docente radical.<br><br>Inadecuación que plantea el tiempo y el espacio que compacta la escuela para responder a las necesidades culturales y la diversidad de proyectos que debiesen abarcar las propuestas didácticas para desarrollar las potencialidades específicas de los | llevarse a cabo de mejor manera un proceso de enseñanza-aprendizaje.<br><br>Cuestionamiento explicito hacia las propias acciones que reproducen lógicas violentas que viven contextualmente los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.<br><br>Imprescindible conocer el mundo en que se mueven los estudiantes, sus puntos de referencia desde una perspectiva más psicológica de sus particularidades impactaría directamente en la modificación de los discursos agresivos hacia ellos. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | estudiantes, como para la creatividad del docente y de los estudiantes, siendo más preponderante la tendencia a que los docentes desarrollen capacidades innovadoras fuera de los encuadres escolares. | | | |
| 12. Normas disciplinarias y de convivencia. | Poca claridad en relación a las reglas de convivencia y disciplinarias, el docente tiende a una negociación sobrentendida sólo por él, en torno al manejo de los límites y las atribuciones que permite a los estudiantes en el aula. Condiciones que concentran el poder que posee el docente dentro del aula.<br><br>Lógica de amenazas coactivas de manera ascendentes, sobre posibles castigos que generalmente no se | Desconfianza que el docente demuestra en sus acciones y decisiones de disciplinamiento sobre los estudiantes.<br><br>Lógica de amenazas están muy enraizadas en la cultura escolar cimentada en el temor a que los estudiantes se desborden si no están bajo su control y dominio. Limitan la asunción de responsabilidades, participación y aún más relevante sus posibilidades de desarrollar capacidades ligadas a la autonomía. | Resuelve mediatizando sus reacciones más autoritarias combinando llamados de atención y bromas.<br><br>Momentos iniciales de reflexividad establece discursos de justificación para luego reconocer factores personales influyentes como la impaciencia que lo instan a abusar de su posición de autoridad dentro del aula y al uso de medidas coercitivas de control relativas a la falta de un adecuado manejo de grupo. | El docente resuelve aceptando la complejidad y la contradicción por lo que no se resuelve hacia la radicalidad ya que no se identifican la necesidad de establecer normas disciplinarias acordadas y comprendidas por los estudiantes o la búsqueda de soluciones en conjunto. Tampoco se asume la mantención conciente de la reproducción de | Establecimiento de estrategias e intervenciones ligadas a refuerzos positivos, premios, tratos directos, compromisos o la delegación de responsabilidades, reconocimientos ligados al desempeño de los estudiantes en el aula y logros alcanzados, son fundamentales para fortalecer la autoestima de los estudiantes.<br><br>Generar intencionamiento hacia la comprensión e importancia de la situación didáctica y su significado. Importancia que apunta a la conciencia personal y colectiva de la generación de condiciones amenas para compartir el espacio y la promoción de los deberes que |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | concretan.<br><br>El dominio anímico del docente enfrenta con cierta impaciencia las situaciones donde los estudiantes muestran un grado importante de incapacidad o incomprensión en el dominio de los conocimientos más sencillos. | | Releva importancia de ponerse en la posición de los estudiantes, más allá de la exigencia del "ser alumno", admitir la inquietud propia de sus conductas posibilitando alternativas que contemplen las necesidades de movilidad y excitación de los estudiantes a través de actividades más lúdicas que canalicen sus energías, juegos e incluso abandonar el espacio aulístico para realizar actividades menos tradicionales, en contacto empírico con el medio.<br><br>Alternativas para concentrar la "atención en la clase" de los estudiantes se plantean el uso de imágenes para presentar y exponer la información de los | lógicas hegemónicas. Por tanto, las propuestas alternativas que le permitan salir de las lógicas coactivas y autoritarias, no son tan consistentes para remediar esta tendencia en sus prácticas de aula. Aunque se ocupa de la preocupación radical por comprender la complejidad de los comportamientos y actitudes de los estudiantes asumiendo el desafío profesional de responder didácticamente acogiéndolos. | esto requiere. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | contenidos disciplinares propuestos a ser trabajados. | | |
| 13. Estereotipos en los roles sexuales en el aula. | Expresiones de valoraciones sobre el comportamiento sexual de los jóvenes pero su tratamiento presenta una discusión inconclusa. | Prejuicios sexistas al presentar la mantención de estereotipos en los roles sexuales y comportamientos diferenciados restrictivos. Este patrón cultural pone en situación de desigualdad y de subordinación a las mujeres dentro del aula.<br><br>Tensiones respecto al criterio delicado que implica enfrentar el tratamiento sobre el comportamiento sexual de los estudiantes por las susceptibilidades múltiples que encarnan tales temáticas. | No hay reconocimiento de estos elementos en la reflexión del docente. | El docente resuelve desde lógicas tradicionales al reproducir y no cuestionarse sus prejuicios culturales desde una resolución pedagógica que acoja la modificación o discusión sobre los estereotipos en los roles y comportamientos sexuales. | Establecimiento de una propuesta didáctica que incluya y aborde un tratamiento constructivo con respecto a esta temática. |
| 14. Concepciones sobre las Funciones de la formación educativa en la | Se compara y equipara en alguna oportunidad la responsabilidad de cargos dentro del aula con labores | Vinculaciones que demuestran miradas funcionales de la escuela y de la formación de los estudiantes como medio para integrarlos e | Suma a las propuestas de enseñanza el intencionamiento de generar en los desempeños el trabajo | El docente resuelve mediatizando entre las dos fuerzas discursivas, ya | Atención didáctica hacia el crecimiento integral de los sujetos para con los otros desde la generación de dispositivos autorreguladores internos hacia el desarrollo de |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| clase. | productivas futuras desde una concepción restrictiva y funcional de la formación de los estudiantes. | insertarlos eficazmente en el sistema productivo, comprensión que apela a las nociones de equidad subsidiaria características del Estado y propios de los criterios capitalistas. | desde los contenidos que traen los estudiantes, formación de una conciencia histórica, de clase, de su lugar en la sociedad actual y el trabajo en transformaciones cognitivas para construir un mundo más justo con ellos. | que acoge las exigencias curriculares funcionales del rol de la escuela y su disciplinamiento pero reconoce la necesidad radical de generar el desarrollo de un posicionamiento conciente de los estudiantes en su realidad social. Sin embargo, el discurso interaccional tiende a obedecer a las primeras exigencias. | una personalidad basada: en valores de convivencia, en una ética solidaria que representen los intereses de una sociedad más justa e igualitaria y posibiliten el establecimiento de relaciones sociales transformadoras y cooperativas.<br><br>Estrategias didácticas que se direccionen y resuelvan las exigencias de los contenidos sociales actitudinales del área, relativos al desarrollo en la socialización de los estudiantes; sean abordados estos contenidos desde cuestionamientos estructurales que se enfoquen de manera externa al sujeto, o a través de acciones que se materializan dentro del aula que permitan situarlos en tanto actores sociales empoderado de su realidad. |

## IV. 1. 3. Proyecciones de la Investigación.

La presente investigación educativa, propone e intenta un aporte en cuanto contempla, si se consideran las ideas de Frago, un acercamiento desde dos niveles de fuentes que no siempre coinciden e incluso muestran una profunda distancia: la fuente teórica, asociada al conocimiento de la propuesta del pedagogo radical, para este caso de estudio y la fuente escolar, asociada a lo que sucede en las escuelas[574], específicamente en las interacciones sociales y didácticas establecidas en el aula. Sin duda, estos dos tipos de fuentes necesitan por parte de los actores educativos, principalmente de los pedagogos un compromiso y acción constante de aproximación que posibilite la aplicación de las propuestas teóricas, como la construcción de un conocimiento teórico propio devenido de la práctica, es decir, de la vida cotidiana del aula.

Sustancial resulta también subrayar la opción de asumir la labor investigativa, desde un criterio político, que invita a dos visiones y espectros de análisis, que si bien poseen cada cual un ámbito propio de la realidad educativa, también se encuentran íntimamente relacionados y en afección mutua. Sobre esta mutua afección de los ámbitos macro y micro – político resulta fuertemente pertinente volver y citar uno de los referentes que articuló en gran medida los intereses investigativos propuestos en este trabajo, la canción: "Motín en la sala" de GuerrillerOkulto[575]. Esta canción expresa y sintetiza de manera muy asertiva los antagonismos macroestructurales como configuradores de la cotidianidad del aula, contemplando en el ejercicio profesional del docente un rol activo como parte del engranaje reproductor de las injusticias sociales; y a su vez describe, el impacto alienante que resienten los estudiantes de sectores populares sometidos al proceso de escolarización.

Sin embargo, la posición comprensiva propuesta en la presente investigación intenta de alguna forma, asumir un diseño metodológico que hiciera justicia y que diera cuenta de la complejidad de la función del profesorado, funciones que como señala Ossandon han ido cambiando en el tiempo, tanto por la confrontación intelectual de las ideas pedagógicas y por el cruce de los contextos materiales y culturales en que se inscriben sus prácticas cotidianas[576].

574 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 37 p.

575 Guerrillerokulto. Motín en la sala. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=I1ZWxX2A7ck

576 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 38 p.

Sin duda desde la posición del docente resulta altamente complejo ampliar la mirada y responder con esa misma amplitud en las actividades dentro del aula a los múltiples elementos didácticos tensionados a través de su desempeño, que se han reconocido en este trabajo investigativo, cuando se está inmerso en un contexto material y cultural tan enmarañado y existen tantas condicionantes, fuerzas de poder pujantes contrarias a las expectativas profesionales.

La mirada macro-estructural sobre las trayectorias de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del país en el escenario educativo formal admite el contexto conflictivo de desempeño para un profesional de la educación si éste declara una perspectiva ideológica y pedagógica radical. Como se ha contextualizado en la problematización de esta investigación el sistema educativo chileno se fundamenta y articula sobre la base del darwinismo escolar generado en la escuela capitalista y actuales políticas neoliberales que reproducen y profundizan la polarización de las competencias y desarrollos mentales de los estudiantes. Existe una educación privada para determinados grupos sociales y otra fiscal para los demás. Las oportunidades que generan una y otra son de naturaleza radicalmente distinta[577], gracias a la fragmentación de los aprendizajes y a sus consecuentes calificaciones laborales que sólo alimentan los requerimientos productivos del sistema económico.

La posición teórica, ideológica, política y pedagógica, por tanto, no resulta poco relevante dentro de este escenario social y educativo. De la misma forma en que el geógrafo norteamericano David Harvey argumenta la importancia del análisis y explicaciones marxistas dentro del actual contexto mundial y orden imperante[578], se vuelve necesaria y elemental una teoría política, social y educativa que otorgue las herramientas para comprender y transformar las prácticas didácticas opresivas y reproductivas dentro del aula impregnadas de valores economicistas y relaciones didácticas de sometimiento.

El constructo teórico, el piso analítico que concierne el cuerpo problematizador y las propuestas que emanan desde la pedagogía radical interpela directamente al ejercicio didáctico las necesidades y objetivos educativos situados en el cambio social e implica en su crítica y desafío más esencial liberar y emancipar[579] a las personas de estas ataduras, opresiones y estigmas deterministas en dirección de un desarrollo personal y social equilibrado de los jóvenes.

577 Errázuriz, M. M. et Al. "Demandas sociales a la educación media". Ministerio de Educación. MECE. Santiago. 1994. 19-20 Pp.

578 Harvey, D. "Espacios de esperanza." Akal cuestines de Antagonismo. Madrid. 2000. 18 p.

579 La emancipación abarca una doble dimensión: la de las relaciones sociales y la del desarrollo personal.. En Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991. 23 p.

El acercamiento que genera en esa dirección esta propuesta investigativa, visualiza tensiones y alternativas en función de aportar hacia una ruta política pedagógica que contribuya a tal compromiso profesional del docente pero desde una mirada complejizadora que parte considerando el contexto educativo absolutamente adverso material y cultural para abordar sus fines.

Las apuestas teóricas de la pedagogía radical resultan fundamentales, en la medida, que direccionan los elementos y ejes conceptuales para pensar, orientar y guiar una intervención didáctica y otorga el sentido e interés que todo conocimiento representa. Desde este punto de vista, el rol que cumple el paradigma pedagógico, facilita la comprensión del mundo y las necesidades sociales e individuales que se asuman en la labor profesional y herramientas que posibilitan una acción pedagógica no alienada, independientemente de que el contexto en el que los profesores se desempeñen sea institucional. En otras palabras, las opciones por un trabajo pedagógico dentro del sistema educativo formal, orientado por una postura teórica radical, remite permanentemente a un grado de lucidez profesional que resista a la inercia del día a día y de las condiciones laborales cesionistas en que se sitúa el actual trabajo docente.

Al asumir las prácticas pedagógicas del docente radical tensionadas entre su propio paradigma de acción y comprensión de su rol como educador y su contexto general opuesto de actuación donde las direcciones políticas de las reformas educativas que son parte de aquel contexto, son diseñadas desde la óptica del poder institucional y reflejan las necesidades que la "sociedad exige", viendo la educación como una herramienta fundamental de legitimación de sus proyectos políticos sociales[580]. Se da cuenta de ciertos vínculos, relaciones y contradicciones que se establecen entre las dimensiones de la realidad educativa (lo macroeducacional) y las dimensiones micro de los sujetos que le dan vida[581].

La recolección de información específica que aporta esta investigación dice relación sobre las posibilidades y problemas que presenta la innovación en aula de profesores que se proponen ciertas transformaciones en la educación, como en la sociedad, pero concentrando la atención y dirigiéndola a un contexto educativo que presenta dificultades específicas como son los establecimientos de sectores populares, ya que son los contextos más desfavorecidos en la

580 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 41p.
581 Ibid. 40 p.

estructura del sistema educativo, pero a su vez, por su misma particularidad cultural abre alternativas de cambio y de empoderamiento social.

El espacio del aula, permitiría crear plataformas de poder al interior de estas macro-estructuras políticas y económicas que resistan y modifiquen lógicas de dominación subyacentes en su interior. Es decir, la postura radical permite al docente a trasluz de la convicción de que este orden es creado e impuesto y por ende puede reconstruirse constantemente, fundamentar en sus prácticas pedagógicas innovadoras nuevos rumbos que logren responder a intereses que no necesariamente provengan de sectores dominantes.

Por tanto, la presente investigación en un ámbito de las ideas pedagógicas aporta al rescatar el saber docente radical y sus percepciones en cuestión, acerca de las posibilidades pedagógicas a implementar innovaciones socio-críticas en establecimientos escolares de sectores populares. Fundamenta y otorga una material de información que pueda complementar los vacíos sobre la implementación del trabajo en aula, desde un análisis contextual, respondiendo a los avances de las investigaciones en educación que llaman a relevar la importancia, sustantividad y condición esencial de las respuestas pedagógicas en prácticas contextuales para generar efectivamente innovaciones pertinentes y necesarias.

Como señala Mercado, en la dimensión práctica de desempeño los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales. Por tanto, se presenta como una necesidad interpretativa aceptar sus componentes heterogéneos, pluriculturales e históricos[582] que impactan en la comprensión de la vida cotidiana y las formas en que se construye la realidad del aula, especialmente en las relaciones entre el grupo y el individuo.

Al comprender que los actores involucrados no sólo funcionan desde las políticas educativas, sino que además lo hacen desde múltiples condicionantes cotidianas[583], y que a su vez, lo cotidiano se construye en espacios concretos en los que operan una serie de dinámicas sociales bastante complejas: valoraciones éticas y morales, determinaciones desde lo legítimo y aceptado por una comunidad, pero no necesariamente por todos los grupos sociales; disputas por el

582 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 56 p.
583 Ibid. 39 p.

control del poder social que representan los profesores y profesoras, etc.[584] Se puede admitir la nebulosa de las directrices e intencionamientos que podrían movilizar a un docente en sus actuaciones cotidianas en el aula, y la interrelación indisoluble entre condicionantes macro y micro-políticas.

Dentro de estas condicionantes y fuerzas discursivas que fluctúan en el aula se comprenden las actuaciones desavenidas y concepciones disímiles identificadas en las interacciones del docente, surtiéndole a sus prácticas una morfología con componentes heterogéneos, como por ejemplo: la posición constructivista y función cognitivista desde un rol secundario asumido por él en las actividades diseñadas, las que centran el protagonismo en los estudiantes, a través de la lógica de desempeño; versus las concepciones "academicistas" que plantean el tratamiento didáctico de manera jerárquica, relegando los saberes cotidianos presentes en el aula a lugares accesorios frente a la posición céntrica que ocupan los saberes científicos.

Asimismo, se aprecia cómo se instalan intencionamientos desde fundamentos ideológicos de interés técnico y discurso positivista, encontrado en las funciones examinatorias que el docente se adjudica; versus el enfoque en el tratamiento y tipos de contenidos disciplinares con un grado de integración procesual, complejización paulatina, síntesis y aplicación, desde construcciones personales y grupales de los estudiantes sobre los conocimientos tratados, intencionamientos pedagógicos que hacen justicia al contexto educativo, en un sentido de equidad en la distribución de conocimientos y enseñanza, sentido que se distingue al evidenciar que no hay subestimación de los estudiantes en las propuestas didácticas como podrían ser la implementación de ejercicios mecánicos y rutinarios, ni en las exigencias, ni en la tradicional separación de las habilidades manuales o aprendizajes procedimentales por sobre las intelectuales, principalmente.

Las decisiones metodológicas permiten rescatar la subjetividad del docente desde una perspectiva discursiva interaccional dando cuenta de una intención investigativa que abarca y reconoce los múltiples orígenes en la conformación de los saberes de los docentes, los que no obedecen ortodoxamente a la teoría, sino que en tanto sujeto se involucran sus saberes sociales contenidos en la vida cotidiana[585], en las relaciones sociales en que continuamente los grupos humanos se vinculan. En estas conexiones, se plasma la unión entre el reconocimiento de las condicionantes macropolíticas y la realidad que configura, y la apertura a la comprensión de las

584 Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007. 59 p.
585 Ibid. 56 p.

condicionantes micropolíticas y la realidad educativa específica que esta configura mediada por los sujetos particulares que se relacionan en ese espacio de interacción, el aula.

Se destaca así, la pertinencia del criterio político e ideológico que transversaliza el análisis de las interacciones didácticas y sociales cotidianas subyacentes a las prácticas pedagógicas observadas, asumiendo las permanentes disputas y relaciones de poder que encarnan tales discursividades.

La opción metodológica que se sustenta en el establecimiento mediante procesos dialógicos eminentemente reflexivos, como una invitación al ejercicio de autopercepción del desempeño profesional sin duda da luces, si se consideran los resultados, a aportar en el mejoramiento de las prácticas, ya que atiende y responde al entendimiento de que el accionar conciente en las prácticas pedagógicas difícilmente se dará si esta se encuentra encerrada en sí misma, necesita abrirse al dialogo para la creación de nuevas posibilidades[586]; las que se construyen en un proceso de transformación del conocimiento didáctico y pedagógico y de sus representaciones, lectura situada en contextos sociales y relaciones interpersonales tangibles, siendo esta mirada metacognitiva de la realidad educativa que se vivencia cotidianamente la que puede acoger la principal complejidad para la ruptura de las prácticas tradicionales reconociendo el papel de la cultura dominante en la reproducción de los saberes sociales.

De esta forma, en términos de proyecciones este tipo de investigación y metodología contribuye al docente en los ámbitos prácticos propiamente tal. La presente investigación al estar fundada en un estudios de caso sobre el pensamiento del profesor permite reflexionar sobre las mismas prácticas y mejorarlas, ya que desde ésta se puede detectar y comprender los principios y teorías que las explican,[587]como también, evidenciar alternativas posibles y concretas e incluso develar supuestos no considerados y establecer nuevas categorías de análisis para las prácticas pedagógicas.

En dicha lógica, se instala como un aporte útil al aprendizaje y empoderamiento del docente de sus prácticas, ayudando en el develamiento de sus propias creencias y valores contenidos en sus acciones cotidianas en el aula que ellos conciente o inconscientemente reproducen; como

586 Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI. Buenos Aires. 1973. 80 p.

587 Páges, J. "Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales." En "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 213 p.

también el poder ejemplificar que los métodos didácticos y los modos de interacción establecidos y escogidos por los docentes encarnan sus ideologías y por tanto, resulta fundamental cuestionarse las intenciones y decisiones de tales modos, de manera de hacer tangible una coherencia entre lo que se propone como objetivos y fines de enseñanza de la Historia, Geografía y la Ciencia Sociales desde la pedagogía radical.

El cuestionamiento del ejercicio profesional desde el dialogo, estimula la reflexividad docente acogiendo la entrega de códigos culturales que recibe en su proceso de formación, pero avanza en el desarrollo y aplicación de estos. Completa respuestas, a través de la socialización de sus resultados para la investigación sobre la formación del profesorado, cooperando a la teoría en dirección de propuestas que contemplen los procesos transformadores de significados culturales, como también, alternativas de resistencias para las condicionantes materiales, políticas e institucionales; y a su vez, participa de manera activa con ejemplos concretos en la construcción sobre las comprensiones y tensiones pedagógicas prácticas que pueden estar siendo enfrentadas por los docentes en colegios de sectores populares. Avanzando en la lógica del saber pedagógico, es decir un saber, fundamentado y apropiado a las prácticas cotidianas del aula, como también en la identidad y desarrollo profesional de los docentes.

Se ubica como un aporte en su función y compromiso, en tanto investigación crítica orientada a la acción, en la transformación de la realidad[588] examinada compartiendo y dinamizando el reconocimiento de nuevos cuestionamientos y abriendo posibilidades que visualicen resoluciones en las acciones prácticas, ya que la identificación y análisis de los elementos didácticos tensionados que se proponen se apuesta a que apoyen la concreción de innovaciones (permanente modificación de la realidad) didácticas críticas y la resolución de los problemas que de ellas se puedan emanar.

Las aportaciones de la investigación sobre la práctica y sobre el pensamiento del profesor, su protagonismo y la naturaleza de sus decisiones son fundamentales para comprender su que hacer y lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las innovaciones didácticas críticas suponen como se ha expuesto previamente entender las prácticas sociales en el aula desde la matriz teórica pedagógica y develar los

588 Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. La Muralla. España. 1998. 35 p.

intereses, valores y creencias inherentes en la relación interactuante en las dinámicas de las mismas[589].

Se consigue avistar, cómo la confrontación de valoraciones éticas y morales, las perspectivas de lo legítimamente aceptado en la cultura escolar, los códigos tradicionales de relaciones en las escuelas, de la comunidad de profesores y las intenciones radicales, generan una propuesta didáctica y una praxis contradictoria y seccionada implementada por el docente. Sin embargo, la propuesta de esta investigación invita a contener, conversar y no perder las esperanzas, energías, ilusiones y objetivos de lucha en su proceso de engranaje con el funcionamiento y lógicas culturales de la escuela. Evitando así, el naufragio de las expectativas profesionales, ya que una práctica pedagógica frustrada puede influir en la perdida de intereses y compromisos sociales, en la apatía vocacional, en la indolencia frente a las responsabilidades políticas personales del docente, en la medida que las condicionantes contextuales culturales y materiales influyen en su pensamiento, o sea ambos se afectan, la realidad e ideales, en la acción se determinan.

Por ejemplo, responder a las necesidades culturales y la diversidad de proyectos que debiesen abarcar las propuestas didácticas para desarrollar las potencialidades específicas de los estudiantes haciendo ejercicios cognitivos diferenciados dentro del aula según sus dominios, que puedan responder a sus intereses y motivación, lograr una auto-comprensión situada de los estudiantes en su realidad social, contemplar condiciones emergentes como las diferentes formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; resulta altamente abrumador si se reconoce la inadecuación que plantea el tiempo y el espacio que compacta la escuela estableciendo restricciones en la creatividad del docente y de los estudiantes, la carga panóptica que ejerce la institución escolar, la concepción y el argumento meritocrático que prevalece en los criterios educativos y economicistas bajo condicionamientos curriculares que exigen una cobertura de los CMO y que son evaluados en sus procesos de estandarización valorando los logros en los resultados, eficiencia, productividad y rendimiento.

De la misma forma, coopera a la conciencia del grado de control y necesidad de reinterpretación del currículo que el docente posee, que si bien se encuentra direccionado y limitado por la sobrecarga conceptual de los CMO establecidos en el Marco Curricular, imprime una visión que

589 Sobre Innovaciones críticas en Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." (Buenos Aires) 2008. 127 p.

enfoca, legitima e incluye los conocimientos de los grupos oprimidos e ignorados, como los de los propios estudiantes, situados en ésta lógica.

Sin duda, estas tensiones pedagógicas plantean al ejercicio docente un desafío un tanto desmesurado en el grado de consideraciones al que este debe obedecer y resolver, permitiendo asumir el lugar privilegiado de observación que posee la propuesta investigativa para establecer las críticas y reconocimiento de elementos didácticos tensionados.

La investigación ofrecida, invita al docente a apropiarse del carácter político y jamás neutral que encarna su labor, porque cuando un docente se arroga una imparcialidad en su trabajo de enseñanza sobre todo en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, asume en este sentido, displicencia hacia un compromiso social, pasividad e indiferencia del impacto castrador en los sujetos sociales y segmentación que genera la escuela en pos del mantenimiento de las estructuras sociales; como también a quién beneficia con tales actitudes, del lado de qué poderes se posiciona y a qué funciones está sirviendo.

Estas aportaciones se evalúan cuando se admite como principal tensión la limitación ideológica interna que presenta el docente investigado, siendo él mismo quien la releva en términos de incomodidad y disgusto profesional, dadas por actuaciones que obedecen a una intencionalidad de interés técnico y de un discurso positivista, en cuanto al sentido de control sobre sus estudiantes que materializa permanentemente al recurrir y resolver los conflictos de manera agresiva, coactiva, concentrando las atribuciones y gestiones de la clase, en las formas de potenciar el desempeño de los estudiantes, en las funciones examinatorias que asume; legitimando socialmente las relaciones sociales jerárquicas y autoritarias.

En la misma medida, el reconocimiento de dicha tensión, se instala como el aporte medular que reconoce la propuesta investigativa implementada, ya que confirió al docente la posibilidad de distinguir y desmenuzar la comprensión de las lógicas presentes en sus prácticas pedagógicas y relaciones sociales establecidas en el aula. Y de igual forma, permitió asumir con un grado de conciencia autocrítica significativa las consecuencias de sus acciones y decisiones, abriéndose a nuevas comprensiones y alternativas para el establecimiento de objetivos más dignificadores en el trabajo con sus estudiantes.

Muestra de tal aportación puede dar esta reflexión:

> *Esto es igual que el marido que agrede, agredí y después te acercai haciendo cariño y uno se da cuenta, y ahí esta la frustración. No lo había visto así antes de estas reflexiones. Cuando empecé a hacer clase en básica me di cuenta que me costaba manejarlos y empecé a subir la voz, gritarlos, pero no había dimensionado lo que eso significaba para los cabros. Más agresividad, en su casa, el barrio, el día a día, de las tías, el profesor dentro de la sala, poco espacio para correr, para jugar. (EFR 147)*

Sin lugar a dudas, la alternativa que abre este trabajo investigativo al distinguir metodológicamente las interacciones didácticas de las Ciencias Sociales, aunque estas se conciban pedagógicamente inherentes, es visibilizar como cualquier apuesta didáctica innovadora en términos radicales y socio-constructivistas, sea por el marco de comunicación en que el docente les proponga trabajar a los estudiantes o por la significativa apuesta en la estructuración de los contenidos, resultarán ser difícilmente materializados y comprendidos en sus sentidos radicales si no se democratizan las decisiones y responsabilidades en el aula y el docente conserva sus cuotas de poder de manera omnipotente en las situaciones diarias en que se organiza el trabajo de la clase.

En este sentido, se puede hablar de un aporte dentro del campo cultural de la educación, al asumir que lo que las personas han de aprender está marcado por la cultura en la que están inmersas y por un universo compartido de significados[590]. De la misma forma en que afirma Benejam, como la importancia del contexto cultural y social en el aprendizaje es evidente, ya que brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales las personas dan formas a sus experiencias, ya sean directas o mediadas[591].

Se emplaza al docente a acoger estas estructuras de sus estudiantes, de sus propias concepciones y prácticas y programar una propuesta que atienda como elemento esencial, centrar la atención y las energías didácticas en la transformación de los significados culturales, en que las interacciones sociales se fundamentan día a día en la sala de clases, la modificación de los códigos y reglas reconocidas como válidos por todos los actores implicados y el intencionamiento hacia la comprensión de la situación didáctica y su significado de manera conjunta. Siguiendo los argumentos de Rebellato, quien se refiere a un desaprendizaje colectivo[592] de las formas de relacionarse insertas en la cultura escolar y dominante en la sociedad.

---

590 Lacasa, P. "Aprender en la escuela, aprender en la calle." Aprendizaje Visor. Madrid. 1994. 21 p.

591 Benejam, P. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria." Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998. 55 p.

592 Tani, R. et. Al. "La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato." En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009) disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

En este ámbito de las ideas pedagógicas y responsabilizándose del devenir de las prácticas escolares observadas, la mirada micropolítica en las instituciones desde el sentido de la herencia cultural que se reproducen en las prácticas y relaciones sociales plantea al docente revertir el proceso impositivo de códigos y prácticas, y avanzar en la resignificación de los propios patrones culturales o un dialogo entre saberes, con una mayor provocación de los estudiantes en lo que se refiere al trabajo de problemáticas sociales relevantes y urgentes que ellos vivencian; generando un rescate de las ideologías que encarnan el comportamiento y pensamiento de los estudiantes, en pos de lograr un acercamiento entre sus vidas y la escuela, aceptación y acogida de su realidad social para trabajar en conjunto con los estudiantes.

Estos planteamientos se pueden explorar concretamente, por ejemplo, en una propuesta didáctica que pueda mantener la lógica de sentido del tratamiento de los contenidos disciplinares desde las relaciones de continuidad y cambio que se reconoce en la intervención pedagógica del docente investigado, pero abandonando en momentos, la comprensión más general sobre los contenidos conceptuales y procedimentales para ahondar en los conflictos específicos de ciertos periodos históricos intencionando ejercicios cognitivos analíticos que pudiesen inducir el establecimiento de las relaciones con el presente de los estudiantes, específicamente, con problemáticas relevantes de ellos, de manera que sin ser necesario un dossier de información tanto del pasado como de la actualidad, los estudiantes puedan establecer comparaciones sólo desde su sentido común e interpretación del significado de los hechos o conflictos presentados.

Este tipo de acercamiento permitiría desarrollar habilidades cognitivas más complejas en los estudiantes, que oriente al reconocimiento y cuestionamiento de la propia realidad, dando cabida a los conocimientos de los estudiantes, sus preocupaciones y la auto-comprensión de las mismas desde una mirada distante y comparativa. Sin duda, para ello resulta fundamental escuchar e identificar de manera previa las problemáticas sociales que los estudiantes perciben en sus cotidianidades generando espacios que gatillen la expresión de tales razonamientos.

Intencionar, dar espacio y cabida cuando aparezcan intervenciones como las mencionadas en el análisis de un Estudiante: - yo quiero decir algo “pal amigo un abrazo y pal enemigo un balazo” (…) (IPP 203), discutirlas, preguntar las otras opiniones presentes en el aula, tensionar con situaciones conflictivas, como por ejemplo, la muerte de un ser querido, la consiguiente escalada de violencia que involucra y difícilmente para, la actual y latente mención por los medios de

información hegemónicos de las consecuencias que arrastran las llamadas “balas locas”, que afectan dando muerte a inocentes y personas no implicadas en los conflictos resueltos por medio del uso de armas.

Así ascender en el nivel de complejización de la discusión sobre las alternativas de elección en la calidad de vida, aparecen por tanto dos conceptos claves: elección y calidad de vida. Comparar, por ejemplo, la calidad de vida de un espacio geográfico del pasado con el del presente que viven los estudiantes, establecer criterios en conjunto sobre lo que implica hablar de una buena calidad de vida. Presentar actividades didácticas donde ellos puedan expresar desde diferentes técnicas como les gustaría vivir, etc. Volviendo cíclicamente a lo que ellos quisieran, a su forma de ver el mundo, a los valores que inciden en sus representaciones o que cargan, etc.

Destacar y centrar la atención en las diferencias de opiniones, también permite la comprensión de la relatividad del conocimiento, enfrentar las posturas de manera respetuosa, refuerza la resolución de conflictos sin el necesario uso del terror e intimidación, que destaca la forma de imponerse en las prácticas cotidianas culturales de los jóvenes y cómo se ha reconocido en el análisis y el mismo docente ha visualizado también, en sus formas de resguardar la disciplina y de establecer las relaciones sociales con los estudiantes dentro del aula.

Tal enfoque contribuye a tensionar las diferentes ideologías que podrían encontrarse en el aula desde un espectro de análisis mucho más concreto y situado en la realidad social del contexto educativo. Tensiones que dan cabida a las argumentaciones valóricas y contenidos actitudinales que se muestran ausentes y a los que se han renunciado en la propuesta didáctica del docente investigado.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

1. Ander- Egg. Diccionario de trabajo social. Lumen. Argentina. 1995.

2. Aguayo, P. La Autonomía. Un estudio sobre la relación pedagógica entre formadores y participantes. El rol educativo del trabajador Social. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela Trabajo Social. 1990.

3. Agurto, I. Juventud popular ¿Amenaza o pobreza? Notas para un movimiento juvenil popular. Educación y comunicación. Nº 11. 1985.

4. Arrondo, C; Bembo, S. (Compiladoras) La formación docente en el profesorado de historia. Ediciones HomoSapiens. Argentina. 2001

5. Ayuste, A. et. Al. "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar." Grao. Biblioteca Aula. Barcelona. 1999.

6. Carrasco, M.; Figueroa, X. "Ejercicio ciudadano y empoderamiento estudiantil. Un movimiento secundario de Mayo del 2006. Trabajo de titulación (Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Ciencias Sociales. UAHC. Santiago. 2007.

7. Baeza, J. "El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular". Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Dirección de Investigación y Extensión. Serie de investigación Nº 19. 2001

8. Bandala, O. Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento del Henry A.

9. Bazán, D. "El Oficio del Pedagogo. Manifiesto por la Epistemologización de la Profesión Docente." 2008

10. Bazán, D. Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1. Nº1. 2002.

11. Bazán, D. y González, L. “Autonomía Profesional y Reflexión del Docente. Una Resignificación desde la Mirada Crítica”. UCSC. Revista REXE, Número 11, 2007.

12. Bazán, B. “La escuela aproblemada: Breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver.” Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. v. 7. Nº 5. UAHC. 2008

13. Benejam, P. “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.” Cuarta Edición. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998

14. Benejam, P. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.

15. Bowles, S. y Gintis, H. La instrucción escolar en la América Capitalista. Madrid: Siglo XXI. [1ª e.o. 1976] 1985.

16. Camilloni, A. Didáctica de las ciencias sociales II. Cáp. 7: “Sobre la programación de la enseñanza de la Ciencias Sociales” Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001.

17. Camilloni, A. et. Al. “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós. Buenos Aires. 2001.

18. Caldarola, G. Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum. Argentina. 2005.

19. Casassus, J. “La escuela y la (des)igualdad”. LOM. Sgto. de Chile. 2001.

20. Coll. En Caldarola, G. Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum. Argentina. 2005.

22. Cox, C. “Sociedad y conocimientos en los 90: Puntos para una agenda sobre el currículo del sistema escolar”. Estudios Públicos Nº 47, 1992.

23. Da Silva, T.; Gentili, P. (comp.) “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”. Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Buenos Aires. 1997.

24. De la torre, S. y Barrios O. (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro. Barcelona. 2000.

25. Dijk, T. (Ed). Discourse As Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction), (2 vol.), London: Sage Ltd. 1997.

26. Dijk, T. La ciencia de un texto: Un enfoque Interdisciplinario. Editorial Paidos. Barcelona. 1983.

27. Dijk, T. El discurso como estructura y proceso. Gredisa. España. 2000.

28. Edwards, V. et. Al. "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media."Colección de estudio sobre educación media. MECE. 1995.

29. Errázuriz, M. M. et. Al. "Demandas sociales a la educación media". Ministerio de Educación. MECE Santiago, 1994.

30. Fernández, M. S. "Escuela pública y atención a la diversidad." Universidad de Málaga. En Escuela pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila Editores. Madrid.1999

31. Flick, U. "Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. España. 2004.

32. Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973.

33. Freire, P. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Editores. Argentina. 2008.

34. Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. 2008.

35. García Pérez, F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos de Debates. En Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Nº 15. Colección Investigación enseñanza. Díada Editora. S. L. 2001.

36. Gadotti, M. Historia de las ideas pedagógicas. Serie Educacao. Editora ática. Sao Paulo. 2002.

37. Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. 2007.

38. Gerstenfeld, P. et al. Variables Extrapedagógicas y Equidad en la Educación Media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. CEPAL. Stgo. de Chile. 2005.

39. Giroux, H. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En cuadernos políticos Nº44. México, Edic. Era, 1985.

40. Giroux, H. "Placeres inquietantes. Aprendiendo cultura popular" Paidos Educador. Buenos Aires. 1996.

41. Giroux, H. en "Teoría y Resistencia en Educación." Cap. "Ideología, cultura y escolarización." Editorial Siglo XXI. México.1999.

42. Giroux, H. "La escuela y la lucha por la ciudadanía." Pedagogía crítica en la época moderna, Siglo XXI editores Buenos Aires, 3a ed. 2003.

43. Grundy, S. "Producto o praxis del curriculum." Tercera Edición. Morata. Madrid. 1998.

44. Harvey, D. "Espacios de esperanza." Akal cuestines de Antagonismo. Madrid. 2000.

45. Hernández Sampieri, R., et al. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill Interamericana. 1998.

46. Horkheimer, M. "Crítica de la razón instrumental". en traducción de H. A. Murena y D.J. Vogelmann, Ed. Sur, Buenos Aires, 1973.

47. Izquierdo, L. "APUNTES SOBRE LA CRISIS DE LA EDUCACION EN CHILE." CEJUS. 2006.; Miño y Dávila (Edrs). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid.1999.;

48. Kemmis, S. El curriculum: más allá de la teoría del a reproducción. Madrid: Morata. 1988.

49. Manier, J. (coord.). Discursos u prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Díada Editora. España. 2001.

50. Martinic, S; Walker, H; (Edit). "Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular." CIDE. 1998.

51. Mattelart, A. y Mattelart, M. "Historia de las teorías de la comunicación." Paidos. Barcelona. 1997.

52. Mercado, O.; Luengo, M.; Zapata, S. "Calidad de Educación y Distribución del Ingreso." Revista Chilena de Economía y Sociedad. ISSN 0718 – 3933. UTEM. Nº 1, Chile. 2007.

53. Mundana, R. La práctica pedagógica dentro de los procesos de Reforma en Chile Y América Latina: Un enfoque crítico a las transformaciones educativas. Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004.

54. Lacasa, P. "Aprender en la escuela, aprender en la calle." Aprendizaje Visor. Madrid.1994 Lopez, O. "Constructivismo. Constructivismo pedagógico: un tema de retrovanguardia." Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002.

55. Latorre, A. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. 3 Edición. Graó. Barcelona. 2005.

56. Latorre, M. "Saber Pedagógico en Uso: Una propuesta para el Estudio de las relaciones entre Saberes y Prácticas Pedagógicas de Profesores en Ejercicio. B. INV. EDUC. 15 FAC. DE EDUC. STGO. 2000.

57. Libaneo, J. C. Clase: Fundamentos Teóricos y Metodología Da Pedagogía Critico-Social. (Perspectiva Histórico Cultural). Profesor de Universidad Católica de Sao Paulo. UAHC. 3 de septiembre, 2009.

58. Lopez, O. “Constructivismo. Constructivismo pedagógico: un tema de retrovanguardia.” Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 1, Nº1. 2002

59. Ossandón, L. De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una propuesta de lectura al problema. Pensamiento Educativo. Vol. 30. 2002.

60. Ossandón, L. et Al. La relación entre el Marco Curricular y Programas: la implementación del currículo del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación chilena. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina Y Estudios ILADES. 2003

61. Osandón M, L. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2007

62. Palacios, J. 140/La Educación en el Siglo XX (III): La crítica radical. Cuadernos de Educación. Autores. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.1991.

63. Páges, J. “Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales.” En “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.” Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. 1998.

64. Pascal, G. et. Al. “Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series Políticas Sociales. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. LC/L.924. 1995. 69. Pérez, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. La Muralla. Madrid. 2001

65. Prats, J. Joaquín Prats. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida. Junta de Extremadura. 2001.

66. Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. Manual de investigación en Ciencias Sociales. Limusa. Noriega Editores. México. 1998.

67. Rebellato, J. L. Ética y práctica social, Montevideo. EPPAL. 1989.

68. Repreto, G. B; Valencia de J, A. N. “Investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógica.” Nº1.Conversaciones pedagógicas. Universidad Católica de Oriente. 2006.

69. Rodríguez, M. hacia una didáctica crítica. La Muralla. Madrid. 1997.

70. Rojas, M.T. “Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales” Praxis. Año6, 06. Revista de la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Diego Portales. 2004.

71. Saviani, D. Escola e Democracia. Polémicas do nosso tempo. 30 edicao. 1996.

72. Sánchez, X. “Desigualdad y educación en Chile.” Revista Sociología: Perspectivas y debates. Universidad de Playa Ancha. Nº 1. ISSN 0718 - 1507. Año 2004.

73. Sergio Grez Toso. De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis.”. Shulman, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educactional Researcher. 19869.

74. Tenutto, M. et Al. “Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Cadiex Internacional”. (Buenos Aires). 2007.

75. Trepát, C. Cap. 4: “Evaluación y procedimientos”, en: Los procedimientos en la Historia. Barcelona: Graó, 1995.

76. Trilla, J. “Pasado y Presente”. En: Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: Tendencias educativas hoy, Nº 253. Diciembre, Barcelona, 1996.

77. Osorio, J. y Rubio, G. La Cualidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación. Santiago: Escuela de Humanidades y Política. 2007.

VI. 1. Materiales de Enseñanza:

77. Bellido, C. Redacción de Planes y Objetivos Instruccionales para Estudios Sociales e Historia. Universidad de Puerto Rico Mayagüez. Material de Enseñanza. 2001. Sobre los planteamientos de Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

78. Garrido, M. Cátedra: Didáctica de la Geografía. Material de Enseñanza PowerPoint. Clase 8. Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Escuela de Educación. Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. 2007.

VI. 2. Sitios Web:

79. Andréu, J. A. "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". (En línea) 2000. (fecha de consulta: 11 de octubre 2009)
Disponible en:
http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

80. Bolivar, A. "La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda?" (En línea). Universidad de Granada. vol 2, núm. 2 (junio). 2001. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009)
Disponible en:
http://www.amydep.com/Revista/numero2/v1n2a2.htm
ISSN 1577-7995

81. Campodonico, R. "El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006: La actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación." (En línea) Universidad de los Andes. Núcleo Universitario La Liria. Facultad de Humanidades y Educación. 2008. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009)
Disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es
ISSN 1316-4910

82. Cebreiro, B; Fernández, M.C. Estudio de casos. (2004). (en línea). En Salvador, F.; Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. (fecha de consulta: 20 de junio 2909).
Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf
http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf
ISSN: 0210-0630

83. Cerda, A. M. et. Al. "Joven y alumno: conflicto de Identidad. Un estudio etnográfico en Los liceos de sectores populares. (en línea) PIIE. LOM. Santiago. 2002. (fecha de consulta: 12 de Octubre 2009)
Disponible en:
http://books.google.cl/books?id=kAYoXjWuzMwC&dq=Joven+y+alumno:+conflicto+de+Identidad.+Un+estudio+etnogr%C3%A1fico+en+los+liceos+de+sectores+populares.&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=qMDSSvbqG-C0twe9hsXzAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBEQ6AEwAw#v=onepage&q=Joven%20y%20alumno%3A%20conflicto%20de%20Identidad.%20Un%20estudio%20etnogr%C3%A1fico%20en%20los%20liceos%20de%20sectores%20populares.&f=false

84. Cornejo, R. "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falacias del Sistema Escolar". (en línea) REICE. Vol 4. Nº1.2006. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009)
Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8_htm.htm
ISSN 0718-0705

85. Donoso, S. REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. (en línea) Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135, 2005. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009)
Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext
ISSN 0718-0705

86. Donoso, S. y Hawes, G. Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas:a propósito de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. Universidad de Sao Paulo.Vol.28. N°002. 2002. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009)

Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/donoso-simce.pdf
ISSN: 1517-9702

87. Francis, Salazar, S. “El Conocimiento Pedagógicos del Contenido como categoría de estudio de la formación docente” (en línea) Inie. Universidad de Costa Rica2005. Volumen 5, Nº 2. (fecha de consulta: 18 de junio 2009) 2005. 5 p. En Actualidades Investigativas en Educación.
Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf
ISSN 1409-4703

88. Freire, P. Estar fuera/dentro de la estructura de poder. Entrevista (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009)
Disponible en: http://www.galeon.com/elortiba/freire.html

89. Gantiva, J. De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. (En línea) (s.l.)(s.n).(fecha de consulta: 29 de junio 2009)
Disponible en: http://www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm

90. García, D. “La escuela y los sectores populares: encuentros y desencuentros culturales.” (en línea) Debates. Educ.ar.2009. (fecha de consulta: 8 de Octubre 2009)
Disponible en: http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-escuela-y-los-sectores-popu.php

91. Gentili, P. “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina” (en línea) A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 1. Petrópolis: Vozes. 1998. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009)
disponible en: http://168.96.200.17/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4------0-1l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.7.10&d=HASH0109fb64f1e04a90e63f9e0d&x=1

92. Giroux, H. Los profesores como intelectuales, Piados: Barcelona. (en línea).1990. (Fecha de consulta: 29 de junio 2009.
Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf

93. Giroux, H. “La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo.”Revista Intringulis Nº 6. Sept – Diciem. (en línea) (fecha de consulta: 29 de junio 2009) 1992.. pp. 33-47
Diponible en: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf

94. Giroux, H. A. “Neoliberalismo y la muerte de la Democracia: Resucitando la esperanza en tiempos de oscuridad.” (en línea) Agosto 7. 2004. (fecha de consulta: 14 de Octubre de 2009)
Disponible en: http://www.henryagiroux.com/Neo&Demof%20Democ_Spanish.htm

95. González, L. Las relaciones sociales en el aula. (en línea) 2007. (fecha de consulta: 22 de junio 2009)
Disponible en http://eats.wordpress.com/2007/03/19/la-autoridad-del-profesor/

96. Ibáñez, J. E. La educación transformadora: concepto, fines, métodos. (en línea). (Castilla y León), 2004. (fecha de consulta: 29 de junio 2009).
Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831204.

97. Merchán, J. PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA. Cuadernos de Pedagogía. (en línea) nº 309, 90-94. (IRES-Fedicaria).
Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf (fecha de consulta: 20 de junio 2909).
ISSN: 0210-0630

98. Navarro, L. Crisis de la educación municipal: ¿falla la educación pública o la educación de mercado? (en línea) Artículo publicado en Revista Mensaje. Edición de Septiembre. (fecha de consulta: 15 de Octubre 2009)
Disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/2006/11/crisis_de_la_educacion_municip.html

99. Porta, L.; Silva, M. “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. (en línea). Mar del Plata, 2003. 8 p. (fecha de consulta: 11 de Octubre 2009)
Disponible en: http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf

100. RAE. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima 2a ed. (en línea) (fecha de consulta: 25 de junio 2009)
Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=egocentrismo

101. Sotelo Penacho, M. J. “Constructos teóricos sobre el constructivismo propuesto por Julián de Zubiría” (fecha de consulta: 8 de junio 2008).
Disponible en. www.monografias.com/trabajos49/teoria-constructivismo/teoria-constructivismo.shtml

102. Tani, R. et. Al. “La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato.” En la Multiversidad Franciscana de América Latina. (2002-2003). El Catoblepas (en línea) enero 2004. Nº 23. p. 18. (fecha de consulta: 29 de junio 2009)
Disponible en: http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

103. Tosoni, M; Natel, A; y Frecentese; V. “Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares.” (en línea) Facultad de Educación Elemental y Especial (S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1,2. (fecha de consulta: 29 de junio 2009)
Disponible en:
http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf

104. Volante Beach, P.; et. al. Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 179-191. Valdivia Chile. 2008. vol.34, n.2. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009)
Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200011&lng=es&nrm=iso>. ISSN . doi: 10.4067/S0718-07052008000200011.

105. Wacquant., L. “Exclusion social, producto necesario del neoliberalismo”. (en línea) 2008. (fecha de consulta: 14 de Octubre 2009).
Disponible en:
http://jeaquevedo.blogspot.com/2008/06/exclusion-social-producto-necesario-del.html

# VII. ANEXOS

## VII. 1. Interacciones Prácticas Pedagógicas.

### VII. 1. 1.- Tabla de Prácticas Pedagógicas Observadas y entrevistas de clases respectivas:

| Clases | Horas pedagógicas | Fecha | Nivel | CMO u OF asociados. |
|---|---|---|---|---|
| Clase Nº 1 | 2 | 27-05-2009 | Octavo Básico | - contenidos ensayo SIMCE. |
| Clase Nº 2 | 2 | 27-05-2009 | Sexto Básico | - Identificación de elementos de continuidad y cambio en la historia nacional.<br>- Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales.<br>- Chile y sus regiones: la regionalización y las características del gobierno regional y comunal con especial referencia a la propia comuna y región; análisis de los recursos, la población y las actividades económicas de las regiones, comparando la propia región con el resto del país. |
| Clase Nº 3 | 2 | 29-05-2009 | Quinto Básico | - Tipos de mapas: reconocimiento de ejemplos y comprensión de la funcionalidad de mapas de tipo físico y político.<br>- Pueblos precolombinos: localización y caracterización de sus formas de vida.<br>- Relación hombre-paisaje: valoración de los procesos de producción agropecuaria y forestal, urbanización, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | construcción de áreas verdes, erosión, contaminación, y reservas naturales. |
| Clase Nº 4 | 2 | 29-05-2009 | Octavo Básico | Comprender y analizar grandes tendencias y transformaciones políticas y culturales internacionales producidas en el siglo XX. |
| Clase Nº 5 | 2 | 01-06-2009 | Quinto Básico | - Unidades cronológicas y ejes temporales: reconocer, en la memoria viva de la comunidad, la vida en las décadas de 1930, 1940, 1950, hasta hoy.<br>- Tipos de mapas: reconocimiento de ejemplos y comprensión de la funcionalidad de mapas de tipo físico y político.<br>- Pueblos precolombinos: localización y caracterización de sus formas de vida.<br>- Relación hombre-paisaje: valoración de los procesos de producción agropecuaria y forestal, urbanización, construcción de áreas verdes, erosión, contaminación, y reservas naturales. |
| Clase Nº 6 | 2 | 01-06-2009 | Sexto Básico | - La Independencia y la formación del Estado nacional: antecedentes, hitos y próceres de la Independencia y la organización de la República. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | - Evolución republicana en Chile: Guerra del Pacífico, parlamentarismo, régimen presidencial, hitos del Estado chileno hasta el presente. Identificación de elementos de continuidad y cambio en la historia nacional.<br>- Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales. |
| Total | 12 | Tres días. | Tres niveles. | |

## VII. 2. 1. Texto de campo

Interacciones Prácticas Pedagógicas. (IPP)

Nomenclatura
(...): Frase incompleta, por omisión, por ruido o mala pronunciación.
... : Pausa

Clase 1
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 27 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (Se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas) Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!

Profesor: Chicos, por favor escúchenme, guarden silencio! Cuando el docente ve a la estudiante parada yendo a su puesto le dice: ¿Estrella ya vamos a pelear ya? (sin verse molesto).
La alumna le responde que no (con voz tímida).
Y el docente le contesta: ya. (En señal de estar acordando algo)

Un alumno le comenta a otro que la prueba es con alternativas (con tono y cara de que seria posible copiar, acercando su banco al del compañero de atrás). Y se escucha a otros estudiantes comentar sobre la prueba que es con alternativas (pero con signo de sorpresa).

El profesor mira los materiales de los estudiantes mientras reparte los ensayos y dice: - ¿Ian sacaste una foto tuya para el trabajo de la moda?
El estudiante le responde que: - sí. Y se escucha la risa de alguno de sus compañeros varones principalmente.
El docente le aprueba diciéndole: - ¡¡¡buena, maestro!!! (Mientras se ríe)
El estudiante señala: -tengo varias fotos mías así que (…)
A lo que el profesor vuelve a reiterar: - ¡¡¡maestro, maestro, bien bien!!!
Ahora el docente tomando las hojas de respuesta del ensayo y comenzando a repartirlas le vuelve a preguntar al mismo estudiante: - ¿Esa foto es la que le regalai a las chiquillas? (con tono picaresco)
Y el estudiante le responde que no (…)
El profesor le interpela: apuesto que la Estrella tiene una y la Jana otra. Ah?

Los estudiantes comienzan a preguntar a coro: ¿Qué es esto? ¿Qué es esto?
Y el profesor advirtiendo el error dice: ¡¡¡hay disculpen disculpen!!. Recogiendo las hojas entregadas (son las fichas de notas de recuento del semestre que se les entregara a los padres en la reunión a los apoderados) sonriente, expresión que cambia rápidamente al escuchar la burla de un estudiante por su error, que hace: - allallallalla (en seña de haber hecho una estupidez).
El atrevimiento del estudiante lo advierten sus compañeros al decir: -ohhhhhhh (que podría igualar a decir, lo que dijo).
El docente interpela muy seriamente y mirando fijamente al estudiante que se burlaba: -¿qué paso?

Mientras el docente busca las hojas de respuesta y comienza a repartir nuevamente, se paran algunos estudiantes, otros piden permiso para cambiarse de puesto aunque el docente no responde, otra estudiante le piden permiso para ir al baño, a lo cual el profesor accede sin problema.
El profesor les dice a los estudiantes que parten al baño -: ¡Rápido, que vamos a empezar la prueba!

Los alumnos conversan e interactúan con el profesor mientras ordena la sala, llega una funcionaria a buscar un dinero y los estudiantes comienzan a recolectar o, mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos. Conversan entre ellos, algunos miran las pruebas.- Mientras la estudiante que recolecta el dinero le dice a la funcionaria:- tía necesito cambio de mil. Le pasa el dinero-

Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba!
Se le acerca un estudiante a pedirle una hoja de respuesta.-
El profesor le dice a la estudiante que entregaba el dinero: -Ya Jani siéntate….Ya, están en prueba (con actitud sería mira a todos los estudiantes y se acerca a su puesto acomodando la silla)

Profesor: -Traten de que les vaya bien, porque si les va mal les tengo que hacer clase de geografía y después de historia. (Dice sonriente, con una sonrisa algo irónica)

Un estudiante: ¿pero es lo que nos están pasando, sí?
Profesor: No, la materia del año pasado.
Alumnos: ah! Ah ah (el curso se sorprende y reclama en general),
Un estudiante dice:- el año pasado no nos pasaron nada.-
Mientras el estudiante que había preguntado afirma: ah!! Del año pasado (…), yo no sabía casi nada po!
El profesor le responde seriamente: déjate de alegar Aron!
Otro estudiante exclama sorprendido: - ¿es del año pasado?
A lo que el profesor responde: -Ve la prueba pues. ¿De que materia es? (afirmando que es del año pasado)
Alumnos: -reclaman por la prueba de materia del año pasado.-
Aron vuelve a señalar: uy, este año no más (…) es el que me estoy poniendo la pilas

Profesor les dice a unos alumnos que conversan: ¡Oye, Felipe, Alfredo, están en prueba! Pero un estudiante se da vuelta a conversar en ese momento y el profesor sorprendido pero sin demostrar enfado le dice: -¡¡Alex!!

La mayoría de los estudiantes miran sus pruebas y se ven respondiendo. Sin embargo, una estudiante con la cabeza afirmada en su mano se demuestra un poco frustrada por la prueba, la mira con desdén y toma el lápiz para responder por cumplido. Otro estudiante lee y mira hacia su entorno en dos oportunidades.

Profesor: Estoy más preocupado (interrumpe el clima de prueba), que va ha ser de ustedes si son tan feos ¿con quien van a pololear, con quien se van a casar? Ah ah.-
Los niños se distienden y ríen por la pregunta. ¡Ahhh mire quien habla! dice uno en respuesta a la pregunta del profesor.-
Una alumna le contra argumenta: -¡usted igual es feo, igual que nosotras! Los otros alumnos miran disfrutando el dialogo.-

Un estudiante se para a mirarle la prueba a la compañera sin que el docente se de cuenta.

Y el docente le responde: - yo estoy casado, estoy casado tengo señora y polola, estoy salvado.
Aron se ríe y le dice afirmando:- será lo mismo.
Los estudiantes, le responden, exclaman: -¡Ah ah ah!, se ríen.

Hasta que el profesor les dice en señal de que continúen trabajando: - ¡ya!

Un alumno pregunta la fecha: ¿hoy día estamos a 27verdad profe?

Aron le contesta: - ¡no estamos a 28! mira su reloj y se da cuenta de que se había equivocado. Pero el profesor ya corrige el error y señala la fecha correcta: -¡tamos a 27!
A lo que Aron contesta: - taba molestando al Ale (para no admitir su equivocación). Algunos estudiantes siguen bromeando y riéndose del tema de la fecha equivocada.

El docente dice: - Ya. En señal de que dejen de bromear. Pero se vuelven a reír los estudiantes.
Hasta que el docente sentencia: -una más y los espera la señora Aidé (directora del establecimiento)

Aron pregunta: - ¿le ponemos profesor o no? Pero el docente no contesta. Aron insiste: -¿Profe? Pero no hay respuesta.

Ahora, en apariencia, están todos leyendo sus pruebas. Sin embargo, algunos estudiantes miran hacia alrededor un poco incómodos.

Alumna dice: ¿Qué significa inversión?... ¿Qué significa inversión?
El Profesor haciendo una pausa para responder dice: ¿inversión?, invertir, hacer negocios.
La misma alumna vuelve a preguntar: - ¿y ingreso?
Al parecer unos alumnos se ríen de las preguntas de la estudiante.
El profesor exclama: ¿me están lesiando? Señalando que debiera ser una broma las preguntas de significado sobre esas palabras.

Mientras el docente le pregunta a una estudiante a que discoteca va, lo que la estudiante niega. Pero otra alumna la desmiente y le dice:- ¡ahí que erí cuentera (la nombra)!
Aron se integra tímidamente a la conversación y le dice: - vay a la cadillacs

Ian pregunta: - no entiendo lo que dice abajo
El profesor le dice: -¡no la conteste!
Ian insiste: ¡dice Gracia!
El profesor le corrige enfáticamente: -¡¡GRECIA!!
Los otros estudiantes se ríen.
Ian insiste: dice Gracia, vela tú po (interpela a sus compañeros).
Los otros estudiantes buscan en sus pruebas y se dan cuenta que efectivamente dice Gracia. Varios exclaman al leer el error : -Gracia, gracia. Le vuelven a señalar la situación al docente: ¡en la pregunta 12! Otro comienza a leer al profesor la pregunta, a lo Aron interrumpe: - si sabe leer el loco.

Otro estudiante pregunta:- ¿que significa regulado? A lo que el profesor no responde nada. Aron se ríe de la situación, y la alumna insiste: - yapo ¿quien me dice?

Se ve a Aron tratando de pronunciar Geomorfología. Mira un momento la pregunta y se para a preguntar acercándose al docente.
Antes de que el estudiante pregunte el Profesor le dice al alumno que se para a preguntar: - Sólo preguntas inteligentes.
Y los Alumnos responden a coro: - anda a sentarte. Ríen.
Aron le pregunta de todas formas: - ¿que es geomorfología?
A lo que el profesor trata de responder discretamente: -la forma de la tierra. Pero el estudiante al no escuchar le vuelve a preguntar y el responde en un tono de voz un poco más alto.

Mientras la estudiante que había preguntado por la palabra regulado me dice: tía ¿que significa regulado?
Yo confirmo si es irregulado o regulado, ella reitera que es regulado (otro estudiante insiste: - regulado) a lo que yo le respondo: - es como algo que esta controlado, que está manejado.
La estudiante pregunta: ¿Qué no esta manejado?
Yo le responde con afirmación: - que está. Y que Irregulado significa que no está.
Aron que esta al lado de la estudiante que pregunta le dice: -que erí tonta.

Los alumnos: -murmuran.- (no se ven muy concentrados en la prueba)

Otro estudiante pregunta por geomorfología y el docente responde nuevamente: -forma de la tierra.

Otra estudiante pregunta: - que significa longitud(mientras trata de terminar de leer el concepto)
El profesor termina la pregunta diciendo: longitudinal y pregunta a los estudiantes ¿Cuál es la longitud?
Una estudiante del último banco responde moviendo su mano verticalmente.

Y el docente le dice: esa es la latitud.
La alumna dice: - ahhh, entonces. Y mueve su brazo horizontalmente.

Luego la misma alumna levanta el brazo para hacer una pregunta y dice:- yo pregunto, ¿que es paleolítica?

Se ve a todos los estudiantes atentos a las aclaraciones del docente. Se acerca a la mesa del profesor Ian

El profesor dice: -La historia se divide en paleolítico y en neolítico.
Aron dice: -neolítico con el profesor. Y reitera a la compañera que hacia la pregunta: -lo pasamos el año pasado ¿te acordai? No le responde ella.

Los niños comienzan a preguntar todos. A lo que el profesor le dice: - Haber, pare, pare, paren si no sabe, no conteste, porque de eso se trata, si no sabe no conteste.

Pero Ian que aún está al lado del profesor le dice: - si yo quiero preguntar porque no entiendo la pregunta.
El profesor le dice ya leela.
Al leerle la pregunta el docente se da cuenta que no entiende por falta de conocimientos así que le dice al estudiante: -no se. Y el estudiante se va a sentar mirando su prueba y riéndose (denunciando de alguna forma que no sabe).

Una estudiante dice que nunca ha sido buena para sociales. A lo que yo le señalo tratando de animarla que tal vez no es buena porque no le han enseñando bien antes. Ella insiste en su falta de habilidades para estos contenidos. Y lo le digo que tal vez con este profesor vayan a aprender.

El Profesor pide silencio: sschchcshsch. Y reitera:- si no, sabe no contesten.

Algunos alumnos tratan de darse las respuestas de algunas preguntas….

El profesor continúa diciendo: - Van a tener que venir a reforzamiento los sábados en la mañana.
Alumnos reclaman, gritan. Algunos dicen que sí, otros dicen que no. Otro alumno pregunta ¿por qué nosotros? Discuten entre todos porque si, porque no, porque el sábado en la mañana.

El profesor determina: haber, ¡Silencio! Listo se acabo, shhhschshc (mientras un par de estudiantes aún se escucha que reclaman.)

Los alumnos siguen realizando se prueba, murmuran, hablan entre ellos pero en muy bajo volumen de voz.-

El profesor y yo estamos aún pasando notas. Y nos damos cuenta que nos equivocamos en unas.

Profesor: ¡Ya pue, ya pue! (llamando la intención de los estudiantes que murmuran entre ellos)

Un alumno mira hacia delante sin ya mirar el ensayo.

Otro estudiante pregunta no importa si no sabemos, ¿cierto?
El Profesor contesta: - No… bueno tu papá verá, porque eso lo tiene que ver tu apoderado.
Alumno: Ah!!
Profesor: Para que haga un balance si hay estudiado o no en la enseñanza básica. Este SIMCE, esta prueba que ustedes están haciendo, es todo lo que han aprendido desde primero básico hasta séptimo.
Aron: ¿hasta séptimo? ¿Y octavo no? –otros alumnos, le gritan ¡cállate! (mientras otros estudiantes también comentan la cantidad de contenidos y de niveles considerados en la evaluación).

Se quedan en silencio. Hasta que un estudiante aparece y dice que estaba terminando el ensayo de SIMCE de matemáticas.
Al darse cuenta todos ríen, conversan entre ellos. Un estudiante dice: -era el único que faltaba. Ian dice riéndose: -¡que tonto!

Los estudiantes siguen realizando el ensayo en silencio pero con murmullos leves. Un alumno que trata de darse las alternativas con otro disimula al darse cuenta de que es observado por el profesor pregunta: - ¿tenisss goma?

Un estudiante pregunta: - ¿profe que es napas?

Ian responde moviendo sus manos para explicar: las napas son como aguas (…) debajo agua. El otro estudiante al no entenderle. Ian le complementa diciendo: ¡como los hoyos! Por esos hoyos donde sacan agua.

Una estudiante le dice al alumno que esta poniendo caras y señas a la cámara:- que es tonto el Ale. Y se escuchan las voces de los estudiantes más fuertes.

Profesor: Yapo haber, Silencio po oye… No te sientes al lado de tu hermana. Y se cambia a un banco sólo (al estudiante que venía recién entrando atrasado, aparentemente para que no vaya a copiar).

Los estudiantes se ven cada vez más distraídos.

Ale pregunta: - ¿profe que es la napa?
A lo que el docente responde: - si no sabe no conteste.

Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario.
El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema?
Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia)
Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí. Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma.
Los otros estudiantes también se ríen.

Aron pregunta algo que no se entiende con claridad a lo que el docente le contesta: - Aron dije, pregunta inteligente.
Y el estudiante le responde: - es que se me olvido en serio.

Los estudiantes comienzan a preguntar, se desordenan, y preguntan.- ¿profe que es teocéntrica?

Ian se acerca y pregunta: -¿profe, geomorfológicas? Tratando de pronunciarla.
Profesor: - chicos, si no saben la respuesta no conteste. Pero ante la insistencia de los estudiantes contesta geo-morfológico significa forma de la tierra. Teocéntrica, ¿cuál es el centro?.

La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.

El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller

Profesor: ¡silencio! Ahora hagan la prueba.
Aron dice: - siempre me reta a mí
Alumnos: -se quejan, murmuran.- se ríen del comentario de Aron.
Un estudiante dice: ahh el po… el Martir. (Discuten un poco)

Otro estudiante pregunta ¿en que pregunta vay? y le contestan en la 14.

Profesor: Oye, quiero silencio, Caroline… afuera podí pololear con el Alfredo todo lo que queray, aquí no. (bromeando)
Caroline dice: ya ya mire mire (y toma la prueba poniéndola de frente a ella)
Alfredo le dice: - ya córrete
Y caroline le contesta: - córrete vos po (y Alfredo se corre de puesto)

Otro alumno hace otra pregunta pero no se entiende claramente.
Profesor: no pregunten, por que esta materia se las tengo que pasar de nuevo, contesten lo que sepan.

Los Alumnos murmuran, no se quedan quietos. Continúa el murmullo. Hay alumnos concentrados, otros que simplemente no miran la prueba.-
El profesor le dice a un estudiante muy inquieto: - oye córtala pos oye.

Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?
Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios.

Caroline ya no presta atención para nada a su ensayo.

La alumna que esta frente al banco del docente mira lo que hacemos. Y el profesor le dice: - concéntrate en lo tuyo

Profesor: corrector ¿Quién me presta? No se preocupen, sigan con su prueba.

Alumnos: profe! en la dieciocho dice siglo, ¿qué siglo es ese? (el docente no contesta) y lo habla con los otros estudiantes.

El profesor le dice a un estudiante que habla de su prueba con otro: - oye dadi yanki, va Jeremy. (El no parece haberse molestado)
Los otros estudiantes se ríen y exclaman:- ah ah ah…

Profesor: silencie place, I.
Los estudiantes se ríen y exclaman: ahahahah

El profesor amenazando en broma les dice: - los voy a hacer venir el domingo
Los estudiantes dicen: - ah ah aha aha
Y el profesor continúa: - y les va hacer clase la Gaby.
Alumnos: - eh eh eh,
Y aron dice: - ¡¡mejor todavía!!
Sus compañeros lo molestan diciendo ¡huuuuuy!
Y responde: - son tontos (pero sin mostrarse enojado).
Ian le dice: - es que le gustan las mayores.
Aron se da vuelta a responderle .

Profesor: Oye Aron… ¿por qué no la cortan?
Otra alumna dice siempre el Aron.

Los estudiantes se ven desconcentrados, aburridos, inquietos.

El profesor les dice: - yapo cortéenla…saben yo voy a cumplir mi palabra y se va a ir ha hacer las pruebas al quinto.
Un estudiante pregunta: ¿a todos?

El docente y yo seguimos pasando las notas a la fichas para la reunión de apoderado.

Alfredo se acerca a entregar su prueba. El docente le pregunta confirmando si termino.
Los estudiantes le dicen ahhh.
Y Alfredo responde: -sí, no se si las tengo buena.
Otros dicen las hizo al achunte (los estudiantes bromean con eso).

Ale también entrega su prueba.

A un estudiante que habla, el profesor le dice: -Oye, te callas.

Alumnos: -comienzan a entregar sus pruebas, poco a poco y se van inquietando cada vez más.-

Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.
Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.

Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

Profesor: ¡oye se callan! Aunque los estudiantes siguen conversando.

Una alumna me pregunta si me gusta un grupo de música pop, muy de moda.
Yo le señalo que no pero que se parecen a los Hanson otro grupo del mismo estilo: - ¿te acordai de los hanson o no? Pregunto, cuento la semejanza con el grupo que se me preguntaba y tarero una canción.
El profesor me mira diciéndome que era un poco absurdo el tema.
Yo le recrimino que como el me habla con los estudiantes de los grupos que el conoce como metálica (…)
El estudiante dice: - a mi me gusta metálica. Otros alumnos empiezan a conversar y bromear de los distintos grupos con el profesor.
Los estudiantes se ríen.

Pero el profesor al evidenciar que se estaban desconcentrando mucho les dice: -haber se pueden callar por favor. Ustedes creen que uno bromea con ustedes.

Jana le pregunta al profesor si puede hablar algo con una compañera
El profesor responde que no. Ella le explica que es para ponerse de acuerdo con una tarea.
Y el profesor le pregunta bromeando si quiere ir a ponerse de acuerdo para hacer la cimarra con Ian. (Esto lo dice a partir de una situación se había dado)
Jana se para y va donde estrella. Y el profesor nombrándola le dice: - ven a sentarte.
Y Jana riéndose se devuelve.

Los estudiantes conversan.

Y el profesor dice: Ya pue oye, silencio. La leidy , aún no termina la prueba. la Caroline
A lo que Carolina contesta de manera imponente y desafiante: - ¿que hice yo?
El profesor la cuestiona ¿Se contagia? ¿Se contagia la falta de respeto? ¿La rotería? ¿Y todo eso?
Pero Caroline no responde nada. Haciendo señas de no saber.

El profesor mientras Ian mirando y comentando las fotos que traía ¿le pregunta si la chasquilla es a la moda?
Ian dice: - no tío mire si son fotos antiguas
Y el profesor dice que esta preguntando por la chasquilla ahora.
Ian se acerca a mostrar sus fotos.
Y el profesor le pregunta: -¿que para que saca la lengua en la foto? ¿Si es pokemon? ¿Si poncea?
Ian dice bueno la saque, la saque no más, que antes era pokemon y que no poncea
El profesor ¿le pregunta si poncea con la Jana, o con la Estrella? ¿O con las dos? Se rie.
Al devolverse a su puesto se tropieza con la cámara. Sus compañeros bromean.

Tocan la campana un alumno pregunta: -¿Profe podemos salir?
Profesor: - No. No pueden. Salir todavía. Se sientan. Si sus compañeros no han terminado la prueba. Argumenta.
Los alumnos reclaman. Entregan las últimas pruebas.

El profesor dice: Oigan el viernes traigan los materiales.

Y los alumnos comienzan a salir de la sala.-

El profesor y yo compartimos un rato después conversando con algunos estudiantes.

Clase 2
Nivel: Sexto año Básico
Fecha: 27 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

El profesor entra serio, se para adelante. Los estudiantes se paran también. Les da la indicación a los estudiantes que saquen los materiales de la clase anterior de encima del banco en su clase, a uno de los estudiantes le dice:- Gino saca tu block de encima del banco para trabajar en mi clase, ¡sácalo!

Llegan alumnos a la clase, profesor espera mientras ellos se ubican en sus respectivos asientos.

Profesor: Fabián estoy esperando.
Fabián contesta: ¿qué? (…) Y el docente se queda mirándolo fijamente.

Los estudiantes se ordenan cada vez más. El profesor se pasea por la sala. Y entra un último estudiante.

Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…
El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?....

Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

Fabián interrumpe diciendo:- a mi no me da vergüenza robar. A lo que el docente le dice: - pero no vas a leer tu po Fabián. ¿Apuesto que la hiciste? ¿La hiciste? Después de su afirmación, el profesor le dice: - te felicito.

Alumno: Ah pero léamela usted, profe me da vergüenza.
Profesor: ¿Apellido? ¿No vas a leer? (se acerca el cuaderno de calificaciones)
Javier: - no no, ya. Profe me da vergüenza.
Profesor contesta: - te da vergüenza la Gabriela. (Porque yo estaba sentada al lado de Javier)
Los compañeros hacen ¡ uuuuy!. Se dan varias bromas a partir de eso.
Ya lee le insiste el profesor a Javier. Pero el se arrepiente nuevamente. Diciendo que le da vergüenza.
El profesor le vuelve a preguntar el apellido
Y el contesta tímidamente: - Aguirre.
El profesor busca su lápiz para ponerle la nota a Javier: - diciendo si es simple.

Comentan la presencia de la cámara. A lo que yo les señalo que no se preocupen de la cámara sino de su tarea.

Aparece la profesora de integración para llevarse a la estudiante del curso que trabaja con ella.

Fabián con tono de acusar para que lo escuchen dice:- alguien que estaba tirando escarcha

Profesor: le dice, haber silencio, ¿y a ti también te da vergüenza? (mirando a Fabián)
Alumno: - ¿Qué? El profesor le dice ¿si a ti también te da vergüenza? a veces contesta. ¿Queri leer le pregunta? Y el responde dice: - no gracias.

Profesor: silencio, mira al estudiante de nuevo que no quiere leer. Le vuelve a preguntar y al recibir un no como respuesta, le dice: - sin quejas (con tono amenazante)…

El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos

embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

El profesor dice: - Gino te escucho.
Fabián dice: - Ginito, hay mi Gino.

Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano.

El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

Una alumna se para a botar un papel

E profesor mira a Javier diciéndole algo moviendo sólo los labios pero es algo. (No se entiende lo que es)

Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

Fabián mientras el estudiante lee no puede quedarse quieto, se sube a la silla. El profesor se detiene a mirarlo fijamente incitando a que se quede tranquilo.-

Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

Fabián vuelve a decir desde su banco: - tan tan.

Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.

Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

Una alumna le pide permiso para ir al baño y el docente se lo da.

El profesor tiene en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

Fabián dice algo que no es claro. El profesor le pide que preste atención. Y el le responde que presta atención pero no se esta leyendo nada. El profesor le dice con cara de agotado: - córtala.

El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

Profesor: Roberto, lee el tuyo. El contesta que es un cómic. Y el profesor dice los cómics los van a dejar aquí. Y señala un diario mural vacío que hay al lado de la pizarra.
Alumnos: No, no se puede poner ahí. Porque ahí van las normas de convivencia. La tía (…) y piesan en otros lugares para ponerlos.
Profesor: ¿quién dice que no? Bueno podemos colocarlo ahí (refiriéndose al primer diario señalado).
Un estudiante: yo también tengo un comics.
También pregunta el profesor y afirma: - también lo vamos a colocar ahí.

Tu trabajo pregunta el profesor a otro alumno y le pide que lo lea.

Profesor: - ¡Silencio! Señorito, Fabián, se puede sentar. Siéntate bien, siéntate en la silla, de frente, derecho. ¡Siéntate derecho! Y lo mira fijamente.

Dale Matías dice el profesor al alumno para que lea. Ya pue… lee.

Profesor algo hace Fabián que le dice: - Una más y sales.

Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (Termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!

Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

¡Pofe! grita Javier: ¿termino?. El profesor le contesta que no ha terminado.

… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

Profesor: ¿Quién más? ¿Cristian?
Alumno: Se me quedo el cuaderno (el profesor cambia la cara inmediatamente)… es que no me dieron el horario bien a mí.
Alumnos: ¡mentira! ¡Mentira!

Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

Fabián va ha escribir en la pizarra Y entre dos estudiantes. La alumna implicada lo va a borrar. Se escucha que cantan…:¡te quiero lucho! ¡Quien mato a Marilyn!
¿Tía grabo eso? me dice Javier (por unos alumnos que juegan a peliar).
Maltrato teletuvi dice Fabián. Y Hace como q le pega a un estudiante.
Se paran de su silla cuatro varones. Se acerca uno y me pregunta si tengo scoth. Juegan con la cámara, la tapa, pone uno su comics sobre la cámara, se pasean delante de ella. conversan. Yo le digo que no necesito protagonistas que tienen que salir todos.

El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: ¡Silencio! Haber. Fabián, Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.
Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.-otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.
Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?
A las 7 dice otro estudiante.
Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.
Alumno: No, tío.

Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.
Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta.

Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

El profesor es interrumpido por Fabián y le dice: - "mira niño, mira niño, te voy a hablar en serio, te escucho hablar una vez más y te vas donde la tía Aide, ¿estamos? Es la última vez.
Fabián: No me pregunte na a mí.
Profesor: yo no te estoy preguntando nada.
Fabián: por si acaso (mirando hacia abajo, como si estuviera sacando algo de la mochila)
Profesor: ¡¡estamos!!

Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.
Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe

recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores –explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. "La composición del Cabildo" entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.-
Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente.
…
Yo leo, yo leo dice otro estudiante.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?

Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

El profesor va a abrir la puerta porque llega la estudiante que estaba con la profesora de integración.

Puedo leer yo dice Fabián.
Profesor: - no voy a leer yo… (Mira la guía)

La estudiante que llega tiene problemas para volver a su puesto porque se lo habían ocupado y la estudiante sentada ahí no quiere cambiarse. Así que se sienta en otro puesto

Profesor: - Ya hasta ahí no más y trabajen por que esto es parte de la materia, ustedes investigaron lo de las municipalidades.
Alumnos: -Algunos reclaman-
Profesor: ya, trabajen.
Alumnos: -Los alumnos trabajan grupalmente la actividad.-

Se acerca una estudiante a decirle algo y se va a sentar. El profesor se pasea por la sala y su queda aclarando otra duda en el puesto de otra alumna.
¡Profe!, ¡profe!
Otro estudiante se acerca a preguntarle algo.

Profesor: ¡hey! Tienen media hora para hacer este trabajo.

El profesor se pasea por la sala, viendo el desarrollo de la actividad.

La estudiante de integración le dice que le tiene que pasar la hoja y el le responde que trabaje con su compañera de puesto.

Se acerca un alumno a preguntarle una duda. Y el profesor le responde que eso es un decir, un decir no más. (Y le hace un cariñito en la cabeza cuando se devuelve a su puesto)

El profesor habla con otra alumna y le dice léete esto mostrándole la guía donde sale escrito el texto informativo para la actividad. Se acerca otro estudiante y le pregunta otra cosa.

El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro

del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.
Javier: ¡Que poquito!
Profesor: nada más, es poquísimo… Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)
Javier: ahhhy
Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)
Javier: Aonde que lloré, mentiroso.
Profe asiente con la cabeza.
Javier: hoy que es cuentero el profe.

El profesor vuelve a aclarar dudas de otros estudiantes.
Profesor una pregunta grita un estudiante.

Profe profe, se escucha, ¿con quien lo hago yo?

Se acerca otro estudiante a preguntarle algo de la guía y se va a su puesto. Le aclara algo a otra estudiante desde su puesto. Otro estudiante va preguntarle algo y se devuelve a su puesto.

Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, pero Fabián dice que esta trabajando conmigo (Gabriela). Pero el profesor le explica que esta sólo.
Fabián: - Javier trabajemos juntos.
No, responde Javier
Fabián se ríe.
Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.
Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?
Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.
Conmigo, conmigo dice otro estudiante.
Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.
Profesor: Javier anda sentarte con el Fabián.
Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.
Profesor: Siéntate Fabián.
Javier se queda de mala gana. El profesor se le acerca y le dice que va hablar con su padre nuevamente, que lo llamará y afirma su posición.
Javier: dice que no puede llamarlo.
Profesor: perdón, perdón ¿Cómo fue? Lo voy a llamar yo no te preocupes.
Javier: ja ja dice.
Profesor: ven ven
Javier: ahhhhh no
Profesor: -ven si quiero conversar contigo una palabrita.
El estudiante se para de su banco y se acerca al profesor.

¿Cuál es la función? Pregunta una estudiante.
Profesor: - para qué esta creado el cabildo, para qué esta creado el municipio.

Javier: - salio de la sala.
Y el profesor sale detrás de él.

Algunos estudiantes conversan y dos se paran.

Javier (con cara de molesto) entra a la sala con el profesor.

Profesor: el martes, el próximo martes. (No se entiende bien a que se refiere, aparentemente a la reunión de apoderados que ya anuncio, como medida de castigo)

Alumnos: ¿Tú dejaste ese plumavit allá? Conversan sobre el plumavit.

Profesor: Fabián siéntate allá. ¡¡Fabián!! Tú y el Javier van  a hacer la primera pareja en mostrar su trabajo.

El profesor sigue aclarando dudas. Recorre la sala resolviendo dudas. Algunos alumnos hablan en voz muy alta, manifestando dudas a cerca del trabajo que realizan.

Profesor: -porque no esta trabajando le pregunta aún estudiante. El trabajo es de a dos dice.

Profe que es ornato, pregunta un estudiante.
Profesor: -¡limpieza!

Profesor: - ¡Fabián, córtala!
Javier: - ¡no ve a él se las aguanta toa!

Se acerca una alumna a preguntarle algo.

Profesor: - ¡Fabián, Fabián te voy a sacar de la sala. Con tono de advertencia.

Un estudiante se acerca a hacerle otra pregunta.

Profesor le dice a un estudiante que al parecer dice que no entiende o que: ¿no será por la flojera de no querer leer? Ya po, lee y subraya lo que te estoy preguntando.

Estudiante: ¡ahhh! Profe, acá no salen las funciones de la Municipalidad.
Otro estudiante: No, no salen.

Profesor se pase por la sala. Se acerca al puesto de Fabián (conversan algo que no se entiende) y le pregunta cuanto ah avanzado. Al parecer han trabajado porqué sigue caminando.

Habla con otras estudiantes.

Y se devuelve al puesto de Fabián y Javier.
Javier: - Profe mire, no ve que a él se las aguanta todas y a mi no.
Profesor: - No tengo por qué aguantarte, te repito, ya no estay con la María Paz, estay conmigo. (Profesora que era antes profesora jefe del curso y que se fue hace un mes, tiempo que lleva trabajado el docente en este curso).
Fabián: - chan chan.
Javier: Ojala fuera como la tía María Paz.
Profesor: .Pero no está, llora todo lo que queray pero no está. Te cambió por los cabros chicos del barrio alto.
Fabián: Mentira, está puro engrupiendo.
Profesor se acerca con a Javier y le pregunta si quiere hablar con María Paz, el dice que sí. Y le pregunta que es lo que le va a decir a la profesora. Javier responde que le dirá que se venga para acá. El profesor saca el celular, marca y se lo pasa a Javier pero el no lo recibe. Fabián se ofrece para hablar con ella. Le pasa el celular a Javier pero el se lo pasa a Fabián. El profesor le quita el teléfono y le dice pasa si contigo no es. Los deja trabajando y camina.

Se acerca un estudiante a preguntarle algo al profesor y el le contesta: lea (y se dirige a hablarle al curso). Oye, yo no les estoy haciendo una guía en la cual no aparecen las respuestas, el problema de ustedes es que no están leyendo, tienen que leer y van a encontrar las respuestas.

El curso se ve mucho más inquieto. Conversan más, ahí más ruido.

Profesor: Lea, es comprensión de lectura.

Pregúntale, pa que nos saquemos buena nota. Le dice un compañero a otro. Discuten sobre ir a preguntarle al profesor. Pero no se levanta ninguno de los dos estudiantes.

Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.
Alumna: -Pero si aún no hemos terminado
Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier.
Javier y Fabián dice: - pero nos falta.
Profesor: - Si no trabajaste tení un uno.
Estudiante: - ¿a todas las hojas?
Profesor: - a una hoja si van a estar todas pegadas. Le contesta a una alumna.

Javier está recogiendo las guías.
Fabián: - ya las hojas. Mentira, profe no le esta poniendo el nombre esta escribiendo, mire profe (acusando).
Alumna: - ¡ahh Fabián no seai tan sapo!
Profesor: - colóquele el nombre.

Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o (…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.

Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

Tocan la campana

Profesor: Pero ¿qué rutas son?

IPP 186
Los estudiantes arreglan su cosas, se paran y las sillas. Se acercan, juegan algunos con la cámara, me piden ver a través de ella. El profesor se pone delante de la sala y se queda mirando seriamente (con cara de pedir orden). La clase ha terminado y el profesor les permite la salida de la sala primero a las niñas. Una vez que estas han salido les pide a los niños que recojan los papeles que se encuentran en el suelo.
Estudiante: - Chaaaaaaa, yo no soy del aseo. Otro estudiante: - mi espacio cuadrado.
Profesor: Arreglen los bancos y las sillas, por favor.
Fabián: - ya listo, listo, listo I love you, I love you. Me quiero ir. Ya chao. Otro alumno: - yo también.
Estudiante: - Profe, ¿podemos salir? Quiero ir al baño
Profesor: - Yo no estoy apurado ahora.
Estudiante: yo sí
Estudiante: yapo, profe.
Profesor: ordena tu banco.
Una vez cumplida esta tarea, el profesor autoriza la salida a una fila de niños, luego otra y otra, sucesivamente. :- Salga Roberto, Gino salga.
Hasta dejar sólo a un alumno en la sala, que es quien se comportó más desordenado durante toda la clase (Fabián); así cuando el alumno se encuentra solo en la sala el profesor de despide de él, paga la luz y se retira.

Clase 3
Nivel: Quinto año Básico
Fecha: 29 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

Los estudiantes y el profesor hacen el ingreso al aula. El docente ordena el lugar lo adecua para la clase y pide a una alumna que lo ayude con la colocación de un mapa en la pizarra. Los estudiantes se ven en relativo orden (se ve a una estudiante que le pega a la otro) y preparando los materiales para la clase. Se toman su tiempo.

Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora
Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.
Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene).

Estudiante: - Kevin en la clase no se come.
Kevin: - cállate tu es el profe el que habla.

Profesor: -Kevin. Lee, por que vas a tener que explicar lo que dice.
Curso-lee en silencio, mientras profesor. Ordena los contenidos de la clase.

Profesor: - Damaris (como llamando la atención para que guarde silencio). Ella saca la lengua, mira a sus compañeros, con la cara cubierta por el libro, trata de atender su libro, conversa con el compañero de al lado, por un momento y se pone a atender. Hojea el libro. El resto de su compañeros se ven leyendo sus textos.
Profesor mira a los estudiantes mientras leen. Se levanta de su puesto y recorre la sala de clases mirando como los estudiantes leen.

Kevin-habla, no prestan atención a la lectura, se levanta de su puesto.
Profesor: – cállate Kevin, silencio… Kevin siéntate y lee. Se acerca a él.
Kevin le pide permiso al profesor (no se comprende bien que es), pero el docente le dice que no siéntate y bromea nombrándole a una compañera.
Curso-bromea por un comentario del profesor y le dicen: uyyyy. También dicen otras bromas.
Kevin: - cállate les dice a quienes hacen esos comentario.

Continúa el curso en silencio, un estudiante comienza a hacer ruido con la boca.

Tocan la campana en señal de que termino la lectura silenciosa.

Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista de Realty, es decir a todos los están pololeando en este curso a la cámara.
Curso-aaaaaahhh no, yo toy soltero. Ajajá entre varios comentarios y bromas.
Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)
Estudiante- interviene diciendo si, si
Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo?
Estudiante- por mujeriego (interviene)
Profesor: - ¿por mujeriego? pregunta mirando al alumno que intervino y lo saluda con un gesto de amistad (como felicitándolo)
Kevin se acerca al profesor diciéndole: - wena profesor Y aplaudiéndolo.

Profesor: - Josué adelante
Josué: -aaaaaaaaaa
Kevien se para, interviene exclamando: - Yo
Profesor: - trae un plumón
Josué: -no tengo plumón
Profesor: - préstenle un plumón a Josué.

Profesor: - siéntate Damaris, Kevin sientate.

Profesor: -ya po, Josué
Josué: - necesito un plumón, nadie me quiere emprestar.

Profesor: - ¡¡silencio!!

Kevin: - ¿y quien va hacer la entrevista?

Profesor: - ¿Quién me presta un plumón? ¡Préstenme un plumón!
Gustavo - tome Profe.
Profesor: - gracias Gustavo

Profesor: - silencio, siéntate Damaris ya no necesito.

Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar
Gabriela: - a pero tío no era yo
Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)
Estudiante: - Tío rompieron la pandilla
Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?
Kevin: - si si hay pandillas. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o Andía sapiando
Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tu sabes?
Estudiante: no si el no sabe porque no es de la pandilla
Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?

Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla. Le dicen a Josué que el tampoco es (…)
Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar.

Profesor: - siéntate Julio, (mientras se sigue discutiendo)
Profesor: - Josué…Mendoza última vez,

Estudiante: - yo quiero decir algo "pal amigo un abrazo y pal enemigo un balazo"
El profesor lo mira y contra-pregunta cuanto es 8 x 8
Estudiante contesta: 48
Estudiante: - yo se tío es 32.

Profesor: - silencio le voy a leer las reglas del juego inmediatamente. El Josué, el Josué, va anotar al que converse y haga desorden, el que este anotado aquí va tener que hacer interrogación oral. El martes ustedes tienen reunión, por lo tanto, ahora voy a colocar las últimas notas… toma Josué has lo que tu estimes conveniente.
Josué recibe el plumón.

Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

Josué: - anota en la pizarra (se ve que lo hace con bastante timidez por la presión de sus compañeros pero se disfrutando su cuota de poder).

Estudiantes: - Kevin le grita tío. Otra alumna dice: - no ha empezado Christopher. Y le contesta no te metai, no estoy hablando con vo.

Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa.

Profesor: - llama a Kimberly. Le revisa su trabajo y le pide que señale en el mapa, que se encuentra en la pizarra América ¿Dónde esta América?, pregunta. Kimberly mira el mapa fijando su mirada en el Continente Europeo. El profesor al verla perdida, le pide que se acerque a su lado y la envía a revisar y terminar su trabajo.

Profesor: - ¡Constanza Ramírez!, revisa su cuaderno.
Josué-mientras el Prof. Trata con Constanza señala al curso donde esta el Continente Americano. (Haciendo gestos como que fueran tontos, los estudiantes que no han podido responder).
Constanza va a sentarse con cara de molesta y sin su cuaderno en las manos.

Profesor: - Juan Vergara. Le revisa su cuaderno y le pide que señale el Continente Americano
Juan señala América, luego el prof. Le pide que señale América del sur, norte, centro Juan realiza su trabajo sin equivocarse
Josué- le celebra.
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo, con lo que falta.

Profesor: - -guarden silencio le pide al curso.

El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo. Sin falta.

Profesor: - Pablo

Pablo: -no la hice tío.
Profesor: - ¿por que? (Pablo en silencio). Le pide el cuaderno, lo revisa y sin referirse a nada, lo envía a su puesto.

Profesor: - ¡Paulina Soto!
Curso-le responde no vino
Profesor: -¿Por que no ha venido la paulina? (Recibe un montón de respuestas poco claras y en su generalidad supuestos).

Profesor: - cita a Cristóbal
Damaris-se adelanta y le argumenta al prof. que viene ella.
Profesor: - Yo llamo a quien quiero afirma.
Risas de algunos compañeros.
Cristóbal se acerca y le pide que señale la secuencia ya nombrada de América. Cristóbal responde con dificultad y errores.

Curso-produce muchos ruidos. (Kevin se acerca y me pregunta sobre mi trabajo en la sala)
Profesor: - gritando, pide silencio y le dice Josué te voy a anotar a ti si no controlas el orden de la sala.

Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?
Cristóbal se queda quieto sin respuesta.
El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte.

Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América.
Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro

Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

Hay tres estudiantes del sexto año en la entrada de la sala. El profesor le recibe la libreta a una se la firma y esta se va.
Profesor pregunta al curso: - ¿como encuentran a la Laura?
Curso-fea algunos, dicen yo no la encuentro fea
Profesor: - se ríe mirando a Laura (todo en un buen ambiente, ella no se ve molesta, ni avergonzada) revisa la libreta de los estudiantes, mientras el curso bromea. Y los estudiantes del sexto esperan, juegan a darse empujones.

Profesor pide silencio al curso.

Josué y Kevin revisan la lista de anotados, que ya son varios, lo que inquieta al curso provocando discusión.
Un estudiante: ahh ¿porque yo? El Josué anota puras (…)
Otro estudiante: tío, tío (con intención de reclamar por la intención llevada a cabo por Josué).
Josué anota a algunos estudiantes, a otros borra marcas de los estudiantes que hacen repetido desorden, se ríe. Se le acerca un estudiante, Julio va a hablar sobre la irregular situación de las anotaciones al puesto del docente.
Profesor: - te voy a anotar a ti Josué. (Se ve escribiendo al parecer esta firmando libretas, pasándole las libretas firmadas al los estudiantes del curso de sexto se van).
Un estudiante: te tienen de perkin.
Damaris: - porque no anotai al Christopher.
Curso.-discute con Josué sobre las anotaciones

Profesor: - Kevin Ortega.
Kevin: - aquí estoy.

Josué: - tío se me acabo la tinta del plumón ya no escribe.
Kevin le presta atención a Josué.

Profesor: - Kevin Ortega.

Damaris se acerca y le pasa un plumón a Josué.

Kevin: - se acerca con su cuaderno donde el profesor y se lo deja sobre la mesa abierto.
Profesor: - el lo mira seriamente, luego le pide que le indique donde esta Chile.

Damaris deja algo en la mesa del profesor.
Josué se acerca también a la mesa del profesor pero no es claro.

Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.
Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue

Profesor: - pide silencio al curso. Damaris.

Profesor: - ya Kevin, ¿donde esta América? (Kevin se queda quieto) si recién lo marcaste, concéntrate, lo acabai de mostrar, concéntrate.

Estudiante cuestionando a Josué: ¿Por qué no anotai a la Maca?
Josué: - pero si esta anotada.
Los estudiantes comenta, Josué no le tengay miedo (Paralelamente Kevin responde la interrogación).

Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.
Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?
Kevin señala sólo del sur.
Profesor: - No, América completa. Marca América completa.
Kevin lo señala bien
Profesor: - ¿América del sur?
Mira hacia el otro lado del mapa.
Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?
Kevin lo vuelve hacer bien
Profesor: - ¿América del centro?
Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. Se ve que no sabe.
Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.
Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?
Kevin no responde
Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte.

Profesor: -Javiera Novoa. (Javiera muy ordenada, se para con sus manos hacia atrás) es interrogada y señala todo bien.

El profesor hace una broma a Kimberly y luego llama a Kevin y le pide a Javiera que le muestre cuál es América, América del sur… Kevin mira… del norte, central (Javiera señala todo de nuevo de forma precisa)... que difícil era, ya toma tu cuaderno, (Javiera toma su cuaderno) gracias Javiera.

Profesor: - Macarena Milo.
Macarena se acerca pero sin su cuaderno
Profesor: - tu cuaderno ¡no hiciste tu trabajo!
Macarena.-no prof. No traje el cuaderno
Profesor: júralo por dios que te mira desde el cielo que insiste tu tarea completa. Si no te va a partir un rayo cuando salga a la calle. Pregunta al curso ¿quien le creen? ¿Quién no le cree?
Curso.- nooo, pero no es determinante la respuesta del curso.
Profesor:- ya macarena indícame en el mapa a América, del sur, del norte, central (Lo realiza bien). Anda a sentarte no más.

Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?
Hugo: - Hugo Chávez
Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa.

Profesor:- Christopher Colicheo, trae tu cuaderno inmediatamente. Le pide que señale lo requerido de América y lo hace bien. Saca su cuaderno de un apartado, donde recién lo había dejado, que tiene con el cuaderno de otros estudiantes que no tienen sus mapas realizados. Escribe extensamente y le dice firmado la próxima clase.

Profesor:- Carolina Muñoz.

Un estudiante le dice, tío y a mi cuando me revisa.

Profesor: - Le revisa y le falta. Ya señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien, ya bien pero te falta, si quieres que te suba la nota lo tienes que completar en el cuaderno.

Profesor: - Gabriela Martínez. Señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien.

Profesor: - Leonardo Hinostroza. Les digo al tiro que si Leonardo no tiene nada hecho no van a salir a recreo
Curso-aaa no po tío.
Leo: - pucha tío (le da una cosa sobre no tener el cuaderno).
Profesor: - ya po leo. (Haciendo un gesto de no creerle y ser una situación común). A ya no pásame tu libreta de comunicaciones esa quiero, ya señálame en el mapa lo requerido de América, le pregunta por África, Europa y Asia, se equivoca en esta última. - Te hubieses salvado si hubieses contestao todo. Ya anda sentarte no más Leo. Tienes un dos.

Profesor: - Constanza González.

Un estudiante toma el mapa que tiene el profesor en la mesa enrollado y juega con el. El profesor le dice que lo deje ahí, muy seriamente.

Envía a Constanza al mapa y contesta bien incluyendo, Europa, África, Asia y Oceanía. Le entrega su cuaderno y se va a sentar.

Profesor:- Julio días. Si el julio se ríe una vez se quedan sin recreo, ya tu cuaderno quiero ver los mapas (dice con un tono bastante serio). A la pizarra le dice, le nombra todos los continentes y los señala todo bien. - Ya tan todo sin recreo el julio se río.
Curso.-a no po tío. El profesor le pasa el cuaderno a Julio, él le pregunta algo sobre la nota, el docente se lo aclara y se va a sentar a su puesto.

Profesor:- ¡Daniela caro, los mapas! …¿trajiste tus mapas? (La alumna dice que no los tiene) ¿No? Ya.

Profesor:- Silencio este es un momento culmine. Josué Andrade tus mapas
Josué se ríe y dice no los…
Profesor:- ya muéstrame en el mapa de la pizarra.
Josué le muestra los continentes pero se equivoca en Europa.
Profesor:- un dos. Tu cuaderno o libreta de comunicaciones Josué.

Profesor:- Nelson adelante.

Josué le entrega su libreta de comunicaciones.

El profesor llama a Christopher el va y le dice algo pero no se entiende claramente y se devuelve a su puesto.

Nelson señala todos los continentes correctamente.

Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?

Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político. Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

Comienza a preguntar a los estudiantes quienes tienen el cuento ¿Pablo, Enso, Kevin? Después de varias consultas fallidas, un estudiante lo tiene.
Estudiante: - sale adelante a contar su cuento

Josué todavía esta adelante anotando a sus compañeros.

Kimberly se le acerca a preguntarle algo, pero el profesor dice que no escuchara nada. Pero ella le dice que es una cosa del taller de periodismo. A lo que el le contesta que lo ven el lunes en el taller, indiferente. Ella le explica que no puede venir el lunes al taller. El profesor le contesta bueno no venga, ya chao. Y que no acepta más gente en su taller. A lo Kimberly exclama: - ¡ahh el profesor que es chato!
Profesor:- ¿Qué yo soy que?
Otro estudiante le contesta: - chato
Kimberly: - cállate.
Profesor: - ¿Todos escucharon que yo era chato?
Curso.- si
Profesor:- le dice a Kimberly, ahí no mas (no puede contener una leve sonrisa en sus labios).
Profesor:- Ya lee, le dice al estudiante.

Profesor:- Silencio. Pide al curso. ¡Damaris!.

El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda.
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

Profesor:- ¿Josué su cuento? Al decirle que no lo tiene le dice que se anote en la pizarra. - Coni ¿tu cuento? Le responde que no lo tiene. ¿Damaris tu cuento? no lo tengo, le dice. Les pregunta a varios por su cuento y no lo tienen. ¿Gabriela? - Si lo tengo, le responde. Y el profesor le hace una seña para que pase a delante a leer.
Gabriela.- se para a leer

Profesor:- haber para un poquito. (Le dice a Gabriela) - Kimberly vuelves a hablar y vas donde la tía.
Kimberly.-si
Profesor:- al igual que la Dani y el Pablo una más y se van.

Profesor: - Continúa Gabriela (lee su cuento pero no se le escucha claramente) habla de que ha conocido otro tipo de vegetación, al terminar le pregunta: ¿Dónde es tu cuento)
Gabriela: - en América.
Profesor: - en que América.
Gabriela: - central.
Profesor: - ¿y América central tiene harta vegetación?
Gabriela: - si
Profesor: - bien Gabriela, le dice vaya a su puesto (haciéndole un cariño en la cabeza).

Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?

Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

Profesor:- macarena tu cuento
Macarena.-no traje el cuaderno.
Profesor:- mi asistente no trae ni los mapas, ni el cuaderno, ni el cuento ¿si esto fuera un trabajo que te pasaría? (le pregunta como tres veces).
Macarena: me sacaría un uno
Profesor:- en los trabajos no te ponen nota, te echan. Te echarían de tu trabajo.

Profesor:- ¡comandante! (refiriéndose a Hugo), ¡comandante! ¡Adelante, fuerte!
Hugo: -se levanta y lee su cuento. Mi día en el norte (…) hacia mucha calor

Profesor:- Haber…Haber, para, para, para, discúlpame. Juan, Pablo, y Kimberly tomen sus cosas y salen (mientras Josué les anota una rayita más de desorden).
Kimberly.-pero ¿Por qué? tío si yo no estaba haciendo nada
Profesor:- toma tus cosas con el Juan Pablo y váyanse a pololear donde la tía Aidé, a los que se van para afuera me dejan el cuaderno en el escritorio por favor. ¿Kimberly? ¿Juan Pablo? ¿Cristóbal terminaste tu cuento? ¿Quién más? (con tono de advertencia).

Profesor:- comandante prosiga…
Hugo: - era algo insoportable pobre de yo…
Profesor: - ¿pobre de quien?
Hugo: - de yo, contesta.
Hugo continúa leyendo pero no se le entiende claramente…

Profesor: - Kimberly siéntate en mi puesto

Hugo continúa leyendo: era imposible de que me quedara, fui al aeropuerto de vuelta a casa (…) que jamás iba a volver.
Profesor: - ¿y por que no vas a volver nunca más al norte?
Hugo: - porque hacia mucho calor
Profesor: - …comandante ta bien su cuento, en el norte hace mucho calor, vaya a sentarse.

Josué sigue anotando a los compañeros que hacen desorden.

Kevin2: - profesor, tengo una pregunta ¿Cómo se llama hay en Rusia (…) como le dicen. Lo interrumpe otro compañero preguntándole porque se cambio de puesto al lado de mi banco (porque esta sentado conmigo). El le responde: - cállate que te importa a vos.

El profesor:- Kevin1 tu cuento. (Porque hay dos Kevin)
Kevin1.-no lo tengo
Profesor:- Kevin1 sale de a delante a inventarlo. El estudiante se levanta pero se acerca al profesor.

Profesor:-¿Pablo tay chistoso?... ¿señor Kevin2 cuál es el problema?
Kevin2: - nada tío. Quiero saber hace rato como se llama la parte de allá (señalando Rusia) Y usted no responde.
Profesor no responde.

Profesor:- Kevin, tu cuento1… ¿te da vergüenza?
Macarena: - profesor puedo salir a inventarlo yo.
Profesor:- ya rápido, rápido o te despido como mi asistente.
Macarena (se ríe un poco antes de empezar, se ve nerviosa) comienza a contar su cuento.
Profesor:- no te escucho
Macarena cuenta su cuento con voz muy baja.
Profesor:- haber más fuerte, no te escuchamos nada.
Profesor: - ¿que dijiste? ¿Que América del norte tenia muchas montañas?
Macarena: - sí
Profesor: - ¿en que parte?
Macarena se queda callada.

Profesor: - muéstrame en el mapa en que parte de América del norte ahí muchas montañas.
Macarena señala perfectamente.
Profesor: - ¿cómo se llaman?
Macarena piensa un poco, mira a un compañero que le trata de soplar, piensa otro poco, se saca el chicle que estaba mascando y dice: - montañas rocosas. Pero con tono de pregunta.
Profesor: - montañas rocosas, ya, o sea, que hiciste tu trabajo
Macarena: -si
Profesor: - ¿y donde está?
Macarena: - en la casa
Profesor: - y de que sirve en la casa…respóndeme macarena (con voz muy brusca, pero no se distingue claramente si es broma o no).
Macarena: - ella se excusa pero no se entiende claramente.

Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padre, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas.

Profesor: - Sal de ahí, le dice a Kimberly que aún estaba sentada en su puesto y bromea con Juan Carlos, - pero si me dijiste que estabai enamorado de ella. El le dice: - ahhhh

Kevin1 y macarena van al puesto del profesor. Saquen una hoja y anoten trabajo para la casa. Macarena se va a su puesto al escuchar la indicación pero Kevin se queda conversándole algo. Mientras el curso entre alboroto esperan que les designen el trabajo.

Profesor:- comienza a escribir la comunicación uno a uno en los cuadernos de los estudiantes que no tenían sus tareas al día. Mientras el curso conserva tranquilidad. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir.

Pablo y Damaris pelean y juegan con un cuaderno que le quito ella. El profesor los mira de re ojo pero sigue escribiendo las comunicaciones.

El profesor le pasa el cuaderno a Juan Carlos y le dice que el lunes no llegar con tu cuaderno al día, con tus tareas hechas, no entras más a mi clase.

El profesor toma otro cuaderno y pregunta de quien es y leo le responde que es de él. El profesor lo mira con cara de enfado y comienza a escribir. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir todavía.

Macarena se acerca a decirle algo pero el profesor le dice: - nada. En señal de estar molesto y no querer tratos de ningún tipo.

Profesor: toma Hinostroza y le pasa su cuaderno. Continúa con el otro preguntando de quien también, lo hojea y lo entrega.

Kevin mira muy atento a Damaris y Pablo que miran ahora el atlas.

Profesor le pide un lápiz prestado a Pablo y le dice para escribirte una comunicación a ti mismo, se ríe de la broma. Le pasa el cuaderno a Josué.

El profesor ve el cuaderno de Damaris y ve que tiene escrito el cuento se lo entrega y le dice lee tu cuento. Ella le dice que no avergonzada y el le dice que si no lo lee le manda comunicación. Ella se escusa diciendo que no esta terminado. Y el profesor le dice que lo termine y lo lea adelante. Ella se va sentar un poco nerviosa.

Kevin1 sigue al lado del profesor con la mano en la boca. Se da un par de vueltas y vuelve al lado del profesor, mientras este le pasa su cuaderno a Coni que lee la comunicación caminando a su puesto.

Se asoma la profesora de Matemáticas que es también la subdirectora para preguntar si vamos a tomar once en el recreo.

El profesor le pasa el cuaderno a Kevin1 y le hace unas advertencias el se queda al lado de él leyendo la comunicación. Y luego se va a su puesto.

Los estudiantes se distraen y comienzan a jugar con la cámara. Yo le digo a Leo que suficiente y él se sorprende de que me haya aprendido su nombre, me comienzan a preguntar los nombres de quien más me sé, etc.

El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza).

Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

Profesor:- ya silencio. Tarea uno…

Profesor:- Vayan a sentarse le dice a Damaris que miraba el mapa para realizar y terminar su cuento y a Josué que aún estaba parado anotando.

Profesor:- reconstruir los momentos…

Profesor: - escribe Josué, escribe con lápiz pasta, pásenle un lápiz a este niñito por favor- mientras Josué se excusa.

Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos..

Profesor: - ¡escribe Macarena!

Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.
Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

Profesor: - Macarena no te voy a dictar yo de nuevo te lo consigues.

Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)… Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)
Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude. Se trata

Profesor pide un plumón y dibuja la línea de tiempo en la pizarra…

Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IProfesor: - Damaris, Julio, Damaris siéntate.

Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

Profesor: - Se sientan, se sientan.

Uno estudiante dice: yo soy de la legua.
Estudiante: - ¿y usted?
Profesor: - en las condes
Estudiantes: - ahhhhhh (los estudiantes se ven muy ansiosos por el tema de los barrios)
Otro estudiante: tío ¿tío usted vive en un barrio cuico?
Profesor: - yo soy cuico.
Estudiantes: - ahhhhh

Un estudiante: - profe que lindos sus lentes.
Profesor: - son más lindas tus orejas (dice sonriente y de buen animo)
Un estudiante: - uyyyy
Profesor: - ¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? Hace gestos con la boca como de umm (en tono de juego).
Estudiante: - tengo dos ojos jejeje se ríe.

Profesor: - haber silencio, silencio Coni
Oye ¿te podí callar kevin2?, ¡silencio! Oyy ¿Kimberly te podi callar? Julio ¿te puedes callar? No anda sentarte Josué que andaba detrás de él no se visualiza para qué.

IUna estudiante le explica que vive en su barrio hace dos años. Y le pregunta el profesor de donde es su familia. Ella contesta que de lo Espejo. Así que el profesor le dice que haga la historia de lo Espejo. Y le pregunta si viven sus abuelos con ella a lo que responde que sí. ¿Ya tamos? (afirmando que le es posible realizar bien su tarea).

Profesor: - Actividad dos, tarea numero dos
Estudiante: - tío se me va acabar la hoja, a mi también dice otro estudiante.

Tocan la campana para salir a recreo.
Estudiante.- ahhh tío no alcanzamos.
Profesor: - no vamos a salir a recreo.

Tarea dos: investigar…

Profesor:- Escribe Damaris ¿no vas a hacer el trabajo? Ella le contesta: -si pero de ahí me las consigo.

Profesor:- Las principales teorías de Poblamiento de América….Investigar por lo menos cuatro. (Dictando, repite)

Estudiante: tío podemos salir ahora
Otra estudiante: - si no vamos a salir entiende

Profesor:- ya estamos ¿quien tiene que hacer el aseo?...
Curso.-el Kevin jajajajajaj la Damaris dice otro.
Kevin: -yo no
Curso.-alborotados por el término de la clase.

Profesor:- silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mande la comunicación, por que a los que no les mande es por que están bien, tienen todo el fin de semana con tareas… el lunes quiero todo acá.

Damaris: - borra la pizarra celebrando uyyy.
Macarena: - saca el mapa
Algunos gritan, celebran, pelean, juegan.

Clase 4
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 29 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

El profesor entra a la sala, el se abrocha los cordones de los zapatos con tranquilidad, cuado termina se para al centro de la sala. Los estudiantes entran a la sala de a poco.

Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.
Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.
Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento).

Profesor: - la Leidy trabajo con el Fabián (estudiante de sexto con el que Leidy realizo una maqueta para el día de patrimonio nacional, concurso que se hizo con todos los estudiantes del establecimiento).
Estudiantes: - uyyyyyyy (gritan mucho rato)
Profesor: - yaaa (poniendo cara de molestia)

Profesor: - ya los grupos, rápido, rápido. (Pasa por un grupo). ¿Tamos trabajando ya? los grupos, rápido, rápido.

Mientras juega con sus alumnos y los motiva a trabajar, el profesor Se retira porque entra la profesora jefa de UTP le dice algo y sale con ella.

El curso trabaja principalmente, mientras conversan, juegan. Pero con orden.

Estudiantes hablando en voz alta revisando el material que traen para la actividad, sentados en grupos, mientras el profesor explica algo a una de las estudiantes de un grupo.
Aron: yo saque autos, aviones…
Alumna: Pamela….

Un alumno que trabaja en la línea de tiempo de la música dice: ese es de Axe.

Otro estudiante: ya dóblalo, dóblalo, dóblalo. (En relación a la preparación del material de su línea de tiempo).

Profesor termina de explicarle a la estudiante y aplaude en señal de trabajo: - esta bien, esta bien (les dice al grupo que revisa el material), pero que les quede bien, coloquen bien arriba la leyenda de que lo que es…

Profesor: - a ver ustedes

Alumna: profesor mire…

Profesor: - ¿A ver ustedes? ¿Con qué parten? Dice acercándose a un grupo de trabajo de la línea de tiempo de la moda.

Alumno: ¡¡¡Profe!!! ¡¡Profesor!!
Profesor: - ahí voy, ¿puedes esperar? ¿Puedes esperar tu turno? No es tan importante como para ir altiro altiro ya…

Profesor: - ¡Ya haber! ¿Con qué parten?
Estudiante: con el…vals…
Profesor: - ya, y después el tango, bien… ya y ¿que más?
Estudiante 2: - noooo, (se ponen de acuerdo en el nombre del baile que no recuerdan bien) el bolero,
Otro estudiante: - el bolero no, el bolero, el tango no…
Profesor: - ya pero espérate, ¿están todos en la misma fecha o va en una y después va otra?
Estudiante1: - va por fecha
Estudiante2: esa no se po, hay que ver…
Profesor: - ya po cómo va organizado, ¿el tango para ustedes es paralelo al step o primero el tango y después el otro?
Estudiante: - si po, primero el tango, tienen distintas fechas.
Profesor: - ¿tienen distintas fechas? Eso lo tienen que señalar bien arribita, ¿ya? Colocan la imagen y arriba… ¡ya!
Estudiante: - ¡ya!

Estudiante: - ¿esta bien si las fotos no son tan grandes?
Profesor: - Sí.

Profesor se acerca a otro grupo.
Profesor: - a ver muéstrenme… (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.
Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (…)
Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)
Profesor: - ¿por qué parten?
Alumna2: ¡por la moda!
Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900
Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)
Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?
Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (…)
Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases
Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)
Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes… ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…
Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.
Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai… Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.
Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.
Profesor: - ¡esta bien!
Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.
Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo.

Alumno: es muy difícil
El otro le responde: - nooo

Una niña pide unas tijeras a Gabriela que esta filmando desde otro lado de la sala
Estrella: - tía, tiene otras tijeras
Gabriela: - Noooo, si ya te preste las que tenía ¿Con cuántas tijeras quieres que ande?, jeje
Estrella: - Como con cinco, jaja (a otra compañera) teni' tijeras? Presta tijeras? Aaaah que soy caga'…
Estudiante: no es mi culpa que no tengan materiales…

Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo… (Con el grupo que se encuentra) esta bien, de verdad chiquillos que tienen las cosas claras, tienen todo el material, tienen que usarlo bien…
Alumna: - encontré harto, porque mi mamá tiene hartos de estos libros en la casa y tiene todo eso…
Profesor: - ¿ya? Traten de sacarlo hoy día.
Alumna: mire lo que sale también… sale eso, sale eso, sale eso…

Estudiantes en otro grupo (mirando las fotos del celular de un estudiante).
Ian: - haber
Estrella: ¿y teni' puras fotos de barco? ¿Porqué teni' puras fotos de barcos? Jajaj ¿te gustan los barcos??
Se va a su puesto. ¿Por qué te gustan los barcos?
Ian: - ¿Por qué teni puras fotos de barco?

Estudiante: - profe que bacán su chaqueta… (A su compañero de banco) mira ese barco es de los nazis…

Estudiante: - ese barco es de los nazi

Estudiante 2: pero no te vai' en la vola' con el stick fix!!

Del otro grupo: ¿tantos barcos?
Ian: - tiene puro barcos, porque teni tanto barcos, te gustan los barcos, pa bacilar…cuando llegaste, llegaste con la Esmeralda.
Estrella se ríe.
Profesor: - ¡ya!
Aron: - no me gustan los barcos lo que pasa es que cuando pongo música salen imágenes y eso es con la música.

Estrella: yo tenia hartas fotos de mi pololo y después cuando terminamos las borre todas… ahora no tengo ni una foto…

Aron: a mí antes me gustaba Korn, Nirvana…
Estudiante: ¿qué grupo de rock hay?…hevy Metal una cuestión así.
Aron: - nirvana
Estudiante: no, de metal
Aron: - ¡Nirvana
Profesor (mientras el profesor se paseaba por la sala: a ver… ¿Cuál la primera banda de metal?
Estudiante: - onda disco…jajaja.
Estudiante: - Metallica
Profesor: - no, Metallica no…
Estudiante: - Iron Maiden.
Estudiante: - ¡Bob Marley!..ahhh
Alumna: - Kiss
Profesor: - para mí la primera banda de metal metal, es Black Sabbath, Black Sabbath, Ozzy…
Estudiante: - yo escucho de todo…hasta regeeton
Estudiante: - el otro día estaba viendo Hannah Montana, pero así no más por casualidad…. De verdad, y salía ¿Jackson? Imitando al Ozzy…
Mientras otra estudiante
Estudiante: - a mi no me gusta la música, pero son bacán los capítulos por que son terrible chistosos…

Estrella: saliste en esta foto, jajajaja
Ian: acá saliste en la foto (…)
Estrella: Aron sácate la pluma….
Ian: Salí aquí en la foto
Aron: - no, ya tai mal… ¿Ian te tomaste las pastillas?

Alumna: - ya no po, búscala tú, que yo….

Ian se para a mostrar la foto con la que molesta a su compañero, se la muestra a Caroline y cuando Aron se acerca a ver la foto él se va corriendo diciendo que no se la puede mostrar y riendo.
Aron: - ¿cuento o no cuento? Le dice a Ian con tono de amenaza pero bromeando, porque no dice nada y tampoco se ve molesto.

Los estudiantes mientras conversan trabajan.
Alumna: - búscala mejor aquí mira…

Alumno: - mentira…también se baila.
Alumnos: - ¿profe? ¿El rock se baila?
Profesor: - ¿ah?
Alumno: - ¿el rock se baila?
Profesor: - yo lo bailo…
Alumno: - no ves, no ven (le dice a su compañero el estudiante que afirmaba que se bailaba).
Alumno: - ¿y como lo baila?

Profesor: ¡oye! Hablen más despacio porque se escucha desde afuera.

Alumno: - rock como los Guns. ..eeeee
Aron: - Oasis, Oasis, Oasis.
Ian: tararea una canción desde su grupo de trabajo.
Caroline: - Guns Rouss, eeee… Queen
Aron: - ¿Queen?
Caroline: Si, Queen es bacán…

En el otro grupo de la música un alumno: - esa, esa (seleccionando imágenes) ya, vamos a ordenarlas

Ian: - esos que… we are the champions… (Cantando) Caroline le señala que sí con la cabeza, mientras doblan una cartulina con Aron.
Caroline: - mmamá mía…

Ian: - en la disco… (Se ríen)
Caroline: - chan chan chan (tarareando un tema de Queen).
Alumnos bromean y cantan algunas canciones

En el otro grupo de la música un alumno: - el Vals, ahí

Aron: - ¡Caroline ¿estai bien?!!

Alumno del grupo de la música 1: - pero córtalo mas chiquitito… ¿las tijeras?
Alumna: - nooo
Alumno1: - pero no te va a alcanzar… ¿te alcanza o no te alcanza?

Mientras tanto Estrella de otro grupo se acerca a preguntarle al profesor sobre sus dudas con respecto a su trabajo… El profesor le explica…
Profesor: - si po, los diseñadores empiezan a diseñar ropa de hombres para mujeres, chaquetas, con corbata y todas esas cosas…
Estrella: ¡¡ah, si!! Las corbatas… (Se va a trabajar).

Alumno: - ¡¡profe!! ¿Va ir al concierto de Metallica en (…)?
Profesor: - sí (mientras revisa algo del libro de clases).
Alumno: - ¿si?
Profesor: - sí

Estudiante: - y viene ac/dc de nuevo.

Estudiante: - ¿Y quien va a estar ahí? ¿Película de qué es?

Estudiante: - ac/dc viene no se cuando…

Estudiante: - toma esa. (Refiriéndose a una imagen).
Aron: - si, si va a venir… igual que Slipknot también viene a Chile pa hacer la última gira y de ahí se separan…
Estudiante: - Tiene otro grupo.
Aron: - si po por eso… no se quien más tiene otro grupo…

Caroline se acerca a preguntar al profesor… (No se escucha lo que hablan).
Profesor: - no po' si no se Caroline… (Moviendo la cabeza, haciendo una negación). Si es tu trabajo de investigación pos Caroline.
Caroline se va…
Profesor: - mira, Caroline, ven…
El profesor le da una respuesta en secreto y Aron corre rápidamente para escuchar…
Caroline: ya, gracias. (Se retira del escritorio del profesor) Se acerca a su banco a buscar algo y sale de la sala.

ISe escuchan murmullos y risas desde el grupo de la línea de tiempo de la Moda.
Ian: - oye. Saliste en el Kike Morandé… ¡¡el Miguelito!!
Aron: -¡¡¡no!!! Mmmm… ¿digo o no digo?
Ian: - deci te masacro.
Aron: - vo me vay a masacrar.
Ian: - ve pa acá (no hay tono de molestia).

Estudiante: - ya po, después la separo, cuando pasó cuando… (El grupo de la línea de tiempo de la música discuten para ponerse de acuerdo con su trabajo)
Estudiante: - ya las estoy pegando.
Estudiante: - las pegamos acá y después las separamos.

Caroline vuelve a entrar a la sala.

Alumna: pásame la otra hoja de estas

Estudiante: - ah yo no sabía cual es cual…

Caroline: - (a Gabriela que graba la clase) ¿usted no sabe que avance tecnológico hay en el 1980?

IAron: - (acercándose al escritorio del profesor) ¿qué es eso? ¿Sabe que es eso? Busque y me salio eso…
Caroline se acerca a donde esta Aron con el profesor.
El profesor mira la hoja que le enseña el niño…

Otros alumnos mientras tanto continúan comentando en voz alta sus trabajos…

Aron: - ese también es de 1940…
Caroline: el motor…
Profesor: - les recibe la hoja la mira desde distintos puntos y devolviéndoselas en sus manos dice: - no se de que puede ser.
Aron: - ¡uy! se me olvidaba de que año era…1810?
Caroline: - eso es como del 1900
Alumno: - siglo XIX, siglo XX.

Estrella: hay que ver que es lo importante, no vai a escribir todo eso…
Ian: ¿y que hacemos con esto? ¡Oye! ¿Qué es lo que es esto? ¿Qué es lo que hacemos con esto? ¿Qué corto aquí?

Aron: - rockers, rock stars… (Conversando con el grupo de la música)

Aron: - ¡ya tengo la caja registradora mira!
Caroline: - esos dos mira! (Balbucea lo que va leyendo mientras se lo muestra al compañero)
Aron: - en 1900 había televisión
Caroline: - si po…
Aron: - no, ¿profe en 1900 estaba la televisión?
Profesor: las primeras imágenes de la televisión…

Ian: - ¡¡¡Lady!!!
Lady: espera
Ian: - aquí ahí también.

Se acerca Estrella a pedirle pegamento a Caroline, ella se dice que no tiene pero que le pregunte a su compañera de grupo. Se lo trata de arrebatar de las manos y ella resiste y le dice que no. Estrella contesta: - ¡soy caga, cagona! (se tapa la boca con la mano). Le pide stick fix al resto del grupo pero como nadie más tiene se va.

Caroline: apurémonos…
Ian se acerca al mismo grupo que antes se había acercado Estrella y le stick fix a la misma compañera que no le quiso prestar a Estrella y le presto. Ian se da vuelta a su grupo y le dice a Estrella: - me presto. Estrella desde su puesto se ríe. Caroline le dice te tiene mala y estrella contesta: - que me tenga mala seguro yo (…) con ella.

Ian mirando a Aron: - ahhh dame una imagen.
Aron: - es que no te sirven.
Ian: - Miguelito dame una imagen. (Se escuchan risas de Estrella y los otros compañeros del grupo). Aron le da un golpe en un brazo, pero no fuerte mientras Ian se va a sentar a su puesto.
Caroline: ¿qué cosa quiere?
Ian continúa molestando desde su puesto. Le cantan la canción del personaje con el que están molestando a Aron.
Aron: no me llegan…tan fallaos, tan pitiaos…tantos golpes… que le llegan (mientras recorta las imágenes).

Caroline le dice a Aron si recorta esas dos pero el no le contesta, va a preguntarle al profesor y el le dice que puede pegar una de antes y una de ahora ya que así van mostrando como ha evolucionado.

Estudiante: - primero el rock and roll después la salsa… profe!! ¿Venía el rock and roll primero o la salsa?
Profesor: no se po…
Estudiante: - el rock and roll primero ¿cierto?
Profesor: no se yo eso Alfredo… ese material de investigación…

Ian: - ¿Lady? ¿Qué lo que es?

Una Estudiante: - ¿qué es? ¿Conejo?

Lady: - Corta todo lo que sirva, uuuuy! Eso sirve… ¿ahí cual servirá? ¿Este? Eso sirve, y eso, eso.

Caroline: -¿pa que recortai eso si necesitamos las tres…?
Aron: ¿Por qué las tres?
Caroline: - porque estamos en 1900 es la tele… (Indicándolo con gestos en sus manos vamos avanzando)… Mientras se da vueltas por la sala tratando de conseguir unas tijeras.
Aron: - ya toma, dice (dejando las tijeras sobre la mesa).
Carolina: - ¡pucha Aron! (tomando las tijeras y comenzando a recortar las imágenes)

Ian: - tío ¿cuál es el título?
Profesor: el título es de ustedes…
Ian: - es de ustedes. Se ríen.
Estrella: - "la moda del 1900"
Ian: - "¡la moda le acomoda!"
Estrella: - no, como la moda te acomoda
Ian: - si po, la Sarita Vásquez dice que la moda te acomoda…tilín.
Estrella: - jijijiji jajaja

Aron: - ¿qué es esto? ¿Sirve?
Caroline: - no, en la otra

Los otros estudiantes del curso trabajan mayoritariamente en silencio.
Ian: - la moda te acomoda
Estrella: - no po, como vamos a poner eso, ya po de verdad…
Ian: - tío y esa, ¿la moda te acomoda?
Profesor: - puede ser
Ian: ¿vei'?
Profesor: la moda te acomoda en el Siglo XX…
Ian: - aaaaaaaaah
Estrella: - esta bien esa, ¿la moda te acomoda del siglo XX?
Profesor: - el trabajo es del siglo XX y ustedes le quieren poner la moda te acomoda.
Estrella: - Aaaah, es que y no quiero poner lo que dice el Ian.
Estrella: ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX… te van a faltar hojas…
Ian: o la moda no te acomoda…

En otro grupo…
Aron: - ¿y esta foto de que grupo es, de Iron Maiden? ¿De Metallica?
Alfredo: - no, mientras come una manzana

Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Dos alumnos bromean al final de la sala mientras tratan de hacer su trabajo… se ríen en voz alta…
Profesor: - ahhh (en señal de ruido molesto)

Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Estrella: - ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX. Los estudiantes bromean y se ríen. Continúan todos trabajando.

Aron: - ¿puedo sacar una revista de ahí profe?
Profesor: - ¿para qué?
Aron: ¿cualquiera?
Profesor: - pero no para cortarlas
Aron: para dibujarlas po…

Los alumnos del fondo continúan bromeando y riendo…
Ian: - la Lady me dijo, corta la moda… y mira yo corte esto…
Estrella: - jajajaja… mira lo que corto el Ian… jajaja, como la moda de 1900…
Aron: - ya pues, ¿estos recortes también los recorto?
Lady: - no, dejalos ahí..
Aron: - ¡Lady! ¿Cuál corto? ¿Los dos o los uno??
Estrella: ¿¿los dos o los uno?? Jajajajajajajaja
Lady: - uno esta malo y otro esta bueno, es que una salió mala y la señora nos regaló esa mala…
Estrella: - o sea no la regaló, la iba a botar y yo se la quité… y me fui. ¿No cierto lady?

Aron: ¿quién se pegó en la escalera y le salió sangre en la cabeza? El Felipe
Estrella: - ¿Quién?
Estudiante: ¿¿por que yo?
Caroline: no, el Felipe se pegó con un poste
Ian: iba corriendo como loco, chocó…
Otro estudiante: - el Felipe venia corriendo corriendo y pá' se pegó en la cabeza y después lo vimos y tenía así un charco de sangre…
Estrella: - yo también me rompí la cabeza en el colegio el año pasado… no el año pasado, iba en quinto…
Aron: se hizo una alcancía en la cabeza… la cuaresma
Estrella: no, yo me caí así, seis puntos
Aron: no, es que yo aquí me pegué….
Estrella: menos mal que no se me ve el manso tajo así…
Aron: - no po, ahí, y ¡¡¡pa'!!!……

Caroline: - ya po, corta bien… ya pongamos el auto no más…

Cantado sobre su trabajo Ian y Estrella, quien después pregunta: - ¿quién tiene un plumón? ¿Jana trajiste el plumón?

Estudiantes siguen hablando de la manera como hacer sus trabajos…

Alumna: - y como era esa canción, si esa es
Alumno: - había una canción de los Guns… welcome to the jungle…
Alumna: - welcome to the jungle…
Alumno: - esa canción es la única que se sabe…

Estudiantes hablando todos juntos

Alumno:- ¡¡profe mire!! ¡¡Entera larga!! (Enseña su línea de tiempo)
Profesor: - ¡ah! y al final colocaron al reggaeton, está buena esa línea de tiempo, ya pero ilústrenla bien arriba, por que ahora lo que escriban arriba es lo que vale.
Gabriela: - oye chiquillos, ¿la podemos mostrar pa' la cámara?
Aron: ¡¡ya!!
Estrella: ahh noooo 'ta mas fea. No la muestre tía!!
Profesor: ¡Ian, pero. Terminen la de ustedes rápido… ¡ya!
Los niños enseñan su trabajo hacia la cámara…
Estrella: nuestra obra de arte…
Gabriela: a ver espérenme, la voy a agrandar…
Estrella: tía pero porque no graba…
Gabriela: esperen si también los voy a grabar a ustedes… déjenme grabar esta…los estudiantes tienen una línea de tiempo que pasa por el vals, step, onda disco, rock ando roll, jazz, metal, punck, regetonn
Estrella: ya
Gabriela: son pesadillas, je je (con tono amistoso)

Ian: esto sigue, esto sigue pa acá…
Profesor: ya, ya, ya Ian
Aron: ¡¡es picado!!
Alumna: pero ¿pa' que me empujai a mi?
Ian: picado, picote, "picote"
Profesor: ¡te escuche Jean!
Ian: disculpe profe…

Gabriela: esta bueno ese, ese también, ¿que es? ¿Es como un elfo?
Aron: - les falto la música romántica se.
Alumno: es un diablo, una cosa así po…
Gabriela: - ¿un diablo?
Alumno: se supone que tiene que ver con el metal, representando al metal… el heavy metal y luego el reggaeton…
Gabriela: oye ¿y los cabros perreando por que no salen ahí?
Estudiante: es que es lo más rasca esto (apunta hacia la figura del reggeton)
Gabriela: esta bonita cabros…

Alfredo: - ¡¡¡como siempre!!!! El estudiante se tapa cuando se graba su cara.
Gabriela: - ¿el derecho de autor? (al escuchar eso Alfredo acepta ser filmado)
Estudiante: - yo soy el autor…

Estrella: tía, grabe nuestro titulo…
Me acerco a grabar el trabajo del grupo de la Moda, les digo: - ya, pero tiene que estar terminado si… (Mientras me muestran las imágenes que han recortado).
Aron: le mostramos fotos. Le mostramos fotos
Estrella: -¿grabemos a nosotros? ¿Y a nosotros?
Gabriela: (en tono afable) ya ridículos, trabajen…
Estrella: yaaaa, peguemos

Estudiante: - Camila ¿préstame el lápiz? pero…

Ian: - la regla…
Estrella: - Ian primero peguemos, en mi mochila hay regla…oye, "pirense" al tiro de mi mesa… no pero al tiro, "pirense", si no queda toda cochina… Ya po! Váyanse de mi mesa… ya te la presto porque me cai' bien…

Alumno: Lady pásame una foto del 1900 y lo del 2000 es del 2000 al 2009

Alumna: - y ¿hay un computador ahí?
Estudiante: - el refri primero…
Alumna: - pero porque el refri, como vai' a sacar…

Los estudiantes discuten de cómo hacer su trabajo.
Estrella: - ah pero Jana, léelo y explícalo…
Ian: - léelo y explícalo…
Estrella: - ¿Cómo no sabi ni resumir? Gritando.
Profesor: - a ver Ian… Ian no tanta violencia pues…
Ian: - la Jana le voy a pegar un…
Estrella: - Jana pero resúmelo… léelo todo y lo resumi' abajo…
Aron: - péguenle a la Jana ahora.
Estudiante: - ¿Qué tenso?

Aron: ¿Catherine Fulop es famosa o no?

Jana: - va a preguntarle algo al profesor.
Profesor: - pero resúmelo por año, de a veinte años, haz del 1900 al 1930…

Caroline preguntándole a Aron: - ¿1920 la radio? Discuten.

Estrella: - Sipo que la Jana escriba.
Aron: - Sipo que la Jana escriba.
Alumna: teni' que fijarte en las letras Estrella.
Aron: - ¿en qué año fue la primera Guerra Mundial?
Profesor: - mil novecientos catorce
Aron: - ¿ah?
Profesor: - mil novecientos catorce…
Aron: - ¿este auto también entonces?
Profesor: si
Caroline: pero Aron tenemos la radio, hombre. La radio también se hizo pa' las Guerras Mundiales, yo se porque yo diseñé la radio en tercero…
Aron: ya entonces corto este avión y este auto ¿o no?
Caroline: si po el auto…
Aron: - la idea es que hayan hartos…
Caroline: - la radio… recortaste radio
Aron: ahí esta la cuestión de radio

Profesor: - quiero conseguir una película
Gabriela: - ¿cuál?
Profesor: - puedes conseguirte una película

Gabriela: - ¿cual po?'
Profesor: El Gran Dictador
Estudiante: - ah yo tengo esa
Gabriela: - esa yo la tenía y se la llevó la Sole…
Profesor: - de Charles Chaplin
Gabriela: - la consigo…

Profesor: ya mis niños, ¿cómo vamos avanzando? Se para de su silla.

Caroline: - el tío dijo, uno de antes y uno de ahora. Discuten en los años que hay que poner en la línea de tiempo.
Aron: - ¿teni' uno de antes?
Caroline: - ahí está

Profesor: - (al grupo que ya termino su línea) esta la podríamos colocar afuera.
Caroline: - el reggeton no es el último.
Caroline: - nooo
Aron: - no
Profesor: - haber, déjenme mirarla.

Ian: - oiga tío

Profesor: - esto que ponen aquí es clave. Le dice al grupo de la música.

Ian: - ¿del 2000 hasta el 2009?
Profesor: - hasta el 2009 o ciérrenlo ahora…
Estudiante: - ya
El profesor se acerca a mirar su trabajo.

Los estudiantes hablan en voz alta sobre como terminar sus trabajos mientras el profesor se pasea en la sala contestando consultas
Estrella: - oye ¿quien tiene el pegamento que nos prestó la Camila?
Ian: - estos lo tienen po. ¿Camila por qué lo guardai?
Camila: - si yo no lo he guardado…

Alumna: - ¿Cómo lo hago entonces? Pongo uno de antes y uno de ahora, uno de antes y uno de ahora…
Alumno: - nooo
Alumna: - así va a quedar mal po'
Alumno: - todos en el 2000
Alumna: - (hace un gesto de negación)

Camila: ya po' ¿mi pegamento?
Alumnos: - si nosotros no lo tenemos…
Un estudiante tira el pegamento y dice: - puta la wea'…
Alumno: - ¡¡no seai' ordinario loco!!

Alumna: -¿sacamos esto entonces?
Alumno: - es que con mucho resumen va a quedar feo.

Aron: - pregúntale al tío, pregúntale al tío
Caroline: ¡¡¡profe!!!
Aron: -¡¡profe Venga, profe venga, profe venga venga!!

IAlumno: - mire la Karen esta haciendo puras embarradas

IPCaroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??
Profesor: - puede ser po
Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?
Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.

Aron: - la radio mire
Profesor: - ¿pero que ha cambiado?
Aron: - eeeeeeh
Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…
Caroline: - el modelo
Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…
Aron: - antes era con cassette
Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)
Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!!

Profesor:- ¡¡ Lady!! Me tienes que dar la mitad de tu premio…
Alfredo: - el jurado no puede hacer eso…
Caroline: - ¡¡Lady a mi también!!! ¡La mitad!
Alumno: - ¿qué le regalaron a la Lady?
Profesor: deberías sacar el chocolate y compartirlo con todos
Alumno: - si po
Alumno: - no, guárdalo…
Alumno: - soy entera chata
Lady: ahora po, ahora por que les conviene po
Alumno: - veis que soi enojona
Profesor: - ya pues

Alumno: -¿que podemos poner?
Profesor: no se pues, es su trabajo… primero, 1900 al 1920, ¿hasta cuando hiciste la primera parte? Ya, en este período, el principal baile era tanto… se bailaba en tal y tales partes…

Aron: pero mira, estai haciendo los cuadros muy chicos po
Caroline: pucha Aaron!! Los borro, los borro (comienza a borrar)
Aron: borra las cuestiones po

ILos niños discuten sobre sus trabajos, uno de ellos se acerca a la cámara a mostrar su polera de Metallica. Ruido en la sala… los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.

Caroline: - pásame el computador…
Aron: - eso es otra cosa (a propósito de algo que le comenta un compañero)
Caroline: - esto no es de Chile… ¿La Segunda Guerra Mundial fue en Chile?
Aron habla sobre querer pegar otra lámina, y la busca en una revista.
Caroline: - le reclama pero pégala luego.
Aron: - que me veni a mandar vo. Contesta.

Profesor: los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.
(A Gabriela) la Segunda Guerra Mundial pero con imágenes crudas de la guerra… Trabajar Rusia, el mapa y la revolución rusa… los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.

Estrella: - ¿Ian por que haces así?
Ian: - por que quiero mirar po…abraza a Caroline.
Profesor: - ya po Ian, quiero ver tu trabajo po
Ian: - la Jana lee, lee, lee y no hace ninguna cuestión. Yapo Jana yo quiero hacerlo pa hoy día no pa mañana.
Aron: - mañana supuestamente hay taller

Alumno: - ¿del 80?

Jana la que ha hecho más cuestiones soy yo po.
Estudiante: - ¡pelea pelea!

Caroline: soy pesa'o Aron
Aron: si soy así

Profesor: ¡Jeremy! Muévete po. ¿Dónde estabay? ¿Qué estabai soñando?
Alumno: ¿y usted profe?, esta puro pololeando…

Caroline: - (otro grupo) ¿y tiene pa'l iphone? ¿Tiene pa'l iphone?
Aron: - ¿quién tiene cara de Iphone?
Estudiante: - ¡esta!
Caroline: - el Aron
Aron: - hagan la cuestión no más… jajaja. Es que esta loca esta haciendo, un antes y un después, un antes y un después…
Caroline: - no se te ocurra ponerlo encima
Aron: -¿y eso teni que escribir? ¿Eso teni que escribirlo en el papel?

Profesor: - ¡oye! Ya po, ¿qué pasa con este trabajo? Yo no les voy a dar más plazo, ¿ah?
Estrella: - ya pero fue culpa suya
Estudiante: - saaaa
Estrella: - fue culpa suya que no lo hiciéramos
Profesor: - oye, pero ahora tienen más tiempo que el miércoles
Estrella: - viste, si lo hubiéramos hecho el miércoles lo hubiéramos terminado hoy día…
Alumno: - quedan diez minutos
Alumnoo: - ¿cuando toquen?
Profesor: - el lunes tiene que estar listo
Estudiante: -¿qué cosa? ¿Esto?
Profesor: si

Estrella: nosotros no hicimos la prueba
Ian: si, no respondimos na'
Estrella:jijiiji, si yo respondí todas
Ian: - aaahhh
Profesor: Ian! ¿Boicoteaste la prueba?

Estudiante: - profe, no le molesta si me saco la polera. (Se saca la polera del colegio y que con la polera de su grupo musical Metallica).

Ian: nosotros dijimos, no vamos a responder
Estrella: yo no dije, tú dijiste…
El curso junto con el profesor bromea: - uyyyy

Estrella: y ¿por qué la Camila esta afuera y yo no?
Profesor: y ¿por qué quieres tu estar afuera?
Estrella: por que quiero tomar agua.
Profesor: quédate con el Ian ahí no más tú

Profesor: ya po Alfredo
Alfredo: - es que está escribiendo
Profesor: ¿qué esta escribiendo?
Alfredo: - Este (…)

Estrella: - profe, ¿qué significa ensanchaba?
Profesor: - ¿qué?
Estrella: - ¿qué significa ensanchaba?
Estrella: - agrandaba… uuuu, ¿o sea que dice que somos de aquí grandes o la falda grande?
Gabriela: - la falda.
Caroline: - el corsé
Estudiantes: - (la molestan por decir eso)
Profesor: - Caroline preocúpate de lo tuyo por favor…

Profesor: -¿Tu hermano que esta haciendo? Pregunta a Caroline.
Caroline: - esta haciendo uno de computadoras

Alfredo: - ¿eso que esta grabando pa' que es?

Un Estudiante que ya terminó su trabajo se pasea por la sala y va a tocar una línea pegada en la muralla.
Profesor: - hay que pegarlos bien arriba porque vamos a ocupar las líneas de tiempo nosotros ahora pa trabajar
Estudiante:- ¿ah?
Profesor: - vamos a ocupar las líneas del tiempo
Lady: - dijo la profesora de artes visuales que esa línea nos iba a servir para su asignatura, dijo eso
Profesor: - ¿si?
Lady: - así que no lo saquen

Alfredo: - ¿qué está haciendo? Me pregunta un estudiante.
Profesor: ¿quien?
Alfredo: ella, ¿un documental? La vida salvaje… la vida salvaje de los alumnos
Profesor: es una entrevista pa' Yingo oh! Van a salir en Yingo… el Felipe con su polera de Metallica en Yingo

Estudiante: - Felipe, ven que no te entiendo…oye ven le dice a Alfredo no de entiende.
Alfredo se acerca, le responde y vuelve a acercarse a la cámara.

Estudiante: - ¡oye! ¡Oye po! ¡El Cavernícola va ha salir en Yingo!
Estudiante: - (le responde) ¡ahí dice! Un estudiante cuenta cuando a los cinco años de edad salió en la tele para unas elecciones.
Profesor: te tienen grabado
Estudiante: - ¿ah?
Profesor: te tienen grabado…
Estudiante: - ¿por qué me tienen grabado?
Profesor: -¿vas a tener tu minuto de fama? Va a ser el único que vas a tener en tu vida...

Estudiante: - ¿profe le gusta mi letra?
Profesor: - háganlo bien ah? Por períodos…

Ian choca en una silla, cae sobre ella y se ríe mientras su amiga lo reta… se para y anda por la sala mientras sus amigas revisan su material.

Estrella: ¡ay! ¿Por que antes se usaban los pitillos?…

Los estudiantes se inquietan y hablan de sus trabajos, intercambian opiniones con respecto de estos.

Estudiante: -¡profe! ¿Y si no alcanzamos hoy día, cuando se lo traemos?
Profesor: ¡el lunes pues!
Estudiante: - ¡tan gritón que es!

Aron: - uuuy ¡Caroline!
Caroline: - ¡ay!

Alumno: ¡profesor! Dice la Tía Alicia cuantos son los alumnos que…
Profesor: ¿perdón?
Alumna: (le repite algo que en la grabación no se entiende nuevamente)
Alumno: dos
Profesor: no po, uno no más… lo que pasa es que era uno, uno no más.

Alumno: - (en otro grupo) tropicales, membrillo, dale con tropicales no más.

Alumno: - oye ¿y la fecha?
Caroline: - ¡pero Aron!

Alumno: - del 70 este, del 80 y después asi hasta el 2000… del 70 hasta… ah si po, hasta el 2009 ¿Por qué Metallica saca su último…

Gabriela y el profesor conversan sobre las clases pasadas y la presente, para ver futuras actividades…

Ian conversa con las compañeras de su grupo y les pide opiniones para terminar su trabajo
Estrella: pero con negro aquí…

Suena la campana. Los estudiantes comienzan a ponerse sus mochilas, guardar sus cosas.
Una estudiante: ¿quién se va a llevar el trabajo para hacerlo?
Ian: ah, nos falta caleta a nosotros…
Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas
Alumna: ¡ah no po!
Profesor: pueden avanzar en su casa pero me interesa que el lunes este listo aquí…
Estudiantes de otro grupo ven quien se lleva el trabajo
Estudiante: - oye, que se lo lleve el Alfredo, el Alfredo esta en las mismas "embarao"… o seguimos el lunes si nos queda entero poco.
Profesor: tráiganlo terminado el lunes…
Alumno: -¡profe!

Profesor: - haber ¿me escuchan? Ordenan… haber, Ian, sacan los papeles del suelo… noooo, ¡saquen los papeles del suelo!
Alumna: - ¡ya y los semaneros po! Cuando yo era semanera y hicimos eso yo limpié…
Profesor:- ordenan los bancos también antes de salir… tiene que quedar la sala impecable…
Alumna: - ¡oye! Los que trabajaron en mi puesto déjenlo limpio… ¡Oigan!, ¡Caroline! ¿Puedo salir?
Profesor: - no, recojan los papeles del suelo…
Estrella: - Caroline recoge al tiro los papeles de aquí del suelo
Caroline: uuuuy!
Estrella: pero si vo' ensuciaste po
Caroline: el Aron también
Alumno: pero si tú tijereteaste todo po…
Ian: yo ordené mi puesto… ¡mire!
Estrella: ¡la Caroline tiene que ordenar mi puesto!
Profesor: ¡ya pero seamos solidarias! ¡Estrella!
Estrella: como queri' que hable si es la única voz que tengo
Profesor: Estrella, no seai violenta…
Gabriela: ¡para de pelear!
Ian: y vo por que no limpiai tu puesto, lo teni' terrible cochino!! Jajaja
Estudiante: son entero cochinos… jejeje

Estudiante: "oe",¡teni que traer la película el lunes!

Profesor: ¡ya haber! Los felicito por el trabajo de esta semana…

Aron: me tienen que subir la nota…

Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?
Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaa
Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas…

Clase 5
Nivel: Quinto año Básico
Fecha: 1 de julio 2009
2 horas pedagógicas.

El profesor entra a la sala mientras los niños se ubican en sus puestos… bajan las sillas de las mesas, conversan entre ellos, la profesora de integración esta en la puerta hablando con el profesor para llevarse a los estudiantes con los que trabaja.

Leo: ¡siéntate allá, siéntate allá! ¡Siéntate allá!!..
Josué: nooooooooo,¡suéltame!
El estudiante continúa molestando e intimidando a su compañero, hasta que este se cambia de puesto…
Leo: ándate pa allá… (Forcejean)
Josué: y ¿por qué aquí?

Estudiante: - (a Gabriela) ¡buenas tardes! (le da un beso)
Gabriela: ¡buenas tardes caballero!

Profesor: - ya haber, ¡silencio por favor! ¡Colicheo!

Estudiante: - (a Gabriela) ¡permiso!

Colicheo: - me estoy poniendo…
Profesor: - ya tendría que estar puesta la cotona ya po…

IEstudiante: - (a Gabriela) ¡hola tía
Gabriela: - hola ¿cómo está?

IColicheo: - ¡me voy a colocar la cotona!
Profesor: baja la silla Josué y te sientas
Josué: ¡quiero colocarme la cotona!
Profesor: ¡rápido!
Josué:- ¡gracias!

Profesora que esta en la puerta: ¡Rápido Kevin!
Estudiante: - ¡apúrate, "longi"! Jajaja

Estudiante: - oye, ¡me voy a sacar esta polera! Los estudiantes estudiantes se ponen su cotona.

Profesor: la comunicación que te envié el Viernes le dice a Leo, si no esta firmada (…).

El profesor espera mientras los niños se organizan en sus puestos y no paran de conversar
Profesor:- ¡haber! ¡Curso! ¿Quieren que el Kevin se vaya o se quede? (La profesora de integración lo espera con otra estudiante).
Estudiantes: - ¡que se vaya! Que se quede gritan otros.
Leo: ¡que se quede!
Profesor: ¿tú quieres que se quede?
Estudiante: - esta triste.
Profesor: ¿por qué esta triste?
Estudiantes: - ¡porque no vino la Damaris!
Profesor: - le hace un cariño en la cabeza a Kevin mientras va saliendo.

Estudiante: - yapo Josué.
Estudiante: - ¡que pasa con el loco!..... justo te estaba amenazando y estaba la cámara
Estudiante: - ¡grabando!

Profesor: haber silencio por favor. ¡Firmes! (Los estudiantes aún no se sientan. Están parados detrás de sus puestos. Se acerca a un alumno) ¿Te mande comunicación?

Estudiante: - si
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - ¡a mi también! ¿Le muestro la comunicación?
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - no
Profesor: ¿por qué no?

Se asoman unos estudiantes a la sala.
Estudiante: - ¡váyanse! ¡Next! ¡Next!

Estudiante: - ¡se le olvidó firmar a mi abuelita!

Estudiantes: - ¡Next! ¡Next!
Profesor: ¡Neeeeeext! Jejejeje
La estudiante en la puerta: ¿alguien va a comprar?
Estudiantes:- vaya pa allá, noooooo, ¡ush ush ush!
La estudiante: ¡chao!

Profesor: Silencio. Buenas tardes alumnos
Estudiantes: buenas tardes tío Patricio
Profesor: tomen asiento. Se sientan los estudiantes varones solamente.
Estudiante: gracias tío machuca.
Profesor: ¿estai chistoso? Porque yo ando de maleta po… y si estas chistoso solucionamos el problema al tiro.
Estudiante: ¿de paleta? Dice otro.
El Profesor le hace una advertencia que si sigue se va ir donde la tía Aidé.

Profesor: silencio, te tienes que sentar… buenas tardes alumnas
Alumnas: buenas tardes tío Patricio. Se sientan las estudiantes mujeres.
Profesor: tomen asiento en silencio…

Profesor: ¡Josué! Tu comunicación…
Josué: tío no me la firmaron.
Profesor: ¿por qué no? ¿La mostraste?
Josué: ¡a mi abuelita se le olvido firmarla!
Profesor: ¡no la mostraste!

Profesor: Colicheo, ¿trajo sus tareas al día?
Colicheo: ah yo hice el mapa no más…
Profesor: ¿y la línea del tiempo y la entrevista para la línea del tiempo?
Colicheo: no la hice
Profesor: ¿por qué no?
Colicheo: no sabía que había que hacerla…
El profesor hace algunas pausas al hablar (diera la impresión que intenta reaccionar con cierta cautela): ¿quién te firmó la comunicación? ¿Tu abuela o tu mamá?
Colicheo: - mi mamá.

Profesor: Julio, ¿te mande comunicación?
Julio: no
Profesor: ¿no que?
Julio: no me mando…
Profesor: siéntate derecho, mírame, ponte serio, no quiero que te rías… mírame, mírame ¡sin risa! Sin risa
Julio: jajajaja, ¡es que sus ojos!
Profesor: ¿que ojos? Le hace un cariño en la cabeza a Julio.

Se levanta Colicheo a mirar el calendario y se vuelve a sentar, también se hace un cariño en la cabeza a Julio al ver al profesor.

Profesor: - (a la estudiante del primer banco le habla con un tono más suave) ¿trajiste tus tareas?
Macarena: - si
Profesor: - ¿todas?
Macarena: - si

Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El estudiante se ve incómodo con ese gesto.

Estudiante: ¿a que estamos? ¿A primero?

El profesor se acerca a Coni, le pregunta por su comunicación pero al no venir firmada, le pregunta varias veces si la mostró de verdad o no. Mientras los otros estudiantes conversan.

Profesor: - a ver, ¡silencio por favor! ¡Silencio!

Profesor: - Como no te entiendo, se la pasaste, la leyó, pero ¿no te la firmo?
Coni: - si, porque mi mamá me dijo que la pasara, la tarea…
Profesor: ya y ¿la pasaste?
Coni: -¡me falto!
Profesor: ¿que parte?
Coni: - eeeeh
Profesor: no hiciste nada
Coni: - si
Profesor: ¡haber muéstrame la tarea!
Coni saca su cuaderno y lo enseña al profesor
Profesor: si el viernes ese cuaderno no esta completo te voy a mandar a buscar a tu apoderado.

Profesor: ¿y ustedes?, ¿comunicación?
Estudiante: - no la traje
Profesor: ¿por qué?
Estudiante: - por que… no se la mostré tío…
Profesor: ¿por que no la mostraste?
Estudiante: - porque salí a buscar la tarea…
Profesor: ¿la hiciste?
Estudiante: - si, ¡aquí esta!

Profesor: ¿de que población eres tu?
Estudiante: - de la Pedro Aguirre Cerda
Profesor: ¿eres de La Victoria?
Estudiante: - si
Profesor: ya
Los estudiantes se quedan comentando de cómo se llamaba antes la población la Victoria.

El profesor va a revisar la comunicación y la tarea a otra alumna.

Estudiante: - el Leo esta enojao, ¡el Leo esta enojao!

Profesor: ¿dónde esta firmado?
Alumna: ahí
Profesor: ¿y quien firmo?

Leo: no estoy enojado, estoy normal…

Profesor: (a la misma alumna) ¿hiciste la tarea? ¿Pusiste al día tu cuaderno?

Profesor:- ¡Haber silencio por favor! ¡Kevin!

Alumna: - ahí esta po…

Profesor: revisa el cuaderno - ¿y la entrevista? ¿De donde sacaste eso? ¿Lo bajaste de Internet? Yo te estaba pidiendo una entrevista no que lo bajaras de Internet…

Profesor: - Edson, ¿hiciste tu tarea? ¿Por que no? ¿Por que no?
Edson: - no se entiende la respuesta con claridad.

Profesor: - cuantos son de La Victoria.
Estudiantes levantando sus manos

Profesor: ¿cuántos hicieron la tarea? Bajen la mano, ahora ¿quién no la hizo? (los estudiantes levantan la mano)
El profesor mira a un estudiante que tiene la mano levantada: - A ti te mande comunicación… no esta firmada…
Josué: - yo no la hice
Profesor: y de nuevo no hiciste la tarea… ven, con la comunicación que te mande en tu cuaderno y con la libreta… la comunicación que te mande en tu cuaderno y que no esta firmada… trae tu cuaderno donde te mande la comunicación…
Josué: - yo no tengo comunicación en el cuaderno
Profesor: - ¿esta en la libreta?
Josué: - si
Profesor: ¡ya ven! (mira la libreta) ¿y eso que es? Te lo firmo
Josué: si
Profesor: -¿y por que no lo firmo tu abuelita?
Josué: -por que todavía no lo lee
Profesor: -¿y de nuevo llegaste sin tarea?
Josué: -no si mi mamá lo vio
Profesor: -y que te dijo… ¿qué te dijo?
Josué: (balbucea algo)
Profesor: - ¿que te dijo?
Josué:- ¡me pegó!
Profesor: -¿y de nuevo no hiciste la tarea?
El profesor se agarra la cabeza
Profesor: ya y ¿si te mando una de nuevo hoy día? Te voy a mandar otra comunicación y te van a suspender, ¿qué va a pasar de nuevo?... mírame, no te rías… ¿qué va a pasar?
Josué: me van a suspender, me van a echar…
Profesor: ¿y en tu casa que va a pasar?
Otro estudiante: ¡oye no te riai! Jajaja
Profesor: ¿qué es lo chistoso? ¿Que lo van a echar o que le van a pegar?
Estudiante: - no si no me estoy riendo de él, el (…) se estaba riendo
Profesor: tú estas en las mismas le dice a Leo.
Estudiante: ¿y yo?
Profesor: tú no, porque tienes a tu abuela que esta todo el rato haciéndote cariño y regaloneandote
Estudiante: no.
El profesor mira al estudiante un rato y le devuelve la libreta de comunicaciones al Josué envíalo a sentarse, se refriega los ojos en un signo de frustración.

Profesor: - a la primera (hace con la mano un signo de echar)… ¿estamos? (Con tono de advertencia le dice a Leo pero no molesto)

Profesor: - Ya, como la mayoría es de La Victoria vamos a hacer entre todos la línea de tiempo de La Victoria…
El profesor dibuja en la pizarra la línea donde van a trabajar.
Estudiante: - ¡vamos a empezar!
Profesor: vamos a empezar por el dato más antiguo que tengan, ¿quién tiene el dato más antiguo? ¿Quién tiene el dato más antiguo?...
Macarena levanta la mano enérgicamente.

Profesor: - yo mandé dos tareas… no una, dos… así que los que dicen que no pudieron hacer esta tarea porque bla, bla, bla… supongo que trajeron la otra. (Mirando fijamente a una estudiante).

Profesor: - ¡Ya! ¿Quién tiene el dato mas antiguo de la Población La Victoria?... ¿Cuál es? ¿Cuál es?
Estudiante: (dice algo en voz baja)
Profesor: cómo dices, no te escucho… ¡fuerte! Ya ¿cuándo es? ¿Cómo se llama? ¿Juan? ¿Cuánto?
Estudiante: Acosta po

Profesor: ya po, Juan Acosta, ¿en 1930? ¿La población La Victoria es de 1930?
Estudiantes: noooo
Profesor: ¿de cuándo?
Macarena: - de 1957
Estudiantes: siiiiiiii, si tío.
Profesor: - a ver, Macarena espera, veamos el dato que nos esta dando la Maca… la Maca dice… ¿qué paso?
Estudiantes: 1957
Otro estudiante: - 1952
Macarena: en 1957 fue la primera toma de terreno en la población La Victoria.
Kevin2: ahí se pelearon con los dueños
Profesor: - en 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria … (Mientras el profesor escribe en la pizarra). y ¿donde estamos nosotros? ¿En que años estamos nosotros?
Estudiantes: en el 2009
Profesor: - o sea estamos acá, vamos a colocar acá, La Ronda de San Miguel (nombre del establecimiento)… ¿el que se ríe?
Estudiantes: - ¡se va al cuartel!
Profesor: - yaaa

Josué: - o sea cooperaste…
Profesor: - ¿Josué? ¿Te quieres ir al cuartel?
Josué: - no
Profesor: - has esta línea de tiempo en tu cuaderno… (Golpea con el plumón en la pizarra)

Macarena levanta la mano para dar otro dato aparentemente pero el profesor dice que espere.
Profesor: - 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria. Ya, ¿qué otro dato más tenemos de 1957?
Estudiante: - ¿la hago yo tío?
Profesor: - no po, vayan aportando… (Escucha a Macarena) aaaaah, ¿que pasó en 1958 Maca? Ya, se terminó la construcción… (Mientras escribe en la pizarra 1958: se terminó la construcción de las casas).

Profesor: - ¡oye! Esta línea de tiempo háganla en su cuaderno.

Gabriela: (fuera de cámara a Josué que esta inquieto) ¿y si te sentai ahí mejor? ¿Para que estés más concentrado y veas más? Josué se cambia de banco, hacia delante.

IProfesor: - ya, ¿qué más tenemos? ¿Nadie más hizo este trabajo que está solamente la Macarena?
Estudiante: - ¡yo igual lo hice!
Profesor: aporta algún dato pues… estamos en 1958 ¿qué viene después?
Macarena: - en 1960 llegó el primer auto a la población…
Profesor: en 1960, dice la Maca, llegó…

Estudiante: - ¡Arturo Prat!
Profesor: - ¿quién dijo eso? (con cara de molestia)
Profesor: - ¡quién dijo eso!
Estudiante: - ¡el Christopher! (con una voz como de monito animado)
Profesor sonríe se da vuelta y continúa escribiendo en la pizarra.
Estudiante: - ¡yo tío!

Profesor: - ya, en 1960 llego el primer auto dice la Maca, ¿qué más tenemos?…
Estudiante: -¿el primer auto?
Estudiante: -: si po, ¡al pasaje! (contesta otro)
Macarena: - después en 1961 llego el agua potable
Profesor: - ¿en que año?

Julio: - ¿soy de la Victoria vo?
Profesor: -¡Julio! ¿Tu línea del tiempo?
Julio: ah yo ya leí…
Profesor: ¡hazla pues!
Julio guarda el libro que estaba viendo y se para a buscar un lápiz y se sienta pero no abre el cuaderno.

Estudiante: - tío permiso pa….

Profesor: no, ¿tu línea del tiempo? ¡Hazla, hazla! (Señalando la pizarra)
Estudiante: - tío yo ya la había hecho…
Profesor: ¿su trabajo? Le pregunta a la compañera de banco del estudiante. Al parecer ella le dice que la tiene hecha (pero con tono de voz muy bajo).

Ya que en seguida le pregunta. Profesor:- ¿Qué pasó en 1960?
La Estudiante: - se construyó el primer policlínico…
Profesor:- en 1960 también, se construyó el primer policlínico (escribiendo en la pizarra) ¿qué más? ¿Qué más tienen en el sesenta? … ¿Hay algo más? ¿Y en la década del sesenta?
Macarena: - ha en el sesenta y uno llego el agua potable
Profesor: -1961… llego agua potable (escribe en la pizarra)… ¿y en el 62?
Macarena: - la luz eléctrica. (Voz tenue) El profesor escribe en la pizarra.

Profesor: - Julio te voy a revisar esta línea del tiempo en tu cuaderno…Julio abre su cuaderno con bastante desgano.

Profesor: - ¿quién más? Kimberley… ¿no la hiciste? ¿Kevin?
Kevin: - ah, en mil nueve noventa y ocho…
Profesor: ese es 1998, estamos en el sesenta… en los años sesenta que dato, aporta algún dato… sesenta, ¿quien más tiene datos del 1960? Del sesenta al setenta… sesenta, sesenta y uno, sesenta y dos, sesenta y tres… ¿que pasó el sesenta y tres?
Estudiante: - ¿llegó la luz?
Profesor: no, en el sesenta y dos tenemos ese dato… ¿sesenta y tres que pasó?
Kevin: -¿llegaron los trabajos?
Profesor: no te escucho, no te escucho bien… ¿Sesenta y cuatro? ¿Sesenta y cinco? ¿Sesenta y seis? ¿Sesenta y siete? ¿Sesenta y ocho? ¿Comandante? ¿Sesenta y nueve? ¿Setenta, que pasó en 1970?
Estudiante: - hubo una guerra
Profesor: - ¿dónde hubo una guerra?
Risas
Profesor: - ¿que paso en el setenta?
Una estudiante da un dato con voz tenue al profesor.
Profesor: - ¿Si? y ¿lo tienes anotado?, 1970, primer colegio en La Victoria (anota en la pizarra).

Estudiante: - préstame el corrector…

Julio: - 1970 colocaron un fierro (…) en mi pasaje…
Profesor: - ¿y lo había anotado ahí? en 1970 ¿qué colocaron que?
Julio: - (algo en voz muy baja)
Profesor: - colocaron un fierro amarillo…
Julio: - si
Otro estudiante: - ah el fierro amarillo afuera de tu casa…
Profesor: (escribiendo en la pizarra) - afuera de la casa del Julio… ¿no es cierto?
¿Tení algo tu del 1970? Pregunta a otro estudiante ¿Mil novecientos setenta y uno? ¿Mil novecientos setenta y dos? ¿Mil novecientos setenta y cuatro?
Estudiantes: - ahhhhh (porque se salto 1973 que es de cuando tienen datos).
Profesor: - ¿Ya en mil nueve setenta y tres que paso?
Kevin2: - el 11 de septiembre empezaron los allanamientos
Profesor: entones en 1973, ¿cuándo? ¿En que fecha?
Kevin2: - desde el 11 de septiembre.

Profesor: - shuuuu

Profesor: - empezaron los allanamientos, ya, ¿que más pasó en mil novecientos setenta y tres? ¿Mil novecientos setenta y cuatro? ¿Javiera?… ¿mil novecientos setenta y cinco?

Profesor: - Adelante tía…
Tía: -¿quién falta?
Estudiantes: - el Pablo, la Damaris y la Romina… y la Paulina.
Tía: - ya, gracias… ¡perdona!

Profesor: - ¿setenta y cinco?… ¿setenta y seis?… ¿setenta y siete? ¿Setenta y ocho?… ¿setenta y nueve?… mil novecientos ochenta…

(Se acerca a una Alumna y le mira el cuaderno)
Profesor: - ¿Y estos datos por qué no los entregaste? ¿De adonde eres tú? (La alumna le cuenta que es de San Joaquín, pero casi no se le escucha nada).

Profesor: - Eeeh, ¿setenta y nueve?, ¿ochenta? Ochenta y uno, ¿ochenta y dos?
Macarena: - ochenta y cuatro…
Profesor: - ya, ¿qué hay en el ochenta y cuatro?
Alumna: - tío, ¡en el ochenta y tres!
Profesor: ¡ya! ¿Que hay en el ochenta y tres? ¡Ya pues!
Alumna: - pero pa' que se la quitai

Macarena levanta la mano y le habla sobre Andrés Jarlán. Pero el profesor con la mano le hace señas de que la espere.

Profesor: - ya haber, ¡silencio!

Profesor: - Lee bien Kimberley…
Kimberley: - algo de la lucha política
Profesor: - ¿que po? Haber tómalo y léelo…
Kimberley: - ¿yo?
Profesor: - si
Kimberley: - en el 83, la población la victoria también aporto lo suyo, ya sea desde el plano de la lucha política militar, como siguiendo con su… (El profesor anota en la pizarra), política social…
Profesor: - ¿a qué se refiere con que la población la Victoria esta en una lucha política social?
Kimberley: - ¿y que me dice a mi? si yo estaba leyendo esto… (Le muestra las hojas al profesor)
Profesor: - anda a sentarte. le dice a Kimberly… (Con tono molesto)

Profesor: -¿Que estaba pasando?
Alumna: - se tomaron las calles po…
Profesor: - ¿porque? ¿Qué estaba pasando?
Kevin2: - estaba Pinochet
Profesor: - ¡bien Kevin! Desde 1973 (anota en la pizarra)…
Christopher: - ¡me caía mal!
Kevin2: - yaaaa po', si soy del colo…
Christopher: - pero a mi me caía mal po'

Profesor: - haber silencio.

Profesor: - hasta 1990 estaba en el gobierno…
Estudiantes: - Pinochet
Profesor: - el general… Pinochet… ¿que era un?
Estudiante: - general, presidente…
Profesor: - ¡dictador!
Estudiante: - militar
Estudiante: - me caía mal a mi.
Estudiante: - Porque te caía mal
Estudiante: - yo quería matarlo, mataba a los gay
Estudiante: - Risas.

Profesor: - silencio.

Profesor: - a eso se refiere que la lucha política…

Profesor: - haber, Julio (que mira para otra parte) presta atención…

Profesor: - que la población La Victoria inicio una lucha política y social era contra Pinochet
Estudiante: - Pinochet
Profesor: - ¿ya? Sigamos, ¿qué pasó en mil novecientos ochenta y cuatro en la población La Victoria?

Macarena levanta la mano y da su dato.
Estudiante: - ¡murió Pinochet!
Profesor: en mil novecientos ochenta y cuatro en La Victoria murió…
Estudiante: - Pinochet
Otro estudiante: - si Pinochet murió ahora vio.
Estudiante: - ¿a donde? (con tono de incredulidad).
Profesor: - murió Andrés Jarlán (mientras escribe en la pizarra) ¿Quién era?

Profesor: … ¡Coni! ¿Te sientas? ¡Silencio! Kimberley, devuélvele el trabajo a Juan Carlos… ¡silencio! ¡Colicheo!

Estudiante: - tío ¿le puedo hacer una pregunta?
Profesor: - espera un poquito…
Estudiante: - tío, si o no que Pinochet…
Profesor: - no,

Profesor: - primero ¿quien era Andres Jarlán?
Estudiante: - era un escritor parece… mientras especulan sobre quién puede ser.
No Macarena le dice algo al profesor, este le presta atención, el tono de voz de la niña es muy bajo.

Profesor: - ¡a ver silencio! ¡Colicheo!

Profesor: - ¡Fuerte Macarena! ¿quien era Andres Jarlán?
Macarena: - Andrés Jarlan era un (…)
Profesor: - que te escuchen tus compañeros, si yo se quién era.
Macarena: - Que peleo por los drogadictos… los ladrones…y con la gente mala (…).
Profesor: - a ver Coni, ¿quién era Andrés Jarlán?
Coni: - un sacerdote…
Profesor: - ya y ¿que pasó con él?
Coni: - que lo mataron
Profesor: - ¿quién? ¿Quién lo mató?
Estudiante: -¡¡¡Pinochet!!!
Coni: parece que eran carabineros…
Profesor: yaaa
Kevin2: - no, ¡mentira! Porque fueron soldados.
Otro estudiante: - ¡los pacos!
Una estudiante levanta la mano y dice: - yo vivo…
Profesor: - ¿tú vives donde?
Una estudiante: - cerca (…)
Profesor: - ya, para la próxima clase nos vas a averiguar como murió y que era Andrés Jarlan…
Kevin2: - profe profe, 1978 Pinochet mando a matar a 17 personas (…)
Mientras el profesor escucha a una macarena que le habla sobre la muerte del Jarlán.
Profesor: - el padre Andrés Jarlán murió en su casa cuando estaba leyendo… La Biblia…
Alumnos: - le pegaron un balazo…
Profesor: - exacto, eso fue lo que pasó…
Alumno: - mira la Caroline no sabe y vive al lado y no sabía…
Macarena continúa hablándole al profesor sobre esto en voz baja desde su asiento.
Profesor: ¿si? ¿Y tú leíste esto?

Profesor: - ya haber… ¿que pasó en mil novecientos ochenta y cinco?
Alumno: - nací
Profesor: - ¿y en el ochenta y seis? ¡Ochenta y siete! ¡Ochenta y ocho¡… ¿que pasó en mil novecientos ochenta y ocho?
Kevin2: - yo, yo, yo… Pinochet mando a matar a un colegio… a un colegio que no me acuerdo como se llama… mató a más de cien personas…
Profesor: - ¿ah?
Kevin2: - que Pinochet mando a sus soldados a matar a un colegio… tenía mucha república…
Profesor: - ¿tenía mucha que? (esboza una sonrisa)
Kevin2: - república…
Otro estudiante: - ¡república dominicana!
Profesor: - ¿de donde sacaste eso? (le hace que no con la cabeza).
Kevin2: - salía en el computador…

Macarena vuelve a intervenir en voz baja, diciendo que en 1995 nació la radio primero de Mayo, levantando su mano para hablar. Se ve que conversa y toma datos de su otra compañera del banco de al lado que también que trajo su línea de tiempo. Pero al parece prefiere no hablar.
Profesor: - ya pero tranquila vamos a ir avanzando para allá.
Macarena: - pero ahí no pasa na' po…
Profesor: pero si todavía vamos en el ochenta y cinco, perdón en el ochenta y ocho… ¿ochenta y nueve? ¿En mil novecientos ochenta y nueve que paso en la historia? (hablan los estudiantes pero no dan respuesta a la pregunta) ¿ Y en Mil novecientos noventa?
Kevin2: Pinochet mando a todos los soldados a vigilar por las noches… porque todos tenían que estar adentro a las 9 de la noche…
Coni: - y ¿cómo yo me quedaba hasta tarde?
Kevin2: estate calla'
Profesor: ¿soy de la Victoria? ¿De que parte? (no se entiende la respuesta del estudiante). Mil nueve noventa y uno… ¿Javiera?
Estudiante: - en mil nueve noventa y uno nació mi tío…
Profesor: - ¿noventa y dos?... ¿Noventa y tres?

Kevin2: ¿quién tiene reloj?

Estudiante: - el noventa seis tío.
Profesor: -¿Noventa y cuatro?
Macarena: - la pavimentación
Profesor: ¿qué pavimentación?
Macarena: - de las calles.
Profesor: (escribe en la pizarra) – pavimentación de las calles.

Profesor: -¿Comandante? ¿Qué tiene usted?
Hugo: - San Joaquín
Profesor: - también soy de San Joaquín…
Hugo: - sí.
Profesor: - Vamos a hacer después (…) con lo que son de San Joaquín.

Profesor: - mil nueve noventa y cuatro pavimentación de las calles, ¿mil nueve noventa y cinco?
Macarena levantando la mano dice: - nació la Radio Primero de mayo.
Profesor: - la Radio Primero de mayo (escribe en la pizarra).
Alumno: aquí sale que nace el canal 3 (con voz muy tenue).
Alumno: - yo nací en mayo.
Otro alumno: - yo igual…
Profesor:- ¿en que año? (apunta al un estudiante que dio el dato del canal, pero el no sabe en que año fue así que el profesor continúa) - ¿Mil nueve noventa y seis? ¿Noventa y siete? ¿Noventa y ocho?
Alumna: - ¡¡nací yo!!
Otro estudiante dice: - y yo.
Kevin2: - ¡pero si todos!
Profesor: ¿Noventa y nueve?
Alumno: -¡¡Nací yo!!
Alumno: -¡¡y yo!!
Alumna: - ¡¡yo también!!
Julio: - nació la primera "chuki" (se ríen).
Alumno: -¡¡a donde que naciste el 96' !!
El profesor se pone una mano en la oreja haciendo seña de que quiere escuchar a Macarena, esta hace un aporte, nuevamente en voz muy baja.
Profesor: - ¡¡miren el dato que les esta entregando la Maca!! Mil nueve noventa y siete… (Mira al estudiante que ya había dado ese dato)

Alumno: - ¡ya esta vieja! (hablan varios estudiantes al miso tiempo.
Otro alumno: - ¿cuantos años teni?

Profesor: - Pierre Dubois… ¿qué paso con Pierre Dubois? (pregunta mientras el estudiante le da el dato completo que no se escucha porque los otros estudiantes están hablando).
Profesor: - ¡Exacto! (y escribe en la pizarra, devolviéndose unos años.

Profesor: - en mil nueve ochenta y seis, es expulsado…

IAlumno:- del gabinete, Hugo Chávez!! Je je (estudiantes bromean)

Profesor: - en 1986 es expulsado del país, Pierre Dubois… ¿quién era Pierre Dubois? ¿Maca?
Alumno: - ¡¡¡un francés!!!
Profesor: - haber, espera (le dice a Maca). Hagamos la relación, ¿quién era Andrés Jarlán? Un sacerdote, francés, ¿Pierre Dubois quién era? También un sacerdote francés, eran los dos los sacerdotes de la población La Victoria, murió, mataron a Andrés Jarlán y a Pierre Dubois lo echaron del país.
Kevin2: ¿por que lo echaron? ¿Debería estar vivo?

Christopher se para a preguntar algo: - ¿qué dice ahí?
Profesor: - político social

Julio: - ¡yo te voy a matar! (dice jugando).
Profesor: - por luchar contra Pinochet…. (Le contesta a Macarena que vuelve a preguntar porqué lo echaron).
Alumna: - pero profe, Andrés Jarlán….
Profesor: - ¿cómo? ¿No te escucho?
Alumna: - Andrés Jarlán….
Profesor: - No te escucho…

Profesor:- ¡¡Julio!! ¿Te sientas bien?

Kevin2: - profe, profe ¿le puedo hacer una pregunta? (pero el profesor no oye tratando de escuchar a la alumna que le está hablando).

Profesor: - ¿qué en la casa? ¿O las cosas?
Alumna: - pero la casa (no se le escucha)
Profesor: - es verdad po, era una noche(…)

Profesor: - haber, ¡¡silencio!!

Profesor: - La noche que murió Pierre Dubois, perdón, Andrés Jarlán… era una noche de protesta nacional, estaba todo el país, en la mañana nadie fue a trabajar y en la noche empezaron a tocar la cacerola y salieron los jóvenes, salieron a la calle a hacer barricadas, era una noche de protesta, en eso según las investigaciones, entro un piquete, o sea, muchos carabineros, entran persiguiendo a la gente que estaba protestando…
Christopher: - y empezaron a tirar balazos…
Profesor: - y empezaron a tirar balazos, una de esas balas,
Julio hace con sus manos simulando unas metralletas,
Profesor: -…cruzó la casa de Andrés Jarlán y él estaba rezando, leyendo la Biblia para que no hubiesen muertos, y le llegó el balazo justo por atrás… murió encima de la Biblia…
Julio: - en la nuca. (Como Julio los estudiantes varones se ven muy alborotados con el relato del profesor, da la impresión que por el contenido de batalla que éste tiene).
Profesor: - con un balazo en la nuca… como bien dice la Maca, hoy día ustedes pueden ir a la capilla, hablan con el ¿padre Lorenzo?,
Julio bromea con el nombre del padre. Los otros estudiantes también hacen diversos comentarios.
Macaren: - sí, con el padre Lorenzo (en voz muy baja)
Profesor: - y el padre Lorenzo los lleva y les muestra la Biblia con sangre de Andrés Jarlán.
Un estudiante: - tío la Carolina vive al lado del.
Carolina: - yo he entrado a esa capilla.
Profesor: - ¿si? ¿Y haz visto la Biblia?
Carolina: - si
Profesor: - ¿también la haz visto? Ya, el otro sacerdote era Pierre Dubois que cuando pasa todo esto, el empieza a pedir justicia por Andrés Jarlán y el régimen militar lo tomó, lo subió a un avión y lo expulsó del país…
Un estudiante: - ¿de qué país era Andrés Jarlan?
Profesor: - francés

Kevin2: - ¡profe! ¿Le puedo hacer una pregunta?
Profesor: - ¡pregunta!
Kevin2: - pregunta, ¿cuándo nacieron los nazis?, no entiendo por que les dicen nazis…
Otro estudiante: - ¡neo nazi!, otro dice: -¡Leo nazi!

Profesor: - ¡haber silencio!, los nazis nacieron en mil novecientos treinta y dos aproximadamente (el profesor se sitúa cronológicamente en la línea de tiempo y escribe), pero no en Chile, en Alemania…
Kevin2: - si, dijeron que habían matado caleta de gente.
Otro estudiante: - ¡Hitler!
Profesor: - mataron gente…mataron gente, entre…

Profesor: - haber, ¡¡silencio!! Julio… ¡¡Kimberley!! ¡¡Kevin!! ¡Kevin! Te estoy explicando a ti…

Profesor: - entre mil novecientos treinta y nueve y mil novecientos cuarenta y cinco, se dio lo que se llamaba…
Estudiantes: - ¡nazis!
Profesor: - la Segunda Guerra Mundial…
Estudiante: - entre Estados Unidos y Alemania…
Estudiante: -¡mentira!
Profesor: -¿te das cuenta? Aquí fue donde los nazis mataron gente (le indica el período marcado como Segunda Guerra Mundial)
Estudiante: -¿pero por qué les dicen nazis?
Estudiante: - porque mataron gente.
Profesor: - no se específicamente por que nazis… pero ahora, al movimiento era Nacional Socialista, el partido político que los mandaba a ellos era el Partido Nacional Socialista, los nazis… pero esto pasa en Europa…
Estudiantes: - los neo-nazis, nosotros le decíamos leo-nazi los que siempre andaba con el pelo parado…
Profesor: - y esto otro esta pasando en Chile (les muestra la línea de tiempo que están haciendo)
Kevin2: - yo veo unos pelaos con estas militares y con estas nazis aquí, otra acá…
Profesor: - bueno, ellos traen esa moda de Europa acá.
Estudiantes: - tío, ¿esos son los punks?

Profesor: - ya, estábamos… ¡Maca! ¿Mil nueve noventa y siete? Canal 3
Estudiante: - ¿cuál es el Canal 3 tío? No lo he visto.
Profesor: esa es la televisión de La Victoria…
Macarena: - es el canal de la Victoria.
Estudiante: - si po…
Otro estudiante: ¡¡callate oh!!
Profesor: ¿han visto ese canal?
Estudiantes: - siiiiiiiiii
Profesor: - ¿quién ha visto ese canal?
Estudiantes: - yo (van levantando la mano)
Estudiante: - el canal 3, yo cuando veo el parti'o
Otro estudiante: - yo también veo el parti'o del colo…
Profesor: - ¿dan los partidos por la señal 3?
Estudiantes: - siiiiiiiii (hacen comentarios de distintos canales, bromean, se ríen).

Profesor: - ya, sigamos… mil nueve noventa y ocho, ¿que pasó?
Estudiantes: - la Tercera Guerra Mundial… jajajaja (siguen haciendo comentarios de otros canales, bromean, se ríen).
Profesor: - mil nueve noventa y nueve… ¿ya? ¿En el dos mil?

Christopher: - tío ¿qué dice ahí?
Profesor:- expulsado Pierre Dubois.

Profesor: - ¿ya? ¿En el dos mil?
Estudiante: - en el dos mil no me acuerdo que pasó… ¿nació la tele o no?
Otro estudiante: - ¡¡¡nació mi prima!!!
Profesor: -¿en el dos mil uno? ¿Hay más datos o no?
Estudiantes dicen que si todos juntos y luego comentan cada uno una cosa. Que surgió la radio se escucha principalmente. (Ruido en la sala)…
Estudiante: - tío, en el mil nueve noventa y nueve… inventaron el Play 2… inventaron el mp4
Macarena habla en tono muy bajo nuevamente, previamente haber comentado los datos con la compañera de banco nuevamente.
Profesor: - ¿el dos mil cinco que pasó Maca? (mientras la escucha escribe en la pizarra. La primera biblioteca).
Estudiante: - En el dos mil cinco inventaron el Nintendo wii…
Estudiante: - tío…en mil nueve noventa…. (Su voz se pierde en el ruido).

Profesor: - ¡oye! Juan Carlos ¡Ultima vez que te llamo la atención!, ¡última vez!

Profesor: - Ya ¿que pasó después del dos mil cinco?
Estudiante: - la primera tecnología mas avanzada…
Macarena: - en el 2008… se elige…. (Su voz se esfuma)
Profesor: exacto, en el dos mil ocho chiquillos…
Estudiante: -¡la Maca sabe de cualquiera!
Profesor: - en el dos mil ocho es elegida…
Estudiante: - ¡Michelle Bachelet! (Repite varias veces).

Profesor: - Pascal…párate, párate, párate, ¿conforme?, ¿estas conforme? Párate. (Con cara de haber perdido la paciencia).
Kimberly: - si no le hago nada a él…
Profesor: - toma tus cosas y siéntate ahí con el Josué.
Juan Carlos toma sus cosas y sale de su puesto.
Profesor: - siéntate ahí, sólo. (Cambia del puesto que le había asignado antes al lado de Josué).
Juan Carlos tira sus cosas sobre la mesa
Profesor: - ¿estás conforme? (le dice a Kimberly nuevamente)
Kimberly: - no le hago nada a él…

Profesor: - ¿qué paso el dos mil ocho Maca?
Macarena: - es elegida la alcaldesa…
Profesor: - y ¿cual es la importancia de la Claudina Núñez?
Macarena: que… ella era de La Victoria.
Profesor: - exacto, era una dirigente de la población La Victoria… primera alcaldesa de La Victoria… ¿de qué partido es?
Estudiante: - humanismo.
Estudiante: - socialista…
Profesor: - no, ¿de qué partido político es ella?
Estudiante: - - ¡comunista!
Profesor: - ella es del Partido Comunista…
Estudiante: - yo sabía, ¡¡yo sabía que era del partido futbolista!!
Gabriela: - ¿como se llama?
Profesor: - Claudina Núñez
Profesor: - ella fue la que creó las ollas comunes en la población La Victoria
Estudiantes: ¿las qué? ¿Las ollas?
Kevin2: - tío, yo se algo, ¿le digo algo? ¿Esa señora murió o esta viva?
Profesor: esta viva po, si es la alcaldesa…
Estudiantes: ¡si po torpe! (molestan al compañero)
Kevin2: -yo pensé que había otra alcaldesa.
Julio: - dice algo pero que no se entiende.
Macarena le dice que en el que en el dos mil nueve vino la señora Malucha Pinto a la Población…
Otra alumna grita: - que el dos mil siete nos sacaron los paraderos. (Pero el profesor no escucha estos dos últimos comentarios).

Profesor: ya, ¡haber!! Juan Carlos, ¿tu línea del tiempo esta hecha? Hazla al tiro…

Kevin2: - tío ¿ya llegamos al dos mil nueve?
Macarena: - en el dos mil nueve vino la señora Malucha Pinto a la Población…
Estudiante: - ¿qué? ¿Quién?
Profesor: - ¿con su obra de teatro? (el profesor escribe el dato en la pizarra).
Estudiante: -la Maca sabe de caleta de cosas
Kevin2: - Profe ¿le puedo hacer una pregunta?
Gabriela: - ¿que año fue eso?
Kevin2: - ¿como se llamaba la señora?
Macarena: - Malucha Pinto
Profesor: - la Malucha Pinto
Macarena: - la gordita de Mala Conducta…
Profesor: - con La Rosa Mundo Labraba…
Macarena: - si eso mismo. Dice aplaudiendo.

Profesor: - es una actividad como un circo, de todo tipo de actividades artísticas y ollas comunes, teatro, malabares, es un colectivo de arte…
Estudiante: - ¡profe!
Estudiante: - ¿como se llamaba la señora?
Estudiante: - Gabriela: Maca, ¿que año? ¡¡Maca!!
Macarena: ¿que cosa?
Macarena se para y se acerca a Gabriela
Gabriela: ¿en que año?
Profesor: - ¡ya haber!
Macarena: - el dos mil nueve…

Profesor: Macarena, ¿te sientas? ¿Quién te dio permiso para pararte?
Macarena: ¡¡ya!!(se va a sentar rapidamente)
Profesor: ¿quién te dio permiso para pararte?
Macarena: - nadie
Profesor: - y ¿por qué te paraste? Bien Maca, te felicito por tu trabajo… ¿qué?
Macarena: - gracias.

Profesor: - Ya haber. Chicos ¿por qué hicimos esta línea de tiempo? Para entender que nosotros estamos en el dos mil nueve viendo a la Malucha Pinto, pero ¿qué hay para atrás de nuestra historia local? ¿Cómo llego la población de La Victoria, ahora en el dos mil nueve a tener una mujer alcaldesa?, más encima…
Kevin2: - ¡una presidenta!
Profesor: - aparte de ser alcaldesa fue dirigente de la población, yo creo que ella tiene que haber luchado aquí, el ochenta y tres, el ochenta y cuatro, entre Jarlán, Pierre Dubois, ella tiene que haber peleado por la pavimentación de las calles, tiene que haber estado en la fundación de la Radio primero de Mayo, en la Señal 3 de La Victoria…
Estudiante: - y en la Ronda de San Miguel
Macarena dice algo que no se le entiende.
Profesor: - sí, ella trabaja en el Canal 3 de la población La Victoria
Estudiante: - si, yo la he visto
Profesor: - ahora, ¿a qué vamos con esto? A que nosotros para llegar a donde estamos en la Escuela La Ronda de San Miguel, (mostrando en la pizarra la línea de tiempo) dentro de todo lo que es el mundo de la población La Victoria, tubo que haber todo un recorrido antes, que comenzó en mil novecientos cincuenta y siete con la primera toma de terreno, o sea, primero se tomaron los terrenos, después se terminó la construcción de las primeras casas, después llegó el primer auto, llegó el agua potable, la luz eléctrica, el primer colegio, los primeros problemas políticos en los que esta inmersa la población La Victoria que tiene que ver con el golpe de Estado de mil novecientos setenta y tres, protagonizan una lucha importante en lo que es la lucha política, la población La Victoria, era una población en los años ochenta extremadamente conocida, yo cuando venía a la edad de ustedes venía a la población La Victoria, yo soy de La Florida, de también otra población, la Villa O'Higgins y mi mamá, me traía a la población La Victoria, ¿a que venía yo a la población La Victoria? A ver, como ustedes, los abuelos de ustedes, los papás a lo mejor de ustedes, organizaban ollas comunes.
Estudiante: -¿qué es eso?
Profesor: - hacían unos fondos grandes de porotos o tallarines, donde venía toda la gente a comer. Venía a peñas donde se juntaba la gente a tocar música y a cantar, cuando yo tenía la edad de ustedes, un poquito más grande que ustedes, doce años, trece años. También escuché las noticias por la Radio, me compré el libro que habla de la muerte de Andrés Jarlan, yo por eso se como murió Andrés Jarlan, porque cuando tenía trece, catorce años, leí el libro, y están las fotos de cómo el aparece, muerto sobre la Biblia.
Kevin2: - yo lo he visto
Profesor: - ¿tu haz visto el libro?
Kevin: - si, mi abuelo lo tiene
Profesor: - se llama Andrés de La Victoria. También escuché a Pierre Dubois cuando el hablaba por la radio, cuando lo entrevistaban,

¡Julio! (le da la palabra).
Julio: - ¿tío? ¿Sabe cuando hicieron el parque, el de ahí?… (Su voz es muy baja)
Profesor: - no, no se cuando lo hicieron. Esos datos los tiene que hacer ustedes porque aquí no aparecen.

Estudiante: - como se llama, ¿mataron a un cantante no cierto?
Profesor: - Víctor Jara
Estudiante: - si, ese mismo…
Leo: - lo mataron en el Estadio Nacional
Profesor: - en el Estadio Víctor Jara, pero ¿ya pillaron a quien lo mató?...

Estudiantes: - siiiiii
Kevin2: -¡lo mandó a matar Pinochet!
Julio: - ¡mátenlo, mátenlo!
Profesor: - o sea, Pinochet no lo mandó, él no lo mató, pero Pinochet tiene la responsabilidad porque el era el superior.
Kevin2: -¡le echaron toda la culpa a él!

Profesor: - Sigamos… Aquí yo pierdo mi historia, por la población La Victoria, en mil novecientos noventa cuando supuestamente llega la Democracia (lo marca en la línea en la pizarra) se va Pinochet y todo eso, después se pavimentaron las calles, se fundó la Radio Primero de Mayo, nació el canal 3 de televisión de La Victoria, y el dos mil ocho finalmente, la misma mujer que había luchado durante todo este tiempo para organizar la población La Victoria, es hoy en día, la Alcaldesa. Eso pasa en todo orden de cosas, o sea, pensemos, Chile, cómo llego a ser Chile, en lo que es… pensemos…

Profesor: - ¿Un borrador?
Estudiante: - aquí hay tío…

Profesor: - pensemos en Chile…
Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?
Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año…
Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda…
Estudiante: -: de San Miguel
Profesor: ¿el que se ríe?
Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!
Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (mientras el profesor me mira y se ríe por el tipo de comentario).
Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel
Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?
Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio… (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas… ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?
Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?
Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?
Kevin2: ¡elegir el terreno!
Profesor: - tuvo que haber un terreno… bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?
Estudiante: - ¡obvio!
Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?
Estudiante: - la población
Profesor: - no, antes de la comuna ¿qué tiene que haber existido?
Estudiante: - la ciudad
Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien
Estudiante: - y después el país…
Profesor: - ¿y antes de la ciudad?
Estudiantes: - ¡¡el país!!
Profesor: - ¡el país!
Estudiante: - y después la Región
Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?
Estudiante: -¡¡el planeta!!
Profesor: - no
Estudiante: -¡el continente!
Profesor: - no
Estudiante: - la galaxia
Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?
Una Estudiante: - por los españoles
Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?
Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡los indios!! ¡¡Los mapuches!!
Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?
Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!
Una Estudiante: - vegetación
Profesor: - vegetación

Estudiante: -¡nunca hubieron dinosaurios en Chile!
Profesor: - si, ¡¡si hubo!! Lo que pasa es que no hubo de esos que ustedes ven en las películas gigantes, pero los dinosaurios eran de todos portes, habían gigantes y habían chicos. (los estudiantes se ven bien motivados).
Estudiante: - chicos peligrosos… si, como el velocirraptor.

Profesor: - ya haber, silencio…

Profesor: - pero antes, antes, chicos escúchenme, antes de que todo esto pasara para nosotros estar en La Ronda de San Miguel…estos primeros pobladores, estos primeros pueblos originarios, estos primeros pobladores, que se relacionaron con lo españoles cuando llegaron, estos primeros pobladores de algún lugar tuvieron que haber venido…
Estudiante: - de los monos
Una estudiante: - no ¿de quienes? ¿De donde llegaron?
Profesor: - ¿de dónde llegaron? ¿Cómo llegaron acá?
Estudiante: - de la mamá de bam- bam…
Estudiantes: - molestan al compañero que dijo eso
Profesor: - segunda tarea… ¿quién la hizo? Coni2, ¿de dónde llegaron los primeros pobladores acá?
Estudiante: - de España
Estudiante: - de África…

Profesor: - ¡silencio!

Estudiante: - no tío, del mono, que se bajo del árbol…
Leo:- de la selva.
Profesor: - Coni2, fuerte…
Coni2: - esta teoría fue propuesta…
Profesor: - ¿cuál? ¿Qué teoría?
Coni2: la teoría asiática…
Profesor: - ¡ya dale!
Coni2: - esta teoría fue propuesta en 1932, por el americano y antropólogo Alex Hrdlicka, ésta se basa en osamentas encontradas

Profesor: haber espera, espera… ya Coni2, si el Julio vuelve a hablar no va a salir nadie de ustedes a recreo…y todos le vamos a tirar una vez la oreja al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeeeeeee
Profesor: vuelve a hablar y ya sabes lo que te va a pasar… si sabemos que estas enamorado de la Maca pero déjala tranquila…
Estudiantes: - uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuy

Profesor: - dale Coni2
Coni2:- de Norteamérica, además esta teoría se vincula con las consecuencias que produjo la última glaciación y el efecto que tuvo al derretirse los hielos de Alaska, permitiendo que el descenso de las aguas abrieran un puente natural entre Siberia y Alaska, lo que llevo a bandas de pescadores y recolectores de mariscos asiáticos, a entrar en el continente americano persiguiendo las manadas de los mamíferos pleistocénicos. Y hay otra teoría que es la teoría Oceanista
Profesor: - ya, o sea, ya tenemos una teoría…

Profesor: - ¡¡voy a borrar!!
Christopher: - si, borre no más tío

Profesor: - el mapa, el mapa físico del mundo, ¡¡ahora ya!! (Macarena se para a colocar el mapa que el profesor le indica).
¡¡Julio!! ¡Ayúdale a la Maca!
Estudiantes: - uuuuuuuuuyyyy
Profesor: - ayúdale a la Maca, ayúdale a colocar el mapa, como…
Julio: - aaaaah, tío
Profesor: - como lo va a colocar sola, ayúdala. Párate Julio, anda a ayudarla, mírenlo no más. (Bromeando)
Profesor: ¡ya! Uno, dos, tres… uuuuuuuuyyy
Todos: - uuuuuuuuuyyyyyyy
Profesor: - ya ayúdale a la Maca.
Estudiante: - ese no es el físico, es el político

Profesor: - el físico… - haber, no vamos a colocar (…)

Profesor: - haber, ¡Leo! Silencio, silencio,

Profesor: - estamos viendo como llegamos nosotros., a donde estamos, para eso vamos a comenzar con ver como llegamos nosotros a América, ahora, ¿por qué vamos a colocar el mapa por el lado físico y no por el político?
Profesor: - ¿por qué por el lado físico y no por el lado político?
Kevin2: - porque hay que saber que hay lagos, hay montañas…
Profesor: - ya, y ¿por qué mejor no lo vemos por el lado político?
Estudiante: - porque ahí hay países obvio po' (gritando harto todos los estudiantes).
Profesor: - bueno lo que dijo el Kevin, pero cuando llegaron los primeros habitantes a América no existían los países…(mientras borran la pizarra con Macarena).
Estudiante:- existían solamente uh uh uh, uha uha uha (como mono)
Profesor: - nooo
Estudiantes: - uha uha (como mono)…jajajajaja
Profesor: - en ese tiempo no existían los países, los que existían eran pueblos. Existían pueblos que se adaptaban a los medios naturales, es decir, pueblos que se quedaban a vivir o en las alturas, o en el desierto o en los valles, o el los ríos… pero no existían lo que hoy día nosotros conocemos como países…
Kevin2: - tío, ¿cómo se nacieron los países?
Profesor: - lo vamos a ir viendo ahora… Ahora vamos desde el principio. Ya sabemos que tenemos que dilucidar como llegamos hasta donde estamos hoy en día, para eso tenemos que hacer el viaje completo. (Dice poniendo el mapa, junto con macarena).
Profesor: - Ya Coni2, adelante. ¿Quién más hizo la tarea? ¿Javiera? Lo borraste, eso es imperdonable, ¡¡te vas a quemar en el infierno!! (Bromeando)
Estudiantes: - aaaaaaaaah jajajaja
Profesor: - Coni2, adelante. Si, con cuaderno.

Josué hace como mono.
Profesor: - Si el Josué no se queda tranquilo, no hay recreo…
Alumo: - tío, y le pegamos una patada cada uno…

Profesor: - Coni2, muéstranos la primera teoría que nos acabas de hablar, la de Hrdlicka. A ver Kevin presta atención pues… ¿qué es lo que dice la de Hrdlicka?
Coni2: - es que yo lo que entendí, es que todos los hielos cuando se derritieron…
Profesor: - no, los hielos estaban aquí, todo esto estaba cubierto de hielo, ya y que o que dice él, es que los hielos se van, se retiran (muestra con sus manos en el mapa) y quedan solamente los polos, los hielos se fueron, eso es lo que esta diciendo Hrdlicka, ya ¿qué pasó?
Coni2: - es que, por lo que dice así es que se formó un puente natural… en…
Profesor: - ¿entre Alaska? Lee…

Profesor: - (A un niño) ¿cómo te puede gustar tanto la Kimberley?
Kevin2: - si le gusta caleta y lo niega.
Profesor: -¿Cachai que te distrae? La mirai a cada rato, te distrae… sácala de tu mente… (Profesor sonríe)
Alumno:- ahhhh

Coni2: - ¡ya tío!

Alumno:- no se la puede sacar tío, porque a mí me dice…
Profesor: - del corazón no se la puede sacar… pero de la mente si se la puede sacar un rato…

Profesor: - ya, haber silencio,
Christopher: - a mi me dice todo el rato en los recreos que no se la puede sacar
Profesor: - ya Christopher. Josué presta atención.

Profesor: -¿Qué es lo que dice Hrdlicka? ¿Que por donde pasan?
Coni2: - porque hay un puente natural entre Alaska y Siberia
Profesor: - entre Alaska y Siberia, ¿dónde está Alaska y Siberia?
Kevin2: - ¡yo se donde esta Alaska!
Profesor: - aquí esta Alaska (señala en el mapa), ¿y Siberia?
Alumno:- pa abajo
Profesor: - ¿donde? ¡Muéstreme! Ya ven a mostrar Kevin2, rápido. ¡Rápido po' Kevin2!

Kevin2: - Este es Alaska y empieza a bajar por el mapa mirando a América.
Profesor: - ¿y Siberia? Aaah, ¿viste que no sabias? (ríe) Siberia y Alaska (lo señala en el mapa) ¿Donde queda el puente natural?
Coni2: de aquí a acá…
Profesor: - el puente natural se crea aquí
Profesor: -¡¡Presten atención!! Pregunta de prueba

Alumna: - (grita) ¡sale po' Kevin!

Profesor: - este es el puente natural del cual nos está hablando Hrdlicka, es decir, estaba todo lleno de hielo, los hielos se empiezan a derretir, se van, y cuando se van los hielos dejan un puente de tierra aquí, es decir, que él está diciendo que…los homo sapiens, los primeros habitantes de América caminaron por todo este lugar. ¿Vamos viendo como es el lugar? Montañoso, montañas, mucha montañas, (kevin2 muy motivado va repitiendo lo que va diciendo el profesor, se queda adelante junto al mapa) ¿y además de eso?
Estudiante: - el kevin2 siempre repite lo que uno dice.
kevin2: - hay vegetación.
Profesor: - ojo, esta diciendo que los primeros hombre que cruzaron, hombres y mujeres, que cruzaron a América tuvieron que cruzar por todo esto, ¡chiquillos miren! Fíjense como es, por sobre montañas, grandes montañas porque miren la altura que tienen (mostrando en el mapa).
Kevin2: - y eso que significa, eso rojito.
Profesor: - ¡son ríos! Cuando esta más roja la montaña es que tiene mayor altura, imagínense esto pasó hace cuarenta mil años atrás, hicimos la línea del tiempo desde mil novecientos cuarenta y encontramos que es mucho, imagínense cuarenta mil años atrás. Nosotros hicimos la línea del tiempo de 1940 y encontramos que es mucho.
Estudiante: - antes de cristo
Profesor: ¡¡pero mucho más allá!!

Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?
Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?
Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po
Profesor: - ¿me haz pedido permiso?
Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…
Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?
Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (dice bien motivado).
Profesor: - ya ven acá…

Profesor: - lo que quiero es que se den cuenta, de la mansa expedición que se tienen que haber dado estos primeros habitantes… Primero, no tenían los zapatos que tenemos nosotros
Coni2: - caminaban descalzos
Profesor: - caminaban descalzos…
Kevin2 explica que cazaban y se hacían la vestimenta de los animales.
Profesor: - eran cazadores-recolectores. ¿Qué más? (le pregunta a Coni pero no se le entiende muy bien lo que dice).
Profesor: - Eran recolectores de frutas, de mariscos. Imagínense cuanto se abran demorado ellos…se detiene

El profesor mira a Julio que esta muy desconcentrado y hablando hacia atrás con sus compañeros. Y dice: - ¡ya!, pónganse en fila pa' tirarle las orejas al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeee eh eh eh eh eh eh eh
Profesor: - ¿que? Si te dijimos que no hablaras… yo primero
Alumna: - ¡las mujeres primero!
Julio se ríe algo nervioso.
Profesor: - que te dijimos, afírmenlo, yo primero… ya déjenlo, ya
Alumno: - ah pero yo no tire.
Kevin2 al parecer lo hizo fuerte, Julio se levanta a pegarle pero el profesor se pone entre medio y dice: - ya, ya, ya. Y
Julio se sienta se nota que le duele una oreja.

Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿Por qué?

Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?
Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.
Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos?
Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!
Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban… ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!
Alumno: - a los dientes de sable
Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.
Alumno: - el que salía en "la era del hielo"
Profesor: el que sale en la era del hielo.
Alumno: - ahí sale un diente de sable y no se que más
Kevin2: - sale un mamut y una cosa así chiquitita…
Alumno: - ah, un perezoso
Alumno: - parecido al Pablo…
Alumno: - una cosa chica que tiene los mansos ojos… (Los estudiantes hacen comentarios, se ríen).
Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo…
Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…
Josué:- eso es desierto…
Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (le pega en la frente suavemente)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?
Alumno: - por las montañas
Kevin2: - por la costa…
Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…
Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)
Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.
Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar…

Suena la campana indicando el recreo.
Kevin2 trata de comentarle algo pero el Profesor dice: - haber, silencio, (Kevin2 se va a sentar) hay por lo menos cinco teorías del poblamiento americano, la Coni trajo tres, la próxima clase interrogación de eso así que tienen toda la semana para encontrar en material que necesitan. Teorías del poblamiento americano, ¡con nota!

Alumno: - oye, ¿me lo prestai para toda la hora? Juan Carlooooos, oye, ¿después me lo prestai?

Los niños comienzan a salir de la sala, algunos se acercan a resolver dudas con el profesor que aún continua al lado de la pizarra. Profesor abraza fuertemente a Julio y le da un beso en la cabeza cuando pasa por al lado de él. Coni2 algo le muestra de su cuaderno, Gabriela también le muestra su cuaderno.

Mientras tanto una niña se acerca a Gabriela.
Coni: - tía me presta una hojita para escribir antes de que se me olvide (yo algo dubitativa le paso la hoja), Y me presta esto… (Le indica los apuntes que Gabriela ha tomado de la clase) pero ¿escríbamelo usted?
Gabriela: - noooo, sale pa allá yo tomé mis apuntes… sobre el poblamiento americano…cada uno se escribe sus cosas.
Coni: ya, présteme su lápiz
Se lo presto pero le digo: - trae tu cuaderno y tu lápiz, no puedes sacarme una hoja a mí para anotar esto y pedir el lápiz, todo.
Coni: ¿teoría de que?
Gabriela: teoría del poblamiento americano.

El profesor toma sus cosas, comienza a guardarlas, mientras Macarena y Kimberly guardan los mapas.

Se acerca Hugo a despedirse del Profesor, se despiden con los puños amistosamente y le dice: - oye, no trajiste los materiales hoy día… (Hugo sin decir nada sale de la sala).

Clase 6
Nivel: sexto año Básico
Fecha: 1 de julio 2009
2 horas pedagógicas.

Ha habido un problema para entrar a la sala de clases, ya que a un estudiante se le salio la manilla de la puerta cerrada. Pero entre tías, funcionarias y la ayuda de Fabián con otros estudiantes logran abrir la puerta. Los estudiantes entran a clases de a poco. Unos estudiantes adelante se ponen a pelear inmediatamente por sacar el libro que quieren para la lectura silenciosa. El profesor al entrar a la sala advierte la situación.

Alumna: ¡¡¡tía!!! ¿Esto después se puede ver?
Gabriela: depende de la batería…

Se le acerca Fabián simpáticamente advirtiendo la pelea de recién Profesor: ¡ya! Tú te quedas acá adelante (le dice a Fabián). – Cristian, Cristian (busca al estudiante con la mirada), ven pa acá adelante. Fernanda te quedas adelante tú también… Fernanda, adelante.
Fernanda: ¿por que? ¡Oye! Tu también, tu también pa' acá…
Estudiante: - ellos estaban peleando
Fernanda: - yo los estaba separando
Los dos niños que están con Fernanda, comienzan a zamarrearse entre sí.- separando (Le dicen a Fernanda desmintiéndola).
Profesor: - ¡sigue! ¡Oye ya! Te estoy diciendo a ti que te quedes acá adelante, ¡a ti!
Fernanda: - ¡oye! Si muerde fuerte… (Mientras otra estudiante reparte los libros).
Profesor: - sigue con tu show Cristian ¡Sácate ese gorro!
Cristian: - es que no me gusta que me graben a mí…
Profesor: - no te están grabando a ti…
Alumna: - están grabando la clase
Fabián: - ¿por qué siempre pasa lo mismo y no pasa lo otro?
Profesor: - ¡te callas! (a otro niño) ¡Siéntate! (el profesor de brazos cruzados se ve muy molesto).

Profesor: - ¿esto de quién es? (por una chaqueta que esta encima del banco del profesor).
Fernanda: - ¡mío!
Profesor: - sácalo de aquí…

Profesor: - tomen sus libros y comiencen a leer (los niños se van a sus puestos).

Profesor: - ponte a leer. Siéntate Fabián. (Fabián al parecer quiere cambiar su libro para la lectura, se para y va al estante de los libros a pesar de las indicaciones del profesor) ¡Fabián Cornejo siéntate! ¡Fabián Cornejo! (el profesor se acerca al estante y a Fabián) ¡Hey! ¡Hey! Anda a sentarte… ¡Anda!
Fabián: - pero es que…
Profesor: - ¡anda a sentarte! Tu también, le dice a la estudiante que reparte los libros.
Fabián: (a esta compañera le dice) - a los que son sus amigos le da…
Profesor: - cállate… (El resto del curso está en silencio).
Valeria: - (dice algo que no se distingue)
Fabián: - cállate vo guatona…
Profesor: - toma tus cosas, ¡¡ven para acá Fabián!! Trae tu libreta de comunicaciones.
Mientras tanto todos los demás niños se encuentran leyendo el libro que les dio su compañera. El niño se acerca y le deja la libreta en el escritorio al profesor, se da vuelta para volver a su puesto…
Profesor: - ¡¡quédate acá!! ¿Tu abuelo va a venir a la reunión de mañana?
Fabián: - no va a venir.
Profesor: - si no viene no vas a poder entrar más al colegio.
Fabián: - me da lo mismo…
Profesor: - ojala que te de lo mismo… (Escribe la comunicación en la libreta, se la pasa y Fabián se va a sentar).

Profesor: - (toma el libro de clases) ¿quién falta de los hombres?
Alumna: - el Javier
Alumno: - el Peter Miño
Alumna: - ¡el Jorge Rivera!
Profesor: ¿sólo tres?
El profesor cuenta a los alumnos. La sala esta en silencio y el profesor busca en su bolso su cuaderno donde tiene unas fichas bibliografiítas.

Suena una campanada que indica el término de la lectura silenciosa.
Profesor: - solamente se para la Elizabeth, ¡porque no quiero ni una bulla, ni un ruido en la sala de clases!
(La estudiante se pone de pie y recolecta los libros de sus compañeros, es la misma estudiante que los entrego).

El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello…
Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

Fernanda entra a la sala: - ¡Me pasaron dos mapas!
Profesor: - coloca sólo el grande por ahora.

Profesor: - (a Laura) está incompleto, lo va a hacer ahora… ¿Rut?
Rut: - no entendi.
Profesor: (a Rut) ¿qué no entendiste?
Rut: como tenía que ir, que dibujo iba

Profesor: - ese es el físico, colócalo por el lado político. Le dice a Fernanda que está acomodando el mapa en la pizarra
Otro estudiante grita: - es por el otro lado

Profesor: - Rut, ¿no lo hiciste?
Rut: - no
Profesor: eso es más fácil que decir que no lo entendiste… Marcelo Godoy…
Marcelo: -¡¡no lo hice!!
Profesor: - Valeria
Valeria: ¡no vine tío!
Profesor: - Cristian Meyer… Elizabet (se acerca y le muestra su trabajo)

Fernanda termina de poner el mapa y se va a sentar a su puesto.

Profesor llama a Cristian a la pizarra y le pide: -¿por centro América? ¿Por donde?, ¿como pues?,
El alumno que esta en la pizarra pasa su dedo por mapa tratando de indicar la ruta, pero no es preciso.
Profesor: - ¿pasaban en barco? ¿Al hombro? ¿Por encima del estrecho? (al reírse el estudiante) le dice: - No me estoy riendo, ¿por donde pueden pasar? Haber tu tarea entonces, anda a hacerlo de nuevo. (El alumno vuelve a su banco, con claros rasgos de frustración).
Fabián: - profe, profe mire yo se, yo la hice.

Profesor: - Roberto Sepúlveda, (el alumno se acerca) ¿ya esta ruta cuál es? Ya esta puede ser así, le indica la otra ruta (con tono más amable)

Fabián: -"Mira la estas haciendo recién"
El alumno interpelado: - Lo estoy marcando. (Con voz tímida)
Fabián: -"No la estay haciendo recién.
Nuevamente el alumno interpelado, responde: - la estoy marcando.

Alumno: - tío ¿puedo ir a buscar algo al estante? Y el profesor le responde que no.

Profesor: - Felipe Valenzuela. Déjame pasar por favor. Alumno le explica el desarrollo al profesor sin claridad.
Profesor: - ¿Cuál es la vieja? El alumno no especifica su trabajo, argumentando que se equivoco en la vieja. (Ruta)
Profesor: - anda a hacerla de nuevo.
Fabián: - insiste en apresurar su turno exclamando "profe yo se la muestro"
Profesor: - Nicolás valladares, Matías Venegas Ante la ausencia del los alumnos cita al siguiente. Jorge Llanes,

Fabián: - expone al alumno llamado por el profesor, denunciando que acaba de hacer su tarea: - la hizo recién.
Alumna: - cállate.
Fernanda: - con un gesto, le da a entender al alumno que su tarea esta bien
Fabián: - insiste en que su compañero la hizo recién.

Profesor: - consulta por un cuaderno que se encuentra sobre su mesa.
Fernanda contesta: - mío.
Profesor: - ah, cámbiate la ruta (le pasa el cuaderno).
Profesor: - Elizabet muéstrele a tus compañeros cual era la ruta antigua.
Elizabet: - acercándose con su cuaderno para mostrar la ruta. El profesor le exige que lo realice en el mapa.
Profesor: - pongan atención a cual era la ruta antigua. (Otra alumna va y le muestra su cuaderno).
Alumna: - le pide que lo haga con un lápiz por dificultad de visualidad.
Elizabet: - explica con claridad la ruta antigua, parten por acá, dan la vuelta por aquí y llegan a España. Luego explica diciendo, y después por el camino nuevo, se fueron directamente así por el camino de Panamá (Parten desde el estrecho de Magallanes, subiendo por el atlántico, hasta llegar a España)
Profesor: - canal de Panamá (corrige), que eran parte de la colonia, ¿ahora como es la ruta ahora?
Elizabet: - desde España desde ahí.
Profesor: - Chile desde ahora ¿cual es la ruta de su comercio ahora?
Elizabet: - queda sin respuesta.
Alumna: - levanta la mano queriendo indicar que ella sabe.
Fabián: - interviene, yo se, yo se..... José, José, José
Profesor: - Chile no hace negocio sólo con España ahora…
Fabián: - insiste. Yo se, yo se……
Elizabet: - con China con Argentina. (Cuando señala a argentina señala a África)
Profesor: -¿Dónde esta argentina?
Alumnado: - se ríe de la respuesta de Elizabet (pero indica inmediatamente la ubicación correcta).
Fabián: - no se como no sabe donde esta Argentina.
Elizabet: -insiste diciendo con argentina, con china, con Eu., con Rusia, con Canadá (ignorando la respuesta, sobre la ruta.)
Profesor: -¿ya y como llega a esos países?
Fabián: - yo se…
Elizabet: - trata de buscar la respuesta pero no lo logra.
Profesor: - ya anda a sentarte.
Elizabet: - vuelve a su asiento. (Con cara de frustración).
Fabián: - yo sabía.

Fernanda entrega guías de trabajo de ejercicio de comprensión de lectura comparativa entre las funciones, cargos y formas de elección entre el Cabildo y la Municipalidad. Pregunta por quién no le puso el nombre. ¿Pregunta a quien le falta? Le sugiere una compañera.

Alumnos conversan dentro del aula.
Profesor: - silencio, envían a su asiento a los alumnos que se encuentran de pie.
Profesor: - Fabián déjate de jugar.
Fabián: - no estoy jugando.

Profesor: - son exactamente las 4.00 de loa tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen.

Valeria le pide una guía.
Profesor: - ¿trabaja le dice? Y ¿Por que tienes el mapa?
Valeria: - ¿a?
Profesor: -¿por qué tiene el mapa?
Valeria: - no tengo el mapa
Profesor le entregan una guía.

El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados.

Estudiante va al puesto del docente, le hace una consulta, el le responde y se va a sentar.

Cristian va al puesto del docente le pregunta algo, este mira su guía pero continúa trabajando sin responderle al estudiante, Cristian insiste quedándose al lado del profesor pero el lo mira molesto consiguiendo que se vaya a sentar. Otra alumna va a preguntarle algo y le responde (de todas formas respuestas breves asintiendo solamente). Se acerca otro alumno pero a este tampoco le responde. Luego se acercan tres alumnos más en distintos momentos y sí le responde.

Profesor: - Venegas trabaja. Venegas te voy a sacar a ti adelante en representación del Gino a hacer el cuadro. Gino así que no hagas el trabajo sólo.

Se acerca una tía y Elizabet se para y le va a dejar una escoba.

Estudiantes- comparten ideas, concepto sobre el trabajo
Fabián: -¿profesor aquí hay que poner los cargos del Municipio que hay ahora, los que están acá?
Profesor: - si…
Fabián: -¿o los que uno conoce?
Profesor: - lo que uno conoce y los que están… ese trabajo lo hicimos, tu deberías saberlo por que fuimos a la Municipalidad.
Fabián: - no yo no.
Profesor: - por que tu no lo hiciste.
Fabián: -yo si lo hice es que yo no fui ala municipalidad, lo busque por Internet.

Valeria se acerca a preguntarle a que se refieren las formas de elección y el profesor le contesta que es mucho más simple cómo se elegía a la gente del Cabildo y cómo se elige a la gente de la Municipalidad.

Cristian vuelve a acercase al profesor a preguntarle algo, pero este le contesta: - Lee bien.

Estudiantes: - Tío no encuentro los cargos.
Profesor: - de cual,
Estudiante: - la del municipio, lo de los cargos
Profesor: - no si esta bien, pero los cargos del municipio los vimos cuando hicimos la clase de Municipio ¿te acordái?
Estudiante: - ¿cuantos cargos hay? ¿Hay 15?
Profesor: - caleta de cargos,
Estudiante: - más de 100
Profesor: - colocas unos tres para que lo vai a colocar todos.
Estudiante: - a no yo quiero llenar la hoja no más po.

Se acerca otro alumno a preguntar también sobre a que se refiere la forma de elección, cómo se elegía le responde el profesor, el estudiante se va a sentar.

Cristian vuelve al puesto del docente a preguntar algo, en esta ocasión recibe una respuesta satisfactoria (que se refleja en su ánimo), antes de sentarse en su puesto mira a la cámara mostrando la guía y dice: - un siete, un siete.

Profesor da permiso a Elizabet para salir un momento del aula.

Otra alumna pregunta algo que no se entiende claramente y le responde que son las funciones que tiene que cumplir.

Elizabet vuelve a la sala de clases.

Cada cierto rato el docente ordena las hojas en las que trabaja, las ordena una vez más y sale de la sala con estas en las manos.
Los estudiantes se inquietan. Fabián se para inmediatamente a ver el mapa y alardea de su conocimientos mostrando la guía, como que ya la hizo.

El profesor entra a la sala de clases y ve a Fabián pero no le dice nada. Se acerca una alumna y conversan de algo pero que no se alcanza a distinguir. En seguida Valeria va a preguntarle otra cosa.

Profesor: -¿Cuál es el país de la Ignacia? Una estudiante responde: - mmm Chile
Profesor: - ¡anda a sentarte! (le dice a Fabián)
Fabián le entrega el trabajo, pero el profesor le dice que aún no se lo pide. Insiste en que se siente.

Profesor: - quedan 5 minutos.

Profesor: - Venegas te voy a sacar para adelante.
Alumno: -estoy leyendo (…) lo de septiembre.
Profesor: - que lo lea el.

Valeria va a preguntarle algo más al docente y vuelve a su puesto. Cristian se para a preguntar algo y le responde: - esta dentro de las funciones de la Municipalidad. El estudiante vuelve a su puesto algo inquieto.

IPP 590
Profesor: - Marcelo ¿estay jugando a los autitos?
Fabián: - ja ja….mm chiquitito
Profesor: - si, ¿y quien esta haciendo el trabajo? (Contexto de trabajo en parejas)
Estudiante: - ya lo terminamos.
Profesor: - ¿ya lo terminaron? Laura ¿esta terminado?
Laura: - no todavía no lo terminamos
Profesor: -¿que te falta? o ¿que les falta?
Fabián: - les falta empezar.
Profesor: - Haber muestra.
Laura: - es que falta todavía (no se le entiende que es lo que les falta).
Profesor: - pásaselo entonces a Marcelo, trabaja con él ante que siga jugando a los autitos.
Laura y Marcelo: - se traspasan el texto el uno al otro, hasta llegar a acuerdo y leen juntos.

Cristian va a preguntar algo más y vuelve al puesto.

Profesor: - Gino vay a venir a preguntar tú
Gino: -¿Qué?
Profesor: -¿vas a venir a preguntar tú? O Venegas. A ti no te voy a contestar, que venga a preguntarme Venegas.
Venegas: -no entiendo eso de (…)
Profesor: - es una función, que intenta administrar todas las platas que entran a la municipalidad.

Profesor: - Fabián estay pololeando todavía.
Fabián: - no…no…el otro día la vi.
Profesor: -¿a quien?
Fabián: - a mi ex.
Profesor: -¿Por qué te dio le filo?
Fabián:- no, yo le di el filo,
Estudiantes: - ahhhhh.
Fabián:- le pedí un tiempo el otro día me andaba buscando, y yo estaba en la casa.
Profesor: -¿como un tiempo?
Fabián: - un tiempo
Profesor: - ya pero ¿para que po?
Fabián: - pa. Buscarse otras minas
Profesor: - ¿y hay conoció otras minas?

Fabián: - si….el sábado
Profesor: -¿a quien?...conociste ala Valeria.
Fabián: - ¿Qué?.....no…mm..... es una… el otro día estábamos hay en la cancha jugando, el sábado
Alumno: -¡¡¡ conociste a un rubio de ojos azules!!! (Interviene)
Fabián:- hay como supiste… Se ríen los estudiantes.
Alumno: - me parece que es verdad.

Profesor: -¿ya terminamos?
Curso: - ¡¡¡no!!! …
Fabián: -no ahora no por que faltan 2 minutos.

Profesor: - Riquelme te voy a preguntar a ti, vas hacer el primero después Venegas,… Valladares también va hacer interrogado, Godoy también vas hacer interrogado, Acevedo tu también, carra ¿carrasco eres tu?
Carrasco: - no me diga así que no me gusta.
Profesor: - aquí no estamos para complacer tus gustos. Eres Carrasco, Carrasco.
Carrasco: - me va a torturar
Fabián: - a la silla eléctrica….jajaja

Profesor: - Díaz ¿terminaste?... Díaz ¿le estay soplando? ¿Le estay diciendo lo que me tiene que decir?
Fabián: - profe pero si el trabajo, es trabajo en grupo, el trabajo es en grupo.
Profesor: -¿Fabián Cornejos?
Fabián-¿Qué?
Profesor: -¿ocupas alguna directiva, ocupas algún cargo en la directiva del curso?
Fabián: - ocupaba.
Profesor: - Ya no ocupas nada así que por favor… le hace una seña de que se quede callado.
Fabián: - pero si el trabajo es en grupo.
Los estudiantes discuten sobre los cargos de la directiva, frente a la tensión de la discusión y la poca claridad el profesor interviene, preguntando sobre los cargos.

Fabián: - profe el Gino trajo una bomba de olor, que parece plátano.
Profesor: - Fabián ¿Cuál es tu mejor amigo en este curso?
Fabián: - nadie, nadie es mi mejor amigo.
Profesor: -¿y en tu casa?
Fabián: - nadie. A sí.
Profesor: -¿y por que oye?
Fabián: -el hermano de la ley ese es mi mejor amigo, el esta en las buenas y en las malas.
Alumna: - mentira el perro es el mejor amigo.
Profesor: -¿y aquí en el curso no tení mejores amigos que estén en las buenas y en las malas?
Fabián: - no por que no hay que confiar.
Profesor: - Y ¿el Gino no es tu mejor amigo?
Fabián: - no por que el Gino también se mete en los problemas que no le incumben
Profesor: -¿Cómo cuales?
Fabián: - se cree el héroe de todos, mmm… ya no te metai conmigo y el otro le para la mano sale, al toque a defenderlo
Profesor: -¿Cómo que problema?
Gino: - es que mire uno juega ping-pong y yo estoy gritando y dice no mal así, ya po para de cortarlo no vei que no hay que matarlo así de feo.
Gino: - Si es que el grita mucho, no deja jugar a los demás, si sí golpea la mesa.
Fabián: - no soy el único que golpea la mesa

Valeria va a preguntarle algo al profesor.

Los estudiantes siguen discutiendo de sus problemas cuando juegan pin-pon.
Cristián: -yo nunca golpeo así por que siempre toy ganado.
Fabián: - yo te gane siempre
Cristián: - por que, sabi como me pegue.
Fabián: - ganaste por pura suerte. Tengo un solo mejor amigo (…) por mi casa.
Alumna: - lo de la municipalidad, cállate (le dice a Fabián).
Profesor: -¿por que?
Alumna: - Por que no me deja leer po
Profesor: - bueno concéntrate.

Alumna: - no puedo.

Profesor: - ya niños terminamos
Estudiantes: -nooooooooooooooo
Fabián: -¡¡si si si si!!
Alumna: - tu po.

Fabián se para con el basurero a desocuparlo a un basurero más grande que esta al lado del estante.

Fabián: - no mire, mire, profe (trata de acusar a un estudiante por su trabajo) comienza a golpear la mesa.
Profesor: - oye Fabián córtala niño. (Molesto)
Alumna: - es hiperactivo.

Fernanda que repartió el trabajo, esta en cargada de retirarlos, comienza su tarea.
Profesor: - No, Valeria tiene más tiempo. (le dice a Fernanda).
Alumna: - tío…tío…tío…me faltaban dos no más.
Profesor: - no le responde

Profesor: - Fernanda, alumna que retira los trabajos ahora es enviada a retirar el mapa.

El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

Tocan la campana. El profesor dice que las próximas clases terminarán el recuadro y les indica que salgan a recreo. Termina de ordenar sus cosas.

Texto de investigador

Interacciones Prácticas Pedagógicas. (IPP)

Nomenclatura
(…): Frase incompleta, por omisión, por ruido o mala pronunciación.
… : Pausa

Clase 1
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 27 de junio 2009
2 horas pedagógicas.
Ensayo de SIMCE.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (Se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas) Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP2
Profesor: Chicos, por favor escúchenme, guarden silencio! Cuando el docente ve a la estudiante parada yendo a su puesto le dice: ¿Estrella ya vamos a pelear ya? (sin verse molesto).
La alumna le responde que no (con voz tímida).
Y el docente le contesta: ya. (En señal de estar acordando algo)

IPP 3
Un alumno le comenta a otro que la prueba es con alternativas (con tono y cara de que seria posible copiar, acercando su banco al del compañero de atrás). Y se escucha a otros estudiantes comentar sobre la prueba que es con alternativas (pero con signo de sorpresa).

IPP 4

El profesor mira los materiales de los estudiantes mientras reparte los ensayos y dice: - ¿lan sacaste una foto tuya para el trabajo de la moda?
El estudiante le responde que: - sí. Y se escucha la risa de alguno de sus compañeros varones principalmente.
El docente le aprueba diciéndole: - ¡¡¡buena, maestro!!! (Mientras se ríe)
El estudiante señala: -tengo varias fotos mías así que (…)
A lo que el profesor vuelve a reiterar: - ¡¡¡maestro, maestro, bien bien!!!
Ahora el docente tomando las hojas de respuesta del ensayo y comenzando a repartirlas le vuelve a preguntar al mismo estudiante: - ¿Esa foto es la que le regalai a las chiquillas? (con tono picaresco)
Y el estudiante le responde que no (…)
El profesor le interpela: apuesto que la Estrella tiene una y la Jana otra. Ah?

IPP 5
Los estudiantes comienzan a preguntar a coro: ¿Qué es esto? ¿Qué es esto?
Y el profesor advirtiendo el error dice: ¡¡¡hay disculpen disculpen!!. Recogiendo las hojas entregadas (son las fichas de notas de recuento del semestre que se les entregara a los padres en la reunión a los apoderados) sonriente, expresión que cambia rápidamente al escuchar la burla de un estudiante por su error, que hace: - allallallalla (en seña de haber hecho una estupidez).
El atrevimiento del estudiante lo advierten sus compañeros al decir: -ohhhhhhh (que podría igualar a decir, lo que dijo).
El docente interpela muy seriamente y mirando fijamente al estudiante que se burlaba: -¿qué paso?

IPP 6
Mientras el docente busca las hojas de respuesta y comienza a repartir nuevamente, se paran algunos estudiantes, otros piden permiso para cambiarse de puesto aunque el docente no responde, otra estudiante le piden permiso para ir al baño, a lo cual el profesor accede sin problema.
El profesor les dice a los estudiantes que parten al baño -: ¡Rápido, que vamos a empezar la prueba!

IPP 7
Los alumnos conversan e interactúan con el profesor mientras ordena la sala, llega una funcionaria a buscar un dinero y los estudiantes comienzan a recolectar o, mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos. Conversan entre ellos, algunos miran las pruebas.- Mientras la estudiante que recolecta el dinero le dice a la funcionaria:- tía necesito cambio de mil. Le pasa el dinero-

IPP 8
Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba!
Se le acerca un estudiante a pedirle una hoja de respuesta.-
El profesor le dice a la estudiante que entregaba el dinero: -Ya Jani siéntate….Ya, están en prueba (con actitud sería mira a todos los estudiantes y se acerca a su puesto acomodando la silla)

IPP 9
Profesor: -Traten de que les vaya bien, porque si les va mal les tengo que hacer clase de geografía y después de historia. (Dice sonriente, con una sonrisa algo irónica)

IPP 10
Un estudiante: ¿pero es lo que nos están pasando, sí?
Profesor: No, la materia del año pasado.
Alumnos: ah! Ah ah (el curso se sorprende y reclama en general),
Un estudiante dice:- el año pasado no nos pasaron nada.-
Mientras el estudiante que había preguntado afirma: ah!! Del año pasado (…), yo no sabía casi nada po!
El profesor le responde seriamente: déjate de alegar Aron!
Otro estudiante exclama sorprendido: - ¿es del año pasado?
A lo que el profesor responde: -Ve la prueba pues. ¿De que materia es? (afirmando que es del año pasado)
Alumnos: -reclaman por la prueba de materia del año pasado.-

Aron vuelve a señalar: uy, este año no más (…) es el que me estoy poniendo la pilas

IPP 11
Profesor les dice a unos alumnos que conversan: ¡Oye, Felipe, Alfredo, están en prueba! Pero un estudiante se da vuelta a conversar en ese momento y el profesor sorprendido pero sin demostrar enfado le dice: -¡¡Alex!!

IPP 12
La mayoría de los estudiantes miran sus pruebas y se ven respondiendo. Sin embargo, una estudiante con la cabeza afirmada en su mano se demuestra un poco frustrada por la prueba, la mira con desdén y toma el lápiz para responder por cumplido. Otro estudiante lee y mira hacia su entorno en dos oportunidades.

IPP 13
Profesor: Estoy más preocupado (interrumpe el clima de prueba), que va ha ser de ustedes si son tan feos ¿con quien van a pololear, con quien se van a casar? Ah ah.-
Los niños se distienden y ríen por la pregunta. ¡Ahhh mire quien habla! dice uno en respuesta a la pregunta del profesor.-
Una alumna le contra argumenta: -¡usted igual es feo, igual que nosotras! Los otros alumnos miran disfrutando el dialogo.-

IPP 14
Un estudiante se para a mirarle la prueba a la compañera sin que el docente se de cuenta.

IPP 15
Y el docente le responde: - yo estoy casado, estoy casado tengo señora y polola, estoy salvado.
Aron se ríe y le dice afirmando:- será lo mismo.
Los estudiantes, le responden, exclaman: -¡Ah ah ah!, se ríen.

IPP 16
Hasta que el profesor les dice en señal de que continúen trabajando: - ¡ya!

IPP 17
Un alumno pregunta la fecha: ¿hoy día estamos a 27verdad profe?
Aron le contesta: - ¡no estamos a 28! mira su reloj y se da cuenta de que se había equivocado. Pero el profesor ya corrige el error y señala la fecha correcta: -¡tamos a 27!
A lo que Aron contesta: - taba molestando al Ale (para no admitir su equivocación). Algunos estudiantes siguen bromeando y riéndose del tema de la fecha equivocada.

IPP 18
El docente dice: - Ya. En señal de que dejen de bromear. Pero se vuelven a reír los estudiantes.
Hasta que el docente sentencia: -una más y los espera la señora Aidé (directora del establecimiento)

IPP 19
Aron pregunta: - ¿le ponemos profesor o no? Pero el docente no contesta. Aron insiste: -¿Profe? Pero no hay respuesta.

IPP 20
Ahora, en apariencia, están todos leyendo sus pruebas. Sin embargo, algunos estudiantes miran hacia alrededor un poco incómodos.

IPP 21
Alumna dice: ¿Qué significa inversión?... ¿Qué significa inversión?
El Profesor haciendo una pausa para responder dice: ¿inversión?, invertir, hacer negocios.
La misma alumna vuelve a preguntar: - ¿y ingreso?

Al parecer unos alumnos se ríen de las preguntas de la estudiante.
El profesor exclama: ¿me están lesiando? Señalando que debiera ser una broma las preguntas de significado sobre esas palabras.

IPP 22
Mientras el docente le pregunta a una estudiante a que discoteca va, lo que la estudiante niega. Pero otra alumna la desmiente y le dice:- ¡ahí que erí cuentera (la nombra)!
Aron se integra tímidamente a la conversación y le dice: - vay a la cadillacs

IPP 23
Ian pregunta: - no entiendo lo que dice abajo
El profesor le dice: -¡no la conteste!
Ian insiste: ¡dice Gracia!
El profesor le corrige enfáticamente: -¡¡GRECIA!!
Los otros estudiantes se ríen.
Ian insiste: dice Gracia, vela tú po (interpela a sus compañeros).
Los otros estudiantes buscan en sus pruebas y se dan cuenta que efectivamente dice Gracia. Varios exclaman al leer el error : -Gracia, gracia. Le vuelven a señalar la situación al docente: ¡en la pregunta 12! Otro comienza a leer al profesor la pregunta, a lo Aron interrumpe: - si sabe leer el loco.

IPP 24
Otro estudiante pregunta:- ¿que significa regulado? A lo que el profesor no responde nada. Aron se ríe de la situación, y la alumna insiste: - yapo ¿quien me dice?

IPP 25
Se ve a Aron tratando de pronunciar Geomorfología. Mira un momento la pregunta y se para a preguntar acercándose al docente.
Antes de que el estudiante pregunte el Profesor le dice al alumno que se para a preguntar: - Sólo preguntas inteligentes.
Y los Alumnos responden a coro: - anda a sentarte. Ríen.
Aron le pregunta de todas formas: - ¿que es geomorfología?
A lo que el profesor trata de responder discretamente: -la forma de la tierra. Pero el estudiante al no escuchar le vuelve a preguntar y el responde en un tono de voz un poco más alto.

IPP 26
Mientras la estudiante que había preguntado por la palabra regulado me dice: tía ¿que significa regulado? Yo confirmo si es irregulado o regulado, ella reitera que es regulado (otro estudiante insiste: - regulado) a lo que yo le respondo: - es como algo que esta controlado, que está manejado.
La estudiante pregunta: ¿Qué no esta manejado?
Yo le responde con afirmación: - que está. Y que Irregulado significa que no está.
Aron que esta al lado de la estudiante que pregunta le dice: -que erí tonta.

IPP 27
Los alumnos: -murmuran.- (no se ven muy concentrados en la prueba)

IPP 28
Otro estudiante pregunta por geomorfología y el docente responde nuevamente: -forma de la tierra.

IPP 29
Otra estudiante pregunta: - que significa longitud(mientras trata de terminar de leer el concepto)
El profesor termina la pregunta diciendo: longitudinal y pregunta a los estudiantes ¿Cuál es la longitud?
Una estudiante del último banco responde moviendo su mano verticalmente.
Y el docente le dice: esa es la latitud.
La alumna dice: - ahhh, entonces. Y mueve su brazo horizontalmente.

IPP 30
Luego la misma alumna levanta el brazo para hacer una pregunta y dice:- yo pregunto, ¿que es paleolítica?

IPP 31
Se ve a todos los estudiantes atentos a las aclaraciones del docente. Se acerca a la mesa del profesor Ian

IPP 32
El profesor dice: -La historia se divide en paleolítico y en neolítico.
Aron dice: -neolítico con el profesor. Y reitera a la compañera que hacia la pregunta: -lo pasamos el año pasado ¿te acordai? No le responde ella.

IPP 33
Los niños comienzan a preguntar todos. A lo que el profesor le dice: - Haber, pare, pare, paren si no sabe, no conteste, porque de eso se trata, si no sabe no conteste.

IPP 34
Pero Ian que aún está al lado del profesor le dice: - si yo quiero preguntar porque no entiendo la pregunta.
El profesor le dice ya leela.
Al leerle la pregunta el docente se da cuenta que no entiende por falta de conocimientos así que le dice al estudiante: -no se. Y el estudiante se va a sentar mirando su prueba y riéndose (denunciando de alguna forma que no sabe).

IPP 35
Una estudiante dice que nunca ha sido buena para sociales. A lo que yo le señalo tratando de animarla que tal vez no es buena porque no le han enseñando bien antes. Ella insiste en su falta de habilidades para estos contenidos. Y lo le digo que tal vez con este profesor vayan a aprender.

IPP 36
El Profesor pide silencio: sschchcshsch. Y reitera:- si no, sabe no contesten.

IPP 37
Algunos alumnos tratan de darse las respuestas de algunas preguntas….

IPP 38
El profesor continúa diciendo: - Van a tener que venir a reforzamiento los sábados en la mañana.
Alumnos reclaman, gritan. Algunos dicen que sí, otros dicen que no. Otro alumno pregunta ¿por qué nosotros? Discuten entre todos porque si, porque no, porque el sábado en la mañana.

IPP 39
El profesor determina: haber, ¡Silencio! Listo se acabo, shhhschshc (mientras un par de estudiantes aún se escucha que reclaman.)

IPP 40
Los alumnos siguen realizando se prueba, murmuran, hablan entre ellos pero en muy bajo volumen de voz.-

IPP 41
El profesor y yo estamos aún pasando notas. Y nos damos cuenta que nos equivocamos en unas.

IPP 42
Profesor: ¡Ya pue, ya pue! (llamando la intención de los estudiantes que murmuran entre ellos)

IPP 43

Un alumno mira hacia delante sin ya mirar el ensayo.

IPP 44
Otro estudiante pregunta no importa si no sabemos, ¿cierto?
El Profesor contesta: - No… bueno tu papá verá, porque eso lo tiene que ver tu apoderado.
Alumno: Ah!!
Profesor: Para que haga un balance si hay estudiado o no en la enseñanza básica. Este SIMCE, esta prueba que ustedes están haciendo, es todo lo que han aprendido desde primero básico hasta séptimo.
Aron: ¿hasta séptimo? ¿Y octavo no? –otros alumnos, le gritan ¡cállate! (mientras otros estudiantes también comentan la cantidad de contenidos y de niveles considerados en la evaluación).

IPP 45
Se quedan en silencio. Hasta que un estudiante aparece y dice que estaba terminando el ensayo de SIMCE de matemáticas.
Al darse cuenta todos ríen, conversan entre ellos. Un estudiante dice: -era el único que faltaba. Ian dice riéndose: -¡que tonto!

IPP 46
Los estudiantes siguen realizando el ensayo en silencio pero con murmullos leves. Un alumno que trata de darse las alternativas con otro disimula al darse cuenta de que es observado por el profesor pregunta: - ¿tenisss goma?

IPP 47
Un estudiante pregunta: - ¿profe que es napas?
Ian responde moviendo sus manos para explicar: las napas son como aguas (…) debajo agua. El otro estudiante al no entenderle. Ian le complementa diciendo: ¡como los hoyos! Por esos hoyos donde sacan agua.

IPP 48
Una estudiante le dice al alumno que esta poniendo caras y señas a la cámara:- que es tonto el Ale. Y se escuchan las voces de los estudiantes más fuertes.

IPP 49
Profesor: Yapo haber, Silencio po oye… No te sientes al lado de tu hermana. Y se cambia a un banco sólo (al estudiante que venía recién entrando atrasado, aparentemente para que no vaya a copiar).

IPP 50
Los estudiantes se ven cada vez más distraídos.

IPP 51
Ale pregunta: - ¿profe que es la napa?
A lo que el docente responde: - si no sabe no conteste.

IPP 52
Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario.
El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema?
Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia)
Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí.
Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma.
Los otros estudiantes también se ríen.

IPP 53
Aron pregunta algo que no se entiende con claridad a lo que el docente le contesta: - Aron dije, pregunta inteligente.

Y el estudiante le responde: - es que se me olvido en serio.

IPP 54
Los estudiantes comienzan a preguntar, se desordenan, y preguntan.- ¿profe que es teocéntrica?

IPP 55
Ian se acerca y pregunta: -¿profe, geomorfológicas? Tratando de pronunciarla.
Profesor: - chicos, si no saben la respuesta no conteste. Pero ante la insistencia de los estudiantes contesta geo- morfológico significa forma de la tierra. Teocéntrica, ¿cuál es el centro?.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.

El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller

IPP 57
Profesor: ¡silencio! Ahora hagan la prueba.
Aron dice: - siempre me reta a mí
Alumnos: -se quejan, murmuran.- se ríen del comentario de Aron.
Un estudiante dice: ahh el po… el Martir. (Discuten un poco)

IPP 58
Otro estudiante pregunta ¿en que pregunta vay? y le contestan en la 14.

IPP 59
Profesor: Oye, quiero silencio, Caroline… afuera podí pololear con el Alfredo todo lo que queray, aquí no. (bromeando)
Caroline dice: ya ya mire mire (y toma la prueba poniéndola de frente a ella)
Alfredo le dice: - ya córrete
Y caroline le contesta: - córrete vos po (y Alfredo se corre de puesto)

IPP 60
Otro alumno hace otra pregunta pero no se entiende claramente.
Profesor: no pregunten, por que esta materia se las tengo que pasar de nuevo, contesten lo que sepan.

IPP 61
Los Alumnos murmuran, no se quedan quietos. Continúa el murmullo. Hay alumnos concentrados, otros que simplemente no miran la prueba.-
El profesor le dice a un estudiante muy inquieto: - oye córtala pos oye.

IPP 62
Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?

Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios.

IPP 63
Caroline ya no presta atención para nada a su ensayo.

IPP 64
La alumna que esta frente al banco del docente mira lo que hacemos. Y el profesor le dice: - concéntrate en lo tuyo

IPP 65
Profesor: corrector ¿Quién me presta? No se preocupen, sigan con su prueba.

IPP 66
Alumnos: profe! en la dieciocho dice siglo, ¿qué siglo es ese? (el docente no contesta) y lo habla con los otros estudiantes.

IPP 67
El profesor le dice a un estudiante que habla de su prueba con otro: - oye dadi yanki, va Jeremy. (El no parece haberse molestado)
Los otros estudiantes se ríen y exclaman:- ah ah ah…

IPP 68
Profesor: silencie place, I.
Los estudiantes se ríen y exclaman: ahahahah

IPP 69
El profesor amenazando en broma les dice: - los voy a hacer venir el domingo
Los estudiantes dicen: - ah ah aha aha
Y el profesor continúa: - y les va hacer clase la Gaby.
Alumnos: - eh eh eh,
Y aron dice: - ¡¡mejor todavía!!
Sus compañeros lo molestan diciendo ¡huuuuuy!
Y responde: - son tontos (pero sin mostrarse enojado).
Ian le dice: - es que le gustan las mayores.
Aron se da vuelta a responderle .

IPP 70
Profesor: Oye Aron… ¿por qué no la cortan?
Otra alumna dice siempre el Aron.

IPP 71
Los estudiantes se ven desconcentrados, aburridos, inquietos.

IPP 72
El profesor les dice: - yapo cortéenla…saben yo voy a cumplir mi palabra y se va a ir ha hacer las pruebas al quinto.
Un estudiante pregunta: ¿a todos?

IPP 73
El docente y yo seguimos pasando las notas a la fichas para la reunión de apoderado.

IPP 74
Alfredo se acerca a entregar su prueba. El docente le pregunta confirmando si termino.
Los estudiantes le dicen ahhh.
Y Alfredo responde: -sí, no se si las tengo buena.

Otros dicen las hizo al achunte (los estudiantes bromean con eso).

IPP 75
Ale también entrega su prueba.

IPP 76
A un estudiante que habla, el profesor le dice: -Oye, te callas.

IPP 77
Alumnos: -comienzan a entregar sus pruebas, poco a poco y se van inquietando cada vez más.-

IPP 78
Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.
Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.
Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

IPP 79
Profesor: ¡oye se callan! Aunque los estudiantes siguen conversando.

IPP 80
Una alumna me pregunta si me gusta un grupo de música pop, muy de moda.
Yo le señalo que no pero que se parecen a los Hanson otro grupo del mismo estilo: - ¿te acordai de los hanson o no? Pregunto, cuento la semejanza con el grupo que se me preguntaba y tarero una canción.
El profesor me mira diciéndome que era un poco absurdo el tema.
Yo le recrimino que como el me habla con los estudiantes de los grupos que el conoce como metálica (…)
El estudiante dice: - a mi me gusta metálica. Otros alumnos empiezan a conversar y bromear de los distintos grupos con el profesor.
Los estudiantes se ríen.

IPP 81
Pero el profesor al evidenciar que se estaban desconcentrando mucho les dice: -haber se pueden callar por favor. Ustedes creen que uno bromea con ustedes.

IPP 82
Jana le pregunta al profesor si puede hablar algo con una compañera
El profesor responde que no. Ella le explica que es para ponerse de acuerdo con una tarea.
Y el profesor le pregunta bromeando si quiere ir a ponerse de acuerdo para hacer la cimarra con Ian.
(Esto lo dice a partir de una situación se había dado)
Jana se para y va donde estrella. Y el profesor nombrándola le dice: - ven a sentarte.
Y Jana riéndose se devuelve.

IPP 83
Los estudiantes conversan.

IPP 84
Y el profesor dice: Ya pue oye, silencio. La leidy , aún no termina la prueba. la Caroline
A lo que Carolina contesta de manera imponente y desafiante: - ¿que hice yo?
El profesor la cuestiona ¿Se contagia? ¿Se contagia la falta de respeto? ¿La rotería? ¿Y todo eso?
Pero Caroline no responde nada. Haciendo señas de no saber.

IPP 85

El profesor mientras Ian mirando y comentando las fotos que traía ¿le pregunta si la chasquilla es a la moda?
Ian dice: - no tío mire si son fotos antiguas
Y el profesor dice que esta preguntando por la chasquilla ahora.
Ian se acerca a mostrar sus fotos.
Y el profesor le pregunta: -¿que para que saca la lengua en la foto? ¿Si es pokemon? ¿Si poncea?
Ian dice bueno la saque, la saque no más, que antes era pokemon y que no poncea
El profesor ¿le pregunta si poncea con la Jana, o con la Estrella? ¿O con las dos? Se rie.
Al devolverse a su puesto se tropieza con la cámara. Sus compañeros bromean.

IPP 86
Tocan la campana un alumno pregunta: -¿Profe podemos salir?
Profesor: - No. No pueden. Salir todavía. Se sientan. Si sus compañeros no han terminado la prueba. Argumenta.
Los alumnos reclaman. Entregan las últimas pruebas.

IPP 87
El profesor dice: Oigan el viernes traigan los materiales.

IPP 88
Y los alumnos comienzan a salir de la sala.-

IPP 89
El profesor y yo compartimos un rato después conversando con algunos estudiantes.

Clase 2
Nivel: Sexto año Básico
Fecha: 27 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

IPP 90
El profesor entra serio, se para adelante. Los estudiantes se paran también. Les da la indicación a los estudiantes que saquen los materiales de la clase anterior de encima del banco en su clase, a uno de los estudiantes le dice:-Gino saca tu block de encima del banco para trabajar en mi clase, ¡sácalo!

IPP 92
Llegan alumnos a la clase, profesor espera mientras ellos se ubican en sus respectivos asientos.

IPP 93
Profesor: Fabián estoy esperando.
Fabián contesta: ¿qué? (…) Y el docente se queda mirándolo fijamente.

IPP 94
Los estudiantes se ordenan cada vez más. El profesor se pasea por la sala. Y entra un último estudiante.

IPP 95
Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…
El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: -¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?....

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.

ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 97
Fabián interrumpe diciendo:- a mi no me da vergüenza robar. A lo que el docente le dice: - pero no vas a leer tu po Fabián. ¿Apuesto que la hiciste? ¿La hiciste? Después de su afirmación, el profesor le dice: - te felicito.

IPP 98
Alumno: Ah pero léamela usted, profe me da vergüenza.
Profesor: ¿Apellido? ¿No vas a leer? (se acerca el cuaderno de calificaciones)
Javier: - no no, ya. Profe me da vergüenza.
Profesor contesta: - te da vergüenza la Gabriela. (Porque yo estaba sentada al lado de Javier)
Los compañeros hacen ¡ uuuuy!. Se dan varias bromas a partir de eso.
Ya lee le insiste el profesor a Javier. Pero el se arrepiente nuevamente. Diciendo que le da vergüenza.
El profesor le vuelve a preguntar el apellido
Y el contesta tímidamente: - Aguirre.
El profesor busca su lápiz para ponerle la nota a Javier: - diciendo si es simple.

IPP 99
Comentan la presencia de la cámara. A lo que yo les señalo que no se preocupen de la cámara sino de su tarea.

IPP 100
Aparece la profesora de integración para llevarse a la estudiante del curso que trabaja con ella.

IPP 101
Fabián con tono de acusar para que lo escuchen dice:- alguien que estaba tirando escarcha

IPP 102
Profesor: le dice, haber silencio, ¿y a ti también te da vergüenza? (mirando a Fabián)
Alumno: - ¿Qué? El profesor le dice ¿si a ti también te da vergüenza? a veces contesta. ¿Queri leer le pregunta? Y el responde dice: - no gracias.

IPP 103
Profesor: silencio, mira al estudiante de nuevo que no quiere leer. Le vuelve a preguntar y al recibir un no como respuesta, le dice: - sin quejas (con tono amenazante)…

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…

La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 105
El profesor dice: - Gino te escucho.
Fabián dice: - Ginito, hay mi Gino.

IPP 106
Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano.

IPP 107
El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

IPP 108
Una alumna se para a botar un papel

IPP 109
E profesor mira a Javier diciéndole algo moviendo sólo los labios pero es algo. (No se entiende lo que es)

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 111
Fabián mientras el estudiante lee no puede quedarse quieto, se sube a la silla. El profesor se detiene a mirarlo fijamente incitando a que se quede tranquilo.-

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

IPP 113
Fabián vuelve a decir desde su banco: - tan tan.

IPP 114
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?

No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que  al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 115
Una alumna le pide permiso para ir al baño y el docente se lo da.

IPP 116
El profesor tiene  en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 118
Fabián dice algo que no es claro. El profesor le pide que preste atención. Y el le responde que presta atención pero no se esta leyendo nada. El profesor le dice con cara de agotado: - córtala.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 121
Profesor: Roberto, lee el tuyo. El contesta que es un cómic. Y el profesor dice los cómics los van a dejar aquí. Y señala un diario mural vacío que hay al lado de la pizarra.
Alumnos: No, no se puede poner ahí. Porque ahí van las normas de convivencia. La tía (…) y piesan en otros lugares para ponerlos.
Profesor: ¿quién dice que no? Bueno podemos colocarlo ahí (refiriéndose al primer diario señalado).
Un estudiante: yo también tengo un comics.
También pregunta el profesor y afirma: - también lo vamos a colocar ahí.

IPP 122
Tu trabajo pregunta el profesor a otro alumno y le pide que lo lea.

IPP 123
Profesor: - ¡Silencio! Señorito, Fabián, se puede sentar. Siéntate bien, siéntate en la silla, de frente, derecho. ¡Siéntate derecho! Y lo mira fijamente.

IPP 124
Dale Matías dice el profesor al alumno para que lea. Ya pue… lee.

IPP 125
Profesor algo hace Fabián que le dice: - Una más y sales.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). “Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades.”
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- “Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (Termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.

Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 130
¡Pofe! grita Javier: ¿termino?. El profesor le contesta que no ha terminado.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.

Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 132
Profesor: ¿Quién más? ¿Cristian?
Alumno: Se me quedo el cuaderno (el profesor cambia la cara inmediatamente)… es que no me dieron el horario bien a mí.
Alumnos: ¡mentira! ¡Mentira!

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 136
Fabián va ha escribir en la pizarra Y entre dos estudiantes. La alumna implicada lo va a borrar. Se escucha que cantan…:¡te quiero lucho! ¡Quien mato a Marilyn!
¿Tía grabo eso? me dice Javier (por unos alumnos que juegan a peliar).
Maltrato teletuvi dice Fabián. Y Hace como q le pega a un estudiante.
Se paran de su silla cuatro varones. Se acerca uno y me pregunta si tengo scoth. Juegan con la cámara, la tapa, pone uno su comics sobre la cámara, se pasean delante de ella. conversan. Yo le digo que no necesito protagonistas que tienen que salir todos.

IPP 137
El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: ¡Silencio!
Haber. Fabián, Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.
Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.- otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.
Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?
A las 7 dice otro estudiante.
Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.
Alumno: No, tío.
Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.
Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 139
El profesor es interrumpido por Fabián y le dice: - "mira niño, mira niño, te voy a hablar en serio, te escucho hablar una vez más y te vas donde la tía Aide, ¿estamos? Es la última vez.
Fabián: No me pregunte na a mí.
Profesor: yo no te estoy preguntando nada.
Fabián: por si acaso (mirando hacia abajo, como si estuviera sacando algo de la mochila)
Profesor: ¡¡estamos!!

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 141
Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.

Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores –explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. “La composición del Cabildo” entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.-
Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?

Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente…
Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 143
El profesor va a abrir la puerta porque llega la estudiante que estaba con la profesora de integración.

IPP 144
Puedo leer yo dice Fabián.
Profesor: - no voy a leer yo… (Mira la guía)

IPP 145
La estudiante que llega tiene problemas para volver a su puesto porque se lo habían ocupado y la estudiante sentada ahí no quiere cambiarse. Así que se sienta en otro puesto

IPP 146
Profesor: - Ya hasta ahí no más y trabajen por que esto es parte de la materia, ustedes investigaron lo de las municipalidades.
Alumnos: -Algunos reclaman-
Profesor: ya, trabajen.
Alumnos: -Los alumnos trabajan grupalmente la actividad.-

IPP 147
Se acerca una estudiante a decirle algo y se va a sentar. El profesor se pasea por la sala y su queda aclarando otra duda en el puesto de otra alumna.
¡Profe!, ¡profe!
Otro estudiante se acerca a preguntarle algo.

IPP 148
Profesor: ¡hey! Tienen media hora para hacer este trabajo.

IPP 149
El profesor se pasea por la sala, viendo el desarrollo de la actividad.

IPP 150
La estudiante de integración le dice que le tiene que pasar la hoja y el le responde que trabaje con su compañera de puesto.

IPP 151
Se acerca un alumno a preguntarle una duda. Y el profesor le responde que eso es un decir, un decir no más. (Y le hace un cariñito en la cabeza cuando se devuelve a su puesto)

IPP 152
El profesor habla con otra alumna y le dice léete esto mostrándole la guía donde sale escrito el texto informativo para la actividad. Se acerca otro estudiante y le pregunta otra cosa.

IPP 153
El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.
Javier: ¡Que poquito!
Profesor: nada más, es poquísimo… Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)
Javier: ahhhy
Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)
Javier: Aonde que lloré, mentiroso.
Profe asiente con la cabeza.
Javier: hoy que es cuentero el profe.

IPP 154
El profesor vuelve a aclarar dudas de otros estudiantes.
Profesor una pregunta grita un estudiante.

IPP 155
Profe profe, se escucha, ¿con quien lo hago yo?

IPP 156
Se acerca otro estudiante a preguntarle algo de la guía y se va a su puesto. Le aclara algo a otra estudiante desde su puesto. Otro estudiante va preguntarle algo y se devuelve a su puesto.

IPP 157
Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, pero Fabián dice que esta trabajando conmigo (Gabriela). Pero el profesor le explica que esta sólo.
Fabián: - Javier trabajemos juntos.
No, responde Javier
Fabián se ríe.
Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.
Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?
Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.
Conmigo, conmigo dice otro estudiante.
Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.
Profesor: Javier anda sentarte con el Fabián.
Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.
Profesor: Siéntate Fabián.
Javier se queda de mala gana. El profesor se le acerca y le dice que va hablar con su padre nuevamente, que lo llamará y afirma su posición.
Javier: dice que no puede llamarlo.
Profesor: perdón, perdón ¿Cómo fue? Lo voy a llamar yo no te preocupes.
Javier: ja ja dice.
Profesor: ven ven
Javier: ahhhhh no
Profesor: -ven si quiero conversar contigo una palabrita.
El estudiante se para de su banco y se acerca al profesor.

IPP 158
¿Cuál es la función? Pregunta una estudiante.
Profesor: - para qué esta creado el cabildo, para qué esta creado el municipio.

IPP 159
Javier: - salio de la sala.
Y el profesor sale detrás de él.

IPP 160
Algunos estudiantes conversan y dos se paran.
IPP 161
Javier (con cara de molesto) entra a la sala con el profesor.

IPP 162
Profesor: el martes, el próximo martes. (No se entiende bien a que se refiere, aparentemente a la reunión de apoderados que ya anuncio, como medida de castigo)

IPP 163
Alumnos: ¿Tú dejaste ese plumavit allá? Conversan sobre el plumavit.

IPP 164
Profesor: Fabián siéntate allá. ¡¡Fabián!! Tú y el Javier van a hacer la primera pareja en mostrar su trabajo.

IPP 165
El profesor sigue aclarando dudas. Recorre la sala resolviendo dudas. Algunos alumnos hablan en voz muy alta, manifestando dudas a cerca del trabajo que realizan.

IPP 166
Profesor: -porque no esta trabajando le pregunta aún estudiante. El trabajo es de a dos dice.

IPP 167
Profe que es ornato, pregunta un estudiante.
Profesor: -¡limpieza!

IPP 168
Profesor: - ¡Fabián, córtala!
Javier: - ¡no ve a él se las aguanta toa!

IPP 169
Se acerca una alumna a preguntarle algo.

IPP 170
Profesor: - ¡Fabián, Fabián te voy a sacar de la sala. Con tono de advertencia.

IPP 171
Un estudiante se acerca a hacerle otra pregunta.

IPP 172
Profesor le dice a un estudiante que al parecer dice que no entiende o que: ¿no será por la flojera de no querer leer? Ya po, lee y subraya lo que te estoy preguntando.

IPP 173
Estudiante: ¡ahhh! Profe, acá no salen las funciones de la Municipalidad.
Otro estudiante: No, no salen.

IPP 174
Profesor se pase por la sala. Se acerca al puesto de Fabián (conversan algo que no se entiende) y le pregunta cuanto ah avanzado. Al parecer han trabajado porqué sigue caminando.

IPP 175
Habla con otras estudiantes.

IPP 176
Y se devuelve al puesto de Fabián y Javier.
Javier: - Profe mire, no ve que a él se las aguanta todas y a mi no.
Profesor: - No tengo por qué aguantarte, te repito, ya no estay con la María Paz, estay conmigo.
(Profesora que era antes profesora jefe del curso y que se fue hace un mes, tiempo que lleva trabajado el docente en este curso).
Fabián: - chan chan.
Javier: Ojala fuera como la tía María Paz.
Profesor: .Pero no está, llora todo lo que queray pero no está. Te cambió por los cabros chicos del barrio alto.
Fabián: Mentira, está puro engrupiendo.
Profesor se acerca con a Javier y le pregunta si quiere hablar con María Paz, el dice que sí. Y le pregunta que es lo que le va a decir a la profesora. Javier responde que le dirá que se venga para acá. El profesor saca el celular, marca y se lo pasa a Javier pero el no lo recibe. Fabián se ofrece para hablar con ella. Le

pasa el celular a Javier pero el se lo pasa a Fabián. El profesor le quita el teléfono y le dice pasa si contigo no es. Los deja trabajando y camina.

IPP 178
Se acerca un estudiante a preguntarle algo al profesor y el le contesta: lea (y se dirige a hablarle al curso). Oye, yo no les estoy haciendo una guía en la cual no aparecen las respuestas, el problema de ustedes es que no están leyendo, tienen que leer y van a encontrar las respuestas.

IPP 179
El curso se ve mucho más inquieto. Conversan más, ahí más ruido.

IPP 180
Profesor: Lea, es comprensión de lectura.

IPP 181
Pregúntale, pa que nos saquemos buena nota. Le dice un compañero a otro. Discuten sobre ir a preguntarle al profesor. Pero no se levanta ninguno de los dos estudiantes.

IPP 182
Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.
Alumna: -Pero si aún no hemos terminado
Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier.
Javier y Fabián dice: - pero nos falta.
Profesor: - Si no trabajaste tení un uno.
Estudiante: - ¿a todas las hojas?
Profesor: - a una hoja si van a estar todas pegadas. Le contesta a una alumna.
Javier está recogiendo las guías.
Fabián: - ya las hojas. Mentira, profe no le esta poniendo el nombre esta escribiendo, mire profe (acusando).
Alumna: - ¡ahh Fabián no seai tan sapo!
Profesor: - colóquele el nombre.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o (…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional

Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 184

Tocan la campana

IPP 185
Profesor: Pero ¿qué rutas son?

IPP 186
Los estudiantes arreglan su cosas, se paran y las sillas. Se acercan, juegan algunos con la cámara, me piden ver a través de ella. El profesor se pone delante de la sala y se queda mirando seriamente (con cara de pedir orden). La clase ha terminado y el profesor les permite la salida de la sala primero a las niñas. Una vez que estas han salido les pide a los niños que recojan los papeles que se encuentran en el suelo.
Estudiante: - Chaaaaaaa, yo no soy del aseo. Otro estudiante: - mi espacio cuadrado.
Profesor: Arreglen los bancos y las sillas, por favor.
Fabián: - ya listo, listo, listo I love you, I love you. Me quiero ir. Ya chao. Otro alumno: - yo también.
Estudiante: - Profe, ¿podemos salir? Quiero ir al baño
Profesor: - Yo no estoy apurado ahora.
Estudiante: yo sí
Estudiante: yapo, profe.
Profesor: ordena tu banco.
Una vez cumplida esta tarea, el profesor autoriza la salida a una fila de niños, luego otra y otra, sucesivamente. :- Salga Roberto, Gino salga.
Hasta dejar sólo a un alumno en la sala, que es quien se comportó más desordenado durante toda la clase (Fabián); así cuando el alumno se encuentra solo en la sala el profesor de despide de él, paga la luz y se retira.

Clase 3
Nivel: Quinto año Básico
Fecha: 29 de junio 2009
2 horas pedagógicas.

IPP 186
Los estudiantes y el profesor hacen el ingreso al aula. El docente ordena el lugar lo adecua para la clase y pide a una alumna que lo ayude con la colocación de un mapa en la pizarra. Los estudiantes se ven en relativo orden (se ve a una estudiante que le pega a la otro) y preparando los materiales para la clase. Se toman su tiempo.

IPP 187
Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora
Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.
Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene).

IPP 188
Estudiante: - Kevin en la clase no se come.
Kevin: - cállate tu es el profe el que habla.

IPP 189
Profesor: -Kevin. Lee, por que vas a tener que explicar lo que dice.
Curso-lee en silencio, mientras profesor. Ordena los contenidos de la clase.
Profesor: - Damaris (como llamando la atención para que guarde silencio). Ella saca la lengua, mira a sus compañeros, con la cara cubierta por el libro, trata de atender su libro, conversa con el compañero de al lado, por un momento y se pone a atender. Hojea el libro. El resto de su compañeros se ven leyendo sus textos.

Profesor mira a los estudiantes mientras leen. Se levanta de su puesto y recorre la sala de clases mirando como los estudiantes leen.

IPP 190
Kevin-habla, no prestan atención a la lectura, se levanta de su puesto.
Profesor: – cállate Kevin, silencio… Kevin siéntate y lee. Se acerca a él.
Kevin le pide permiso al profesor (no se comprende bien que es), pero el docente le dice que no siéntate y bromea nombrándole a una compañera.
Curso-bromea por un comentario del profesor y le dicen: uyyyy. También dicen otras bromas.
Kevin: - cállate les dice a quienes hacen esos comentario.

IPP 191
Continúa el curso en silencio, un estudiante comienza a hacer ruido con la boca.

IPP 192
Tocan la campana en señal de que termino la lectura silenciosa.

IPP 193
Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista de Realty, es decir a todos los están pololeando en este curso a la cámara.
Curso-aaaaaahhh no, yo toy soltero. Ajajá entre varios comentarios y bromas.
Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)
Estudiante- interviene diciendo si, si
Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo?
Estudiante- por mujeriego (interviene)
Profesor: - ¿por mujeriego? pregunta mirando al alumno que intervino y lo saluda con un gesto de amistad (como felicitándolo)
Kevin se acerca al profesor diciéndole: - wena profesor Y aplaudiéndolo.

IPP 194
Profesor: - Josué adelante
Josué: -aaaaaaaaaa
Kevien se para, interviene exclamando: - Yo
Profesor: - trae un plumón
Josué: -no tengo plumón
Profesor: - préstenle un plumón a Josué.

IPP 195
Profesor: - siéntate Damaris, Kevin sientate.

IPP 196
Profesor: -ya po, Josué
Josué: - necesito un plumón, nadie me quiere emprestar.

IPP 197
Profesor: - ¡¡silencio!!

IPP 198
Kevin: - ¿y quien va hacer la entrevista?

IPP 199
Profesor: - ¿Quién me presta un plumón? ¡Préstenme un plumón!
Gustavo - tome Profe.
Profesor: - gracias Gustavo

IPP 200
Profesor: - silencio, siéntate Damaris ya no necesito.

IPP 201
Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar
Gabriela: - a pero tío no era yo
Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)
Estudiante: - Tío rompieron la pandilla
Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?
Kevin: - si si hay pandillas. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o Andía sapiando
Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tu sabes?
Estudiante: no si el no sabe porque no es de la pandilla
Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?
Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla. Le dicen a Josué que el tampoco es (…)
Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar.

IPP 202
Profesor: - siéntate Julio, (mientras se sigue discutiendo)
Profesor: - Josué…Mendoza última vez,

IPP 203
Estudiante: - yo quiero decir algo "pal amigo un abrazo y pal enemigo un balazo"
El profesor lo mira y contra-pregunta cuanto es 8 x 8
Estudiante contesta: 48
Estudiante: - yo se tío es 32.

IPP 204
Profesor: - silencio le voy a leer las reglas del juego inmediatamente. El Josué, el Josué, va anotar al que converse y haga desorden, el que este anotado aquí va tener que hacer interrogación oral. El martes ustedes tienen reunión, por lo tanto, ahora voy a colocar las últimas notas… toma Josué has lo que tu estimes conveniente.
Josué recibe el plumón.

IPP 205
Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

IPP 206
Josué: - anota en la pizarra (se ve que lo hace con bastante timidez por la presión de sus compañeros pero se disfrutando su cuota de poder).

IPP 207
Estudiantes: - Kevin le grita tío. Otra alumna dice: - no ha empezado Christopher. Y le contesta no te metai, no estoy hablando con vo.

IPP 208

Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

IPP 209
Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa.

IPP 210
Profesor: - llama a Kimberly. Le revisa su trabajo y le pide que señale en el mapa, que se encuentra en la pizarra América ¿Dónde esta América?, pregunta. Kimberly mira el mapa fijando su mirada en el Continente Europeo. El profesor al verla perdida, le pide que se acerque a su lado y la envía a revisar y terminar su trabajo.

IPP 212
Profesor: - ¡Constanza Ramírez!, revisa su cuaderno.
Josué-mientras el Prof. Trata con Constanza señala al curso donde esta el Continente Americano. (Haciendo gestos como que fueran tontos, los estudiantes que no han podido responder).

IPP 213
Constanza va a sentarse con cara de molesta y sin su cuaderno en las manos.

IPP 214
Profesor: - Juan Vergara. Le revisa su cuaderno y le pide que señale el Continente Americano
Juan señala América, luego el prof. Le pide que señale América del sur, norte, centro Juan realiza su trabajo sin equivocarse
Josué- le celebra.
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo, con lo que falta.

IPP 215
Profesor: - -guarden silencio le pide al curso.

IPP 216
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo. Sin falta.

IPP 217
Profesor: - Pablo
Pablo: -no la hice tío.
Profesor: - ¿por que? (Pablo en silencio). Le pide el cuaderno, lo revisa y sin referirse a nada, lo envía a su puesto.

IPP 216
Profesor: - ¡Paulina Soto!
Curso-le responde no vino
Profesor: -¿Por que no ha venido la paulina? (Recibe un montón de respuestas poco claras y en su generalidad supuestos).

IPP 217
Profesor: - cita a Cristóbal
Damaris-se adelanta y le argumenta al prof. que viene ella.
Profesor: - Yo llamo a quien quiero afirma.
Risas de algunos compañeros.

Cristóbal se acerca y le pide que señale la secuencia ya nombrada de América. Cristóbal responde con dificultad y errores.

IPP 218
Curso-produce muchos ruidos. (Kevin se acerca y me pregunta sobre mi trabajo en la sala)
Profesor: - gritando, pide silencio y le dice Josué te voy a anotar a ti si no controlas el orden de la sala.

IPP 219
Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?
Cristóbal se queda quieto sin respuesta.
El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte.

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América. Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - “Too esto”

Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 221
Hay tres estudiantes del sexto año en la entrada de la sala. El profesor le recibe la libreta a una se la firma y esta se va.
Profesor pregunta al curso: - ¿como encuentran a la Laura?
Curso-fea algunos, dicen yo no la encuentro fea
Profesor: - se ríe mirando a Laura (todo en un buen ambiente, ella no se ve molesta, ni avergonzada) revisa la libreta de los estudiantes, mientras el curso bromea. Y los estudiantes del sexto esperan, juegan a darse empujones.

IPP 222
Profesor pide silencio al curso.

IPP 223
Josué y Kevin revisan la lista de anotados, que ya son varios, lo que inquieta al curso provocando discusión.
Un estudiante: ahh ¿porque yo? El Josué anota puras (…)
Otro estudiante: tío, tío (con intención de reclamar por la intención llevada a cabo por Josué).
Josué anota a algunos estudiantes, a otros borra marcas de los estudiantes que hacen repetido desorden, se ríe. Se le acerca un estudiante, Julio va a hablar sobre la irregular situación de las anotaciones al puesto del docente.
Profesor: - te voy a anotar a ti Josué. (Se ve escribiendo al parecer esta firmando libretas, pasándole las libretas firmadas al los estudiantes del curso de sexto se van).
Un estudiante: te tienen de perkin.
Damaris: - porque no anotai al Christopher.
Curso.-discute con Josué sobre las anotaciones

IPP 224
Profesor: - Kevin Ortega.
Kevin: - aquí estoy.

IPP 225
Josué: - tío se me acabo la tinta del plumón ya no escribe.
Kevin le presta atención a Josué.

IPP 226
Profesor: - Kevin Ortega.

IPP 227
Damaris se acerca y le pasa un plumón a Josué.

IPP 228
Kevin: - se acerca con su cuaderno donde el profesor y se lo deja sobre la mesa abierto.
Profesor: - el lo mira seriamente, luego le pide que le indique donde esta Chile.

IPP 229
Damaris deja algo en la mesa del profesor.
Josué se acerca también a la mesa del profesor pero no es claro.

IPP 230
Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.

Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue

IPP 231
Profesor: - pide silencio al curso. Damaris.

IPP 232
Profesor: - ya Kevin, ¿donde esta América? (Kevin se queda quieto) si recién lo marcaste, concéntrate, lo acabai de mostrar, concéntrate.

IPP 233
Estudiante cuestionando a Josué: ¿Por qué no anotai a la Maca?
Josué: - pero si esta anotada.
Los estudiantes comenta, Josué no le tengay miedo (Paralelamente Kevin responde la interrogación).

IPP 234
Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.
Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?
Kevin señala sólo del sur.
Profesor: - No, América completa. Marca América completa.
Kevin lo señala bien
Profesor: - ¿América del sur?
Mira hacia el otro lado del mapa.
Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?
Kevin lo vuelve hacer bien
Profesor: - ¿América del centro?
Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. Se ve que no sabe.
Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.
Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?
Kevin no responde
Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte.

IPP 233
Profesor: -Javiera Novoa. (Javiera muy ordenada, se para con sus manos hacia atrás) es interrogada y señala todo bien.

IPP 234
El profesor hace una broma a Kimberly y luego llama a Kevin y le pide a Javiera que le muestre cuál es América, América del sur… Kevin mira… del norte, central (Javiera señala todo de nuevo de forma precisa)... que difícil era, ya toma tu cuaderno, (Javiera toma su cuaderno) gracias Javiera.

IPP 235
Profesor: - Macarena Milo.
Macarena se acerca pero sin su cuaderno
Profesor: - tu cuaderno ¡no hiciste tu trabajo!
Macarena.-no prof. No traje el cuaderno
Profesor: júralo por dios que te mira desde el cielo que insiste tu tarea completa. Si no te va a partir un rayo cuando salga a la calle. Pregunta al curso ¿quien le creen? ¿Quién no le cree?
Curso.- nooo, pero no es determinante la respuesta del curso.

Profesor:- ya macarena indícame en el mapa a América, del sur, del norte, central (Lo realiza bien). Anda a sentarte no más.

IPP 236
Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?
Hugo: - Hugo Chávez
Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa.

IPP 237
Profesor:- Christopher Colicheo, trae tu cuaderno inmediatamente. Le pide que señale lo requerido de América y lo hace bien. Saca su cuaderno de un apartado, donde recién lo había dejado, que tiene con el cuaderno de otros estudiantes que no tienen sus mapas realizados. Escribe extensamente y le dice firmado la próxima clase.

IPP 238
Profesor:- Carolina Muñoz.

IPP 239
Un estudiante le dice, tío y a mi cuando me revisa.

IPP 240
Profesor: - Le revisa y le falta. Ya señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien, ya bien pero te falta, si quieres que te suba la nota lo tienes que completar en el cuaderno.

IPP 241
Profesor: - Gabriela Martínez. Señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien.

IPP 242
Profesor: - Leonardo Hinostroza. Les digo al tiro que si Leonardo no tiene nada hecho no van a salir a recreo
Curso-aaa no po tío.
Leo: - pucha tío (le da una cosa sobre no tener el cuaderno).
Profesor: - ya po leo. (Haciendo un gesto de no creerle y ser una situación común). A ya no pásame tu libreta de comunicaciones esa quiero, ya señálame en el mapa lo requerido de América, le pregunta por África, Europa y Asia, se equivoca en esta última. - Te hubieses salvado si hubieses contestao todo. Ya anda sentarte no más Leo. Tienes un dos.

IPP 243
Profesor: - Constanza González.

IPP 244
Un estudiante toma el mapa que tiene el profesor en la mesa enrollado y juega con el. El profesor le dice que lo deje ahí, muy seriamente.

IPP 245
Envía a Constanza al mapa y contesta bien incluyendo, Europa, África, Asia y Oceanía. Le entrega su cuaderno y se va a sentar.

IPP 246
Profesor:- Julio días. Si el julio se ríe una vez se quedan sin recreo, ya tu cuaderno quiero ver los mapas (dice con un tono bastante serio). A la pizarra le dice, le nombra todos los continentes y los señala todo bien. - Ya tan todo sin recreo el julio se río.

Curso.-a no po tío. El profesor le pasa el cuaderno a Julio, él le pregunta algo sobre la nota, el docente se lo aclara y se va a sentar a su puesto.

IPP 247
Profesor:- ¡Daniela caro, los mapas! …¿trajiste tus mapas? (La alumna dice que no los tiene) ¿No? Ya.

IPP 248
Profesor:- Silencio este es un momento culmine. Josué Andrade tus mapas
Josué se ríe y dice no los…
Profesor:- ya muéstrame en el mapa de la pizarra.
Josué le muestra los continentes pero se equivoca en Europa.
Profesor:- un dos. Tu cuaderno o libreta de comunicaciones Josué.

IPP 249
Profesor:- Nelson adelante.

IPP 250
Josué le entrega su libreta de comunicaciones.

IPP 251
El profesor llama a Christopher el va y le dice algo pero no se entiende claramente y se devuelve a su puesto.

IPP 252
Nelson señala todos los continentes correctamente.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 254
Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se

entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?
Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político. Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

IPP 255
Comienza a preguntar a los estudiantes quienes tienen el cuento ¿Pablo, Enso, Kevin? Después de varias consultas fallidas, un estudiante lo tiene.
Estudiante: - sale adelante a contar su cuento

IPP 254
Josué todavía esta adelante anotando a sus compañeros.

IPP 255
Kimberly se le acerca a preguntarle algo, pero el profesor dice que no escuchara nada. Pero ella le dice que es una cosa del taller de periodismo. A lo que el le contesta que lo ven el lunes en el taller, indiferente. Ella le explica que no puede venir el lunes al taller. El profesor le contesta bueno no venga, ya chao. Y que no acepta más gente en su taller. A lo Kimberly exclama: - ¡ahh el profesor que es chato!
Profesor:- ¿Qué yo soy que?
Otro estudiante le contesta: - chato
Kimberly: - cállate.
Profesor: - ¿Todos escucharon que yo era chato?
Curso.- si
Profesor:- le dice a Kimberly, ahí no mas (no puede contener una leve sonrisa en sus labios).

IPP 256
Profesor:- Ya lee, le dice al estudiante.

IPP 257
Profesor:- Silencio. Pide al curso. ¡Damaris!.

IPP 258
El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda.
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

IPP 259
Profesor:- ¿Josué su cuento? Al decirle que no lo tiene le dice que se anote en la pizarra. - Coni ¿tu cuento? Le responde que no lo tiene. ¿Damaris tu cuento? no lo tengo, le dice. Les pregunta a varios por su cuento y no lo tienen. ¿Gabriela? - Si lo tengo, le responde. Y el profesor le hace una seña para que pase a delante a leer.
Gabriela.- se para a leer

IPP 260
Profesor:- haber para un poquito. (Le dice a Gabriela) - Kimberly vuelves a hablar y vas donde la tía.
Kimberly.-si
Profesor:- al igual que la Dani y el Pablo una más y se van.

IPP 261
Profesor: - Continúa Gabriela (lee su cuento pero no se le escucha claramente) habla de que ha conocido otro tipo de vegetación, al terminar le pregunta: ¿Dónde es tu cuento)
Gabriela: - en América.
Profesor: - en que América.
Gabriela: - central.
Profesor: - ¿y América central tiene harta vegetación?
Gabriela: - si
Profesor: - bien Gabriela, le dice vaya a su puesto (haciéndole un cariño en la cabeza).

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

IPP 263
Profesor:- macarena tu cuento
Macarena.-no traje el cuaderno.
Profesor:- mi asistente no trae ni los mapas, ni el cuaderno, ni el cuento ¿si esto fuera un trabajo que te pasaría? (le pregunta como tres veces).
Macarena: me sacaría un uno
Profesor:- en los trabajos no te ponen nota, te echan. Te echarían de tu trabajo.

IPP 264
Profesor:- ¡comandante! (refiriéndose a Hugo), ¡comandante! ¡Adelante, fuerte!
Hugo: -se levanta y lee su cuento. Mi día en el norte (…) hacia mucha calor

Profesor:- Haber…Haber, para, para, para, discúlpame. Juan, Pablo, y Kimberly tomen sus cosas y salen (mientras Josué les anota una rayita más de desorden).
Kimberly.-pero ¿Por qué? tío si yo no estaba haciendo nada
Profesor:- toma tus cosas con el Juan Pablo y váyanse a pololear donde la tía Aidé, a los que se van para afuera me dejan el cuaderno en el escritorio por favor. ¿Kimberly? ¿Juan Pablo? ¿Cristóbal terminaste tu cuento? ¿Quién más? (con tono de advertencia).

IPP 265
Profesor:- comandante prosiga…
Hugo: - era algo insoportable pobre de yo…
Profesor: - ¿pobre de quien?
Hugo: - de yo, contesta.
Hugo continúa leyendo pero no se le entiende claramente…

IPP 266

Profesor: - Kimberly siéntate en mi puesto

IPP 267
Hugo continúa leyendo: era imposible de que me quedara, fui al aeropuerto de vuelta a casa (…) que jamás iba a volver.
Profesor: - ¿y por que no vas a volver nunca más al norte?
Hugo: - porque hacia mucho calor
Profesor: - …comandante ta bien su cuento, en el norte hace mucho calor, vaya a sentarse.

IPP 268
Josué sigue anotando a los compañeros que hacen desorden.

IPP 269
Kevin2: - profesor, tengo una pregunta ¿Cómo se llama hay en Rusia (…) como le dicen. Lo interrumpe otro compañero preguntándole porque se cambio de puesto al lado de mi banco (porque esta sentado conmigo). El le responde: - cállate que te importa a vos.

IPP 270
El profesor:- Kevin1 tu cuento. (Porque hay dos Kevin)
Kevin1.-no lo tengo
Profesor:- Kevin1 sale de a delante a inventarlo. El estudiante se levanta pero se acerca al profesor.

IPP 271
Profesor:-¿Pablo tay chistoso?... ¿señor Kevin2 cuál es el problema?
Kevin2: - nada tío. Quiero saber hace rato como se llama la parte de allá (señalando Rusia) Y usted no responde.
Profesor no responde.

IPP 272
Profesor:- Kevin, tu cuento1… ¿te da vergüenza?
Macarena: - profesor puedo salir a inventarlo yo.
Profesor:- ya rápido, rápido o te despido como mi asistente.
Macarena (se ríe un poco antes de empezar, se ve nerviosa) comienza a contar su cuento.
Profesor:- no te escucho
Macarena cuenta su cuento con voz muy baja.
Profesor:- haber más fuerte, no te escuchamos nada.
Profesor: - ¿que dijiste? ¿Que América del norte tenia muchas montañas?
Macarena: - sí
Profesor: - ¿en que parte?
Macarena se queda callada.
Profesor: - muéstrame en el mapa en que parte de América del norte ahí muchas montañas.
Macarena señala perfectamente.
Profesor: - ¿cómo se llaman?
Macarena piensa un poco, mira a un compañero que le trata de soplar, piensa otro poco, se saca el chicle que estaba mascando y dice: - montañas rocosas. Pero con tono de pregunta.
Profesor: - montañas rocosas, ya, o sea, que hiciste tu trabajo
Macarena: -si
Profesor: - ¿y donde está?
Macarena: - en la casa
Profesor: - y de que sirve en la casa…respóndeme macarena (con voz muy brusca, pero no se distingue claramente si es broma o no).
Macarena: - ella se excusa pero no se entiende claramente.

IPP 273

Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padre, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas.

IPP 274
Profesor: - Sal de ahí, le dice a Kimberly que aún estaba sentada en su puesto y bromea con Juan Carlos, - pero si me dijiste que estabai enamorado de ella. El le dice: - ahhhh

IPP 275
Kevin1 y macarena van al puesto del profesor. Saquen una hoja y anoten trabajo para la casa. Macarena se va a su puesto al escuchar la indicación pero Kevin se queda conversándole algo. Mientras el curso entre alboroto esperan que les designen el trabajo.

IPP 276
Profesor:- comienza a escribir la comunicación uno a uno en los cuadernos de los estudiantes que no tenían sus tareas al día. Mientras el curso conserva tranquilidad. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir.

IPP 277
Pablo y Damaris pelean y juegan con un cuaderno que le quito ella. El profesor los mira de re ojo pero sigue escribiendo las comunicaciones.

IPP 278
El profesor le pasa el cuaderno a Juan Carlos y le dice que el lunes no llegar con tu cuaderno al día, con tus tareas hechas, no entras más a mi clase.

IPP 279
El profesor toma otro cuaderno y pregunta de quien es y leo le responde que es de él. El profesor lo mira con cara de enfado y comienza a escribir. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir todavía.

IPP 280
Macarena se acerca a decirle algo pero el profesor le dice: - nada. En señal de estar molesto y no querer tratos de ningún tipo.

IPP 281
Profesor: toma Hinostroza y le pasa su cuaderno. Continúa con el otro preguntando de quien también, lo hojea y lo entrega.

IPP 282
Kevin mira muy atento a Damaris y Pablo que miran ahora el atlas.

IPP 283
Profesor le pide un lápiz prestado a Pablo y le dice para escribirte una comunicación a ti mismo, se ríe de la broma. Le pasa el cuaderno a Josué.

IPP 284
El profesor ve el cuaderno de Damaris y ve que tiene escrito el cuento se lo entrega y le dice lee tu cuento. Ella le dice que no avergonzada y el le dice que si no lo lee le manda comunicación. Ella se escusa diciendo que no esta terminado. Y el profesor le dice que lo termine y lo lea adelante. Ella se va sentar un poco nerviosa.

IPP 285
Kevin1 sigue al lado del profesor con la mano en la boca. Se da un par de vueltas y vuelve al lado del profesor, mientras este le pasa su cuaderno a Coni que lee la comunicación caminando a su puesto.

IPP 286
Se asoma la profesora de Matemáticas que es también la subdirectora para preguntar si vamos a tomar once en el recreo.

IPP 287
El profesor le pasa el cuaderno a Kevin1 y le hace unas advertencias el se queda al lado de él leyendo la comunicación. Y luego se va a su puesto.

IPP 288
Los estudiantes se distraen y comienzan a jugar con la cámara. Yo le digo a Leo que suficiente y él se sorprende de que me haya aprendido su nombre, me comienzan a preguntar los nombres de quien más me sé, etc.

IPP 289
El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza).

IPP 290
Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

IPP 291
Profesor:- ya silencio. Tarea uno…

IPP 292
Profesor:- Vayan a sentarse le dice a Damaris que miraba el mapa para realizar y terminar su cuento y a Josué que aún estaba parado anotando.

IPP 293
Profesor:- reconstruir los momentos…

IPP 294
Profesor: - escribe Josué, escribe con lápiz pasta, pásenle un lápiz a este niñito por favor- mientras Josué se excusa.

IPP 295
Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos..

IPP 296
Profesor: - ¡escribe Macarena!

IPP 297
Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.

Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

IPP 298
Profesor: - Macarena no te voy a dictar yo de nuevo te lo consigues.

IPP 299
Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)… Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)
Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude. Se trata

IPP 300
Profesor pide un plumón y dibuja la línea de tiempo en la pizarra…

IPP 301
Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IPP 302
Profesor: - Damaris, Julio, Damaris siéntate.

IPP 303
Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

IPP 304
Profesor: - Se sientan, se sientan.

IPP 305
Uno estudiante dice: yo soy de la legua.
Estudiante: - ¿y usted?
Profesor: - en las condes
Estudiantes: - ahhhhhh (los estudiantes se ven muy ansiosos por el tema de los barrios)
Otro estudiante: tío ¿tío usted vive en un barrio cuico?
Profesor: - yo soy cuico.
Estudiantes: - ahhhhh

IPP 306
Un estudiante: - profe que lindos sus lentes.
Profesor: - son más lindas tus orejas (dice sonriente y de buen animo)
Un estudiante: - uyyyy

Profesor: - ¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? Hace gestos con la boca como de umm (en tono de juego).
Estudiante: - tengo dos ojos  jejeje se ríe.

IPP 307
Profesor: - haber silencio, silencio Coni
Oye ¿te podí callar kevin2?, ¡silencio! Oyy ¿Kimberly te podi callar? Julio ¿te puedes callar? No anda sentarte Josué que andaba detrás de él no se visualiza para qué.

IPP 308
Una estudiante le explica que vive en su barrio hace dos años. Y le pregunta el profesor de donde es su familia. Ella contesta que de lo Espejo. Así que el profesor le dice que haga la historia de lo Espejo. Y le pregunta si viven sus abuelos con ella a lo que responde que sí. ¿Ya tamos? (afirmando que le es posible realizar bien su tarea).

IPP 309
Profesor: - Actividad dos, tarea numero dos
Estudiante: - tío se me va acabar la hoja, a mi también dice otro estudiante.

IPP 310
Tocan la campana para salir a recreo.
Estudiante.-  ahhh tío no alcanzamos.
Profesor: - no vamos a salir a recreo.

IPP 311
Tarea dos: investigar…

IPP 312
Profesor:- Escribe Damaris ¿no vas a hacer el trabajo? Ella le contesta: -si pero de ahí me las consigo.

IPP 313
Profesor:- Las principales teorías de Poblamiento de América….Investigar por lo menos cuatro. (Dictando, repite)

IPP 314
Estudiante: tío podemos salir ahora
Otra estudiante: - si no vamos a salir entiende

IPP 315
Profesor:-  ya estamos ¿quien tiene que hacer el aseo?...
Curso.-el Kevin jajajajajaj la Damaris dice otro.
Kevin: -yo no
Curso.-alborotados por el término de la clase.

IPP 316
Profesor:-  silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mande la comunicación, por que a los que no les mande es por que están bien,  tienen todo el fin de semana con tareas… el lunes quiero todo acá.

IPP 317
Damaris: - borra la pizarra celebrando uyyy.
Macarena: - saca el mapa
Algunos gritan, celebran, pelean, juegan.

VII. 1. 3. Texto interpretativo

Interacciones Prácticas Pedagógicas. (IPP)

Métodos e Interacciones Didácticas

Análisis interpretativo para la categoría 1: Secuenciación de la enseñanza.

1.1 Eventos permanentes en el aula.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula y saluda a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas)
Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 8
Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba!
Se le acerca un estudiante a pedirle una hoja de respuesta.-
El profesor le dice a la estudiante que entregaba el dinero: -Ya Jani siéntate….Ya, están en prueba (con actitud sería mira a todos los estudiantes y se acerca a su puesto acomodando la silla)

IPP 41
El profesor y yo estamos aún pasando notas. Y nos damos cuenta que nos equivocamos en unas.

IPP 73
El docente y yo seguimos pasando las notas a la fichas para la reunión de apoderado.

IPP 74
Alfredo se acerca a entregar su prueba. El docente le pregunta confirmando si termino.
Los estudiantes le dicen ahhh.
Y Alfredo responde: -sí, no se si las tengo buena.
Otros dicen las hizo al achunte (los estudiantes bromean con eso).

IPP 75
Ale también entrega su prueba.

IPP 77
Alumnos: -comienzan a entregar sus pruebas, poco a poco y se van inquietando cada vez más.-

IPP 78
Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.

Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.
Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

IPP 86
Tocan la campana un alumno pregunta: -¿Profe podemos salir?
Profesor: - No. No pueden. Salir todavía. Se sientan. Si sus compañeros no han terminado la prueba. Argumenta.
Los alumnos reclaman. Entregan las últimas pruebas.

IPP 87
El profesor dice: Oigan el viernes traigan los materiales.

IPP 88
Y los alumnos comienzan a salir de la sala.-

IPP 89
El profesor y yo compartimos un rato después conversando con algunos estudiantes.

IPP 90
El profesor entra serio, se para adelante. Los estudiantes se paran también. Les da la indicación a los estudiantes que saquen los materiales de la clase anterior de encima del banco en su clase, a uno de los estudiantes le dice:- Gino saca tu block de encima del banco para trabajar en mi clase, ¡sácalo!

IPP 92
Llegan alumnos a la clase, profesor espera mientras ellos se ubican en sus respectivos asientos.

IPP 93
Profesor: Fabián estoy esperando.
Fabián contesta: ¿qué? (…) Y el docente se queda mirándolo fijamente.

IPP 94
Los estudiantes se ordenan cada vez más. El profesor se pasea por la sala. Y entra un último estudiante.

IPP 95
Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…
El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?....

IPP 121
Profesor: Roberto, lee el tuyo. El contesta que es un cómic. Y el profesor dice los cómics los van a dejar aquí. Y señala un diario mural vacío que hay al lado de la pizarra.
Alumnos: No, no se puede poner ahí. Porque ahí van las normas de convivencia. La tía (…) y piesan en otros lugares para ponerlos.
Profesor: ¿quién dice que no? Bueno podemos colocarlo ahí (refiriéndose al primer diario señalado).
Un estudiante: yo también tengo un comics.
También pregunta el profesor y afirma: - también lo vamos a colocar ahí.

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer

Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 137
El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: ¡Silencio! Haber. Fabián, Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.
Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.-otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.
Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?
A las 7 dice otro estudiante.
Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.
Alumno: No, tío.
Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.
Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta.

IPP 148
Profesor: ¡hey! Tienen media hora para hacer este trabajo.

IPP 160
Algunos estudiantes conversan y dos se paran.

IPP 184
Tocan la campana

IPP 185
Profesor: Pero ¿qué rutas son?

IPP 186
Los estudiantes arreglan su cosas, se paran y las sillas. Se acercan, juegan algunos con la cámara, me piden ver a través de ella. El profesor se pone delante de la sala y se queda mirando seriamente (con cara de pedir orden). La clase ha terminado y el profesor les permite la salida de la sala primero a las niñas. Una vez que estas han salido les pide a los niños que recojan los papeles que se encuentran en el suelo.
Estudiante: - Chaaaaaaa, yo no soy del aseo. Otro estudiante: - mi espacio cuadrado.
Profesor: Arreglen los bancos y las sillas, por favor.
Fabián: - ya listo, listo, listo I love you, I love you. Me quiero ir. Ya chao. Otro alumno: - yo también.
Estudiante: - Profe, ¿podemos salir? Quiero ir al baño
Profesor: - Yo no estoy apurado ahora.
Estudiante: yo sí
Estudiante: yapo, profe.
Profesor: ordena tu banco.
Una vez cumplida esta tarea, el profesor autoriza la salida a una fila de niños, luego otra y otra, sucesivamente. :- Salga Roberto, Gino salga.
Hasta dejar sólo a un alumno en la sala, que es quien se comportó más desordenado durante toda la clase (Fabián); así cuando el alumno se encuentra solo en la sala el profesor de despide de él, paga la luz y se retira.

IPP 186
Los estudiantes y el profesor hacen el ingreso al aula. El docente ordena el lugar lo adecua para la clase y pide a una alumna que lo ayude a colocar el mapa en la pizarra. Los estudiantes se ven en relativo orden (se ve a una estudiante que le pega a la otro) y preparando los materiales para la clase. Se toman su tiempo.

IPP 187
Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora
Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.
Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene).

IPP 192
Tocan la campana en señal de que termino la lectura silenciosa.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 310
Tocan la campana para salir a recreo.
Estudiante.- ahhh tío no alcanzamos.
Profesor: - no vamos a salir a recreo.

IPP 314
Estudiante: tío podemos salir ahora
Otra estudiante: - si no vamos a salir entiende

IPP 315
Profesor:- ya estamos ¿quien tiene que hacer el aseo?...
Curso.-el Kevin jajajajajaj la Damaris dice otro
Kevin: -yo no
Curso.-alborotados por el término de la clase.

IPP 316
Profesor:- silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mande la comunicación, por que a los que no les mande es por que están bien, tienen todo el fin de semana con tareas… el lunes quiero todo acá.

IPP 317
Damaris: - borra la pizarra celebrando uyyy.
Macarena: - saca el mapa
Algunos gritan, celebran, pelean, juegan.

IPP 318
El profesor entra a la sala, el se abrocha los cordones de los zapatos con tranquilidad, cuado termina se para al centro de la sala. Los estudiantes entran a la sala de a poco.

IPP 319
Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.
Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.
Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento).

IPP 345
Los estudiantes mientras conversan trabajan.
Alumna: - búscala mejor aquí mira…

IPP 347
Profesor: ¡oye! Hablen más despacio porque se escucha desde afuera.

IPP 359
Profesor: - quiero conseguir una película
Gabriela: - ¿cuál?
Profesor: - puedes conseguirte una película
Gabriela: - ¿cual po?'
Profesor: El Gran Dictador
Estudiante: - ah yo tengo esa
Gabriela: - esa yo la tenía y se la llevó la Sole…
Profesor: - de Charles Chaplin
Gabriela: - la consigo…

IPP 341
Profesor: - (al grupo que ya termino su línea) esta la podríamos colocar afuera.
Caroline: - el reggeton no es el último.
Caroline: - nooo
Aron: - no
Profesor: - haber, déjenme mirarla.

IPP 358
Profesor: los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.
(A Gabriela) la Segunda Guerra Mundial pero con imágenes crudas de la guerra… Trabajar Rusia, el mapa y la revolución rusa… los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.

IPP 365
Profesor: - ¡oye! Ya po, ¿qué pasa con este trabajo? Yo no les voy a dar más plazo, ¿ah?
Estrella: - ya pero fue culpa suya
Estudiante: - saaaa
Estrella: - fue culpa suya que no lo hiciéramos
Profesor: - oye, pero ahora tienen más tiempo que el miércoles
Estrella: - viste, si lo hubiéramos hecho el miércoles lo hubiéramos terminado hoy día…
Alumno: - quedan diez minutos
Alumnoo: - ¿cuando toquen?
Profesor: - el lunes tiene que estar listo
Estudiante: -¿qué cosa? ¿Esto?
Profesor: si

IPP 374
Un Estudiante que ya terminó su trabajo se pasea por la sala y va a tocar una línea pegada en la muralla.
Profesor: - hay que pegarlos bien arriba porque vamos a ocupar las líneas de tiempo nosotros ahora pa trabajar
Estudiante:- ¿ah?
Profesor: - vamos a ocupar las líneas del tiempo
Lady: - dijo la profesora de artes visuales que esa línea nos iba a servir para su asignatura, dijo eso
Profesor: - ¿si?
Lady: - así que no lo saquen

IPP 382
Estudiante: -¡profe! ¿Y si no alcanzamos hoy día, cuando se lo traemos?
Profesor: ¡el lunes pues!
Estudiante: - ¡tan gritón que es!

IPP 388
Gabriela y el profesor conversan sobre las clases pasadas y la presente, para ver futuras actividades…

IPP 390
Suena la campana. Los estudiantes comienzan a ponerse sus mochilas, guardar sus cosas.
Una estudiante: ¿quién se va a llevar el trabajo para hacerlo?
Ian: ah, nos falta caleta a nosotros…
Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas
Alumna: ¡ah no po!
Profesor: pueden avanzar en su casa pero me interesa que el lunes este listo aquí…
Estudiantes de otro grupo ven quien se lleva el trabajo
Estudiante: - oye, que se lo lleve el Alfredo, el Alfredo esta en las mismas "embarao"… o seguimos el lunes si nos queda entero poco.
Profesor: tráiganlo terminado el lunes…
Alumno: -¡profe!

IPP 392
Profesor: - haber ¿me escuchan? Ordenan… haber, Ian, sacan los papeles del suelo… noooo, ¡saquen los papeles

del suelo!
Alumna: - ¡ya y los semaneros po! Cuando yo era semanera e hicimos eso yo limpié…
Profesor:- ordenan los bancos también antes de salir… tiene que quedar la sala impecable…
Alumna: - ¡oye! Los que trabajaron en mi puesto déjenlo limpio… ¡Oigan!, ¡Caroline! ¿Puedo salir?
Profesor: - no, recojan los papeles del suelo…
Estrella: - Caroline recoge al tiro los papeles de aquí del suelo
Caroline: uuuuy!
Estrella: pero si vo' ensuciaste po
Caroline: el Aron también
Alumno: pero si tú tijereteaste todo po…
Ian: yo ordené mí puesto… ¡mire!
Estrella: ¡la Caroline tiene que ordenar mi puesto!
Profesor: ¡ya pero seamos solidarias! ¡Estrella!
Estrella: como queri' que hable si es la única voz que tengo
Profesor: Estrella, no seai violenta…
Gabriela: ¡para de pelear!
Ian: y vo por que no limpiai tu puesto, ¡¡lo teni' terrible cochino!! Jajaja
Estudiante: son entero cochinos… jejeje

IPP394
Profesor: ¡ya haber! Los felicito por el trabajo de esta semana…

IPP 396
Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?
Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaa
Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas…

IPP 387
El profesor entra a la sala mientras los niños se ubican en sus puestos… bajan las sillas de las mesas, conversan entre ellos, la profesora de integración esta en la puerta hablando con el profesor para llevarse a los estudiantes con los que trabaja.

IPP 390
Profesor: - ya haber, ¡silencio por favor! ¡Colicheo!

IPP 391
Estudiante: - (a Gabriela) ¡permiso!

IPP 392
Colicheo: - me estoy poniendo…
Profesor: - ya tendría que estar puesta la cotona ya po…

IPP 396
Estudiante: - oye, ¡me voy a sacar esta polera! Los estudiantes estudiantes se ponen su cotona.

IPP 397
Profesor: la comunicación que te envié el Viernes le dice a Leo, si no esta firmada (…).

IPP 400
Profesor: haber silencio por favor. ¡Firmes! (Los estudiantes aún no se sientan. Están parados detrás de sus puestos. Se acerca a un alumno) ¿Te mande comunicación?
Estudiante: - si
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - ¡a mi también! ¿Le muestro la comunicación?
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - no
Profesor: ¿por qué no?

IPP 404

Profesor: Silencio. Buenas tardes alumnos
Estudiantes: buenas tardes tío Patricio
Profesor: tomen asiento. Se sientan los estudiantes varones solamente.
Estudiante: gracias tío machuca.
Profesor: ¿estai chistoso? Porque yo ando de maleta po… y si estas chistoso solucionamos el problema al tiro.
Estudiante: ¿de paleta? Dice otro.
El Profesor le hace una advertencia que si sigue se va ir donde la tía Aidé.

IPP 405
Profesor: silencio, te tienes que sentar… buenas tardes alumnas
Alumnas: buenas tardes tío Patricio. Se sientan las estudiantes mujeres.
Profesor: tomen asiento en silencio…

IPP 406
Profesor: ¡Josué! Tu comunicación…
Josué: tío no me la firmaron.
Profesor: ¿por qué no? ¿La mostraste?
Josué: ¡a mi abuelita se le olvido firmarla!
Profesor: ¡no la mostraste!

IPP 407
Profesor: Colicheo, ¿trajo sus tareas al día?
Colicheo: ah yo hice el mapa no más…
Profesor: ¿y la línea del tiempo y la entrevista para la línea del tiempo?
Colicheo: no la hice
Profesor: ¿por qué no?
Colicheo: no sabía que había que hacerla…
El profesor hace algunas pausas al hablar (diera la impresión que intenta reaccionar con cierta cautela): ¿quién te firmó la comunicación? ¿Tu abuela o tu mamá?
Clicheo: - mi mamá.

IPP 408
Profesor: Julio, ¿te mande comunicación?
Julio: no
Profesor: ¿no que?
Julio: no me mando…
Profesor: siéntate derecho, mírame, ponte serio, no quiero que te rías… mírame, mírame ¡sin risa! Sin risa
Julio: jajajaja, ¡es que sus ojos!
Profesor: ¿que ojos? Le hace un cariño en la cabeza a Julio.

IPP 409
Se levanta Colicheo a mirar el calendario y se vuelve a sentar, también se hace un cariño en la cabeza a Julio al ver al profesor.

IPP 410
Profesor: - (a la estudiante del primer banco le habla con un tono más suave) ¿trajiste tus tareas?
Macarena: - si
Profesor: - ¿todas?
Macarena: - si

IPP 411
Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El

estudiante se ve incómodo con ese gesto.

IPP 412
Estudiante: ¿a que estamos? ¿A primero?

IPP 413
El profesor se acerca a Coni, le pregunta por su comunicación pero al no venir firmada, le pregunta varias veces si la mostró de verdad o no. Mientras los otros estudiantes conversan.

IPP 414
Profesor: - Como no te entiendo, se la pasaste, la leyó, pero ¿no te la firmo?
Coni: - si, porque mi mamá me dijo que la pasara, la tarea…
Profesor: ya y ¿la pasaste?
Coni: -¡me falto!
Profesor: ¿que parte?
Coni: - eeeeh
Profesor: no hiciste nada
Coni: - si
Profesor: ¡haber muéstrame la tarea!
Coni saca su cuaderno y lo enseña al profesor
Profesor: si el viernes ese cuaderno no esta completo te voy a mandar a buscar a tu apoderado.

IPP 415
Profesor: ¿y ustedes?, ¿comunicación?
Estudiante: - no la traje
Profesor: ¿por qué?
Estudiante: - por que… no se la mostré tío…
Profesor: ¿por que no la mostraste?
Estudiante: - porque salí a buscar la tarea…
Profesor: ¿la hiciste?
Estudiante: - si, ¡aquí esta!

IPP 416
Profesor: ¿de que población eres tu?
Estudiante: - de la Pedro Aguirre Cerda
Profesor: ¿eres de La Victoria?
Estudiante: - si
Profesor: ya
Los estudiantes se quedan comentando de cómo se llamaba antes la población la Victoria.

IPP 417
El profesor va a revisar la comunicación y la tarea a otra alumna.

IPP 418
Estudiante: - el Leo esta enojao, ¡el Leo esta enojao!

IPP 419
Profesor: ¿dónde esta firmado?
Alumna: ahí
Profesor: ¿y quien firmo?

IPP 516
Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?
Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?
Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po
Profesor: - ¿me haz pedido permiso?
Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…
Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?
Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (Dice bien motivado).

Profesor: - ya ven acá…

IPP 520
Suena la campana indicando el recreo.
Kevin2 trata de comentarle algo pero el Profesor dice: - haber, silencio, (Kevin2 se va a sentar) hay por lo menos cinco teorías del poblamiento americano, la Coni trajo tres, la próxima clase interrogación de eso así que tienen toda la semana para encontrar en material que necesitan. Teorías del poblamiento americano, ¡con nota!

IPP 521
Alumno: - oye, ¿me lo prestai para toda la hora? Juan Carlooooos, oye, ¿después me lo prestai?

IPP 522
Los niños comienzan a salir de la sala, algunos se acercan a resolver dudas con el profesor que aún continua al lado de la pizarra. Profesor abraza fuertemente a Julio y le da un beso en la cabeza cuando pasa por al lado de él. Coni2 algo le muestra de su cuaderno, Gabriela también le muestra su cuaderno.

IPP 523
Mientras tanto una niña se acerca a Gabriela.
Coni: - tía me presta una hojita para escribir antes de que se me olvide (yo algo dubitativa le paso la hoja), Y me presta esto… (Le indica los apuntes que Gabriela ha tomado de la clase) pero ¿escríbamelo usted?
Gabriela: - noooo, sale pa allá yo tomé mis apuntes… sobre el poblamiento americano…cada uno se escribe sus cosas.
Coni: ya, présteme su lápiz
Se lo presto pero le digo: - trae tu cuaderno y tu lápiz, no puedes sacarme una hoja a mí para anotar esto y pedir el lápiz, todo.
Coni: ¿teoría de que?
Gabriela: teoría del poblamiento americano.

IPP 524
El profesor toma sus cosas, comienza a guardarlas, mientras Macarena y Kimberly guardan los mapas.

IPP 525
Se acerca Hugo a despedirse del Profesor, se despiden con los puños amistosamente y le dice: - oye, no trajiste los materiales hoy día… (Hugo sin decir nada sale de la sala).

IPP 526
Ha habido un problema para entrar a la sala de clases, ya que a un estudiante se le salio la manilla de la puerta cerrada. Pero entre tías, funcionarias y la ayuda de Fabián con otros estudiantes logran abrir la puerta. Los estudiantes entran a clases de a poco. Unos estudiantes adelante se ponen a pelear inmediatamente por sacar el libro que quieren para la lectura silenciosa. El profesor al entrar a la sala advierte la situación.

IPP 532
Profesor: - (toma el libro de clases) ¿quién falta de los hombres?
Alumna: - el Javier
Alumno: - el Peter Miño
Alumna: - ¡el Jorge Rivera!
Profesor: ¿sólo tres?
El profesor cuenta a los alumnos. La sala esta en silencio y el profesor busca en su bolso su cuaderno donde tiene unas fichas bibliografiítas.

IPP 533
Suena una campanada que indica el término de la lectura silenciosa.
Profesor: - solamente se para la Elizabeth, ¡porque no quiero ni una bulla, ni un ruido en la sala de clases!
(La estudiante se pone de pie y recolecta los libros de sus compañeros, es la misma estudiante que los entrego).

IPP 568
Profesor: - son exactamente las 4.00 de loa tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen.

IPP 570
El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados.

IPP 587
Profesor: - quedan 5 minutos.

IPP 594
Profesor: -¿ya terminamos?
Curso: - ¡¡¡no!!! …
Fabián: -no ahora no por que faltan 2 minutos.

IPP 598
Profesor: - ya niños terminamos
Estudiantes: -nooooooooooooooo
Fabián: -¡¡si si si si!!
Alumna: - tu po.

IPP 601
Fernanda que repartió el trabajo, esta en cargada de retirarlos, comienza su tarea.
Profesor: - No, Valeria tiene más tiempo. (le dice a Fernanda).
Alumna: - tío…tío…tío…me faltaban dos no más.
Profesor: - no le responde.

IPP 604
Tocan la campana. El profesor dice que las próximas clases terminarán el recuadro y les indica que salgan a recreo. Termina de ordenar sus cosas.

1. 2 Acciones propias de una secuenciación de la enseñanza.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 114
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?

Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 122
Tu trabajo pregunta el profesor a otro alumno y le pide que lo lea.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.

El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron

Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 182

Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.
Alumna: -Pero si aún no hemos terminado
Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier.
Javier y Fabián dice: - pero nos falta.
Profesor: - Si no trabajaste tení un uno.
Estudiante: - ¿a todas las hojas?
Profesor: - a una hoja si van a estar todas pegadas. Le contesta a una alumna.
Javier está recogiendo las guías.
Fabián: - ya las hojas. Mentira, profe no le esta poniendo el nombre esta escribiendo, mire profe (acusando).
Alumna: - ¡ahh Fabián no seai tan sapo!
Profesor: - colóquele el nombre.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes

Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 193
Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista de Realty, es decir a todos los están pololeando en este curso a la cámara.
Curso-aaaaaahhh no, yo toy soltero. Ajajá entre varios comentarios y bromas.
Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)
Estudiante- interviene diciendo si, si
Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo?
Estudiante- por mujeriego (interviene)
Profesor: - ¿por mujeriego? pregunta mirando al alumno que intervino y lo saluda con un gesto de amistad (como felicitándolo)
Kevin se acerca al profesor diciéndole: - wena profesor Y aplaudiéndolo.

IPP 205
Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América.
Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po.
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?

Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 258
El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda)
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

IPP 261
Profesor: - Continúa Gabriela (lee su cuento pero no se le escucha claramente) habla de que ha conocido otro tipo de vegetación, al terminar le pregunta: ¿Dónde es tu cuento)
Gabriela: - en América.
Profesor: - en que América.
Gabriela: - central.
Profesor: - ¿y América central tiene harta vegetación?
Gabriela: - si
Profesor: - bien Gabriela, le dice vaya a su puesto (haciéndole un cariño en la cabeza).

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.

Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

IPP 273
Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padre, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas.

IPP 275
Kevin1 y macarena van al puesto del profesor. Saquen una hoja y anoten trabajo para la casa. Macarena se va a su puesto al escuchar la indicación pero Kevin se queda conversándole algo. Mientras el curso entre alboroto esperan que les designen el trabajo.

IPP 276
Profesor:- comienza a escribir la comunicación uno a uno en los cuadernos de los estudiantes que no tenían sus tareas al día. Mientras el curso conserva tranquilidad. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir.

IPP 290
Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

IPP 291
Profesor:- ya silencio. Tarea uno…

IPP 297
Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.
Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

IPP 299
Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)… Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)
Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude. Se trata

IPP 301
Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IPP 303
Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

IPP 305
Uno estudiante dice: yo soy de la legua.
Estudiante: - ¿y usted?
Profesor: - en las condes
Estudiantes: - ahhhhhh (los estudiantes se ven muy ansiosos por el tema de los barrios)
Otro estudiante: tío ¿tío usted vive en un barrio cuico?
Profesor: - yo soy cuico.
Estudiantes: - ahhhhh

IPP 309
Profesor: - Actividad dos, tarea numero dos
Estudiante: - tío se me va acabar la hoja, a mi también dice otro estudiante.

IPP 319
Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.
Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.
Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento).

IPP 396
Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?
Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaaa
Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas…

IPP 497
Profesor: - pensemos en Chile…
Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?
Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año…
Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda…
Estudiante: -: de San Miguel
Profesor: ¿el que se ríe?
Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!
Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (mientras el profesor me mira y se ríe por el tipo de comentario).
Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel
Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?
Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio… (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas… ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?
Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?
Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?
Kevin2: ¡elegir el terreno!
Profesor: - tuvo que haber un terreno… bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?
Estudiante: - ¡obvio!
Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?
Estudiante: - la población
Profesor: - no, antes de la comuna ¿qué tiene que haber existido?
Estudiante: - la ciudad
Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien
Estudiante: - y después el país…
Profesor: - ¿y antes de la ciudad?
Estudiantes: - ¡¡el país!!
Profesor: - ¡el país!

Estudiante: - y después la Región
Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?
Estudiante: -¡¡el planeta!!
Profesor: - no
Estudiante: -¡el continente!
Profesor: - no
Estudiante: - la galaxia
Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?
Una Estudiante: - por los españoles
Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?
Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡los indios!! ¡¡Los mapuches!!
Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?
Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!
Una Estudiante: - vegetación
Profesor: - vegetación
Estudiante: -¡nunca hubieron dinosaurios en Chile!
Profesor: - si, ¡¡si hubo!! Lo que pasa es que no hubo de esos que ustedes ven en las películas gigantes, pero los dinosaurios eran de todos portes, habían gigantes y habían chicos. (los estudiantes se ven bien motivados).
Estudiante: - chicos peligrosos… si, como el velocirraptor.

IPP 499
Profesor: - pero antes, antes, chicos escúchenme, antes de que todo esto pasara para nosotros estar en La Ronda de San Miguel…estos primeros pobladores, estos primeros pueblos originarios, estos primeros pobladores, que se relacionaron con lo españoles cuando llegaron, estos primeros pobladores de algún lugar tuvieron que haber venido…
Estudiante: - de los monos
Una estudiante: - no ¿de quienes? ¿De donde llegaron?
Profesor: - ¿de dónde llegaron? ¿Cómo llegaron acá?
Estudiante: - de la mamá de bam- bam…
Estudiantes: - molestan al compañero que dijo eso
Profesor: - segunda tarea… ¿quién la hizo? Coni2, ¿de dónde llegaron los primeros pobladores acá?
Estudiante: - de España
Estudiante: - de África…

IPP 501
Estudiante: - no tío, del mono, que se bajo del árbol…
Leo:- de la selva.
Profesor: - Coni2, fuerte…
Coni2: - esta teoría fue propuesta…
Profesor: - ¿cuál? ¿Qué teoría?
Coni2: la teoría asiática…
Profesor: - ¡ya dale!
Coni2: - esta teoría fue propuesta en 1932, por el americano y antropólogo Alex Hrdlicka, ésta se basa en osamentas encontradas

IPP 503
Profesor: - dale Coni2
Coni2:- de Norteamérica, además esta teoría se vincula con las consecuencias que produjo la última glaciación y el efecto que tuvo al derretirse los hielos de Alaska, permitiendo que el descenso de las aguas abrieran un puente natural entre Siberia y Alaska, lo que llevo a bandas de pescadores y recolectores de mariscos asiáticos, a entrar en el continente americano persiguiendo las manadas de los mamíferos pleistocénicos. Y hay otra teoría que es la teoría Oceanista
Profesor: - ya, o sea, ya tenemos una teoría…

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.

Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

IPP 570
El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados.

IPP 568
Profesor: - son exactamente las 4.00 de loa tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen.

IPP 603
El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

1.3 Naturaleza de las estrategias didácticas.

IPP 9
Profesor: -Traten de que les vaya bien, porque si les va mal les tengo que hacer clase de geografía y después de historia. (Dice sonriente, con una sonrisa algo irónica)

IPP 21
Alumna dice: ¿Qué significa inversión?... ¿Qué significa inversión?
El Profesor haciendo una pausa para responder dice: ¿inversión?, invertir, hacer negocios.
La misma alumna vuelve a preguntar: - ¿y ingreso?
Al parecer unos alumnos se ríen de las preguntas de la estudiante.
El profesor exclama: ¿me están lesiando? Señalando que debiera ser una broma las preguntas de significado sobre esas palabras.

IPP 23
Ian pregunta: - no entiendo lo que dice abajo
El profesor le dice: -¡no la conteste!
Ian insiste: ¡dice Gracia!
El profesor le corrige enfáticamente: -¡¡GRECIA!!
Los otros estudiantes se ríen.
Ian insiste: dice Gracia, vela tú po (interpela a sus compañeros).
Los otros estudiantes buscan en sus pruebas y se dan cuenta que efectivamente dice Gracia. Varios exclaman al leer el error: -Gracia, gracia. Le vuelven a señalar la situación al docente: ¡en la pregunta 12! Otro comienza a leer al profesor la pregunta, a lo Aron interrumpe: - si sabe leer el loco.

IPP 24
Otro estudiante pregunta:- ¿que significa regulado? A lo que el profesor no responde nada. Aron se ríe de la situación, y la alumna insiste: - yapo ¿quien me dice?

IPP 25
Se ve a Aron tratando de pronunciar Geomorfología. Mira un momento la pregunta y se para a preguntar acercándose al docente.
Antes de que el estudiante pregunte el Profesor le dice al alumno que se para a preguntar: - Sólo preguntas inteligentes.
Y los Alumnos responden a coro: - anda a sentarte. Ríen.
Aron le pregunta de todas formas: - ¿que es geomorfología?
A lo que el profesor trata de responder discretamente: -la forma de la tierra. Pero el estudiante al no escuchar le vuelve a preguntar y el responde en un tono de voz un poco más alto.

IPP 28
Otro estudiante pregunta por geomorfología y el docente responde nuevamente: -forma de la tierra.

IPP 29
Otra estudiante pregunta: - que significa longitud(mientras trata de terminar de leer el concepto)
El profesor termina la pregunta diciendo: longitudinal y pregunta a los estudiantes ¿Cuál es la longitud?
Una estudiante del último banco responde moviendo su mano verticalmente.
Y el docente le dice: esa es la latitud.
La alumna dice: - ahhh, entonces. Y mueve su brazo horizontalmente.

IPP 33
Los niños comienzan a preguntar todos. A lo que el profesor le dice: - Haber, pare, pare, paren si no sabe, no conteste, porque de eso se trata, si no sabe no conteste.

IPP 34
Pero Ian que aún está al lado del profesor le dice: - si yo quiero preguntar porque no entiendo la pregunta.
El profesor le dice ya leela.
Al leerle la pregunta el docente se da cuenta que no entiende por falta de conocimientos así que le dice al estudiante: -no se. Y el estudiante se va a sentar mirando su prueba y riéndose (denunciando de alguna forma que no sabe).

IPP 36
El Profesor pide silencio: sschchcshsch. Y reitera:- si no, sabe no contesten.

IPP 38
El profesor continúa diciendo: - Van a tener que venir a reforzamiento los sábados en la mañana.
Alumnos reclaman, gritan. Algunos dicen que sí, otros dicen que no. Otro alumno pregunta ¿por qué nosotros?
Discuten entre todos porque si, porque no, porque el sábado en la mañana.

IPP 51
Ale pregunta: - ¿profe que es la napa?
A lo que el docente responde: - si no sabe no conteste.

IPP 54
Los estudiantes comienzan a preguntar, se desordenan, y preguntan.- ¿profe que es teocéntrica?

IPP 55
Ian se acerca y pregunta: -¿profe, geomorfológicas? Tratando de pronunciarla.
Profesor: - chicos, si no saben la respuesta no conteste. Pero ante la insistencia de los estudiantes contesta geo-morfológico significa forma de la tierra. Teocéntrica, ¿cuál es el centro?.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,

Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.
El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller.

IPP 60
Otro alumno hace otra pregunta pero no se entiende claramente.
Profesor: no pregunten, por que esta materia se las tengo que pasar de nuevo, contesten lo que sepan. IPP 62
Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?
Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios.

IPP 106
Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 141
Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.
Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala)

Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores – explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. "La composición del Cabildo" entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.-
Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la

máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. Del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 144
Puedo leer yo dice Fabián.
Profesor: - no voy a leer yo… (Mira la guía)

IPP 208
Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

IPP 390
Suena la campana. Los estudiantes comienzan a ponerse sus mochilas, guardar sus cosas.
Una estudiante: ¿quién se va a llevar el trabajo para hacerlo?
Ian: ah, nos falta caleta a nosotros…
Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas
Alumna: ¡ah no po!
Profesor: pueden avanzar en su casa pero me interesa que el lunes este listo aquí…
Estudiantes de otro grupo ven quien se lleva el trabajo
Estudiante: - oye, que se lo lleve el Alfredo, el Alfredo esta en las mismas “embarao”… o seguimos el lunes si nos queda entero poco.
Profesor: tráiganlo terminado el lunes…
Alumno: -¡profe!

IPP 416
Profesor: ¿de que población eres tu?
Estudiante: - de la Pedro Aguirre Cerda
Profesor: ¿eres de La Victoria?
Estudiante: - si
Profesor: ya
Los estudiantes se quedan comentando de cómo se llamaba antes la población la Victoria.

IPP 424
Profesor: - cuantos son de La Victoria.

Estudiantes levantando sus manos

IPP 426
Profesor: - Ya, como la mayoría es de La Victoria vamos a hacer entre todos la línea de tiempo de La Victoria…
El profesor dibuja en la pizarra la línea donde van a trabajar.
Estudiante: - ¡vamos a empezar!
Profesor: vamos a empezar por el dato más antiguo que tengan, ¿quién tiene el dato más antiguo? ¿Quién tiene el dato más antiguo?...
Macarena levanta la mano enérgicamente.

Análisis interpretativo para la categoría 2: Protagonismo actores educativos.

2.1 Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. El profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 105
El profesor dice: - Gino te escucho.
Fabián dice: - Ginito, hay mi Gino.

IPP 107
El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos

españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

IPP 114
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista

Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.

El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).

… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 141
Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.
Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores – explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. “La composición del Cabildo” entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.- Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.

Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 151
Se acerca un alumno a preguntarle una duda. Y el profesor le responde que eso es un decir, un decir no más. (Y le hace un cariñito en la cabeza cuando se devuelve a su puesto)

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.

Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De

esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 254
Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?
Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político.
Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

IPP 319
Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.
Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.
Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento).

IPP 426
Profesor: - Ya, como la mayoría es de La Victoria vamos a hacer entre todos la línea de tiempo de La Victoria…
El profesor dibuja en la pizarra la línea donde van a trabajar.
Estudiante: - ¡vamos a empezar!
Profesor: vamos a empezar por el dato más antiguo que tengan, ¿quién tiene el dato más antiguo? ¿Quién tiene el dato más antiguo?...
Macarena levanta la mano enérgicamente.

IPP 488
Profesor: - ¿qué paso el dos mil ocho Maca?
Macarena: - es elegida la alcaldesa…
Profesor: - y ¿cual es la importancia de la Claudina Núñez?
Macarena: que… ella era de La Victoria.
Profesor: - exacto, era una dirigente de la población La Victoria… primera alcaldesa de La Victoria… ¿de qué partido es?
Estudiante: - humanismo.
Estudiante: - socialista…

Profesor: - no, ¿de qué partido político es ella?
Estudiante: - - ¡comunista!
Profesor: - ella es del Partido Comunista…
Estudiante: - yo sabía, ¡¡yo sabía que era del partido futbolista!!
Gabriela: - ¿como se llama?
Profesor: - Claudina Núñez
Profesor: - ella fue la que creó las ollas comunes en la población La Victoria
Estudiantes: ¿las qué? ¿Las ollas?
Kevin2: - tío, yo se algo, ¿le digo algo? ¿Esa señora murió o esta viva?
Profesor: esta viva po, si es la alcaldesa…
Estudiantes: ¡si po torpe! (molestan al compañero)
Kevin2: -yo pensé que había otra alcaldesa.
Julio: - dice algo pero que no se entiende.
Macarena le dice que en el que en el dos mil nueve vino la señora Malucha Pinto a la Población…
Otra alumna grita: - que el dos mil siete nos sacaron los paraderos. (Pero el profesor no escucha estos dos últimos comentarios).

IPP 497
Profesor: - pensemos en Chile…
Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?
Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año…
Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda…
Estudiante: -: de San Miguel
Profesor: ¿el que se ríe?
Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!
Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (mientras el profesor me mira y se ríe por el tipo de comentario).
Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel
Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?
Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio… (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas… ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?
Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?
Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?
Kevin2: ¡elegir el terreno!
Profesor: - tuvo que haber un terreno… bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?
Estudiante: - ¡obvio!
Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?
Estudiante: - la población
Profesor: - no, antes de la comuna ¿qué tiene que haber existido?
Estudiante: - la ciudad
Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien
Estudiante: - y después el país…
Profesor: - ¿y antes de la ciudad?
Estudiantes: - ¡¡el país!!
Profesor: - ¡el país!
Estudiante: - y después la Región
Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?
Estudiante: -¡¡el planeta!!
Profesor: - no
Estudiante: -¡el continente!
Profesor: - no
Estudiante: - la galaxia
Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?
Una Estudiante: - por los españoles
Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?
Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡los indios!! ¡¡Los mapuches!!
Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?
Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!

Una Estudiante: - vegetación
Profesor: - vegetación
Estudiante: -¡nunca hubieron dinosaurios en Chile!
Profesor: - si, ¡¡si hubo!! Lo que pasa es que no hubo de esos que ustedes ven en las películas gigantes, pero los dinosaurios eran de todos portes, habían gigantes y habían chicos. (los estudiantes se ven bien motivados).
Estudiante: - chicos peligrosos… si, como el velocirraptor.

2.2 Democratización de las prácticas.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas)
Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 3
Un alumno le comenta a otro que la prueba es con alternativas (con tono y cara de que seria posible copiar, acercando su banco al del compañero de atrás). Y se escucha a otros estudiantes comentar sobre la prueba que es con alternativas (pero con signo de sorpresa).

IPP 10
Un estudiante: ¿pero es lo que nos están pasando, sí?
Profesor: No, la materia del año pasado.
Alumnos: ah! Ah ah (el curso se sorprende y reclama en general),
Un estudiante dice:- el año pasado no nos pasaron nada.-
Mientras el estudiante que había preguntado afirma: ah!! Del año pasado (…), yo no sabía casi nada po!
El profesor le responde seriamente: déjate de alegar Aron!
Otro estudiante exclama sorprendido: - ¿es del año pasado?
A lo que el profesor responde: -Ve la prueba pues. ¿De que materia es? (afirmando que es del año pasado)
Alumnos: -reclaman por la prueba de materia del año pasado.-
Aron vuelve a señalar: uy, este año no más (…) es el que me estoy poniendo la pilas

IPP 12
La mayoría de los estudiantes miran sus pruebas y se ven respondiendo. Sin embargo, una estudiante con la cabeza afirmada en su mano se demuestra un poco frustrada por la prueba, la mira con desdén y toma el lápiz para responder por cumplido. Otro estudiante lee y mira hacia su entorno en dos oportunidades.

IPP 14
Un estudiante se para a mirarle la prueba a la compañera sin que el docente se de cuenta.

IPP 20
Ahora, en apariencia, están todos leyendo sus pruebas. Sin embargo, algunos estudiantes miran hacia alrededor un poco incómodos.

IPP 27
Los alumnos: -murmuran.- (no se ven muy concentrados en la prueba)

IPP 30
Luego la misma alumna levanta el brazo para hacer una pregunta y dice:- yo pregunto, ¿que es paleolítica?

IPP 31
Se ve a todos los estudiantes atentos a las aclaraciones del docente. Se acerca a la mesa del profesor Ian

IPP 32
El profesor dice: -La historia se divide en paleolítico y en neolítico.
Aron dice: -neolítico con el profesor. Y reitera a la compañera que hacia la pregunta: -lo pasamos el año pasado ¿te acordai? No le responde ella.

IPP 34
Pero Ian que aún está al lado del profesor le dice: - si yo quiero preguntar porque no entiendo la pregunta.
El profesor le dice ya leela.
Al leerle la pregunta el docente se da cuenta que no entiende por falta de conocimientos así que le dice al estudiante: -no se. Y el estudiante se va a sentar mirando su prueba y riéndose (denunciando de alguna forma que no sabe).

IPP 35
Una estudiante dice que nunca ha sido buena para sociales. A lo que yo le señalo tratando de animarla que tal vez no es buena porque no le han enseñando bien antes. Ella insiste en su falta de habilidades para estos contenidos. Y lo le digo que tal vez con este profesor vayan a aprender.

IPP 37
Algunos alumnos tratan de darse las respuestas de algunas preguntas….

IPP 38
El profesor continúa diciendo: - Van a tener que venir a reforzamiento los sábados en la mañana.
Alumnos reclaman, gritan. Algunos dicen que sí, otros dicen que no. Otro alumno pregunta ¿por qué nosotros? Discuten entre todos porque si, porque no, porque el sábado en la mañana.

IPP 39
El profesor determina: haber, ¡Silencio! Listo se acabo, shhhschshc (mientras un par de estudiantes aún se escucha que reclaman.)

IPP 40
Los alumnos siguen realizando se prueba, murmuran, hablan entre ellos pero en muy bajo volumen de voz.-

IPP 43
Un alumno mira hacia delante sin ya mirar el ensayo.

IPP 44
Otro estudiante pregunta no importa si no sabemos, ¿cierto?
El Profesor contesta: - No… bueno tu papá verá, porque eso lo tiene que ver tu apoderado.
Alumno: Ah!!
Profesor: Para que haga un balance si hay estudiado o no en la enseñanza básica. Este SIMCE, esta prueba que ustedes están haciendo, es todo lo que han aprendido desde primero básico hasta séptimo.
Aron: ¿hasta séptimo? ¿Y octavo no? –otros alumnos, le gritan ¡cállate! (mientras otros estudiantes también comentan la cantidad de contenidos y de niveles considerados en la evaluación).

IPP 45
Se quedan en silencio. Hasta que un estudiante aparece y dice que estaba terminando el ensayo de SIMCE de matemáticas.
Al darse cuenta todos ríen, conversan entre ellos. Un estudiante dice: -era el único que faltaba. Ian dice riéndose: -¡que tonto!

IPP 46

Los estudiantes siguen realizando el ensayo en silencio pero con murmullos leves. Un alumno que trata de darse las alternativas con otro disimula al darse cuenta de que es observado por el profesor pregunta: - ¿tenisss goma?

IPP 47
Un estudiante pregunta: - ¿profe que es napas?
Ian responde moviendo sus manos para explicar: las napas son como aguas (…) debajo agua. El otro estudiante al no entenderle. Ian le complementa diciendo: ¡como los hoyos! Por esos hoyos donde sacan agua.

IPP 48
Una estudiante le dice al alumno que esta poniendo caras y señas a la cámara:- que es tonto el Ale. Y se escuchan las voces de los estudiantes más fuertes.

IPP 50
Los estudiantes se ven cada vez más distraídos.

IPP 51
Ale pregunta: - ¿profe que es la napa?
A lo que el docente responde: - si no sabe no conteste.

IPP 52
Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario.
El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema?
Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia)
Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí. Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma.
Los otros estudiantes también se ríen.

IPP 54
Los estudiantes comienzan a preguntar, se desordenan, y preguntan.- ¿profe que es teocéntrica?

IPP 55
Ian se acerca y pregunta: -¿profe, geomorfológicas? Tratando de pronunciarla.
Profesor: - chicos, si no saben la respuesta no conteste. Pero ante la insistencia de los estudiantes contesta geo-morfológico significa forma de la tierra. Teocéntrica, ¿cuál es el centro?.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.
El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller.

IPP 61
Los Alumnos murmuran, no se quedan quietos. Continúa el murmullo. Hay alumnos concentrados, otros que simplemente no miran la prueba.-
El profesor le dice a un estudiante muy inquieto: - oye córtala pos oye.

IPP 62
Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?

Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios.

IPP 63
Caroline ya no presta atención para nada a su ensayo.

IPP 64
La alumna que esta frente al banco del docente mira lo que hacemos. Y el profesor le dice: - concéntrate en lo tuyo.

IPP 71
Los estudiantes se ven desconcentrados, aburridos, inquietos.

IPP 74
Alfredo se acerca a entregar su prueba. El docente le pregunta confirmando si termino.
Los estudiantes le dicen ahhh.
Y Alfredo responde: -sí, no se si las tengo buena.
Otros dicen las hizo al achunte (los estudiantes bromean con eso).

IPP 77
Alumnos: -comienzan a entregar sus pruebas, poco a poco y se van inquietando cada vez más.-

IPP 78
Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.
Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.
Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

IPP 79
Profesor: ¡oye se callan! Aunque los estudiantes siguen conversando.

IPP 83
Los estudiantes conversan.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 97
Fabián interrumpe diciendo:- a mi no me da vergüenza robar. A lo que el docente le dice: - pero no vas a leer tu po Fabián. ¿Apuesto que la hiciste? ¿La hiciste? Después de su afirmación, el profesor le dice: - te felicito.

IPP 98
Alumno: Ah pero léamela usted, profe me da vergüenza.
Profesor: ¿Apellido? ¿No vas a leer? (se acerca el cuaderno de calificaciones)
Javier: - no no, ya. Profe me da vergüenza.
Profesor contesta: - te da vergüenza la Gabriela. (Porque yo estaba sentada al lado de Javier)
Los compañeros hacen ¡ uuuuy!. Se dan varias bromas a partir de eso.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo

tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 107
El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

IPP 108
Una alumna se para a botar un papel

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el

profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 136
Fabián va ha escribir en la pizarra Y entre dos estudiantes. La alumna implicada lo va a borrar. Se escucha que cantan…:¡te quiero lucho! ¡Quien mato a Marilyn!
¿Tía grabo eso? me dice Javier (por unos alumnos que juegan a peliar).
Maltrato teletuvi dice Fabián. Y Hace como q le pega a un estudiante.
Se paran de su silla cuatro varones. Se acerca uno y me pregunta si tengo scoth. Juegan con la cámara, la tapa, pone uno su comics sobre la cámara, se pasean delante de ella. Conversan. Yo le digo que no necesito protagonistas que tienen que salir todos.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto?
Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).

Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores – explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. "La composición del Cabildo" entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.- Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.

Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 150
La estudiante de integración le dice que le tiene que pasar la hoja y el le responde que trabaje con su compañera de puesto.

IPP 151
Se acerca un alumno a preguntarle una duda. Y el profesor le responde que eso es un decir, un decir no más. (Y le hace un cariñito en la cabeza cuando se devuelve a su puesto)

IPP 154
El profesor vuelve a aclarar dudas de otros estudiantes.
Profesor una pregunta grita un estudiante.

IPP 155
Profe profe, se escucha, ¿con quien lo hago yo?

IPP 156
Se acerca otro estudiante a preguntarle algo de la guía y se va a su puesto. Le aclara algo a otra estudiante desde su puesto. Otro estudiante va preguntarle algo y se devuelve a su puesto.

IPP 179
El curso se ve mucho más inquieto. Conversan más, ahí más ruido.

IPP 181
Pregúntale, pa que nos saquemos buena nota. Le dice un compañero a otro. Discuten sobre ir a preguntarle al profesor. Pero no se levanta ninguno de los dos estudiantes.

IPP 194
Profesor: - Josué adelante
Josué: -aaaaaaaaaa
Kevien se para, interviene exclamando: - Yo

Profesor: - trae un plumón
Josué: -no tengo plumón
Profesor: - préstenle un plumón a Josué.

IPP 199
Profesor: - ¿Quién me presta un plumón? ¡Préstenme un plumón!
Gustavo - tome Profe.
Profesor: - gracias Gustavo

IPP 201
Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar
Gabriela: - a pero tío no era yo
Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)
Estudiante: - Tío rompieron la pandilla
Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?
Kevin: - si si hay pandillas. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o Andía sapiando
Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tu sabes?
Estudiante: no si el no sabe porque no es de la pandilla
Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?
Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla. Le dicen a Josué que el tampoco es (…)
Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar.

IPP 204
Profesor: - silencio le voy a leer las reglas del juego inmediatamente. El Josué, el Josué, va anotar al que converse y haga desorden, el que este anotado aquí va tener que hacer interrogación oral. El martes ustedes tienen reunión, por lo tanto, ahora voy a colocar las últimas notas… toma Josué has lo que tu estimes conveniente.
Josué recibe el plumón.

IPP 205
Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin.
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

IPP 206
Josué: - anota en la pizarra (se ve que lo hace con bastante timidez por la presión de sus compañeros pero se disfrutando su cuota de poder).

IPP 217
Profesor: - cita a Cristóbal
Damaris-se adelanta y le argumenta al prof. que viene ella.
Profesor: - Yo llamo a quien quiero afirma.
Risas de algunos compañeros.
Cristóbal se acerca y le pide que señale la secuencia ya nombrada de América. Cristóbal responde con dificultad y errores.

IPP 223
Josué y Kevin revisan la lista de anotados, que ya son varios, lo que inquieta al curso provocando discusión.
Un estudiante: ahh ¿porque yo? El Josué anota puras (…)
Otro estudiante: tío, tío (con intención de reclamar por la intención llevada a cabo por Josué).
Josué anota a algunos estudiantes, a otros borra marcas de los estudiantes que hacen repetido desorden, se ríe.
Se le acerca un estudiante, Julio va a hablar sobre la irregular situación de las anotaciones al puesto del docente.
Profesor: - te voy a anotar a ti Josué. (Se ve escribiendo al parecer esta firmando libretas, pasándole las libretas firmadas al los estudiantes del curso de sexto se van).
Un estudiante: te tienen de perkin.

Damaris: - porque no anotai al Christopher.
Curso.-discute con Josué sobre las anotaciones.

IPP 233
Estudiante cuestionando a Josué: ¿Por qué no anotai a la Maca?
Josué: - pero si esta anotada.
Los estudiantes comenta, Josué no le tengay miedo (Paralelamente Kevin responde la interrogación).

IPP 239
Un estudiante le dice, tío y a mi cuando me revisa.

IPP 258
El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda)
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

IPP 273
Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padres, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas.

IPP 292
Profesor:- Vayan a sentarse le dice a Damaris que miraba el mapa para realizar y terminar su cuento y a Josué que aún estaba parado anotando.

IPP 308
Una estudiante le explica que vive en su barrio hace dos años. Y le pregunta el profesor de donde es su familia. Ella contesta que de lo Espejo. Así que el profesor le dice que haga la historia de lo Espejo. Y le pregunta si viven sus abuelos con ella a lo que responde que sí. ¿Ya tamos? (afirmando que le es posible realizar bien su tarea).

IPP 314
Estudiante: tío podemos salir ahora
Otra estudiante: - si no vamos a salir entiende

IPP 323
El curso trabaja principalmente, mientras conversan, juegan. Pero con orden.

IPP 324
Estudiantes hablando en voz alta revisando el material que traen para la actividad, sentados en grupos, mientras el profesor explica algo a una de las estudiantes de un grupo.
Aron: yo saque autos, aviones…
Alumna: Pamela….

IPP 325
Un alumno que trabaja en la línea de tiempo de la música dice: ese es de Axe.

IPP 326
Otro estudiante: ya dóblalo, dóblalo, dóblalo. (En relación a la preparación del material de su línea de tiempo).

IPP 332
Profesor se acerca a otro grupo.
Profesor: - a ver muéstrenme… (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.
Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (…)
Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)
Profesor: - ¿por qué parten?
Alumna2: ¡por la moda!
Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900

Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)
Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?
Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (…)
Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases
Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)
Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes… ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…
Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.
Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai… Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.
Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.
Profesor: - ¡esta bien!
Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.
Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo.

IPP 333
Alumno: es muy difícil
El otro le responde: - nooo

IPP 334
Una niña pide unas tijeras a Gabriela que esta filmando desde otro lado de la sala
Estrella: - tía, tiene otras tijeras
Gabriela: - Noooo, si ya te preste las que tenía ¿Con cuántas tijeras quieres que ande?, jeje
Estrella: - Como con cinco, jaja (a otra compañera) teni' tijeras? Presta tijeras? Aaaah que soy caga'…
Estudiante: no es mi culpa que no tengan materiales…

IPP 338
Estudiante: - ese barco es de los nazi

IPP 339
Estudiante 2: pero no te vai' en la vola' con el stick fix!!

IPP 343
Alumna: - ya no po, búscala tú, que yo….

IPP 345
Los estudiantes mientras conversan trabajan.
Alumna: - búscala mejor aquí mira…

IPP 348
Alumno: - rock como los Guns. ..eeeee
Aron: - Oasis, Oasis, Oasis.
Ian: tararea una canción desde su grupo de trabajo.
Caroline: - Guns Rouss, eeee… Queen
Aron: - ¿Queen?
Caroline: Si, Queen es bacán…

IPP 349
En el otro grupo de la música un alumno: - esa, esa (seleccionando imágenes) ya, vamos a ordenarlas

IPP 350
Ian: - esos que… we are the champions… (Cantando) Caroline le señala que sí con la cabeza, mientras doblan una cartulina con Aron.
Caroline: - mmamá mía…

IPP 350
Ian: - en la disco… (Se ríen)

Caroline: - chan chan chan (tarareando un tema de Queen).
Alumnos bromean y cantan algunas canciones

IPP 351
En el otro grupo de la música un alumno: - el Vals, ahí

IPP 352
Aron: - ¡Caroline ¿estai bien?!!

IPP 353
Alumno del grupo de la música 1: - pero córtalo mas chiquitito… ¿las tijeras?
Alumna: - nooo
Alumno1: - pero no te va a alcanzar… ¿te alcanza o no te alcanza?

IPP 356
Estudiante: - y viene ac/dc de nuevo.

IPP 357
Estudiante: - ¿Y quien va a estar ahí? ¿Película de qué es?

IPP 358
Estudiante: - ac/dc viene no se cuando…

IPP 359
Estudiante: - toma esa. (Refiriéndose a una imagen).
Aron: - si, si va a venir… igual que Slipknot también viene a Chile pa hacer la última gira y de ahí se separan…
Estudiante: - Tiene otro grupo.
Aron: - si po por eso… no se quien más tiene otro grupo…

IPP 362
Estudiante: - ya po, después la separo, cuando pasó cuando… (El grupo de la línea de tiempo de la música discuten para ponerse de acuerdo con su trabajo)
Estudiante: - ya las estoy pegando.
Estudiante: - las pegamos acá y después las separamos.

IPP 363
Caroline vuelve a entrar a la sala.

IPP 364
Alumna: pásame la otra hoja de estas

IPP 364
Estudiante: - ah yo no sabía cual es cual…

IPP 367
Otros alumnos mientras tanto continúan comentando en voz alta sus trabajos…

IPP 369
Estrella: hay que ver que es lo importante, no vai a escribir todo eso…
Ian: ¿y que hacemos con esto? ¡Oye! ¿Qué es lo que es esto? ¿Qué es lo que hacemos con esto? ¿Qué corto aquí?

IPP 370
Aron: - rockers, rock stars… (Conversando con el grupo de la música)

IPP 371
Aron: - ¡ya tengo la caja registradora mira!
Caroline: - esos dos mira! (Balbucea lo que va leyendo mientras se lo muestra al compañero)
Aron: - en 1900 había televisión
Caroline: - si po…

Aron: - no, ¿profe en 1900 estaba la televisión?
Profesor: las primeras imágenes de la televisión…

IPP 372
Ian: - ¡¡¡Lady!!!
Lady: espera
Ian: - aquí ahí también.

IPP 378
Ian: - ¿Lady? ¿Qué lo que es?

IPP 379
Una Estudiante: - ¿qué es? ¿Conejo?

IPP 380
Lady: - Corta todo lo que sirva, uuuuy! Eso sirve… ¿ahí cual servirá? ¿Este? Eso sirve, y eso, eso.

IPP 381
Caroline: -¿pa que recortai eso si necesitamos las tres…?
Aron: ¿Por qué las tres?
Caroline: - porque estamos en 1900 es la tele… (Indicándolo con gestos en sus manos vamos avanzando)… Mientras se da vueltas por la sala tratando de conseguir unas tijeras.
Aron: - ya toma, dice (dejando las tijeras sobre la mesa).
Carolina: - ¡pucha Aron! (tomando las tijeras y comenzando a recortar las imágenes)

IPP 383
Aron: - ¿qué es esto? ¿Sirve?
Caroline: - no, en la otra

IPP 384
En otro grupo…
Aron: - ¿y esta foto de que grupo es, de Iron Maiden? ¿De Metallica?
Alfredo: - no, mientras come una manzana

IPP 385
Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Dos alumnos bromean al final de la sala mientras tratan de hacer su trabajo… se ríen en voz alta…
Profesor: - ahhh (en señal de ruido molesto)

IPP 386
Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Estrella: - ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX. Los estudiantes bromean y se ríen. Continúan todos trabajando.

IPP 389
Los alumnos del fondo continúan bromeando y riendo…
Ian: - la Lady me dijo, corta la moda… y mira yo corte esto…
Estrella: - jajajaja… mira lo que corto el Ian… jajaja, como la moda de 1900…
Aron: - ya pues, ¿estos recortes también los recorto?
Lady: - no, dejalos ahí..
Aron: - ¡Lady! ¿Cuál corto? ¿Los dos o los uno??
Estrella: ¿¿los dos o los uno?? Jajajajajajajaja
Lady: - uno esta malo y otro esta bueno, es que una salió mala y la señora nos regaló esa mala…
Estrella: - o sea no la regaló, la iba a botar y yo se la quité… y me fui. ¿No cierto lady?

IPP 341
Caroline: - ya po, corta bien… ya pongamos el auto no más…

IPP 342
Cantado sobre su trabajo Ian y Estrella, quien después pregunta: - ¿quién tiene un plumón? ¿Jana trajiste el plumón?

IPP 343
Estudiantes siguen hablando de la manera como hacer sus trabajos…

Alumna: - y como era esa canción, si esa es
Alumno: - había una canción de los Guns… welcome to the jungle…
Alumna: - welcome to the jungle…
Alumno: - esa canción es la única que se sabe…

IPP 344
Estudiantes hablando todos juntos

IPP 347
Gabriela: esta bueno ese, ese también, ¿que es? ¿Es como un elfo?
Aron: - les falto la música romántica se.
Alumno: es un diablo, una cosa así po…
Gabriela: - ¿un diablo?
Alumno: se supone que tiene que ver con el metal, representando al metal… el heavy metal y luego el reggaeton…
Gabriela: oye ¿y los cabros perreando por que no salen ahí?
Estudiante: es que es lo más rasca esto (apunta hacia la figura del reggeton)
Gabriela: esta bonita cabros…
Alfredo: - ¡¡¡como siempre!!!! El estudiante se tapa cuando se graba su cara.
Gabriela: - ¿el derecho de autor? (al escuchar eso Alfredo acepta ser filmado)
Estudiante: - yo soy el autor…

IPP 348
Estrella: tía, grabe nuestro titulo…
Me acerco a grabar el trabajo del grupo de la Moda, les digo: - ya, pero tiene que estar terminado si… (Mientras me muestran las imágenes que han recortado).
Aron: le mostramos fotos. Le mostramos fotos
Estrella: -¿grabemos a nosotros? ¿Y a nosotros?
Gabriela: (en tono afable) ya ridículos, trabajen…
Estrella: yaaaa, peguemos

IPP 349
Estudiante: - Camila ¿préstame el lápiz? pero…

IPP 351
Alumno: Lady pásame una foto del 1900 y lo del 2000 es del 2000 al 2009

IPP 352
Alumna: - y ¿hay un computador ahí?
Estudiante: - el refri primero…
Alumna: - pero porque el refri, como vai' a sacar…

IPP 353
Los estudiantes discuten de cómo hacer su trabajo.
Estrella: - ah pero Jana, léelo y explícalo…
Ian: - léelo y explícalo…
Estrella: - ¿Cómo no sabi ni resumir? Gritando.
Profesor: - a ver Ian… Ian no tanta violencia pues…
Ian: - la Jana le voy a pegar un…
Estrella: - Jana pero resúmelo… léelo todo y lo resumi' abajo…
Aron: - péguenle a la Jana ahora.
Estudiante: - ¿Qué tenso?

IPP 354
Aron: ¿Catherine Fulop es famosa o no?

IPP 356

Caroline preguntándole a Aron: - ¿1920 la radio? Discuten.

IPP 357
Estrella: - Sipo que la Jana escriba.
Aron: - Sipo que la Jana escriba.
Alumna: teni' que fijarte en las letras Estrella.

IPP 346
Estrella: - oye ¿quien tiene el pegamento que nos prestó la Camila?
Ian: - estos lo tienen po. ¿Camila por qué lo guardai?
Camila: - si yo no lo he guardado…

IPP 347
Alumna: - ¿Cómo lo hago entonces? Pongo uno de antes y uno de ahora, uno de antes y uno de ahora…
Alumno: - nooo
Alumna: - así va a quedar mal po'
Alumno: - todos en el 2000
Alumna: - (hace un gesto de negación)

IPP 348
Camila: ya po' ¿mi pegamento?
Alumnos: - si nosotros no lo tenemos…
Un estudiante tira el pegamento y dice: - puta la wea'…
Alumno: - ¡¡no seai' ordinario loco!!

IPP 349
Alumna: -¿sacamos esto entonces?
Alumno: - es que con mucho resumen va a quedar feo.

IPP 352
Caroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??
Profesor: - puede ser po
Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?
Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.
Aron: - la radio mire
Profesor: - ¿pero que ha cambiado?
Aron: - eeeeeeh
Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…
Caroline: - el modelo
Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…
Aron: - antes era con cassette
Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)
Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!!

IPP 355
Aron: pero mira, estai haciendo los cuadros muy chicos po
Caroline: pucha Aaron!! Los borro, los borro (comienza a borrar)
Aron: borra las cuestiones po

IPP 357
Caroline: - pásame el computador…
Aron: - eso es otra cosa (a propósito de algo que le comenta un compañero)
Caroline: - esto no es de Chile… ¿La Segunda Guerra Mundial fue en Chile?
Aron habla sobre querer pegar otra lámina, y la busca en una revista.
Caroline: - le reclama pero pégala luego.
Aron: - que me veni a mandar vo. Contesta.

IPP 360
Alumno: - ¿del 80?

IPP 361
Jana la que ha hecho más cuestiones soy yo po.
Estudiante: - ¡pelea pelea!

IPP 362
Caroline: soy pesa'o Aron
Aron: si soy así

IPP 364
Caroline: - (otro grupo) ¿y tiene pa'l iphone? ¿Tiene pa'l iphone?
Aron: - ¿quién tiene cara de Iphone?
Estudiante: - ¡esta!
Caroline: - el Aron
Aron: - hagan la cuestión no más… jajaja. Es que esta loca esta haciendo, un antes y un después, un antes y un después…
Caroline: - no se te ocurra ponerlo encima
Aron: -¿y eso teni que escribir? ¿Eso teni que escribirlo en el papel?

IPP 366
Estrella: nosotros no hicimos la prueba
Ian: si, no respondimos na'
Estrella:jijiiji, si yo respondí todas
Ian: - aaahhh
Profesor: Ian! ¿Boicoteaste la prueba?

IPP 367
Estudiante: - profe, no le molesta si me saco la polera. (Se saca la polera del colegio y que con la polera de su grupo musical Metallica).

IPP 368
Ian: nosotros dijimos, no vamos a responder
Estrella: yo no dije, tú dijiste…
El curso junto con el profesor bromea: - uyyyy

IPP 369
Estrella: y ¿por qué la Camila esta afuera y yo no?
Profesor: y ¿por qué quieres tu estar afuera?
Estrella: por que quiero tomar agua.
Profesor: quédate con el Ian ahí no más tú.

IPP 376
Estudiante: - Felipe, ven que no te entiendo…oye ven le dice a Alfredo no de entiende.
Alfredo se acerca, le responde y vuelve a acercarse a la cámara.

IPP 381
Los estudiantes se inquietan y hablan de sus trabajos, intercambian opiniones con respecto de estos.
IPP 383
Aron: - uuuy ¡Caroline!
Caroline: - ¡ay!

IPP 386
Alumno: - oye ¿y la fecha?
Caroline: - ¡pero Aron!

IPP 387
Alumno: - del 70 este, del 80 y después asi hasta el 2000… del 70 hasta… ah si po, hasta el 2009 ¿Por qué Metallica saca su último…

IPP 389
Ian conversa con las compañeras de su grupo y les pide opiniones para terminar su trabajo
Estrella: pero con negro aquí…

IPP 452
Profesor: -¿Que estaba pasando?
Alumna: - se tomaron las calles po…
Profesor: - ¿porque? ¿Qué estaba pasando?
Kevin2: - estaba Pinochet
Profesor: - ¡bien Kevin! Desde 1973 (anota en la pizarra)…
Christopher: - ¡me caía mal!
Kevin2: - yaaaa po', si soy del colo…
Christopher: - pero a mi me caía mal po'

IPP 454
Profesor: - hasta 1990 estaba en el gobierno…
Estudiantes: - Pinochet
Profesor: - el general… Pinochet… ¿que era un?
Estudiante: - general, presidente…
Profesor: - ¡dictador!
Estudiante: - militar
Estudiante: - me caía mal a mi.
Estudiante: - Porque te caía mal
Estudiante: - yo quería matarlo, mataba a los gay
Estudiante: - Risas.

IPP 458
Estudiante: - tío ¿le puedo hacer una pregunta?
Profesor: - espera un poquito…
Estudiante: - tío, si o no que Pinochet…
Profesor: - no,

IPP 459
Profesor: - primero ¿quien era Andres Jarlán?
Estudiante: - era un escritor parece… mientras especulan sobre quién puede ser.
No Macarena le dice algo al profesor, este le presta atención, el tono de voz de la niña es muy bajo.

IPP 468
Alumno: - ¡ya esta vieja! (hablan varios estudiantes al mismo tiempo.
Otro alumno: - ¿cuantos años teni?

IPP 472
Christopher se para a preguntar algo: - ¿qué dice ahí?
Profesor: - político social

IPP 474
Kevin2: - profe, profe ¿le puedo hacer una pregunta? (pero el profesor no oye tratando de escuchar a la alumna que le está hablando).

IPP 475
Profesor: - ¿qué en la casa? ¿O las cosas?
Alumna: - pero la casa (no se le escucha)
Profesor: - es verdad po, era una noche (…)

IPP 483
Christopher: - tío ¿qué dice ahí?
Profesor:- expulsado Pierre Dubois.

IPP 493

¡Julio! (le da la palabra).
Julio: - ¿tío? ¿Sabe cuando hicieron el parque, el de ahí?… (Su voz es muy baja)
Profesor: - no, no se cuando lo hicieron. Esos datos los tiene que hacer ustedes porque aquí no aparecen.

IPP 494
Estudiante: - como se llama, ¿mataron a un cantante no cierto?
Profesor: - Víctor Jara
Estudiante: - si, ese mismo…
Leo: - lo mataron en el Estadio Nacional
Profesor: - en el Estadio Víctor Jara, pero ¿ya pillaron a quien lo mató?...
Estudiantes: - siiiiii
Kevin2: -¡lo mandó a matar Pinochet!
Julio: - ¡mátenlo, mátenlo!
Profesor: - o sea, Pinochet no lo mandó, él no lo mató, pero Pinochet tiene la responsabilidad porque el era el superior.
Kevin2: -¡le echaron toda la culpa a él!

IPP 507
Profesor: - estamos viendo como llegamos nosotros., a donde estamos, para eso vamos a comenzar con ver como llegamos nosotros a América, ahora, ¿por qué vamos a colocar el mapa por el lado físico y no por el político?
Profesor: - ¿por qué por el lado físico y no por el lado político?
Kevin2: - porque hay que saber que hay lagos, hay montañas…
Profesor: - ya, y ¿por qué mejor no lo vemos por el lado político?
Estudiante: - porque ahí hay países obvio po' (gritando harto todos los estudiantes).
Profesor: - bueno lo que dijo el Kevin, pero cuando llegaron los primeros habitantes a América no existían los países…(mientras borran la pizarra con Macarena).
Estudiante:- existían solamente uh uh uh, uha uha uha (como mono)
Profesor: - nooo
Estudiantes: - uha uha (como mono)…jajajajaja
Profesor: - en ese tiempo no existían los países, los que existían eran pueblos. Existían pueblos que se adaptaban a los medios naturales, es decir, pueblos que se quedaban a vivir o en las alturas, o en el desierto o en los valles, o el los ríos… pero no existían lo que hoy día nosotros conocemos como países…
Kevin2: - tío, ¿cómo se nacieron los países?
Profesor: - lo vamos a ir viendo ahora… Ahora vamos desde el principio. Ya sabemos que tenemos que dilucidar como llegamos hasta donde estamos hoy en día, para eso tenemos que hacer el viaje completo. (Dice poniendo el mapa, junto con macarena).
Profesor: - Ya Coni2, adelante. ¿Quién más hizo la tarea? ¿Javiera? Lo borraste, eso es imperdonable, ¡¡te vas a quemar en el infierno!! (Bromeando)
Estudiantes: - aaaaaaaaah jajajaja
Profesor: - Coni2, adelante. Si, con cuaderno.

IPP 509
Profesor: - Coni2, muéstranos la primera teoría que nos acabas de hablar, la de Hrdlicka. A ver Kevin presta atención pues… ¿qué es lo que dice la de Hrdlicka?
Coni2: - es que yo lo que entendí, es que todos los hielos cuando se derritieron…
Profesor: - no, los hielos estaban aquí, todo esto estaba cubierto de hielo, ya y que o que dice él, es que los hielos se van, se retiran (muestra con sus manos en el mapa) y quedan solamente los polos, los hielos se fueron, eso es lo que esta diciendo Hrdlicka, ya ¿qué pasó?
Coni2: - es que, por lo que dice así es que se formó un puente natural… en…
Profesor: - ¿entre Alaska? Lee…

IPP 511
Coni2: - ¡ya tío!

IPP 522
Los niños comienzan a salir de la sala, algunos se acercan a resolver dudas con el profesor que aún continua al lado de la pizarra. Profesor abraza fuertemente a Julio y le da un beso en la cabeza cuando pasa por al lado de él. Coni2 algo le muestra de su cuaderno, Gabriela también le muestra su cuaderno.

IPP 524

El profesor toma sus cosas, comienza a guardarlas, mientras Macarena y Kimberly guardan los mapas.

IPP 533
Suena una campanada que indica el término de la lectura silenciosa.
Profesor: - solamente se para la Elizabeth, ¡porque no quiero ni una bulla, ni un ruido en la sala de clases!
(La estudiante se pone de pie y recolecta los libros de sus compañeros, es la misma estudiante que los entrego).

IPP 535
Fernanda entra a la sala: - ¡Me pasaron dos mapas!
Profesor: - coloca sólo el grande por ahora.

IPP 536
Profesor: - (a Laura) está incompleto, lo va a hacer ahora… ¿Rut?
Rut: - no entendi.
Profesor: (a Rut) ¿qué no entendiste?
Rut: como tenía que ir, que dibujo iba

IPP 559
Fernanda termina de poner el mapa y se va a sentar a su puesto.

IPP 562
Alumno: - tío ¿puedo ir a buscar algo al estante? Y el profesor le responde que no.

IPP 563
Profesor: - Felipe Valenzuela. Déjame pasar por favor. Alumno le explica el desarrollo al profesor sin claridad.
Profesor: - ¿Cuál es la vieja? El alumno no especifica su trabajo, argumentando que se equivoco en la vieja. (Ruta)
Profesor: - anda a hacerla de nuevo.
Fabián: - insiste en apresurar su turno exclamando "profe yo se la muestro"
Profesor: - Nicolás valladares, Matías Venegas Ante la ausencia del los alumnos cita al siguiente. Jorge Llanes,

IPP 566
Fernanda entrega guías de trabajo de ejercicio de comprensión de lectura comparativa entre las funciones, cargos y formas de elección entre el Cabildo y la Municipalidad. Pregunta por quién no le puso el nombre. ¿Pregunta a quien le falta? Le sugiere una compañera.

IPP 571
Estudiante va al puesto del docente, le hace una consulta, el le responde y se va a sentar.

IPP 590
Profesor: - Marcelo ¿estay jugando a los autitos?
Fabián: - ja ja….mm chiquitito
Profesor: - si, ¿y quien esta haciendo el trabajo? (Contexto de trabajo en parejas)
Estudiante: - ya lo terminamos.
Profesor: - ¿ya lo terminaron? Laura ¿esta terminado?
Laura: - no todavía no lo terminamos
Profesor: -¿que te falta? o ¿que les falta?
Fabián: - les falta empezar.
Profesor: - Haber muestra.
Laura: - es que falta todavía (no se le entiende que es lo que les falta).
Profesor: - pásaselo entonces a Marcelo, trabaja con él ante que siga jugando a los autitos.
Laura y Marcelo: - se traspasan el texto el uno al otro, hasta llegar a acuerdo y leen juntos.

IPP 594
Profesor: -¿ya terminamos?
Curso: - ¡¡¡no!!! …
Fabián: -no ahora no por que faltan 2 minutos.

IPP 599
Fabián se para con el basurero a desocuparlo a un basurero más grande que esta al lado del estante.

IPP 601
Fernanda que repartió el trabajo, esta en cargada de retirarlos, comienza su tarea.
Profesor: - No, Valeria tiene más tiempo. (le dice a Fernanda).
Alumna: - tío…tío…tío…me faltaban dos no más.
Profesor: - no le responde

IPP 602
Profesor: - Fernanda, alumna que retira los trabajos ahora es enviada a retirar el mapa.

2. 3 Función del docente.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.
El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller.

IPP 105
El profesor dice: - Gino te escucho.
Fabián dice: - Ginito, hay mi Gino.

IPP 106
Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano.

IPP 107
El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

IPP 114
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.

Profesor: Yo creo que  al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 116
El profesor tiene  en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 122
Tu trabajo pregunta el profesor a otro alumno y le pide que lo lea.

IPP 124
Dale Matías dice el profesor al alumno para que lea. Ya pue… lee.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh

Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 130
¡Pofe! grita Javier: ¿termino?. El profesor le contesta que no ha terminado.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 141
Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.
Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores –

explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. "La composición del Cabildo" entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.-
Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?

Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 147
Se acerca una estudiante a decirle algo y se va a sentar. El profesor se pasea por la sala y su queda aclarando otra duda en el puesto de otra alumna.
¡Profe!, ¡profe!
Otro estudiante se acerca a preguntarle algo.

IPP 148
Profesor: ¡Hey! Tienen media hora para hacer este trabajo.

IPP 149
El profesor se pasea por la sala, viendo el desarrollo de la actividad.

IPP 152
El profesor habla con otra alumna y le dice léete esto mostrándole la guía donde sale escrito el texto informativo para la actividad. Se acerca otro estudiante y le pregunta otra cosa.

IPP 153
El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.
Javier: ¡Que poquito!
Profesor: nada más, es poquísimo… Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)
Javier: ahhhy
Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)
Javier: Aonde que lloré, mentiroso.
Profe asiente con la cabeza.
Javier: hoy que es cuentero el profe.

IPP 157
Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, pero Fabián dice que esta trabajando conmigo (Gabriela). Pero el profesor le explica que esta sólo.
Fabián: - Javier trabajemos juntos.
No, responde Javier
Fabián se ríe.
Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.

Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?
Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.
Conmigo, conmigo dice otro estudiante.
Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.
Profesor: Javier anda sentarte con el Fabián.
Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.
Profesor: Siéntate Fabián.
Javier se queda de mala gana. El profesor se le acerca y le dice que va hablar con su padre nuevamente, que lo llamará y afirma su posición.
Javier: dice que no puede llamarlo.
Profesor: perdón, perdón ¿Cómo fue? Lo voy a llamar yo no te preocupes.
Javier: ja ja dice.
Profesor: ven ven
Javier: ahhhhh no
Profesor: ven si quiero conversar contigo una palabrita.
El estudiante se para de su banco y se acerca al profesor.

IPP 158
¿Cuál es la función? Pregunta una estudiante.
Profesor: - para qué esta creado el cabildo, para qué esta creado el municipio.

IPP 165
El profesor sigue aclarando dudas. Recorre la sala resolviendo dudas. Algunos alumnos hablan en voz muy alta, manifestando dudas a cerca del trabajo que realizan.

IPP 166
Profesor: -porque no esta trabajando le pregunta aún estudiante. El trabajo es de a dos dice.

IPP 167
Profe que es ornato, pregunta un estudiante.
Profesor: -¡limpieza!

IPP 169
Se acerca una alumna a preguntarle algo.

IPP 171
Un estudiante se acerca a hacerle otra pregunta.

IPP 172
Profesor le dice a un estudiante que al parecer dice que no entiende o que: ¿no será por la flojera de no querer leer? Ya po, lee y subraya lo que te estoy preguntando.

IPP 173
Estudiante: ¡ahhh! Profe, acá no salen las funciones de la Municipalidad.
Otro estudiante: No, no salen.

IPP 174
Profesor se pase por la sala. Se acerca al puesto de Fabián (conversan algo que no se entiende) y le pregunta cuanto ah avanzado. Al parecer han trabajado porqué sigue caminando.

IPP 178
Se acerca un estudiante a preguntarle algo al profesor y el le contesta: lea (y se dirige a hablarle al curso). Oye, yo no les estoy haciendo una guía en la cual no aparecen las respuestas, el problema de ustedes es que no están leyendo, tienen que leer y van a encontrar las respuestas.

IPP 180
Profesor: Lea, es comprensión de lectura.

IPP 182
Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle

nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.
Alumna: -Pero si aún no hemos terminado
Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier.
Javier y Fabián dice: - pero nos falta.
Profesor: - Si no trabajaste tení un uno.
Estudiante: - ¿a todas las hojas?
Profesor: - a una hoja si van a estar todas pegadas. Le contesta a una alumna.
Javier está recogiendo las guías.
Fabián: - ya las hojas. Mentira, profe no le esta poniendo el nombre esta escribiendo, mire profe (acusando).
Alumna: - ¡ahh Fabián no seai tan sapo!
Profesor: - colóquele el nombre.

IPP 186
Los estudiantes y el profesor hacen el ingreso al aula. El docente ordena el lugar lo adecua para la clase y pide a una alumna que lo ayude con la colocación de un mapa en la pizarra. Los estudiantes se ven en relativo orden (se ve a una estudiante que le pega a la otro) y preparando los materiales para la clase. Se toman su tiempo.
IPP 208
Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

IPP 209
Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa

IPP 219
Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?
Cristóbal se queda quieto si respuesta.
El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte.

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América.
Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.

Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 230
Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.
Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue

IPP 232
Profesor: - ya Kevin, ¿donde esta América? (Kevin se queda quieto) si recién lo marcaste, concéntrate, lo acabai de mostrar, concéntrate.

IPP 234
Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.
Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?
Kevin señala sólo del sur.
Profesor: - No, América completa. Marca América completa.
Kevin lo señala bien
Profesor: - ¿América del sur?
Mira hacia el otro lado del mapa.
Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?
Kevin lo vuelve hacer bien
Profesor: - ¿América del centro?
Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. Se ve que no sabe.
Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.
Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?
Kevin no responde
Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte.

IPP 236
Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?
Hugo: - Hugo Chávez
Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa.

IPP 237

Profesor:- Christopher Colicheo, trae tu cuaderno inmediatamente. Le pide que señale lo requerido de América y lo hace bien. Saca su cuaderno de un apartado, donde recién lo había dejado, que tiene con el cuaderno de otros estudiantes que no tienen sus mapas realizados. Escribe extensamente y le dice firmado la próxima clase.

IPP 248
Profesor:- Silencio este es un momento culmine. Josué Andrade tus mapas
Josué se ríe y dice no los…
Profesor:- ya muéstrame en el mapa de la pizarra.
Josué le muestra los continentes pero se equivoca en Europa.
Profesor:- un dos. Tu cuaderno o libreta de comunicaciones Josué.

IPP 249
Profesor:- Nelson adelante.

IPP 251
El profesor llama a Christopher el va y le dice algo pero no se entiende claramente y se devuelve a su puesto.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 256
Profesor:- Ya lee, le dice al estudiante.

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

Profesor:- ¡comandante! (refiriéndose a Hugo), ¡comandante! ¡Adelante, fuerte!
Hugo: -se levanta y lee su cuento. Mi día en el norte (…) hacia mucha calor

IPP 275
Kevin1 y macarena van al puesto del profesor. Saquen una hoja y anoten trabajo para la casa. Macarena se va a su puesto al escuchar la indicación pero Kevin se queda conversándole algo. Mientras el curso entre alboroto esperan que les designen el trabajo.

IPP 276
Profesor:- comienza a escribir la comunicación uno a uno en los cuadernos de los estudiantes que no tenían sus tareas al día. Mientras el curso conserva tranquilidad. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir.

IPP 289
El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza).

IPP 290
Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

IPP 291
Profesor:- ya silencio. Tarea uno…

IPP 308
Una estudiante le explica que vive en su barrio hace dos años. Y le pregunta el profesor de donde es su familia. Ella contesta que de lo Espejo. Así que el profesor le dice que haga la historia de lo Espejo. Y le pregunta si viven sus abuelos con ella a lo que responde que sí. ¿Ya tamos? (afirmando que le es posible realizar bien su tarea).

IPP 294
Profesor: - escribe Josué, escribe con lápiz pasta, pásenle un lápiz a este niñito por favor- mientras Josué se excusa.

IPP 296
Profesor: - ¡escribe Macarena!

IPP 298
Profesor: - Macarena no te voy a dictar yo de nuevo te lo consigues.

IPP 312
Profesor:- Escribe Damaris ¿no vas a hacer el trabajo? Ella le contesta: -si pero de ahí me las consigo.

IPP 313
Profesor:- Las principales teorías de Poblamiento de América….Investigar por lo menos cuatro. (Dictando, repite)

IPP 297
Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.
Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

IPP 321
Profesor: - ya los grupos, rápido, rápido. (Pasa por un grupo). ¿Tamos trabajando ya? los grupos, rápido, rápido.

IPP 327
Profesor termina de explicarle a la estudiante y aplaude en señal de trabajo: - esta bien, esta bien (les dice al grupo que revisa el material), pero que les quede bien, coloquen bien arriba la leyenda de que lo que es…

IPP 328
Profesor: - a ver ustedes

IPP 329
Alumna: profesor mire…

IPP 329
Profesor: - ¿A ver ustedes? ¿Con qué parten? Dice acercándose a un grupo de trabajo de la línea de tiempo de la moda.

IPP 330
Alumno: ¡¡¡Profe!!! ¡¡Profesor!!
Profesor: - ahí voy, ¿puedes esperar? ¿Puedes esperar tu turno? No es tan importante como para ir altiro altiro ya…

IPP 331
Profesor: - ¡Ya haber! ¿Con qué parten?
Estudiante: con el…vals…
Profesor: - ya, y después el tango, bien… ya y ¿que más?
Estudiante 2: - noooo, (se ponen de acuerdo en el nombre del baile que no recuerdan bien) el bolero,
Otro estudiante: - el bolero no, el bolero, el tango no…
Profesor: - ya pero espérate, ¿están todos en la misma fecha o va en una y después va otra?
Estudiante1: - va por fecha
Estudiante2: esa no se po, hay que ver…
Profesor: - ya po cómo va organizado, ¿el tango para ustedes es paralelo al step o primero el tango y después el otro?
Estudiante: - si po, primero el tango, tienen distintas fechas.
Profesor: - ¿tienen distintas fechas? Eso lo tienen que señalar bien arribita, ¿ya? Colocan la imagen y arriba… ¡ya!
Estudiante: - ¡ya!
Estudiante: - ¿esta bien si las fotos no son tan grandes?
Profesor: - Sí.

IPP 335
Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo… (Con el grupo que se encuentra) esta bien, de verdad chiquillos que tienen las cosas claras, tienen todo el material, tienen que usarlo bien…
Alumna: - encontré harto, porque mi mamá tiene hartos de estos libros en la casa y tiene todo eso…
Profesor: - ¿ya? Traten de sacarlo hoy día
Alumna: mire lo que sale también… sale eso, sale eso, sale eso…

IPP 341
Aron: a mí antes me gustaba Korn, Nirvana…
Estudiante: ¿qué grupo de rock hay?…hevy Metal una cuestión así.
Aron: - nirvana
Estudiante: no, de metal
Aron: - ¡Nirvana
Profesor (mientras el profesor se paseaba por la sala: a ver… ¿Cuál la primera banda de metal?
Estudiante: - onda disco…jajaja.
Estudiante: - Metallica
Profesor: - no, Metallica no…
Estudiante: - Iron Maiden.
Estudiante: - ¡Bob Marley!..ahhh
Alumna: - Kiss
Profesor: - para mí la primera banda de metal metal, es Black Sabbath, Black Sabbath, Ozzy…
Estudiante: - yo escucho de todo…hasta regeeton
Estudiante: - el otro día estaba viendo Hannah Montana, pero así no más por casualidad…. De verdad, y salía ¿Jackson? Imitando al Ozzy…
Mientras otra estudiante
Estudiante: - a mi no me gusta la música, pero son bacán los capítulos por que son terrible chistosos…

IPP 346
Alumno: - mentira…también se baila.
Alumnos: - ¿profe? ¿El rock se baila?
Profesor: - ¿ah?
Alumno: - ¿el rock se baila?
Profesor: - yo lo bailo…
Alumno: - no ves, no ven (le dice a su compañero el estudiante que afirmaba que se bailaba).
Alumno: - ¿y como lo baila?

IPP 347
Profesor: ¡oye! Hablen más despacio porque se escucha desde afuera.

IPP 354
Mientras tanto Estrella de otro grupo se acerca a preguntarle al profesor sobre sus dudas con respecto a su trabajo… El profesor le explica…

Profesor: - si po, los diseñadores empiezan a diseñar ropa de hombres para mujeres, chaquetas, con corbata y todas esas cosas…
Estrella: ¡¡ah, si!! Las corbatas… (Se va a trabajar).

IPP 360
Caroline se acerca a preguntar al profesor… (No se escucha lo que hablan).
Profesor: - no po' si no se Caroline… (Moviendo la cabeza, haciendo una negación). Si es tu trabajo de investigación pos Caroline.
Caroline se va…
Profesor: - mira, Caroline, ven…
El profesor le da una respuesta en secreto y Aron corre rápidamente para escuchar…
Caroline: ya, gracias. (Se retira del escritorio del profesor) Se acerca a su banco a buscar algo y sale de la sala.

IPP 366
Aron: - (acercándose al escritorio del profesor) ¿qué es eso? ¿Sabe que es eso? Busque y me salio eso…
Caroline se acerca a donde esta Aron con el profesor.
El profesor mira la hoja que le enseña el niño…

IPP 368
Aron: - ese también es de 1940…
Caroline: el motor…
Profesor: - les recibe la hoja la mira desde distintos puntos y devolviéndoselas en sus manos dice: - no se de que puede ser.
Aron: - ¡uy! se me olvidaba de que año era…1810?
Caroline: - eso es como del 1900
Alumno: - siglo XIX, siglo XX.

IPP 376
Caroline le dice a Aron si recorta esas dos pero el no le contesta, va a preguntarle al profesor y el le dice que puede pegar una de antes y una de ahora ya que así van mostrando como ha evolucionado.

IPP 377
Estudiante: - primero el rock and roll después la salsa… profe!! ¿Venía el rock and roll primero o la salsa?
Profesor: no se po…
Estudiante: - el rock and roll primero ¿cierto?
Profesor: no se yo eso Alfredo… ese material de investigación…

IPP 382
Ian: - tío ¿cuál es el título?
Profesor: el título es de ustedes…
Ian: - es de ustedes. Se ríen.
Estrella: - "la moda del 1900"
Ian: - "¡la moda le acomoda!"
Estrella: - no, como la moda te acomoda
Ian: - si po, la Sarita Vásquez dice que la moda te acomoda…tilín.
Estrella: - jijijiji jajaja

IPP 383
Los otros estudiantes del curso trabajan mayoritariamente en silencio.
Ian: - la moda te acomoda
Estrella: - no po, como vamos a poner eso, ya po de verdad…
Ian: - tío y esa, ¿la moda te acomoda?
Profesor: - puede ser
Ian: ¿vei'?
Profesor: la moda te acomoda en el Siglo XX…
Ian: - aaaaaaaaah
Estrella: - esta bien esa, ¿la moda te acomoda del siglo XX?
Profesor: - el trabajo es del siglo XX y ustedes le quieren poner la moda te acomoda.
Estrella: - Aaaah, es que y no quiero poner lo que dice el Ian.
Estrella: ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX… te van a faltar hojas…

Ian: o la moda no te acomoda…

IPP 387
Aron: - ¿puedo sacar una revista de ahí profe?
Profesor: - ¿para qué?
Aron: ¿cualquiera?
Profesor: - pero no para cortarlas
Aron: para dibujarlas po…

IPP 345
Alumno:- ¡¡profe mire!! ¡¡Entera larga!! (Enseña su línea de tiempo)
Profesor: - ¡ah! y al final colocaron al reggaeton, está buena esa línea de tiempo, ya pero ilústrenla bien arriba, por que ahora lo que escriban arriba es lo que vale.
Gabriela: - oye chiquillos, ¿la podemos mostrar pa' la cámara?
Aron: ¡¡ya!!
Estrella: ahh noooo 'ta mas fea. No la muestre tía!!
Profesor: ¡Ian, pero. Terminen la de ustedes rápido… ¡ya!
Los niños enseñan su trabajo hacia la cámara…
Estrella: nuestra obra de arte…
Gabriela: a ver espérenme, la voy a agrandar…
Estrella: tía pero porque no graba…
Gabriela: esperen si también los voy a grabar a ustedes… déjenme grabar esta…los estudiantes tienen una línea de tiempo que pasa por el vals, step, onda disco, rock ando roll, jazz, metal, punck, regetonn
Estrella: ya
Gabriela: son pesadillas, je je (con tono amistoso)

IPP 353
Los estudiantes discuten de cómo hacer su trabajo.
Estrella: - ah pero Jana, léelo y explícalo…
Ian: - léelo y explícalo…
Estrella: - ¿Cómo no sabi ni resumir? Gritando.
Profesor: - a ver Ian… Ian no tanta violencia pues…
Ian: - la Jana le voy a pegar un…
Estrella: - Jana pero resúmelo… léelo todo y lo resumi' abajo…
Aron: - péguenle a la Jana ahora.
Estudiante: - ¿Qué tenso?

IPP 355
Jana: - va a preguntarle algo al profesor.
Profesor: - pero resúmelo por año, de a veinte años, haz del 1900 al 1930…

IPP 358
Aron: - ¿en qué año fue la primera Guerra Mundial?
Profesor: - mil novecientos catorce
Aron: - ¿ah?
Profesor: - mil novecientos catorce…
Aron: - ¿este auto también entonces?
Profesor: si
Caroline: pero Aron tenemos la radio, hombre. La radio también se hizo pa' las Guerras Mundiales, yo se porque yo diseñé la radio en tercero…
Aron: ya entonces corto este avión y este auto ¿o no?
Caroline: si po el auto…
Aron: - la idea es que hayan hartos…
Caroline: - la radio… recortaste radio
Aron: ahí esta la cuestión de radio

IPP 340
Profesor: ya mis niños, ¿cómo vamos avanzando? Se para de su silla.

IPP 341

Caroline: - el tío dijo, uno de antes y uno de ahora. Discuten en los años que hay que poner en la línea de tiempo.
Aron: - ¿teni' uno de antes?
Caroline: - ahí está

IPP 341
Profesor: - (al grupo que ya termino su línea) esta la podríamos colocar afuera.
Caroline: - el reggeton no es el último.
Caroline: - nooo
Aron: - no
Profesor: - haber, déjenme mirarla.

IPP 342
Ian: - oiga tío

IPP 343
Profesor: - esto que ponen aquí es clave. Le dice al grupo de la música.

IPP 344
Ian: - ¿del 2000 hasta el 2009?
Profesor: - hasta el 2009 o ciérrenlo ahora…
Estudiante: - ya
El profesor se acerca a mirar su trabajo.

IPP 345
Los estudiantes hablan en voz alta sobre como terminar sus trabajos mientras el profesor se pasea en la sala contestando consultas

IPP 350
Aron: - pregúntale al tío, pregúntale al tío
Caroline: ¡¡¡profe!!!
Aron: -¡¡profe Venga, profe venga, profe venga venga!!

IPP 354
Alumno: -¿que podemos poner?
Profesor: no se pues, es su trabajo… primero, 1900 al 1920, ¿hasta cuando hiciste la primera parte? Ya, en este período, el principal baile era tanto… se bailaba en tal y tales partes…

IPP 359
Estrella: - ¿Ian por que haces así?
Ian: - por que quiero mirar po…abraza a Caroline.
Profesor: - ya po Ian, quiero ver tu trabajo po
Ian: - la Jana lee, lee, lee y no hace ninguna cuestión. Yapo Jana yo quiero hacerlo pa hoy día no pa mañana.
Aron: - mañana supuestamente hay taller

IPP 365
Profesor: - ¡oye! Ya po, ¿qué pasa con este trabajo? Yo no les voy a dar más plazo, ¿ah?
Estrella: - ya pero fue culpa suya
Estudiante: - saaaa
Estrella: - fue culpa suya que no lo hiciéramos
Profesor: - oye, pero ahora tienen más tiempo que el miércoles
Estrella: - viste, si lo hubiéramos hecho el miércoles lo hubiéramos terminado hoy día…
Alumno: - quedan diez minutos
Alumnoo: - ¿cuando toquen?
Profesor: - el lunes tiene que estar listo
Estudiante: -¿qué cosa? ¿Esto?
Profesor: si

IPP 370
Profesor: ya po Alfredo
Alfredo: - es que está escribiendo

Profesor: ¿qué esta escribiendo?
Alfredo: - Este (…)

IPP 371
Estrella: - profe, ¿qué significa ensanchaba?
Profesor: - ¿qué?
Estrella: - ¿qué significa ensanchaba?
Estrella: - agrandaba… uuuu, ¿o sea que dice que somos de aquí grandes o la falda grande?
Gabriela: - la falda.
Caroline: - el corsé
Estudiantes: - (la molestan por decir eso)
Profesor: - Caroline preocúpate de lo tuyo por favor…

IPP 372
Profesor: -¿Tu hermano que esta haciendo? Pregunta a Caroline.
Caroline: - esta haciendo uno de computadoras.

IPP 378
Estudiante: - ¿profe le gusta mi letra?
Profesor: - háganlo bien ah? Por períodos…

IPP 382
Estudiante: -¡profe! ¿Y si no alcanzamos hoy día, cuando se lo traemos?
Profesor: ¡el lunes pues!
Estudiante: - ¡tan gritón que es!

IPP 390
Suena la campana. Los estudiantes comienzan a ponerse sus mochilas, guardar sus cosas.
Una estudiante: ¿quién se va a llevar el trabajo para hacerlo?
Ian: ah, nos falta caleta a nosotros…
Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas
Alumna: ¡ah no po!
Profesor: pueden avanzar en su casa pero me interesa que el lunes este listo aquí…
Estudiantes de otro grupo ven quien se lleva el trabajo
Estudiante: - oye, que se lo lleve el Alfredo, el Alfredo esta en las mismas "embarao"… o seguimos el lunes si nos queda entero poco.
Profesor: tráiganlo terminado el lunes…
Alumno: -¡profe!

IPP 392
Profesor: - haber ¿me escuchan? Ordenan… haber, Ian, sacan los papeles del suelo… noooo, ¡saquen los papeles del suelo!
Alumna: - ¡ya y los semaneros po! Cuando yo era semanera y hicimos eso yo limpié…
Profesor:- ordenan los bancos también antes de salir… tiene que quedar la sala impecable…
Alumna: - ¡oye! Los que trabajaron en mi puesto déjenlo limpio… ¡Oigan!, ¡Caroline! ¿Puedo salir?
Profesor: - no, recojan los papeles del suelo…
Estrella: - Caroline recoge al tiro los papeles de aquí del suelo
Caroline: uuuuy!
Estrella: pero si vo' ensuciaste po
Caroline: el Aron también
Alumno: pero si tú tijereteaste todo po…
Ian: yo ordené mi puesto… ¡mire!
Estrella: ¡la Caroline tiene que ordenar mi puesto!
Profesor: ¡ya pero seamos solidarias! ¡Estrella!
Estrella: como queri' que hable si es la única voz que tengo
Profesor: Estrella, no seai violenta…
Gabriela: ¡para de pelear!
Ian: y vo por que no limpiai tu puesto, lo teni' terrible cochino!! Jajaja
Estudiante: son entero cochinos… jejeje

IPP394
Profesor: ¡ya haber! Los felicito por el trabajo de esta semana…

IPP 396
Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?
Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaa
Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas…

IPP 427
Profesor: - yo mandé dos tareas… no una, dos… así que los que dicen que no pudieron hacer esta tarea porque bla, bla, bla… supongo que trajeron la otra. (Mirando fijamente a una estudiante).

IPP 428
Profesor: - ¡Ya! ¿Quién tiene el dato mas antiguo de la Población La Victoria?... ¿Cuál es? ¿Cuál es?
Estudiante: (dice algo en voz baja)
Profesor: cómo dices, no te escucho… ¡fuerte! Ya ¿cuándo es? ¿Cómo se llama? ¿Juan? ¿Cuánto?
Estudiante: Acosta po
Profesor: ya po, Juan Acosta, ¿en 1930? ¿La población La Victoria es de 1930?
Estudiantes: noooo
Profesor: ¿de cuándo?
Macarena: - de 1957
Estudiantes: siiiiiiii, si tío.
Profesor: - a ver, Macarena espera, veamos el dato que nos esta dando la Maca… la Maca dice… ¿qué paso?
Estudiantes: 1957
Otro estudiante: - 1952
Macarena: en 1957 fue la primera toma de terreno en la población La Victoria.
Kevin2: ahí se pelearon con los dueños
Profesor: - en 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria… (Mientras el profesor escribe en la pizarra). Y ¿donde estamos nosotros? ¿En que años estamos nosotros?
Estudiantes: en el 2009
Profesor: - o sea estamos acá, vamos a colocar acá, La Ronda de San Miguel (nombre del establecimiento)… ¿el que se ríe?
Estudiantes: - ¡se va al cuartel!
Profesor: - yaaa

IPP 429
Josué: - o sea cooperaste…
Profesor: - ¿Josué? ¿Te quieres ir al cuartel?
Josué: - no
Profesor: - has esta línea de tiempo en tu cuaderno… (Golpea con el plumón en la pizarra)

IPP 430
Macarena levanta la mano para dar otro dato aparentemente pero el profesor dice que espere.
Profesor: - 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria. Ya, ¿qué otro dato más tenemos de 1957?
Estudiante: - ¿la hago yo tío?
Profesor: - no po, vayan aportando… (Escucha a Macarena) aaaaah, ¿que pasó en 1958 Maca? Ya, se terminó la construcción… (Mientras escribe en la pizarra 1958: se terminó la construcción de las casas).

IPP 431
Profesor: - ¡oye! Esta línea de tiempo háganla en su cuaderno.

IPP 433
Profesor: - ya, ¿qué más tenemos? ¿Nadie más hizo este trabajo que está solamente la Macarena?
Estudiante: - ¡yo igual lo hice!
Profesor: aporta algún dato pues… estamos en 1958 ¿qué viene después?
Macarena: - en 1960 llegó el primer auto a la población…
Profesor: en 1960, dice la Maca, llegó…

IPP 435
Profesor: - ya, en 1960 llego el primer auto dice la Maca, ¿qué más tenemos?…
Estudiante: -¿el primer auto?
Estudiante: -: si po, ¡al pasaje! (contesta otro)
Macarena: - después en 1961 llego el agua potable
Profesor: - ¿en que año?

IPP 436
Julio: - ¿soy de la Victoria vo?
Profesor: -¡Julio! ¿Tu línea del tiempo?
Julio: ah yo ya leí…
Profesor: ¡hazla pues!
Julio guarda el libro que estaba viendo y se para a buscar un lápiz y se sienta pero no abre el cuaderno.

IPP 437
Estudiante: - tío permiso pa….
Profesor: no, ¿tu línea del tiempo? ¡Hazla, hazla! (Señalando la pizarra)
Estudiante: - tío yo ya la había hecho…
Profesor: ¿su trabajo? Le pregunta a la compañera de banco del estudiante. Al parecer ella le dice que la tiene hecha (pero con tono de voz muy bajo).

IPP 438
Ya que en seguida le pregunta. Profesor:- ¿Qué pasó en 1960?
La Estudiante: - se construyó el primer policlínico…
Profesor:- en 1960 también, se construyó el primer policlínico (escribiendo en la pizarra) ¿qué más? ¿Qué más tienen en el sesenta? … ¿Hay algo más? ¿Y en la década del sesenta?
Macarena: - ha en el sesenta y uno llego el agua potable
Profesor: -1961… llego agua potable (escribe en la pizarra)… ¿y en el 62?
Macarena: - la luz eléctrica. (Voz tenue) El profesor escribe en la pizarra.

IPP 439
Profesor: - Julio te voy a revisar esta línea del tiempo en tu cuaderno…Julio abre su cuaderno con bastante desgano.

IPP 440
Profesor: - ¿quién más? Kimberley… ¿no la hiciste? ¿Kevin?
Kevin: - ah, en mil nueve noventa y ocho…
Profesor: ese es 1998, estamos en el sesenta… en los años sesenta que dato, aporta algún dato… sesenta, ¿quien más tiene datos del 1960? Del sesenta al setenta… sesenta, sesenta y uno, sesenta y dos, sesenta y tres… ¿que pasó el sesenta y tres?
Estudiante: - ¿llegó la luz?
Profesor: no, en el sesenta y dos tenemos ese dato… ¿sesenta y tres que pasó?
Kevin: -¿llegaron los trabajos?
Profesor: no te escucho, no te escucho bien… ¿Sesenta y cuatro? ¿Sesenta y cinco? ¿Sesenta y seis? ¿Sesenta y siete? ¿Sesenta y ocho? ¿Comandante? ¿Sesenta y nueve? ¿Setenta, que pasó en 1970?
Estudiante: - hubo una guerra
Profesor: - ¿dónde hubo una guerra?
Risas
Profesor: - ¿que paso en el setenta?
Una estudiante da un dato con voz tenue al profesor.
Profesor: - ¿Si? y ¿lo tienes anotado?, 1970, primer colegio en La Victoria (anota en la pizarra).

IPP 443
Profesor: - shuuuu

IPP 444
Profesor: - empezaron los allanamientos, ya, ¿que más pasó en mil novecientos setenta y tres? ¿Mil novecientos setenta y cuatro? ¿Javiera?… ¿mil novecientos setenta y cinco?

IPP 443
Profesor: - empezaron los allanamientos, ya, ¿que más pasó en mil novecientos setenta y tres? ¿Mil novecientos setenta y cuatro? ¿Javiera?… ¿mil novecientos setenta y cinco?

IPP 446
Profesor: - ¿setenta y cinco?… ¿setenta y seis?… ¿setenta y siete? ¿Setenta y ocho?… ¿setenta y nueve?… mil novecientos ochenta…

IPP 447
(Se acerca a una Alumna y le mira el cuaderno)
Profesor: - ¿Y estos datos por qué no los entregaste? ¿De adonde eres tú? (La alumna le cuenta que es de San Joaquín, pero casi no se le escucha nada).

IPP 448
Profesor: - Eeeh, ¿setenta y nueve?, ¿ochenta? Ochenta y uno, ¿ochenta y dos?
Macarena: - ochenta y cuatro…
Profesor: - ya, ¿qué hay en el ochenta y cuatro?
Alumna: - tío, ¡en el ochenta y tres!
Profesor: ¡ya! ¿Que hay en el ochenta y tres? ¡Ya pues!
Alumna: - pero pa' que se la quitai

IPP 449
Macarena levanta la mano y le habla sobre Andrés Jarlán. Pero el profesor con la mano le hace señas de que la espere.

IPP 451
Profesor: - Lee bien Kimberley…
Kimberley: - algo de la lucha política
Profesor: - ¿que po? Haber tómalo y léelo…
Kimberley: - ¿yo?
Profesor: - si
Kimberley: - en el 83, la población la victoria también aporto lo suyo, ya sea desde el plano de la lucha política militar, como siguiendo con su… (El profesor anota en la pizarra), política social…
Profesor: - ¿a qué se refiere con que la población la Victoria esta en una lucha política social?
Kimberley: - ¿y que me dice a mi? si yo estaba leyendo esto… (Le muestra las hojas al profesor)
Profesor: - anda a sentarte. le dice a Kimberly… (Con tono molesto)

IPP 454
Profesor: - hasta 1990 estaba en el gobierno…
Estudiantes: - Pinochet
Profesor: - el general… Pinochet… ¿que era un?
Estudiante: - general, presidente…
Profesor: - ¡dictador!
Estudiante: - militar
Estudiante: - me caía mal a mi.
Estudiante: - Porque te caía mal
Estudiante: - yo quería matarlo, mataba a los gay
Estudiante: - Risas.

IPP 454
Profesor: - a eso se refiere que la lucha política…

IPP 455
Profesor: - haber, Julio (que mira para otra parte) presta atención…

IPP 456
Profesor: - que la población La Victoria inicio una lucha política y social era contra Pinochet
Estudiante: - Pinochet
Profesor: - ¿ya? Sigamos, ¿qué pasó en mil novecientos ochenta y cuatro en la población La Victoria?
Macarena levanta la mano y da su dato.

Estudiante: - ¡murió Pinochet!
Profesor: en mil novecientos ochenta y cuatro en La Victoria murió…
Estudiante: - Pinochet
Otro estudiante: - si Pinochet murió ahora vio.
Estudiante: - ¿a donde? (con tono de incredulidad).
Profesor: - murió Andrés Jarlán (mientras escribe en la pizarra) ¿Quién era?

IPP 461
Profesor: - ¡Fuerte Macarena! ¿quien era Andres Jarlán?
Macarena: - Andrés Jarlan era un (…)
Profesor: - que te escuchen tus compañeros, si yo se quién era.
Macarena: - Que peleo por los drogadictos… los ladrones…y con la gente mala (…).
Profesor: - a ver Coni, ¿quién era Andrés Jarlán?
Coni: - un sacerdote…
Profesor: - ya y ¿que pasó con él?
Coni: - que lo mataron
Profesor: - ¿quién? ¿Quién lo mató?
Estudiante: -¡¡¡Pinochet!!!
Coni: parece que eran carabineros…
Profesor: yaaa
Kevin2: - no, ¡mentira! Porque fueron soldados.
Otro estudiante: - ¡los pacos!
Una estudiante levanta la mano y dice: - yo vivo…
Profesor: - ¿tú vives donde?
Una estudiante: - cerca (…)
Profesor: - ya, para la próxima clase nos vas a averiguar como murió y que era Andrés Jarlan…
Kevin2: - profe profe, 1978 Pinochet mando a matar a 17 personas (…)
Mientras el profesor escucha a una macarena que le habla sobre la muerte del Jarlán.
Profesor: - el padre Andrés Jarlán murió en su casa cuando estaba leyendo… La Biblia…
Alumnos: - le pegaron un balazo…
Profesor: - exacto, eso fue lo que pasó…
Alumno: - mira la Caroline no sabe y vive al lado y no sabía…
Macarena continúa hablándole al profesor sobre esto en voz baja desde su asiento.
Profesor: ¿si? ¿Y tú leíste esto?

IPP 461
Profesor: - ya haber… ¿que pasó en mil novecientos ochenta y cinco?
Alumno: - nací
Profesor: - ¿y en el ochenta y seis? ¡Ochenta y siete! ¡Ochenta y ocho¡… ¿que pasó en mil novecientos ochenta y ocho?
Kevin2: - yo, yo, yo… Pinochet mando a matar a un colegio… a un colegio que no me acuerdo como se llama… mató a más de cien personas…
Profesor: - ¿ah?
Kevin2: - que Pinochet mando a sus soldados a matar a un colegio… tenía mucha república…
Profesor: - ¿tenía mucha que? (esboza una sonrisa)
Kevin2: - república…
Otro estudiante: - ¡república dominicana!
Profesor: - ¿de donde sacaste eso? (le hace que no con la cabeza).
Kevin2: - salía en el computador…

IPP 462
Macarena vuelve a intervenir en voz baja, diciendo que en 1995 nació la radio primero de Mayo, levantando su mano para hablar. Se ve que conversa y toma datos de su otra compañera del banco de al lado que también que trajo su línea de tiempo. Pero al parece prefiere no hablar.
Profesor: - ya pero tranquila vamos a ir avanzando para allá.
Macarena: - pero ahí no pasa na' po…
Profesor: pero si todavía vamos en el ochenta y cinco, perdón en el ochenta y ocho… ¿ochenta y nueve? ¿En mil novecientos ochenta y nueve que paso en la historia? (hablan los estudiantes pero no dan respuesta a la pregunta) ¿Y en Mil novecientos noventa?
Kevin2: Pinochet mando a todos los soldados a vigilar por las noches… porque todos tenían que estar adentro a

las 9 de la noche…
Coni: - y ¿cómo yo me quedaba hasta tarde?
Kevin2: estate calla'
Profesor: ¿soy de la Victoria? ¿De que parte? (no se entiende la respuesta del estudiante). Mil nueve noventa y uno… ¿Javiera?
Estudiante: - en mil nueve noventa y uno nació mi tío…
Profesor: - ¿noventa y dos?... ¿Noventa y tres?

IPP 465
Estudiante: - el noventa seis tío.
Profesor: -¿Noventa y cuatro?
Macarena: - la pavimentación
Profesor: ¿qué pavimentación?
Macarena: - de las calles.
Profesor: (escribe en la pizarra) – pavimentación de las calles.

IPP 466
Profesor: -¿Comandante? ¿Qué tiene usted?
Hugo: - San Joaquín
Profesor: - también soy de San Joaquín…
Hugo: - sí.
Profesor: - Vamos a hacer después (…) con lo que son de San Joaquín.

IPP 467
Profesor: - mil nueve noventa y cuatro pavimentación de las calles, ¿mil nueve noventa y cinco?
Macarena levantando la mano dice: - nació la Radio Primero de mayo.
Profesor: - la Radio Primero de mayo (escribe en la pizarra).
Alumno: aquí sale que nace el canal 3 (con voz muy tenue).
Alumno: - yo nací en mayo.
Otro alumno: - yo igual…
Profesor:- ¿en que año? (apunta al un estudiante que dio el dato del canal, pero el no sabe en que año fue así que el profesor continúa) - ¿Mil nueve noventa y seis? ¿Noventa y siete? ¿Noventa y ocho?
Alumna: - ¡¡nací yo!!
Otro estudiante dice: - y yo.
Kevin2: - ¡pero si todos!
Profesor: ¿Noventa y nueve?
Alumno: -¡¡Nací yo!!
Alumno: -¡¡y yo!!
Alumna: - ¡¡yo también!!
Julio: - nació la primera "chuki" (se ríen).
Alumno: -¡¡a donde que naciste el 96' !!
El profesor se pone una mano en la oreja haciendo seña de que quiere escuchar a Macarena, esta hace un aporte, nuevamente en voz muy baja.
Profesor: - ¡¡miren el dato que les esta entregando la Maca!! Mil nueve noventa y siete… (Mira al estudiante que ya había dado ese dato)

IPP 469
Profesor: - Pierre Dubois… ¿qué paso con Pierre Dubois? (pregunta mientras el estudiante le da el dato completo que no se escucha porque los otros estudiantes están hablando).
Profesor: - ¡Exacto! (y escribe en la pizarra, devolviéndose unos años.
Profesor: - en mil nueve ochenta y seis, es expulsado…

IPP 471
Profesor: - en 1986 es expulsado del país, Pierre Dubois… ¿quién era Pierre Dubois? ¿Maca?
Alumno: - ¡¡¡un francés!!!
Profesor: - haber, espera (le dice a Maca). Hagamos la relación, ¿quién era Andrés Jarlán? Un sacerdote, francés, ¿Pierre Dubois quién era? También un sacerdote francés, eran los dos los sacerdotes de la población La Victoria, murió, mataron a Andrés Jarlán y a Pierre Dubois lo echaron del país.
Kevin2: ¿por que lo echaron? ¿Debería estar vivo?

IPP 473
Julio: - ¡yo te voy a matar! (dice jugando).
Profesor: - por luchar contra Pinochet…. (Le contesta a Macarena que vuelve a preguntar porqué lo echaron).
Alumna: - pero profe, Andrés Jarlán….
Profesor: - ¿cómo? ¿No te escucho?
Alumna: - Andrés Jarlán….
Profesor: - No te escucho…

IPP 477
Profesor: - La noche que murió Pierre Dubois, perdón, Andrés Jarlán… era una noche de protesta nacional, estaba todo el país, en la mañana nadie fue a trabajar y en la noche empezaron a tocar la cacerola y salieron los jóvenes, salieron a la calle a hacer barricadas, era una noche de protesta, en eso según las investigaciones, entro un piquete, o sea, muchos carabineros, entran persiguiendo a la gente que estaba protestando…
Christopher: - y empezaron a tirar balazos…
Profesor: - y empezaron a tirar balazos, una de esas balas,
Julio hace con sus manos simulando unas metralletas,
Profesor: -…cruzó la casa de Andrés Jarlán y él estaba rezando, leyendo la Biblia para que no hubiesen muertos, y le llegó el balazo justo por atrás… murió encima de la Biblia…
Julio: - en la nuca. (Como Julio los estudiantes varones se ven muy alborotados con el relato del profesor, da la impresión que por el contenido de batalla que éste tiene).
Profesor: - con un balazo en la nuca… como bien dice la Maca, hoy día ustedes pueden ir a la capilla, hablan con el ¿padre Lorenzo?,
Julio bromea con el nombre del padre. Los otros estudiantes también hacen diversos comentarios.
Macaren: - sí, con el padre Lorenzo (en voz muy baja)
Profesor: - y el padre Lorenzo los lleva y les muestra la Biblia con sangre de Andrés Jarlán.
Un estudiante: - tío la Carolina vive al lado del.
Carolina: - yo he entrado a esa capilla.
Profesor: - ¿si? ¿Y haz visto la Biblia?
Carolina: - si
Profesor: - ¿también la haz visto? Ya, el otro sacerdote era Pierre Dubois que cuando pasa todo esto, el empieza a pedir justicia por Andrés Jarlán y el régimen militar lo tomó, lo subió a un avión y lo expulsó del país…
Un estudiante: - ¿de qué país era Andrés Jarlan?
Profesor: - francés

IPP 478
Kevin2: - ¡profe! ¿Le puedo hacer una pregunta?
Profesor: - ¡pregunta!
Kevin2: - pregunta, ¿cuándo nacieron los nazis?, no entiendo por que les dicen nazis…
Otro estudiante: - ¡neo nazi!, otro dice: -¡Leo nazi!
Profesor: - ¡haber silencio!, los nazis nacieron en mil novecientos treinta y dos aproximadamente (el profesor se sitúa cronológicamente en la línea de tiempo y escribe), pero no en Chile, en Alemania…
Kevin2: - si, dijeron que habían matado caleta de gente.
Otro estudiante: - ¡Hitler!
Profesor: - mataron gente…mataron gente, entre…

IPP 480
Profesor: - entre mil novecientos treinta y nueve y mil novecientos cuarenta y cinco, se dio lo que se llamaba…
Estudiantes: - ¡nazis!
Profesor: - la Segunda Guerra Mundial…
Estudiante: - entre Estados Unidos y Alemania…
Estudiante: -¡mentira!
Profesor: -¿te das cuenta? Aquí fue donde los nazis mataron gente (le indica el período marcado como Segunda Guerra Mundial)
Estudiante: -¿pero por qué les dicen nazis?
Estudiante: - porque mataron gente.
Profesor: - no se específicamente por que nazis… pero ahora, al movimiento era Nacional Socialista, el partido político que los mandaba a ellos era el Partido Nacional Socialista, los nazis… pero esto pasa en Europa…
Estudiantes: - los neo-nazis, nosotros le decíamos leo-nazi los que siempre andaba con el pelo parado…
Profesor: - y esto otro esta pasando en Chile (les muestra la línea de tiempo que están haciendo)
Kevin2: - yo veo unos pelaos con estas militares y con estas nazis aquí, otra acá…

Profesor: - bueno, ellos traen esa moda de Europa acá.
Estudiantes: - tío, ¿esos son los punks?

IPP 482
Profesor: - ya, sigamos… mil nueve noventa y ocho, ¿que pasó?
Estudiantes: - la Tercera Guerra Mundial… jajajaja (siguen haciendo comentarios de otros canales, bromean, se ríen).
Profesor: - mil nueve noventa y nueve… ¿ya? ¿En el dos mil?

IPP 484
Profesor: - ¿ya? ¿En el dos mil?
Estudiante: - en el dos mil no me acuerdo que pasó… ¿nació la tele o no?
Otro estudiante: - ¡¡¡nació mi prima!!!
Profesor: -¿en el dos mil uno? ¿Hay más datos o no?
Estudiantes dicen que si todos juntos y luego comentan cada uno una cosa. Que surgió la radio se escucha principalmente. (Ruido en la sala)…
Estudiante: - tío, en el mil nueve noventa y nueve… inventaron el Play 2… inventaron el mp4
Macarena habla en tono muy bajo nuevamente, previamente haber comentado los datos con la compañera de banco nuevamente.
Profesor: - ¿el dos mil cinco que pasó Maca? (mientras la escucha escribe en la pizarra. La primera biblioteca).
Estudiante: - En el dos mil cinco inventaron el Nintendo wii…
Estudiante: - tío…en mil nueve noventa…. (Su voz se pierde en el ruido).

IPP 486
Profesor: - Ya ¿que pasó después del dos mil cinco?
Estudiante: - la primera tecnología mas avanzada…
Macarena: - en el 2008… se elige…. (Su voz se esfuma)
Profesor: exacto, en el dos mil ocho chiquillos…
Estudiante: -¡la Maca sabe de cualquiera!
Profesor: - en el dos mil ocho es elegida…
Estudiante: - ¡Michelle Bachelet! (Repite varias veces).

IPP 489
Profesor: ya, ¡haber!! Juan Carlos, ¿tu línea del tiempo esta hecha? Hazla al tiro…

IPP 490
Kevin2: - tío ¿ya llegamos al dos mil nueve?
Macarena: - en el dos mil nueve vino la señora Malucha Pinto a la Población…
Estudiante: - ¿qué? ¿Quién?
Profesor: - ¿con su obra de teatro? (el profesor escribe el dato en la pizarra).
Estudiante: -la Maca sabe de caleta de cosas
Kevin2: - Profe ¿le puedo hacer una pregunta?
Gabriela: - ¿que año fue eso?
Kevin2: - ¿como se llamaba la señora?
Macarena: - Malucha Pinto
Profesor: - la Malucha Pinto
Macarena: - la gordita de Mala Conducta…
Profesor: - con La Rosa Mundo Labraba…
Macarena: - si eso mismo. Dice aplaudiendo.
Profesor: - es una actividad como un circo, de todo tipo de actividades artísticas y ollas comunes, teatro, malabares, es un colectivo de arte…
Estudiante: - ¡profe!
Estudiante: - ¿como se llamaba la señora?
Estudiante: - Gabriela: Maca, ¿que año? ¡¡Maca!!
Macarena: ¿que cosa?
Macarena se para y se acerca a Gabriela
Gabriela: ¿en que año?
Profesor: - ¡ya haber!
Macarena: - el dos mil nueve…

IPP 492
Profesor: - Ya haber. Chicos ¿por qué hicimos esta línea de tiempo? Para entender que nosotros estamos en el dos mil nueve viendo a la Malucha Pinto, pero ¿qué hay para atrás de nuestra historia local? ¿Cómo llego la población de La Victoria, ahora en el dos mil nueve a tener una mujer alcaldesa?, más encima…
Kevin2: - ¡una presidenta!
Profesor: - aparte de ser alcaldesa fue dirigente de la población, yo creo que ella tiene que haber luchado aquí, el ochenta y tres, el ochenta y cuatro, entre Jarlán, Pierre Dubois, ella tiene que haber peleado por la pavimentación de las calles, tiene que haber estado en la fundación de la Radio primero de Mayo, en la Señal 3 de La Victoria…
Estudiante: - y en la Ronda de San Miguel
Macarena dice algo que no se le entiende.
Profesor: - sí, ella trabaja en el Canal 3 de la población La Victoria
Estudiante: - si, yo la he visto
Profesor: - ahora, ¿a qué vamos con esto? A que nosotros para llegar a donde estamos en la Escuela La Ronda de San Miguel, (mostrando en la pizarra la línea de tiempo) dentro de todo lo que es el mundo de la población La Victoria, tubo que haber todo un recorrido antes, que comenzó en mil novecientos cincuenta y siete con la primera toma de terreno, o sea, primero se tomaron los terrenos, después se terminó la construcción de las primeras casas, después llegó el primer auto, llegó el agua potable, la luz eléctrica, el primer colegio, los primeros problemas políticos en los que esta inmersa la población La Victoria que tiene que ver con el golpe de Estado de mil novecientos setenta y tres, protagonizan una lucha importante en lo que es la lucha política, la población La Victoria, era una población en los años ochenta extremadamente conocida, yo cuando venía a la edad de ustedes venía a la población La Victoria, yo soy de La Florida, de también otra población, la Villa O'Higgins y mi mamá, me traía a la población La Victoria, ¿a que venía yo a la población La Victoria? A ver, como ustedes, los abuelos de ustedes, los papás a lo mejor de ustedes, organizaban ollas comunes.
Estudiante: -¿qué es eso?
Profesor: - hacían unos fondos grandes de porotos o tallarines, donde venía toda la gente a comer. Venía a peñas donde se juntaba la gente a tocar música y a cantar, cuando yo tenía la edad de ustedes, un poquito más grande que ustedes, doce años, trece años. También escuché las noticias por la Radio, me compré el libro que habla de la muerte de Andrés Jarlan, yo por eso se como murió Andrés Jarlan, porque cuando tenía trece, catorce años, leí el libro, y están las fotos de cómo el aparece, muerto sobre la Biblia.
Kevin2: - yo lo he visto
Profesor: - ¿tu haz visto el libro?
Kevin: - si, mi abuelo lo tiene
Profesor: - se llama Andrés de La Victoria. También escuché a Pierre Dubois cuando el hablaba por la radio, cuando lo entrevistaban,

IPP 495
Profesor: - Sigamos… Aquí yo pierdo mi historia, por la población La Victoria, en mil novecientos noventa cuando supuestamente llega la Democracia (lo marca en la línea en la pizarra) se va Pinochet y todo eso, después se pavimentaron las calles, se fundó la Radio Primero de Mayo, nació el canal 3 de televisión de La Victoria, y el dos mil ocho finalmente, la misma mujer que había luchado durante todo este tiempo para organizar la población La Victoria, es hoy en día, la Alcaldesa. Eso pasa en todo orden de cosas, o sea, pensemos, Chile, cómo llego a ser Chile, en lo que es… pensemos…

IPP 499
Profesor: - pero antes, antes, chicos escúchenme, antes de que todo esto pasara para nosotros estar en La Ronda de San Miguel…estos primeros pobladores, estos primeros pueblos originarios, estos primeros pobladores, que se relacionaron con lo españoles cuando llegaron, estos primeros pobladores de algún lugar tuvieron que haber venido…
Estudiante: - de los monos
Una estudiante: - no ¿de quienes? ¿De donde llegaron?
Profesor: - ¿de dónde llegaron? ¿Cómo llegaron acá?
Estudiante: - de la mamá de bam- bam…
Estudiantes: - molestan al compañero que dijo eso
Profesor: - segunda tarea… ¿quién la hizo? Coni2, ¿de dónde llegaron los primeros pobladores acá?
Estudiante: - de España
Estudiante: - de África…

IPP 501
Estudiante: - no tío, del mono, que se bajo del árbol…
Leo:- de la selva.

Profesor: - Coni2, fuerte…
Coni2: - esta teoría fue propuesta…
Profesor: - ¿cuál? ¿Qué teoría?
Coni2: la teoría asiática…
Profesor: - ¡ya dale!
Coni2: - esta teoría fue propuesta en 1932, por el americano y antropólogo Alex Hrdlicka, ésta se basa en osamentas encontradas

IPP 503
Profesor: - dale Coni2
Coni2:- de Norteamérica, además esta teoría se vincula con las consecuencias que produjo la última glaciación y el efecto que tuvo al derretirse los hielos de Alaska, permitiendo que el descenso de las aguas abrieran un puente natural entre Siberia y Alaska, lo que llevo a bandas de pescadores y recolectores de mariscos asiáticos, a entrar en el continente americano persiguiendo las manadas de los mamíferos pleistocénicos. Y hay otra teoría que es la teoría Oceanista
Profesor: - ya, o sea, ya tenemos una teoría…

IPP 507
Profesor: - estamos viendo como llegamos nosotros., a donde estamos, para eso vamos a comenzar con ver como llegamos nosotros a América, ahora, ¿por qué vamos a colocar el mapa por el lado físico y no por el político?
Profesor: - ¿por qué por el lado físico y no por el lado político?
Kevin2: - porque hay que saber que hay lagos, hay montañas…
Profesor: - ya, y ¿por qué mejor no lo vemos por el lado político?
Estudiante: - porque ahí hay países obvio po' (gritando harto todos los estudiantes).
Profesor: - bueno lo que dijo el Kevin, pero cuando llegaron los primeros habitantes a América no existían los países…(mientras borran la pizarra con Macarena).
Estudiante:- existían solamente uh uh uh, uha uha uha (como mono)
Profesor: - nooo
Estudiantes: - uha uha (como mono)…jajajajaja
Profesor: - en ese tiempo no existían los países, los que existían eran pueblos. Existían pueblos que se adaptaban a los medios naturales, es decir, pueblos que se quedaban a vivir o en las alturas, o en el desierto o en los valles, o el los ríos… pero no existían lo que hoy día nosotros conocemos como países…
Kevin2: - tío, ¿cómo se nacieron los países?
Profesor: - lo vamos a ir viendo ahora… Ahora vamos desde el principio. Ya sabemos que tenemos que dilucidar como llegamos hasta donde estamos hoy en día, para eso tenemos que hacer el viaje completo. (Dice poniendo el mapa, junto con macarena).
Profesor: - Ya Coni2, adelante. ¿Quién más hizo la tarea? ¿Javiera? Lo borraste, eso es imperdonable, ¡¡te vas a quemar en el infierno!! (Bromeando)
Estudiantes: - aaaaaaaaah jajajaja
Profesor: - Coni2, adelante. Si, con cuaderno.

IPP 513
Profesor: -¿Qué es lo que dice Hrdlicka? ¿Que por donde pasan?
Coni2: - porque hay un puente natural entre Alaska y Siberia
Profesor: - entre Alaska y Siberia, ¿dónde está Alaska y Siberia?
Kevin2: - ¡yo se donde esta Alaska!
Profesor: - aquí esta Alaska (señala en el mapa), ¿y Siberia?
Alumno:- pa abajo
Profesor: - ¿donde? ¡Muéstreme! Ya ven a mostrar Kevin2, rápido. ¡Rápido po' Kevin2!
Kevin2: - Este es Alaska y empieza a bajar por el mapa mirando a América.
Profesor: - ¿y Siberia? Aaah, ¿viste que no sabias? (ríe) Siberia y Alaska (lo señala en el mapa) ¿Donde queda el puente natural?
Coni2: de aquí a acá…
Profesor: - el puente natural se crea aquí
Profesor: -¡¡Presten atención!! Pregunta de prueba.

IPP 515
Profesor: - este es el puente natural del cual nos está hablando Hrdlicka, es decir, estaba todo lleno de hielo, los hielos se empiezan a derretir, se van, y cuando se van los hielos dejan un puente de tierra aquí, es decir, que él

está diciendo que…los homo sapiens, los primeros habitantes de América caminaron por todo este lugar. ¿Vamos viendo como es el lugar? Montañoso, montañas, mucha montañas, (kevin2 muy motivado va repitiendo lo que va diciendo el profesor, se queda adelante junto al mapa) ¿y además de eso?
Estudiante: - el kevin2 siempre repite lo que uno dice.
kevin2: - hay vegetación.
Profesor: - ojo, esta diciendo que los primeros hombre que cruzaron, hombres y mujeres, que cruzaron a América tuvieron que cruzar por todo esto, ¡chiquillos miren! Fíjense como es, por sobre montañas, grandes montañas porque miren la altura que tienen (mostrando en el mapa).
Kevin2: - y eso que significa, eso rojito.
Profesor: - ¡son ríos! Cuando esta más roja la montaña es que tiene mayor altura, imagínense esto pasó hace cuarenta mil años atrás, hicimos la línea del tiempo desde mil novecientos cuarenta y encontramos que es mucho, imagínense cuarenta mil años atrás. Nosotros hicimos la línea del tiempo de 1940 y encontramos que es mucho.
Estudiante: - antes de cristo
Profesor: ¡¡pero mucho más allá!!

IPP 516
Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?
Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?
Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po
Profesor: - ¿me haz pedido permiso?
Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…
Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?
Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (Dice bien motivado).
Profesor: - ya ven acá…

IPP 517
Profesor: - lo que quiero es que se den cuenta, de la mansa expedición que se tienen que haber dado estos primeros habitantes… Primero, no tenían los zapatos que tenemos nosotros
Coni2: - caminaban descalzos
Profesor: - caminaban descalzos…
Kevin2 explica que cazaban y se hacían la vestimenta de los animales.
Profesor: - eran cazadores-recolectores. ¿Qué más? (le pregunta a Coni pero no se le entiende muy bien lo que dice).
Profesor: - Eran recolectores de frutas, de mariscos. Imagínense cuanto se abran demorado ellos…se detiene

IPP 519
Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?
Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.
Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos?
Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!
Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban… ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!
Alumno: - a los dientes de sable
Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.
Alumno: - el que salía en "la era del hielo"
Profesor: el que sale en la era del hielo.
Alumno: - ahí sale un diente de sable y no se que más
Kevin2: - sale un mamut y una cosa así chiquitita…
Alumno: - ah, un perezoso
Alumno: - parecido al Pablo…
Alumno: - una cosa chica que tiene los mansos ojos… (Los estudiantes hacen comentarios, se ríen).
Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo…

Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…
Josué:- eso es desierto…
Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (le pega en la frente suavemente)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?
Alumno: - por las montañas
Kevin2: - por la costa…
Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…
Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)
Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.
Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar…

IPP 520
Suena la campana indicando el recreo.
Kevin2 trata de comentarle algo pero el Profesor dice: - haber, silencio, (Kevin2 se va a sentar) hay por lo menos cinco teorías del poblamiento americano, la Coni trajo tres, la próxima clase interrogación de eso así que tienen toda la semana para encontrar en material que necesitan. Teorías del poblamiento americano, ¡con nota!

IPP 522
Los niños comienzan a salir de la sala, algunos se acercan a resolver dudas con el profesor que aún continua al lado de la pizarra. Profesor abraza fuertemente a Julio y le da un beso en la cabeza cuando pasa por al lado de él. Coni2 algo le muestra de su cuaderno, Gabriela también le muestra su cuaderno.

IPP 530
Profesor: - tomen sus libros y comiencen a leer (los niños se van a sus puestos).

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

IPP 557
Profesor: - ese es el físico, colócalo por el lado político. Le dice a Fernanda que está acomodando el mapa en la pizarra
Otro estudiante grita: - es por el otro lado.

IPP 565
Profesor: - consulta por un cuaderno que se encuentra sobre su mesa.
Fernanda contesta: - mío.

Profesor: - ah, cámbiate la ruta (le pasa el cuaderno).
Profesor: - Elizabet muéstrele a tus compañeros cual era la ruta antigua.
Elizabet: - acercándose con su cuaderno para mostrar la ruta. El profesor le exige que lo realice en el mapa.
Profesor: - pongan atención a cual era la ruta antigua. (Otra alumna va y le muestra su cuaderno).
Alumna: - le pide que lo haga con un lápiz por dificultad de visualidad.
Elizabet: - explica con claridad la ruta antigua, parten por acá, dan la vuelta por aquí y llegan a España. Luego explica diciendo, y después por el camino nuevo, se fueron directamente así por el camino de Panamá (Parten desde el estrecho de Magallanes, subiendo por el atlántico, hasta llegar a España)
Profesor: - canal de Panamá (corrige), que eran parte de la colonia, ¿ahora como es la ruta ahora?
Elizabet: - desde España desde ahí.
Profesor: - Chile desde ahora ¿cual es la ruta de su comercio ahora?
Elizabet: - queda sin respuesta.
Alumna: - levanta la mano queriendo indicar que ella sabe.
Fabián: - interviene, yo se, yo se..... José, José, José
Profesor: - Chile no hace negocio sólo con España ahora…
Fabián: - insiste. Yo se, yo se……
Elizabet: - con China con Argentina. (Cuando señala a argentina señala a África)
Profesor: -¿Dónde esta argentina?
Alumnado: - se ríe de la respuesta de Elizabet (pero indica inmediatamente la ubicación correcta).
Fabián: - no se como no sabe donde esta Argentina.
Elizabet: -insiste diciendo con argentina, con china, con Eu., con Rusia, con Canadá (ignorando la respuesta, sobre la ruta.)
Profesor: -¿ya y como llega a esos países?
Fabián: - yo se…
Elizabet: - trata de buscar la respuesta pero no lo logra.
Profesor: - ya anda a sentarte.
Elizabet: - vuelve a su asiento. (Con cara de frustración).
Fabián: - yo sabía.

IPP 568
Profesor: - son exactamente las 4.00 de loa tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen.

IPP 569
Valeria le pide una guía.
Profesor: - ¿trabaja le dice? Y ¿Por que tienes el mapa?
Valeria: - ¿a?
Profesor: -¿por qué tiene el mapa?
Valeria: - no tengo el mapa
Profesor le entregan una guía.

IPP 573
Profesor: - Venegas trabaja. Venegas te voy a sacar a ti adelante en representación del Gino a hacer el cuadro. Gino así que no hagas el trabajo sólo.

IPP 575
Estudiantes- comparten ideas, concepto sobre el trabajo
Fabián: -¿profesor aquí hay que poner los cargos del Municipio que hay ahora, los que están acá?
Profesor: - si…
Fabián: -¿o los que uno conoce?
Profesor: - lo que uno conoce y los que están… ese trabajo lo hicimos, tu deberías saberlo por que fuimos a la Municipalidad.
Fabián: - no yo no.
Profesor: - por que tu no lo hiciste.
Fabián: -yo si lo hice es que yo no fui ala municipalidad, lo busque por Internet.

IPP 576
Valeria se acerca a preguntarle a que se refieren las formas de elección y el profesor le contesta que es mucho más simple cómo se elegía a la gente del Cabildo y cómo se elige a la gente de la Municipalidad.

IPP 577
Cristian vuelve a acercase al profesor a preguntarle algo, pero este le contesta: - Lee bien.

IPP 578
Estudiantes: - Tío no encuentro los cargos.
Profesor: - de cual,
Estudiante: - la del municipio, lo de los cargos
Profesor: - no si esta bien, pero los cargos del municipio los vimos cuando hicimos la clase de Municipio ¿te acordái?
Estudiante: - ¿cuantos cargos hay? ¿Hay 15?
Profesor: - caleta de cargos,
Estudiante: - más de 100
Profesor: - colocas unos tres para que lo vai a colocar todos.
Estudiante: - a no yo quiero llenar la hoja no más po.

IPP 579
Se acerca otro alumno a preguntar también sobre a que se refiere la forma de elección, cómo se elegía le responde el profesor, el estudiante se va a sentar.

IPP 580
Cristian vuelve al puesto del docente a preguntar algo, en esta ocasión recibe una respuesta satisfactoria (que se refleja en su ánimo), antes de sentarse en su puesto mira a la cámara mostrando la guía y dice: - un siete, un siete.

IPP 581
Profesor da permiso a Elizabet para salir un momento del aula.

IPP 582
Otra alumna pregunta algo que no se entiende claramente y le responde que son las funciones que tiene que cumplir.

IPP 583
Elizabet vuelve a la sala de clases.

IPP 585
El profesor entra a la sala de clases y ve a Fabián pero no le dice nada. Se acerca una alumna y conversan de algo pero que no se alcanza a distinguir. En seguida Valeria va a preguntarle otra cosa.

IPP 589
Valeria va a preguntarle algo más al docente y vuelve a su puesto. Cristian se para a preguntar algo y le responde: - esta dentro de las funciones de la Municipalidad. El estudiante vuelve a su puesto algo inquieto.

IPP 590
Profesor: - Marcelo ¿estay jugando a los autitos?
Fabián: - ja ja….mm chiquitito
Profesor: - si, ¿y quien esta haciendo el trabajo? (Contexto de trabajo en parejas)
Estudiante: - ya lo terminamos.
Profesor: - ¿ya lo terminaron? Laura ¿esta terminado?
Laura: - no todavía no lo terminamos
Profesor: -¿que te falta? o ¿que les falta?
Fabián: - les falta empezar.
Profesor: - Haber muestra.
Laura: - es que falta todavía (no se le entiende que es lo que les falta).
Profesor: - pásaselo entonces a Marcelo, trabaja con él ante que siga jugando a los autitos.
Laura y Marcelo: - se traspasan el texto el uno al otro, hasta llegar a acuerdo y leen juntos.

IPP 591
Cristian va a preguntar algo más y vuelve al puesto.

IPP 592

Profesor: - Gino vay a venir a preguntar tú
Gino: -¿Qué?
Profesor: -¿vas a venir a preguntar tú? O Venegas. A ti no te voy a contestar, que venga a preguntarme Venegas.
Venegas: -no entiendo eso de (…)
Profesor: - es una función, que intenta administrar todas las platas que entran a la municipalidad.

IPP 595
Profesor: - Riquelme te voy a preguntar a ti, vas hacer el primero después Venegas,… Valladares también va hacer interrogado, Godoy también vas hacer interrogado, Acevedo tu también, carra ¿carrasco eres tu?
Carrasco: - no me diga así que no me gusta.
Profesor: - aquí no estamos para complacer tus gustos. Eres Carrasco, Carrasco.
Carrasco: - me va a torturar
Fabián: - a la silla eléctrica….jajaja

IPP 596
Profesor: - Díaz ¿terminaste?... Díaz ¿le estay soplando? ¿Le estay diciendo lo que me tiene que decir?
Fabián: - profe pero si el trabajo, es trabajo en grupo, el trabajo es en grupo.
Profesor: -¿Fabián Cornejos?
Fabián-¿Qué?
Profesor: -¿ocupas alguna directiva, ocupas algún cargo en la directiva del curso?
Fabián: - ocupaba.
Profesor: - Ya no ocupas nada así que por favor… le hace una seña de que se quede callado.
Fabián: - pero si el trabajo es en grupo.
Los estudiantes discuten sobre los cargos de la directiva, frente a la tensión de la discusión y la poca claridad el profesor interviene, preguntando sobre los cargos.

IPP 566
Valeria va a preguntarle algo al profesor.

IPP 603
El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

Análisis interpretativo para la categoría 3: Contenidos según aprendizajes Integrales.

3.1Tipos de contenidos

IPP 21
Alumna dice: ¿Qué significa inversión?... ¿Qué significa inversión?
El Profesor haciendo una pausa para responder dice: ¿inversión?, invertir, hacer negocios.
La misma alumna vuelve a preguntar: - ¿Y ingreso?
Al parecer unos alumnos se ríen de las preguntas de la estudiante.
El profesor exclama: ¿me están lesiando? Señalando que debiera ser una broma las preguntas de significado sobre esas palabras.

IPP 24
Otro estudiante pregunta:- ¿que significa regulado? A lo que el profesor no responde nada. Aron se ríe de la situación, y la alumna insiste: - yapo ¿quien me dice?

IPP 25
Se ve a Aron tratando de pronunciar Geomorfología. Mira un momento la pregunta y se para a preguntar acercándose al docente.
Antes de que el estudiante pregunte el Profesor le dice al alumno que se para a preguntar: - Sólo preguntas inteligentes.
Y los Alumnos responden a coro: - anda a sentarte. Ríen.
Aron le pregunta de todas formas: - ¿que es geomorfología?
A lo que el profesor trata de responder discretamente: -la forma de la tierra. Pero el estudiante al no escuchar le vuelve a preguntar y el responde en un tono de voz un poco más alto.

IPP 26
Mientras la estudiante que había preguntado por la palabra regulado me dice: tía ¿que significa regulado?
Yo confirmo si es irregulado o regulado, ella reitera que es regulado (otro estudiante insiste: - regulado) a lo que yo le respondo: - es como algo que esta controlado, que está manejado.
La estudiante pregunta: ¿Qué no esta manejado?
Yo le responde con afirmación: - que está. Y que Irregulado significa que no está.
Aron que esta al lado de la estudiante que pregunta le dice: -que erí tonta.

IPP 28
Otro estudiante pregunta por geomorfología y el docente responde nuevamente: -forma de la tierra.

IPP 29
Otra estudiante pregunta: - que significa longitud(mientras trata de terminar de leer el concepto)
El profesor termina la pregunta diciendo: longitudinal y pregunta a los estudiantes ¿Cuál es la longitud?
Una estudiante del último banco responde moviendo su mano verticalmente.
Y el docente le dice: esa es la latitud.
La alumna dice: - ahhh, entonces. Y mueve su brazo horizontalmente.

IPP 30
Luego la misma alumna levanta el brazo para hacer una pregunta y dice:- yo pregunto, ¿que es paleolítica?

IPP 31
Se ve a todos los estudiantes atentos a las aclaraciones del docente. Se acerca a la mesa del profesor Ian

IPP 32
El profesor dice: -La historia se divide en paleolítico y en neolítico.
Aron dice: -neolítico con el profesor. Y reitera a la compañera que hacia la pregunta: -lo pasamos el año pasado ¿te acordai? No le responde ella.

IPP 47
Un estudiante pregunta: - ¿profe que es napas?
Ian responde moviendo sus manos para explicar: las napas son como aguas (…) debajo agua. El otro estudiante al no entenderle. Ian le complementa diciendo: ¡como los hoyos! Por esos hoyos donde sacan agua.

IPP 54

Los estudiantes comienzan a preguntar, se desordenan, y preguntan.- ¿profe que es teocéntrica?

IPP 55
Ian se acerca y pregunta: -¿profe, geomorfológicas? Tratando de pronunciarla.
Profesor: - chicos, si no saben la respuesta no conteste. Pero ante la insistencia de los estudiantes contesta geo-morfológico significa forma de la tierra. Teocéntrica, ¿cuál es el centro?.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.
El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller.

IPP 62
Un alumno dice: - ¿Qué es antropocéntrica?
Otro le contesta: -ya dijo. Se escuchan más comentarios.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de

mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

(IPP 114)
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.

Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el

profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 158
¿Cuál es la función? Pregunta una estudiante.
Profesor: - para qué esta creado el cabildo, para qué esta creado el municipio.

IPP 167
Profe que es ornato, pregunta un estudiante.
Profesor: -¡limpieza!

(IPP 183)
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…

Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 208
Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

IPP 209
Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado)

el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa.

IPP 210
Profesor: - llama a Kimberly. Le revisa su trabajo y le pide que señale en el mapa, que se encuentra en la pizarra América ¿Dónde esta América?, pregunta. Kimberly mira el mapa fijando su mirada en el Continente Europeo. El profesor al verla perdida, le pide que se acerque a su lado y la envía a revisar y terminar su trabajo.

IPP 254
Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?
Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político.
Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

IPP 272
Profesor:- Kevin, tu cuento1… ¿te da vergüenza?
Macarena: - profesor puedo salir a inventarlo yo.
Profesor:- ya rápido, rápido o te despido como mi asistente.
Macarena (se ríe un poco antes de empezar, se ve nerviosa) comienza a contar su cuento.
Profesor:- no te escucho
Macarena cuenta su cuento con voz muy baja.
Profesor:- haber más fuerte, no te escuchamos nada.
Profesor: - ¿que dijiste? ¿Que América del norte tenia muchas montañas?
Macarena: - sí
Profesor: - ¿en que parte?
Macarena se queda callada.
Profesor: - muéstrame en el mapa en que parte de América del norte ahí muchas montañas.
Macarena señala perfectamente.
Profesor: - ¿cómo se llaman?

Macarena piensa un poco, mira a un compañero que le trata de soplar, piensa otro poco, se saca el chicle que estaba mascando y dice: - montañas rocosas. Pero con tono de pregunta.
Profesor: - montañas rocosas, ya, o sea, que hiciste tu trabajo
Macarena: -si
Profesor: - ¿y donde está?
Macarena: - en la casa
Profesor: - y de que sirve en la casa…respóndeme macarena (con voz muy brusca, pero no se distingue claramente si es broma o no).
Macarena: - ella se excusa pero no se entiende claramente

IPP 303
Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

IPP 311
Tarea dos: investigar…

IPP 313
Profesor:- Las principales teorías de Poblamiento de América….Investigar por lo menos cuatro. (Dictando, repite)

IPP 368
Aron: - ese también es de 1940…
Caroline: el motor…
Profesor: - les recibe la hoja la mira desde distintos puntos y devolviéndoselas en sus manos dice: - no se de que puede ser.
Aron: - ¡uy! se me olvidaba de que año era…1810?
Caroline: - eso es como del 1900
Alumno: - siglo XIX, siglo XX.

IPP 345
Alumno:- ¡¡profe mire!! ¡¡Entera larga!! (Enseña su línea de tiempo)
Profesor: - ¡ah! y al final colocaron al reggaeton, está buena esa línea de tiempo, ya pero ilústrenla bien arriba, por que ahora lo que escriban arriba es lo que vale.
Gabriela: - oye chiquillos, ¿la podemos mostrar pa' la cámara?
Aron: ¡¡ya!!
Estrella: ahh noooo 'ta mas fea. No la muestre tía!!
Profesor: ¡lan, pero. Terminen la de ustedes rápido… ¡ya!
Los niños enseñan su trabajo hacia la cámara…
Estrella: nuestra obra de arte…
Gabriela: a ver espérenme, la voy a agrandar…
Estrella: tía pero porque no graba…
Gabriela: esperen si también los voy a grabar a ustedes… déjenme grabar esta…los estudiantes tienen una línea de tiempo que pasa por el vals, step, onda disco, rock ando roll, jazz, metal, punck, regetonn
Estrella: ya
Gabriela: son pesadillas, je je (con tono amistoso)

(IPP 352)
Caroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??
Profesor: - puede ser po
Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?
Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.
Aron: - la radio mire
Profesor: - ¿pero que ha cambiado?
Aron: - eeeeeeh
Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…
Caroline: - el modelo

Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…
Aron: - antes era con cassette
Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)
Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!!

IPP 515
Profesor: - este es el puente natural del cual nos está hablando Hrdlicka, es decir, estaba todo lleno de hielo, los hielos se empiezan a derretir, se van, y cuando se van los hielos dejan un puente de tierra aquí, es decir, que él está diciendo que…los homo sapiens, los primeros habitantes de América caminaron por todo este lugar. ¿Vamos viendo como es el lugar? Montañoso, montañas, mucha montañas, (kevin2 muy motivado va repitiendo lo que va diciendo el profesor, se queda adelante junto al mapa) ¿y además de eso?
Estudiante: - el kevin2 siempre repite lo que uno dice.
kevin2: - hay vegetación.
Profesor: - ojo, esta diciendo que los primeros hombre que cruzaron, hombres y mujeres, que cruzaron a América tuvieron que cruzar por todo esto, ¡chiquillos miren! Fíjense como es, por sobre montañas, grandes montañas porque miren la altura que tienen (mostrando en el mapa).
Kevin2: - y eso que significa, eso rojito.
Profesor: - ¡son ríos! Cuando esta más roja la montaña es que tiene mayor altura, imagínense esto pasó hace cuarenta mil años atrás, hicimos la línea del tiempo desde mil novecientos cuarenta y encontramos que es mucho, imagínense cuarenta mil años atrás. Nosotros hicimos la línea del tiempo de 1940 y encontramos que es mucho.
Estudiante: - antes de cristo
Profesor: ¡¡pero mucho más allá!!

IPP 517
Profesor: - lo que quiero es que se den cuenta, de la mansa expedición que se tienen que haber dado estos primeros habitantes… Primero, no tenían los zapatos que tenemos nosotros
Coni2: - caminaban descalzos
Profesor: - caminaban descalzos…
Kevin2 explica que cazaban y se hacían la vestimenta de los animales.
Profesor: - eran cazadores-recolectores. ¿Qué más? (le pregunta a Coni pero no se le entiende muy bien lo que dice).
Profesor: - Eran recolectores de frutas, de mariscos. Imagínense cuanto se abran demorado ellos…se detiene

IPP 519
Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?
Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.
Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos?
Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!
Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban… ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!
Alumno: - a los dientes de sable
Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.
Alumno: - el que salía en "la era del hielo"
Profesor: el que sale en la era del hielo.
Alumno: - ahí sale un diente de sable y no se que más
Kevin2: - sale un mamut y una cosa así chiquitita…
Alumno: - ah, un perezoso
Alumno: - parecido al Pablo…
Alumno: - una cosa chica que tiene los mansos ojos… (Los estudiantes hacen comentarios, se ríen).
Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo…
Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…

Josué:- eso es desierto…
Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (le pega en la frente suavemente)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?
Alumno: - por las montañas
Kevin2: - por la costa…
Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…
Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)
Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.
Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar…

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

(IPP 565)
Profesor: - consulta por un cuaderno que se encuentra sobre su mesa.
Fernanda contesta: - mío.
Profesor: - ah, cámbiate la ruta (le pasa el cuaderno).
Profesor: - Elizabet muéstrele a tus compañeros cual era la ruta antigua.
Elizabet: - acercándose con su cuaderno para mostrar la ruta. El profesor le exige que lo realice en el mapa.
Profesor: - pongan atención a cual era la ruta antigua. (Otra alumna va y le muestra su cuaderno).
Alumna: - le pide que lo haga con un lápiz por dificultad de visualidad.
Elizabet: - explica con claridad la ruta antigua, parten por acá, dan la vuelta por aquí y llegan a España. Luego explica diciendo, y después por el camino nuevo, se fueron directamente así por el camino de Panamá (Parten desde el estrecho de Magallanes, subiendo por el atlántico, hasta llegar a España)
Profesor: - canal de Panamá (corrige), que eran parte de la colonia, ¿ahora como es la ruta ahora?
Elizabet: - desde España desde ahí.
Profesor: - Chile desde ahora ¿cual es la ruta de su comercio ahora?
Elizabet: - queda sin respuesta.
Alumna: - levanta la mano queriendo indicar que ella sabe.
Fabián: - interviene, yo se, yo se..... José, José, José
Profesor: - Chile no hace negocio sólo con España ahora…
Fabián: - insiste. Yo se, yo se…….
Elizabet: - con China con Argentina. (Cuando señala a argentina señala a África)
Profesor: -¿Dónde esta argentina?
Alumnado: - se ríe de la respuesta de Elizabet (pero indica inmediatamente la ubicación correcta).
Fabián: - no se como no sabe donde esta Argentina.
Elizabet: -insiste diciendo con argentina, con china, con Eu., con Rusia, con Canadá (ignorando la respuesta, sobre la ruta.)

Profesor: -¿ya y como llega a esos países?
Fabián: - yo se…
Elizabet: - trata de buscar la respuesta pero no lo logra.
Profesor: - ya anda a sentarte.
Elizabet: - vuelve a su asiento. (Con cara de frustración).
Fabián: - yo sabía.

IPP 603
El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

3.2 Formación ética y política.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 201
Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar
Gabriela: - a pero tío no era yo
Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)
Estudiante: - Tío rompieron la pandilla
Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?
Kevin: - si si hay pandillas. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o Andía sapiando
Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tu sabes?
Estudiante: no si el no sabe porque no es de la pandilla
Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?
Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla. Le dicen a Josué que el tampoco es (…)
Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar.

IPP 331
Profesor: - ¡Ya haber! ¿Con qué parten?
Estudiante: con el…vals…
Profesor: - ya, y después el tango, bien… ya y ¿que más?
Estudiante 2: - noooo, (se ponen de acuerdo en el nombre del baile que no recuerdan bien) el bolero,
Otro estudiante: - el bolero no, el bolero, el tango no…
Profesor: - ya pero espérate, ¿están todos en la misma fecha o va en una y después va otra?
Estudiante1: - va por fecha
Estudiante2: esa no se po, hay que ver…
Profesor: - ya po cómo va organizado, ¿el tango para ustedes es paralelo al step o primero el tango y después el otro?
Estudiante: - si po, primero el tango, tienen distintas fechas.
Profesor: - ¿tienen distintas fechas? Eso lo tienen que señalar bien arribita, ¿ya? Colocan la imagen y arriba… ¡ya!
Estudiante: - ¡ya!
Estudiante: - ¿esta bien si las fotos no son tan grandes?
Profesor: - Sí.

(IPP 332)
Profesor se acerca a otro grupo.
Profesor: - a ver muéstrenme… (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.
Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (…)
Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)
Profesor: - ¿por qué parten?
Alumna2: ¡por la moda!
Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900
Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)
Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?
Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (…)
Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases
Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)
Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes… ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…
Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.
Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai… Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.
Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.
Profesor: - ¡esta bien!
Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.
Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo.

(IPP 385)
Ian: oye somos un grupo, trabajemos juntos…
Dos alumnos bromean al final de la sala mientras tratan de hacer su trabajo… se ríen en voz alta…
Profesor: - ahhh (en señal de ruido molesto)

IPP 558
Profesor: - Rut, ¿no lo hiciste?
Rut: - no
Profesor: eso es más fácil que decir que no lo entendiste… Marcelo Godoy…
Marcelo: -¡¡no lo hice!!
Profesor: - Valeria
Valeria: ¡no vine tío!
Profesor: - Cristian Meyer… Elizabet (se acerca y le muestra su trabajo)

3. 3 Complejidad de las habilidades.

IPP 96

Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

(IPP 116)
El profesor tiene en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 119
El profesor mira a Laura, Laura dice: - ya, fuerte si Laura.
Alumna: en el año de 1492 Cristóbal Colón (…) él y su tripulación estuvieron en el barco aproximadamente cuatro meses, llenos de mitos pensando que en cualquier momento se caerían y se los tragaría un dragón tirando fuego pero al llegar a América (…) los pueblos indígenas, los españoles durante un tiempo los conquistaron haciéndolos unos sirvientes, trabajaron como esclavos incluso varios murieron(…) con mis hermanos y mí familia, tuvimos que soportar más de cinco años antes de que nos liberaran, después de varios años fuimos liberados (…)

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?

Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.

El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 133

Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 141
Alumnos: -Los niños comienzan a conversar mientras desarrollan la actividad encomendada.
Un estudiante se acerca al profesor a preguntarle algo de la lectura.-
Se escucha que el docente le dice: no, no dice así. Lee bien. (Se ve que le lee al profesor) Y sin que el docente vuelva a decir nada se va a su puesto a sentar al parecer conforme.

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.

Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores – explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. "La composición del Cabildo" entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme, y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.- Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.

Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?
Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 172
Profesor le dice a un estudiante que al parecer dice que no entiende o que: ¿no será por la flojera de no querer leer? Ya po, lee y subraya lo que te estoy preguntando.

IPP 178
Se acerca un estudiante a preguntarle algo al profesor y el le contesta: lea (y se dirige a hablarle al curso). Oye, yo no les estoy haciendo una guía en la cual no aparecen las respuestas, el problema de ustedes es que no están leyendo, tienen que leer y van a encontrar las respuestas.

IPP 180
Profesor: Lea, es comprensión de lectura.

IPP 212
Profesor: - ¡Constanza Ramírez!, revisa su cuaderno.
Josué-mientras el Prof. Trata con Constanza señala al curso donde esta el Continente Americano. (Haciendo gestos como que fueran tontos, los estudiantes que no han podido responder).
IPP 214
Profesor: - Juan Vergara. Le revisa su cuaderno y le pide que señale el Continente Americano
Juan señala América, luego el prof. Le pide que señale América del sur, norte, centro Juan realiza su trabajo sin equivocarse
Josué- le celebra.
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo, con lo que falta.

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América. Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po

Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - “Too esto”
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 234
Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.
Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?
Kevin señala sólo del sur.
Profesor: - No, América completa. Marca América completa.
Kevin lo señala bien
Profesor: - ¿América del sur?
Mira hacia el otro lado del mapa.
Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?
Kevin lo vuelve hacer bien
Profesor: - ¿América del centro?
Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. Se ve que no sabe.
Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.
Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?
Kevin no responde
Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano

los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 258
El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda)
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

IPP 261
Profesor: - Continúa Gabriela (lee su cuento pero no se le escucha claramente) habla de que ha conocido otro tipo de vegetación, al terminar le pregunta: ¿Dónde es tu cuento)
Gabriela: - en América.
Profesor: - en que América.
Gabriela: - central.
Profesor: - ¿y América central tiene harta vegetación?
Gabriela: - si
Profesor: - bien Gabriela, le dice vaya a su puesto (haciéndole un cariño en la cabeza).

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

IPP 265
Profesor:- comandante prosiga…
Hugo: - era algo insoportable pobre de yo…
Profesor: - ¿pobre de quien?
Hugo: - de yo, contesta.
Hugo continúa leyendo pero no se le entiende claramente…

IPP 267
Hugo continúa leyendo: era imposible de que me quedara, fui al aeropuerto de vuelta a casa (…) que jamás iba a volver.
Profesor: - ¿y por que no vas a volver nunca más al norte?
Hugo: - porque hacia mucho calor
Profesor: - …comandante ta bien su cuento, en el norte hace mucho calor, vaya a sentarse.

IPP 270
El profesor:- Kevin1 tu cuento. (Porque hay dos Kevin)
Kevin1.-no lo tengo
Profesor:- Kevin1 sale de a delante a inventarlo. El estudiante se levanta pero se acerca al profesor.

IPP 293
Profesor:- reconstruir los momentos…

IPP 295
Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos..

IPP 297
Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.
Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

IPP 377
Estudiante: - primero el rock and roll después la salsa… profe!! ¿Venía el rock and roll primero o la salsa?
Profesor: no se po…
Estudiante: - el rock and roll primero ¿cierto?
Profesor: no se yo eso Alfredo… ese material de investigación…

IPP 382
Ian: - tío ¿cuál es el título?
Profesor: el título es de ustedes…
Ian: - es de ustedes. Se ríen.
Estrella: - "la moda del 1900"
Ian: - "¡la moda le acomoda!"
Estrella: - no, como la moda te acomoda
Ian: - si po, la Sarita Vásquez dice que la moda te acomoda…tilín.
Estrella: - jijijiji jajaja

IPP 383
Los otros estudiantes del curso trabajan mayoritariamente en silencio.
Ian: - la moda te acomoda
Estrella: - no po, como vamos a poner eso, ya po de verdad…
Ian: - tío y esa, ¿la moda te acomoda?
Profesor: - puede ser
Ian: ¿vei'?
Profesor: la moda te acomoda en el Siglo XX…
Ian: - aaaaaaaaah
Estrella: - esta bien esa, ¿la moda te acomoda del siglo XX?
Profesor: - el trabajo es del siglo XX y ustedes le quieren poner la moda te acomoda.
Estrella: - Aaaah, es que y no quiero poner lo que dice el Ian.
Estrella: ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX… te van a faltar hojas…
Ian: o la moda no te acomoda…

IPP 352
Caroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??
Profesor: - puede ser po
Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?
Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.
Aron: - la radio mire
Profesor: - ¿pero que ha cambiado?
Aron: - eeeeeeh
Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…
Caroline: - el modelo
Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…
Aron: - antes era con cassette
Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)
Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!!

IPP 430
Macarena levanta la mano para dar otro dato aparentemente pero el profesor dice que espere.

Profesor: - 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria. Ya, ¿qué otro dato más tenemos de 1957?
Estudiante: - ¿la hago yo tío?
Profesor: - no po, vayan aportando… (Escucha a Macarena) aaaaah, ¿que pasó en 1958 Maca? Ya, se terminó la construcción… (Mientras escribe en la pizarra 1958: se terminó la construcción de las casas).

Análisis interpretativo para la categoría 4: Tratamiento disciplinar de la Historia, Geografía y Cs. Sociales.

4.1Tratamiento de los hechos históricos.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

IPP 116
El profesor tiene en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.

El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia. Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 501
Estudiante: - no tío, del mono, que se bajo del árbol…
Leo:- de la selva.
Profesor: - Coni2, fuerte…
Coni2: - esta teoría fue propuesta…
Profesor: - ¿cuál? ¿Qué teoría?
Coni2: la teoría asiática…
Profesor: - ¡ya dale!
Coni2: - esta teoría fue propuesta en 1932, por el americano y antropólogo Alex Hrdlicka, ésta se basa en osamentas encontradas

4.2 Relación disciplinar con problemática de los estudiantes.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 203
Estudiante: - yo quiero decir algo “pal amigo un abrazo y pal enemigo un balazo”
Profesor: - el profesor lo mira y repregunta cuanto es 8 x 8
Estudiante contesta: 48
Estudiante: - yo se tío es 32.

IPP 263
Profesor:- macarena tu cuento
Macarena.-no traje el cuaderno.
Profesor:- mi asistente no trae ni los mapas, ni el cuaderno, ni el cuento ¿si esto fuera un trabajo que te pasaría? (le pregunta como tres veces).
Macarena: me sacaría un uno
Profesor:- en los trabajos no te ponen nota, te echan. Te echarían de tu trabajo.

IPP 293
Profesor:- reconstruir los momentos…

IPP 295
Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos..

IPP 297
Profesor: - bisabuelos, padres, vecinos.
Estudiante: - o bisabuelos pregunta un estudiante-
Profesor: - si o vecinos o cualquier persona que sepa del pasado de sus barrios- responde. Y luego dice punto seguido. Se busca reconstruir la historia de su barrio, comuna o localidad.
Los estudiantes preguntan bastante cómo y el docente comienza a deletrear por silabas, los estudiantes se ríen.
Profesor: - Desde 1930 en adelante. Por La llegada de los primeros pobladores…

IPP 299
Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)… Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)
Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude. Se trata

IPP 301
Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IPP 303
Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

IPP 305
Uno estudiante dice: yo soy de la legua.
Estudiante: - ¿y usted?
Profesor: - en las condes
Estudiantes: - ahhhhhh (los estudiantes se ven muy ansiosos por el tema de los barrios)
Otro estudiante: tío ¿tío usted vive en un barrio cuico?
Profesor: - yo soy cuico.
Estudiantes: - ahhhhh

IPP 325
Un alumno que trabaja en la línea de tiempo de la música dice: ese es de Axe.

IPP 329
Profesor: - ¿A ver ustedes? ¿Con qué parten? Dice acercándose a un grupo de trabajo de la línea de tiempo de la

moda.

IPP 341
Aron: a mí antes me gustaba Korn, Nirvana…
Estudiante: ¿qué grupo de rock hay?…hevy Metal una cuestión así.
Aron: - nirvana
Estudiante: no, de metal
Aron: - ¡Nirvana
Profesor (mientras el profesor se paseaba por la sala: a ver… ¿Cuál la primera banda de metal?
Estudiante: - onda disco…jajaja.
Estudiante: - Metallica
Profesor: - no, Metallica no…
Estudiante: - Iron Maiden.
Estudiante: - ¡Bob Marley!..ahhh
Alumna: - Kiss
Profesor: - para mí la primera banda de metal metal, es Black Sabbath, Black Sabbath, Ozzy…
Estudiante: - yo escucho de todo…hasta regeeton
Estudiante: - el otro día estaba viendo Hannah Montana, pero así no más por casualidad…. De verdad, y salía ¿Jackson? Imitando al Ozzy…
Mientras otra estudiante
Estudiante: - a mi no me gusta la música, pero son bacán los capítulos por que son terrible chistosos…

IPP 348
Alumno: - rock como los Guns. ..eeeee
Aron: - Oasis, Oasis, Oasis.
Ian: tararea una canción desde su grupo de trabajo.
Caroline: - Guns Rouss, eeee… Queen
Aron: - ¿Queen?
Caroline: Si, Queen es bacán…

IPP 371
Aron: - ¡ya tengo la caja registradora mira!
Caroline: - esos dos mira! (Balbucea lo que va leyendo mientras se lo muestra al compañero)
Aron: - en 1900 había televisión
Caroline: - si po…
Aron: - no, ¿profe en 1900 estaba la televisión?
Profesor: las primeras imágenes de la televisión…

IPP380
Estrella: ¡ay! ¿Por que antes se usaban los pitillos?…

IPP 426
Profesor: - Ya, como la mayoría es de La Victoria vamos a hacer entre todos la línea de tiempo de La Victoria…
El profesor dibuja en la pizarra la línea donde van a trabajar.
Estudiante: - ¡vamos a empezar!
Profesor: vamos a empezar por el dato más antiguo que tengan, ¿quién tiene el dato más antiguo? ¿Quién tiene el dato más antiguo?...
Macarena levanta la mano enérgicamente.

IPP 440
Profesor: - ¿quién más? Kimberley… ¿no la hiciste? ¿Kevin?
Kevin: - ah, en mil nueve noventa y ocho…
Profesor: ese es 1998, estamos en el sesenta… en los años sesenta que dato, aporta algún dato… sesenta, ¿quien más tiene datos del 1960? Del sesenta al setenta… sesenta, sesenta y uno, sesenta y dos, sesenta y tres… ¿que pasó el sesenta y tres?
Estudiante: - ¿llegó la luz?
Profesor: no, en el sesenta y dos tenemos ese dato… ¿sesenta y tres que pasó?
Kevin: -¿llegaron los trabajos?
Profesor: no te escucho, no te escucho bien… ¿Sesenta y cuatro? ¿Sesenta y cinco? ¿Sesenta y seis? ¿Sesenta y siete? ¿Sesenta y ocho? ¿Comandante? ¿Sesenta y nueve? ¿Setenta, que pasó en 1970?

Estudiante: - hubo una guerra
Profesor: - ¿dónde hubo una guerra?
Risas
Profesor: - ¿que paso en el setenta?
Una estudiante da un dato con voz tenue al profesor.
Profesor: - ¿Si? y ¿lo tienes anotado?, 1970, primer colegio en La Victoria (anota en la pizarra).

IPP 442
Julio: - 1970 colocaron un fierro (…) en mi pasaje…
Profesor: - ¿y lo había anotado ahí? en 1970 ¿qué colocaron que?
Julio: - (algo en voz muy baja)
Profesor: - colocaron un fierro amarillo…
Julio: - si
Otro estudiante: - ah el fierro amarillo afuera de tu casa…
Profesor: (escribiendo en la pizarra) - afuera de la casa del Julio… ¿no es cierto?
¿Tení algo tu del 1970? Pregunta a otro estudiante ¿Mil novecientos setenta y uno? ¿Mil novecientos setenta y dos? ¿Mil novecientos setenta y cuatro?
Estudiantes: - ahhhhh (porque se salto 1973 que es de cuando tienen datos).
Profesor: - ¿Ya en mil nueve setenta y tres que paso?
Kevin2: - el 11 de septiembre empezaron los allanamientos
Profesor: entones en 1973, ¿cuándo? ¿En que fecha?
Kevin2: - desde el 11 de septiembre.

IPP 452
Profesor: -¿Que estaba pasando?
Alumna: - se tomaron las calles po…
Profesor: - ¿porque? ¿Qué estaba pasando?
Kevin2: - estaba Pinochet
Profesor: - ¡bien Kevin! Desde 1973 (anota en la pizarra)…
Christopher: - ¡me caía mal!
Kevin2: - yaaaa po', si soy del colo…
Christopher: - pero a mi me caía mal po'

IPP 481
Profesor: - ya, estábamos… ¡Maca! ¿Mil nueve noventa y siete? Canal 3
Estudiante: - ¿cuál es el Canal 3 tío? No lo he visto.
Profesor: esa es la televisión de La Victoria…
Macarena: - es el canal de la Victoria.
Estudiante: - si po…
Otro estudiante: ¡¡callate oh!!
Profesor: ¿han visto ese canal?
Estudiantes: - siiiiiiiiii
Profesor: - ¿quién ha visto ese canal?
Estudiantes: - yo (van levantando la mano)
Estudiante: - el canal 3, yo cuando veo el parti'o
Otro estudiante: - yo también veo el parti'o del colo…
Profesor: - ¿dan los partidos por la señal 3?
Estudiantes: - siiiiiiiii (hacen comentarios de distintos canales, bromean, se ríen).

IPP 484
Profesor: - ¿ya? ¿En el dos mil?
Estudiante: - en el dos mil no me acuerdo que pasó… ¿nació la tele o no?
Otro estudiante: - ¡¡¡nació mi prima!!!
Profesor: -¿en el dos mil uno? ¿Hay más datos o no?
Estudiantes dicen que si todos juntos y luego comentan cada uno una cosa. Que surgió la radio se escucha principalmente. (Ruido en la sala)…
Estudiante: - tío, en el mil nueve noventa y nueve… inventaron el Play 2… inventaron el mp4
Macarena habla en tono muy bajo nuevamente, previamente haber comentado los datos con la compañera de banco nuevamente.
Profesor: - ¿el dos mil cinco que pasó Maca? (mientras la escucha escribe en la pizarra. La primera biblioteca).

Estudiante: - En el dos mil cinco inventaron el Nintendo wii…
Estudiante: - tío…en mil nueve noventa…. (Su voz se pierde en el ruido).

IPP 488
Profesor: - ¿qué paso el dos mil ocho Maca?
Macarena: - es elegida la alcaldesa…
Profesor: - y ¿cual es la importancia de la Claudina Núñez?
Macarena: que… ella era de La Victoria.
Profesor: - exacto, era una dirigente de la población La Victoria… primera alcaldesa de La Victoria… ¿de qué partido es?
Estudiante: - humanismo.
Estudiante: - socialista…
Profesor: - no, ¿de qué partido político es ella?
Estudiante: - - ¡comunista!
Profesor: - ella es del Partido Comunista…
Estudiante: - yo sabía, ¡¡yo sabía que era del partido futbolista!!
Gabriela: - ¿como se llama?
Profesor: - Claudina Núñez
Profesor: - ella fue la que creó las ollas comunes en la población La Victoria
Estudiantes: ¿las qué? ¿Las ollas?
Kevin2: - tío, yo se algo, ¿le digo algo? ¿Esa señora murió o esta viva?
Profesor: esta viva po, si es la alcaldesa…
Estudiantes: ¡si po torpe! (molestan al compañero)
Kevin2: -yo pensé que había otra alcaldesa.
Julio: - dice algo pero que no se entiende.
Macarena le dice que en el que en el dos mil nueve vino la señora Malucha Pinto a la Población…
Otra alumna grita: - que el dos mil siete nos sacaron los paraderos. (Pero el profesor no escucha estos dos últimos comentarios).

IPP 493
¡Julio! (le da la palabra).
IPP 492
Profesor: - Ya haber. Chicos ¿por qué hicimos esta línea de tiempo? Para entender que nosotros estamos en el dos mil nueve viendo a la Malucha Pinto, pero ¿qué hay para atrás de nuestra historia local? ¿Cómo llego la población de La Victoria, ahora en el dos mil nueve a tener una mujer alcaldesa?, más encima…
Kevin2: - ¡una presidenta!
Profesor: - aparte de ser alcaldesa fue dirigente de la población, yo creo que ella tiene que haber luchado aquí, el ochenta y tres, el ochenta y cuatro, entre Jarlán, Pierre Dubois, ella tiene que haber peleado por la pavimentación de las calles, tiene que haber estado en la fundación de la Radio primero de Mayo, en la Señal 3 de La Victoria…
Estudiante: - y en la Ronda de San Miguel
Macarena dice algo que no se le entiende.
Profesor: - sí, ella trabaja en el Canal 3 de la población La Victoria
Estudiante: - si, yo la he visto
Profesor: - ahora, ¿a qué vamos con esto? A que nosotros para llegar a donde estamos en la Escuela La Ronda de San Miguel, (mostrando en la pizarra la línea de tiempo) dentro de todo lo que es el mundo de la población La Victoria, tubo que haber todo un recorrido antes, que comenzó en mil novecientos cincuenta y siete con la primera toma de terreno, o sea, primero se tomaron los terrenos, después se terminó la construcción de las primeras casas, después llegó el primer auto, llegó el agua potable, la luz eléctrica, el primer colegio, los primeros problemas políticos en los que esta inmersa la población La Victoria que tiene que ver con el golpe de Estado de mil novecientos setenta y tres, protagonizan una lucha importante en lo que es la lucha política, la población La Victoria, era una población en los años ochenta extremadamente conocida, yo cuando venía a la edad de ustedes venía a la población La Victoria, yo soy de La Florida, de también otra población, la Villa O'Higgins y mi mamá, me traía a la población La Victoria, ¿a que venía yo a la población La Victoria? A ver, como ustedes, los abuelos de ustedes, los papás a lo mejor de ustedes, organizaban ollas comunes.
Estudiante: -¿qué es eso?
Profesor: - hacían unos fondos grandes de porotos o tallarines, donde venía toda la gente a comer. Venía a peñas donde se juntaba la gente a tocar música y a cantar, cuando yo tenía la edad de ustedes, un poquito más grande que ustedes, doce años, trece años. También escuché las noticias por la Radio, me compré el libro que habla de la muerte de Andrés Jarlan, yo por eso se como murió Andrés Jarlan, porque cuando tenía trece, catorce años, leí el

libro, y están las fotos de cómo el aparece, muerto sobre la Biblia.
Kevin2: - yo lo he visto
Profesor: - ¿tu haz visto el libro?
Kevin: - si, mi abuelo lo tiene
Profesor: - se llama Andrés de La Victoria. También escuché a Pierre Dubois cuando el hablaba por la radio, cuando lo entrevistaban,
Julio: - ¿tío? ¿Sabe cuando hicieron el parque, el de ahí?… (Su voz es muy baja)
Profesor: - no, no se cuando lo hicieron. Esos datos los tiene que hacer ustedes porque aquí no aparecen.

IPP 494
Estudiante: - como se llama, ¿mataron a un cantante no cierto?
Profesor: - Víctor Jara
Estudiante: - si, ese mismo…
Leo: - lo mataron en el Estadio Nacional
Profesor: - en el Estadio Víctor Jara, pero ¿ya pillaron a quien lo mató?...
Estudiantes: - siiiiii
Kevin2: -¡lo mandó a matar Pinochet!
Julio: - ¡mátenlo, mátenlo!
Profesor: - o sea, Pinochet no lo mandó, él no lo mató, pero Pinochet tiene la responsabilidad porque el era el superior.
Kevin2: -¡le echaron toda la culpa a él!

4. 3 Problematización de los contenidos.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui.
Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 112
Gino: - A que haya una guerra, los indígenas con los españoles. En muy poco rato se disperso el mensaje con los indígenas, ellos fueron a buscar a los guardias, abrieron la puerta y estaban los españoles. Huyeron algunos españoles pero los indígenas volvían a defender a sus hijos y volvían por defenderse a ellos. Yo con el indígena de mi misma edad estábamos escondidos detrás de una mesa, yo le dije que nunca mas jugaríamos porque mi padre me matara cuando termine la batalla. Los españoles ganaron, me veían muy raro con tristeza. Un amigo de mi padre me dijo que mi padre había muerto, me dio mucha pena, pero más pena me dio al ver todos los indígenas y españoles muertos. Y el amigo de mi padre que desde ahora sería yo el rey, me senté en el trono de mi padre, pensando que yo no fui fiel con los españoles. Ya termine.

IPP 114
Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 116
El profesor tiene en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.

Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano). "Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh
Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.

El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia

primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 142
Profesor: haber, yo voy a leer.
Fabián: - a no yo quiero leer sólo.
Otros estudiantes: - eh.
Otros estudiantes: - yo quiero leer, yo quiero leer. (Mientras el profesor saca los lentes y se sienta sobre su mesa).
Profesor: -Ya, haber presten atención, vamos leyendo todos. Yapo escuchen. El Cabildo fue una de las primeras instituciones que España impuso en América. Eran entidades importantísimas porque representaban a la comunidad y derivaban su nombramiento de esta, y caso único, no del rey… (Va leyendo mientras recorre la sala) Debe recordarse que todos los nombramientos los hacía personalmente el rey, el rey nombraba todos los cargos, menos el Cabildo…. en el Cabildo se ocupaba del gobierno, de la organización de las ciudades, y tenía jurisdicción sobre todo el territorio…. ¿Qué quiere decir? que el Cabildo mandaba todo el territorio donde estaba la ciudad- sin embargo, su elección no era democrática. El fundador de la ciudad le daba a esta, un Cabildo inicial, pero de allí en adelante la entidad se autogeneraba, es decir, los miembros salientes del Cabildo elegían a sus sucesores – explica, yo fundo una ciudad, elijo de ustedes a mi Cabildo, y cuando uno de ustedes se va del Cabildo, se autorregula, ustedes mismos van diciendo quien dejamos en su lugar. No hay democracia, no hay voto… (Continua leyendo) los miembros del Cabildo reciben un cargo, el de regidor y duraban un año en él. Como decíamos, los cabildo fueron organismos que representaban a la comunidad, aun que debe reiterarse que no eran un instrumento de voluntad popular.
Ahí aparecen las funciones que tenía el cabildo, ¿ya? Voy a seguir abajo. “La composición del Cabildo” entre sus miembros hubo dos alcaldes, ordinarios y un número variable de regidores. Seis en Santiago. Entre estos últimos se distinguían los que eran por derecho propio, como los oficiales reales que vivían y ejercían sus cargos en la respectiva ciudad, y los que eran designados, ya sea por elección o por compra del cargo –es decir, yo podía irme,

y dejar a alguien que me sucediera en el Cabildo, o bien, para yo poder acceder al Cabildo, yo podía comprar un cargo dentro del cabildo. ¿Se dan cuenta?-
Alumnos: Si…era pa ganar plata.
Profesor: además los alcaldes eran brazos escritorios de este cuerpo colectivo.
Alumnos: ¿Dónde va?
Profesor: abajo, en composición del cabildo… Además estaban los funcionarios auxiliares como, el fiel ejecutor, que controlaba los precios, pesos y medidas de artículos. El comprador de la ciudad, que representaba los intereses generales de esta. El alférez real, portaba el estandarte del rey en procesiones y otros actos públicos, más en cuestiones de alta trascendencia. La institución se ampliaba con los vecinos de mayor relevancia a un cabildo abierto.
-O sea, nosotros, somos un cabildo súper cerrado, nosotros cuatro. ¿Ya? Y queremos tomar una decisión importante para la ciudad y la ampliamos a todo el curso como, un cabildo abierto, donde todos pueden participar.-
Los llamados cabildos abiertos, eran reuniones que se celebraban abiertamente cuando un hecho espacial así lo requerían y podían asistir a ello los vecinos invitados. Uno de estos ocurrió en Santiago y dio origen a la primera junta de gobierno, el año 1810. La norma corriente, eran los cabildos cerrados, -era más común que existieran cabildos cerrados-. Los cuales eran sesiones ordinarias donde los miembros de la corporación; alcaldes, fieles ejecutores, los alféreces reales, etc., debatían los diferentes problemas y les daban solución.
-entonces por lo general las decisiones las tomaban unos pocos-¿ya? Cuando eran extraordinarios se ampliaban para todos.
Alumnos: los municipios.
Alumnos: Entonces leemos todo mejor.
Profesor: ahora veamos lo que pasa hoy en día. Supuestamente hoy en día el municipio es una herencia del cabildo. El municipio hoy en día es como una copia de lo que pasaba antes en el cabildo. Veamos como es.
Fabián: ¿Puedo leer yo?
Profesor: ya lee.
Ahhhh se quejan varios alumnos. Yo quería leer. Ya después yo dice otro. No yo después.
Profesor: - ya déjenlo para que gaste un poco de energía.
Fabián: Un municipio es una entidad administrativa que puede agrupar a una zona, localidad o valle pudiendo hacer referencia a una ciudad, pueblo o aldea, o a una agrupación de él mismo. El municipio esta compuesto por un territorio claramente definido por un termino municipal de límites fijados y a veces no es continuo territorialmente, pudiendo extenderse fuera de sus límites con enclaves, intentando enclaves en otros municipios, y la población que lo habita, regulada jurídicamente (…) como el patrón municipal y mecanismos que otorgan derecho (…) que sólo considera vecino al habitante que cumple determinada característica, origen o antigüedad, y no al mero residente. …
Yo leo, yo leo dice otros estudiantes.
Fabián: El municipio esta regido por un órgano colegiado denominado (…)
Profesor: ¡no! Ayuntamiento. Que es lo que pasa, es que la palabra municipio viene de España. Entonces ¿qué es lo que dice? (continua leyendo él) El municipio, esta regido por un órgano colegiado denominado ayuntamiento, en Chile no está esa (mientras el estudiante le pregunta si puedo seguir leyendo) categoría, en Chile se llama municipio, municipalidad, alcaldía o consejo, encabezado por una institución unipersonal, es decir, por una persona que mande, ¿que es el?
Alumnos: Alcalde.
Profesor: por extensión se usa el término municipio para referirse a la municipalidad en si misma.
Alumno: ¿Donde va?
Profesor: aquí, abajito. En la mayoría de los estados modernos un municipio, es la división administrativa más pequeña que posee sus propios dirigentes administrativos elegidos democráticamente… Recordemos, ¿cuál es la máxima autoridad de la región?
Alumnos: El alcalde. Otro estudiante levanta la mano pero el profesor no lo ve.
Profesor: ¡no! De una región (préstenme un plumón).
Alumnos: El intendente.
Profesor: el intendente. del intendente Hay provincias, ¿cómo se llama el que manda las provincias?
Alumnos: El alcalde. Senadores.
Profesor: ¡no! Intendente, tenemos…
El mismo estudiante que había levantando la mano, la vuelve a levantar y dice: - gobernador.
Profesor: gobernador. A Chile lo manda un presidente. En este caso la presidenta. Chile esta dividido en regiones, ¿por quién es mandada? (explica escribiendo en la pizarra)
Alumnos: Intendente.
Profesor: intendente. Dentro de las regiones ¿hay?
Alumnos: ¡Gobernador!, ¡alcaldes!
Profesor: dentro de las regiones hay provincias, ¿que son mandadas por?

Alumnos: ¡Alcalde, alcalde!
Profesor: por gobernador, y ¿dentro de las provincias hay?
Alumnos: ¡Comunas!
Profesor: y las comunas son mandadas ¿por?
Alumnos: ¡Alcaldes! ¡Y ahí poblaciones!
Profesor: a ver, ¡silencio! Al intendente ¿quién lo elige?
Alumnos: La región. El presidente.
Profesor: el presidente. Al gobernador ¿quién lo elije?
Alumnos: El intendente.
Profesor: noooo, el presidente también. Y al alcalde ¿quién lo elije?
Alumnos: el intendente, La comunidad.
Profesor: la comunidad democráticamente.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes

Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 295
Profesor: - más relevantes de su historia local, entre paréntesis, la historia de su barrio, cierre paréntesis (dictando), y la expresan en una línea de tiempo. Para realizar esta tarea debe entrevistar a sus abuelos..

IPP 299
Profesor: - (Continúa)… La llegada de la luz eléctrica, el primer auto móvil… - ¿Cuando llego el primer auto a tu barrio? Pregúntale a tu abuelo, ellos tienen toda esa información le dice a un alumno inquieto. (Continúa)… La pavimentación de su barrio. Un estudiante pregunta que es y le responde sus compañeros que ponerle cemento a las calles. (Continúa)… Profesor: - los principales edificios, etc.… (Con tono enojado y serio aún)
Profesor:- Escúchenme, escuchen se trata de que ustedes van entrevistar a la gente más vieja de donde ustedes viven y la van a entrevistar, pueden ir con el hermano mayor o cualquier persona que lo ayude. Se trata

IPP 301
Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IPP 303
Profesor: - esta tarea llega hecha para exponerse. Ustedes van a exponer su línea de tiempo de su barrio. ¿Cuántos de ustedes son de la Victoria? Casi todo el curso levanta la mano. Uno dice que es de Maipú. Bueno le dice el profesor (así como que se le va a ser).

IPP 332
Profesor se acerca a otro grupo.
Profesor: - a ver muéstrenme… (Mira las láminas) y dice: - va quedar bueno este trabajo.
Estudiante: - ahí tío yo tengo imágenes de (…)
Alumna: son de esos libros (mostrándole el libro con la página abierto)
Profesor: - ¿por qué parten?
Alumna2: ¡por la moda!
Profesor: - pero donde empieza ¿en el 1900? Cuál era la moda del 1900
Alumno: aquí 900, ¿cero, cero? Aquí esta ese es… (El Profesor mira la lámina y ve que sea de 1900)

Profesor: - ya, 1920 ¡buena!, 1940 bien. ¿Ya que más?
Alumna: - si trabajamos harto…yo lo saque de (…)
Profesor: - no lo hagan tan grande pa' que lo podamos pegar bien en la sala de clases
Alumno: que dejemos un espacio así para es (…) (señalando la lámina para agregarle un texto)
Profesor: - Si, po esa es la idea. Es algo que ven entre ustedes… ya pero chicos arriba tienen que colocar una leyenda acuérdense…tienen harto material…
Estudiantes se ven emocionados: - mire, mire y le muestran el material.
Profesor: - se me ocurrió algo, pueden pegar hartas imágenes del 1900 de la moda…el bigote, el peinado cachai… Tienen ropa, tiene bigotes, peinados, ta bien.
Estudiantes le sigue mostrando: - Mire. Con ese sombrero, comenta otro.
Profesor: - ¡esta bien!
Alumna: -ahí que bien. Exclama feliz.
Profesor: - ¡exacto! (le dice a una alumna que conversan sobre el trabajo)... Profesor: - Saben que chiquillos tienen todos los elementos para hace un buen trabajo, tienen que saber ocuparlo.

IPP 331
Profesor: - ¡Ya haber! ¿Con qué parten?
Estudiante: con el…vals…
Profesor: - ya, y después el tango, bien… ya y ¿que más?
Estudiante 2: - noooo, (se ponen de acuerdo en el nombre del baile que no recuerdan bien) el bolero,
Otro estudiante: - el bolero no, el bolero, el tango no…
Profesor: - ya pero espérate, ¿están todos en la misma fecha o va en una y después va otra?
Estudiante1: - va por fecha
Estudiante2: esa no se po, hay que ver…
Profesor: - ya po cómo va organizado, ¿el tango para ustedes es paralelo al step o primero el tango y después el otro?
Estudiante: - si po, primero el tango, tienen distintas fechas.
Profesor: - ¿tienen distintas fechas? Eso lo tienen que señalar bien arribita, ¿ya? Colocan la imagen y arriba… ¡ya!
Estudiante: - ¡ya!
Estudiante: - ¿esta bien si las fotos no son tan grandes?
Profesor: - Sí.

IPP 377
Estudiante: - primero el rock and roll después la salsa… profe!! ¿Venía el rock and roll primero o la salsa?
Profesor: no se po…
Estudiante: - el rock and roll primero ¿cierto?
Profesor: no se yo eso Alfredo… ese material de investigación…

IPP 382
Ian: - tío ¿cuál es el título?
Profesor: el título es de ustedes…
Ian: - es de ustedes. Se ríen.
Estrella: - "la moda del 1900"
Ian: - "¡la moda le acomoda!"
Estrella: - no, como la moda te acomoda
Ian: - si po, la Sarita Vásquez dice que la moda te acomoda…tilín.
Estrella: - jijijiji jajaja

IPP 383
Los otros estudiantes del curso trabajan mayoritariamente en silencio.
Ian: - la moda te acomoda
Estrella: - no po, como vamos a poner eso, ya po de verdad…
Ian: - tío y esa, ¿la moda te acomoda?
Profesor: - puede ser
Ian: ¿vei'?
Profesor: la moda te acomoda en el Siglo XX…
Ian: - aaaaaaaaah
Estrella: - esta bien esa, ¿la moda te acomoda del siglo XX?
Profesor: - el trabajo es del siglo XX y ustedes le quieren poner la moda te acomoda.

Estrella: - Aaaah, es que y no quiero poner lo que dice el Ian.
Estrella: ¡ya! La moda te acomoda del Siglo XX… te van a faltar hojas…
Ian: o la moda no te acomoda…

IPP 358
Aron: - ¿en qué año fue la primera Guerra Mundial?
Profesor: - mil novecientos catorce
Aron: - ¿ah?
Profesor: - mil novecientos catorce…
Aron: - ¿este auto también entonces?
Profesor: si
Caroline: pero Aron tenemos la radio, hombre. La radio también se hizo pa' las Guerras Mundiales, yo se porque yo diseñé la radio en tercero…
Aron: ya entonces corto este avión y este auto ¿o no?
Caroline: si po el auto…
Aron: - la idea es que hayan hartos…
Caroline: - la radio… recortaste radio
Aron: ahí esta la cuestión de radio

IPP 352
Caroline: - ¿¿una de antes y dos de ahora??
Profesor: - puede ser po
Caroline: - ¡ah! y ¿cómo van a quedar todas las imágenes?
Profesor: - pongan mas imágenes po, saben por que ¿ por que el proceso de reflexión que hagan de esto… haber!! Chiquillos, el proceso de reflexión que hagan de esto es que la próxima clase vamos a hacer un trabajo que tiene que ver con continuidad y cambio. Que ha cambiado, que se permanece en la moda, o en la música o en la tecnología y que ha cambiado, con el correr de los años.
Aron: - la radio mire
Profesor: - ¿pero que ha cambiado?
Aron: - eeeeeeh
Profesor: - pero que ha cambiado, la radio sigue siendo radio…
Caroline: - el modelo
Profesor: ¡¡el modelo!! Porque la función sigue siendo la misma…
Aron: - antes era con cassette
Caroline: - no, antes era así (gira su mano como manivela)
Caroline: - ¡¡¡pero si la radio es de 1920, Aaron!!!

IPP 428
Profesor: - ¡Ya! ¿Quién tiene el dato mas antiguo de la Población La Victoria?... ¿Cuál es? ¿Cuál es?
Estudiante: (dice algo en voz baja)
Profesor: cómo dices, no te escucho… ¡fuerte! Ya ¿cuándo es? ¿Cómo se llama? ¿Juan? ¿Cuánto?
Estudiante: Acosta po
Profesor: ya po, Juan Acosta, ¿en 1930? ¿La población La Victoria es de 1930?
Estudiantes: noooo
Profesor: ¿de cuándo?
Macarena: - de 1957
Estudiantes: siiiiiiii, si tío.
Profesor: - a ver, Macarena espera, veamos el dato que nos esta dando la Maca… la Maca dice… ¿qué paso?
Estudiantes: 1957
Otro estudiante: - 1952
Macarena: en 1957 fue la primera toma de terreno en la población La Victoria.
Kevin2: ahí se pelearon con los dueños
Profesor: - en 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria … (Mientras el profesor escribe en la pizarra). y ¿donde estamos nosotros? ¿En que años estamos nosotros?
Estudiantes: en el 2009
Profesor: - o sea estamos acá, vamos a colocar acá, La Ronda de San Miguel (nombre del establecimiento)… ¿el que se ríe?
Estudiantes: - ¡se va al cuartel!
Profesor: - yaaa

IPP 477
Profesor: - La noche que murió Pierre Dubois, perdón, Andrés Jarlán… era una noche de protesta nacional, estaba todo el país, en la mañana nadie fue a trabajar y en la noche empezaron a tocar la cacerola y salieron los jóvenes, salieron a la calle a hacer barricadas, era una noche de protesta, en eso según las investigaciones, entro un piquete, o sea, muchos carabineros, entran persiguiendo a la gente que estaba protestando…
Christopher: - y empezaron a tirar balazos…
Profesor: - y empezaron a tirar balazos, una de esas balas,
Julio hace con sus manos simulando unas metralletas,
Profesor: -…cruzó la casa de Andrés Jarlán y él estaba rezando, leyendo la Biblia para que no hubiesen muertos, y le llegó el balazo justo por atrás… murió encima de la Biblia…
Julio: - en la nuca. (Como Julio los estudiantes varones se ven muy alborotados con el relato del profesor, da la impresión que por el contenido de batalla que éste tiene).
Profesor: - con un balazo en la nuca… como bien dice la Maca, hoy día ustedes pueden ir a la capilla, hablan con el ¿padre Lorenzo?,
Julio bromea con el nombre del padre. Los otros estudiantes también hacen diversos comentarios.
Macaren: - sí, con el padre Lorenzo (en voz muy baja)
Profesor: - y el padre Lorenzo los lleva y les muestra la Biblia con sangre de Andrés Jarlán.
Un estudiante: - tío la Carolina vive al lado del.
Carolina: - yo he entrado a esa capilla.
Profesor: - ¿si? ¿Y haz visto la Biblia?
Carolina: - si
Profesor: - ¿también la haz visto? Ya, el otro sacerdote era Pierre Dubois que cuando pasa todo esto, el empieza a pedir justicia por Andrés Jarlán y el régimen militar lo tomó, lo subió a un avión y lo expulsó del país…
Un estudiante: - ¿de qué país era Andrés Jarlan?
Profesor: - francés

IPP 478
Kevin2: - ¡profe! ¿Le puedo hacer una pregunta?
Profesor: - ¡pregunta!
Kevin2: - pregunta, ¿cuándo nacieron los nazis?, no entiendo por que les dicen nazis…
Otro estudiante: - ¡neo nazi!, otro dice: -¡Leo nazi!
Profesor: - ¡haber silencio!, los nazis nacieron en mil novecientos treinta y dos aproximadamente (el profesor se sitúa cronológicamente en la línea de tiempo y escribe), pero no en Chile, en Alemania…
Kevin2: - si, dijeron que habían matado caleta de gente.
Otro estudiante: - ¡Hitler!
Profesor: - mataron gente…mataron gente, entre…
.
IPP 492
Profesor: - Ya haber. Chicos ¿por qué hicimos esta línea de tiempo? Para entender que nosotros estamos en el dos mil nueve viendo a la Malucha Pinto, pero ¿qué hay para atrás de nuestra historia local? ¿Cómo llego la población de La Victoria, ahora en el dos mil nueve a tener una mujer alcaldesa?, más encima…
Kevin2: - ¡una presidenta!
Profesor: - aparte de ser alcaldesa fue dirigente de la población, yo creo que ella tiene que haber luchado aquí, el ochenta y tres, el ochenta y cuatro, entre Jarlán, Pierre Dubois, ella tiene que haber peleado por la pavimentación de las calles, tiene que haber estado en la fundación de la Radio primero de Mayo, en la Señal 3 de La Victoria…
Estudiante: - y en la Ronda de San Miguel
Macarena dice algo que no se le entiende.
Profesor: - sí, ella trabaja en el Canal 3 de la población La Victoria
Estudiante: - si, yo la he visto
Profesor: - ahora, ¿a qué vamos con esto? A que nosotros para llegar a donde estamos en la Escuela La Ronda de San Miguel, (mostrando en la pizarra la línea de tiempo) dentro de todo lo que es el mundo de la población La Victoria, tubo que haber todo un recorrido antes, que comenzó en mil novecientos cincuenta y siete con la primera toma de terreno, o sea, primero se tomaron los terrenos, después se terminó la construcción de las primeras casas, después llegó el primer auto, llegó el agua potable, la luz eléctrica, el primer colegio, los primeros problemas políticos en los que esta inmersa la población La Victoria que tiene que ver con el golpe de Estado de mil novecientos setenta y tres, protagonizan una lucha importante en lo que es la lucha política, la población La Victoria, era una población en los años ochenta extremadamente conocida, yo cuando venía a la edad de ustedes venía a la población La Victoria, yo soy de La Florida, de también otra población, la Villa O'Higgins y mi mamá, me traía a la población La Victoria, ¿a que venía yo a la población La Victoria? A ver, como ustedes, los abuelos de ustedes, los papás a lo mejor de ustedes, organizaban ollas comunes.

Estudiante: -¿qué es eso?
Profesor: - hacían unos fondos grandes de porotos o tallarines, donde venía toda la gente a comer. Venía a peñas donde se juntaba la gente a tocar música y a cantar, cuando yo tenía la edad de ustedes, un poquito más grande que ustedes, doce años, trece años. También escuché las noticias por la Radio, me compré el libro que habla de la muerte de Andrés Jarlan, yo por eso se como murió Andrés Jarlan, porque cuando tenía trece, catorce años, leí el libro, y están las fotos de cómo el aparece, muerto sobre la Biblia.
Kevin2: - yo lo he visto
Profesor: - ¿tu haz visto el libro?
Kevin: - si, mi abuelo lo tiene
Profesor: - se llama Andrés de La Victoria. También escuché a Pierre Dubois cuando el hablaba por la radio, cuando lo entrevistaban,

IPP 495
Profesor: - Sigamos… Aquí yo pierdo mi historia, por la población La Victoria, en mil novecientos noventa cuando supuestamente llega la Democracia (lo marca en la línea en la pizarra) se va Pinochet y todo eso, después se pavimentaron las calles, se fundó la Radio Primero de Mayo, nació el canal 3 de televisión de La Victoria, y el dos mil ocho finalmente, la misma mujer que había luchado durante todo este tiempo para organizar la población La Victoria, es hoy en día, la Alcaldesa. Eso pasa en todo orden de cosas, o sea, pensemos, Chile, cómo llego a ser Chile, en lo que es… pensemos…

IPP 497
Profesor: - pensemos en Chile…
Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?
Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año…
Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda…
Estudiante: -: de San Miguel
Profesor: ¿el que se ríe?
Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!
Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (mientras el profesor me mira y se ríe por el tipo de comentario).
Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel
Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?
Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio… (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas… ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?
Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?
Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?
Kevin2: ¡elegir el terreno!
Profesor: - tuvo que haber un terreno… bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?
Estudiante: - ¡obvio!
Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?
Estudiante: - la población
Profesor: - no, antes de la comuna ¿qué tiene que haber existido?
Estudiante: - la ciudad
Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien
Estudiante: - y después el país…
Profesor: - ¿y antes de la ciudad?
Estudiantes: - ¡¡el país!!
Profesor: - ¡el país!
Estudiante: - y después la Región
Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?
Estudiante: -¡¡el planeta!!
Profesor: - no
Estudiante: -¡el continente!
Profesor: - no
Estudiante: - la galaxia
Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?
Una Estudiante: - por los españoles
Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?

Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡los indios!! ¡¡Los mapuches!!
Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?
Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!
Una Estudiante: - vegetación
Profesor: - vegetación
Estudiante: -¡nunca hubieron dinosaurios en Chile!
Profesor: - si, ¡¡si hubo!! Lo que pasa es que no hubo de esos que ustedes ven en las películas gigantes, pero los dinosaurios eran de todos portes, habían gigantes y habían chicos. (Los estudiantes se ven bien motivados).
Estudiante: - chicos peligrosos… si, como el velocirraptor.

IPP 515
Profesor: - este es el puente natural del cual nos está hablando Hrdlicka, es decir, estaba todo lleno de hielo, los hielos se empiezan a derretir, se van, y cuando se van los hielos dejan un puente de tierra aquí, es decir, que él está diciendo que…los homo sapiens, los primeros habitantes de América caminaron por todo este lugar. ¿Vamos viendo como es el lugar? Montañoso, montañas, mucha montañas, (kevin2 muy motivado va repitiendo lo que va diciendo el profesor, se queda adelante junto al mapa) ¿y además de eso?
Estudiante: - el kevin2 siempre repite lo que uno dice.
kevin2: - hay vegetación.
Profesor: - ojo, esta diciendo que los primeros hombre que cruzaron, hombres y mujeres, que cruzaron a América tuvieron que cruzar por todo esto, ¡chiquillos miren! Fíjense como es, por sobre montañas, grandes montañas porque miren la altura que tienen (mostrando en el mapa).
Kevin2: - y eso que significa, eso rojito.
Profesor: - ¡son ríos! Cuando esta más roja la montaña es que tiene mayor altura, imagínense esto pasó hace cuarenta mil años atrás, hicimos la línea del tiempo desde mil novecientos cuarenta y encontramos que es mucho, imagínense cuarenta mil años atrás. Nosotros hicimos la línea del tiempo de 1940 y encontramos que es mucho.
Estudiante: - antes de cristo
Profesor: ¡¡pero mucho más allá!!

IPP 517
Profesor: - lo que quiero es que se den cuenta, de la mansa expedición que se tienen que haber dado estos primeros habitantes… Primero, no tenían los zapatos que tenemos nosotros
Coni2: - caminaban descalzos
Profesor: - caminaban descalzos…
Kevin2 explica que cazaban y se hacían la vestimenta de los animales.
Profesor: - eran cazadores-recolectores. ¿Qué más? (le pregunta a Coni pero no se le entiende muy bien lo que dice).
Profesor: - Eran recolectores de frutas, de mariscos. Imagínense cuanto se abran demorado ellos…se detiene

IPP 519
Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?
Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.
Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos?
Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!
Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban… ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!
Alumno: - a los dientes de sable
Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.
Alumno: - el que salía en "la era del hielo"
Profesor: el que sale en la era del hielo.
Alumno: - ahí sale un diente de sable y no se que más
Kevin2: - sale un mamut y una cosa así chiquitita…
Alumno: - ah, un perezoso
Alumno: - parecido al Pablo…

Alumno: - una cosa chica que tiene los mansos ojos… (Los estudiantes hacen comentarios, se ríen).
Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo…
Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…
Josué:- eso es desierto…
Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (Le pega en la frente suavemente)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?
Alumno: - por las montañas
Kevin2: - por la costa…
Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…
Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)
Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.
Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar…

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

IPP 603
El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

Análisis interpretativo para la categoría 5: Uso de las evaluaciones.

5. 1 En función del orden y disciplina.

IPP 44
Otro estudiante pregunta no importa si no sabemos, ¿cierto?
El Profesor contesta: - No… bueno tu papá verá, porque eso lo tiene que ver tu apoderado.
Alumno: Ah!!
Profesor: Para que haga un balance si hay estudiado o no en la enseñanza básica. Este SIMCE, esta prueba que ustedes están haciendo, es todo lo que han aprendido desde primero básico hasta séptimo.
Aron: ¿hasta séptimo? ¿Y octavo no? –otros alumnos, le gritan ¡cállate! (mientras otros estudiantes también comentan la

cantidad de contenidos y de niveles considerados en la evaluación).

IPP 164
Profesor: Fabián siéntate allá. ¡¡Fabián!! Tú y el Javier van a hacer la primera pareja en mostrar su trabajo.

IPP 205
Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

IPP 208
Profesor: - ya 5 básico…Siempre empezamos con Josué, pero como Josué este día esta siendo afortunado vamos a empezar por el último…. (Mientras Josué sonríe). Michel tú mapa. (Revisa el trabajo de Michel, le señala a Michel que le falta un mapa de los cuatros y la envía a terminar el trabajo).

IPP 213
Constanza va a sentarse con cara de molesta y sin su cuaderno en las manos.

IPP 237
Profesor:- Christopher Colicheo, trae tu cuaderno inmediatamente. Le pide que señale lo requerido de América y lo hace bien. Saca su cuaderno de un apartado, donde recién lo había dejado, que tiene con el cuaderno de otros estudiantes que no tienen sus mapas realizados. Escribe extensamente y le dice firmado la próxima clase.

IPP 242
Profesor: - Leonardo Hinostroza. Les digo al tiro que si Leonardo no tiene nada hecho no van a salir a recreo
Curso-aaa no po tío.
Leo: - pucha tío (le da una cosa sobre no tener el cuaderno).
Profesor: - ya po leo. (Haciendo un gesto de no creerle y ser una situación común). A ya no pásame tu libreta de comunicaciones esa quiero, ya señálame en el mapa lo requerido de América, le pregunta por África, Europa y Asia, se equivoca en esta última. - Te hubieses salvado si hubieses contestao todo. Ya anda sentarte no más Leo. Tienes un dos.

IPP 248
Profesor:- Silencio este es un momento culmine. Josué Andrade tus mapas
Josué se ríe y dice no los…
Profesor:- ya muéstrame en el mapa de la pizarra.
Josué le muestra los continentes pero se equivoca en Europa.
Profesor:- un dos. Tu cuaderno o libreta de comunicaciones Josué.

IPP 250
Josué le entrega su libreta de comunicaciones.

IPP 273
Profesor: - ya voy a escribir una comunicación dirigida sus padres, el día lunes el que no la traiga firmada y con las tareas al día no entra a mi clase o no entra a clases. Se queda con la directora, yo no puedo seguir avanzando si ustedes no hacen las tareas.

IPP 278
El profesor le pasa el cuaderno a Juan Carlos y le dice que el lunes no llegar con tu cuaderno al día, con tus tareas hechas, no entras más a mi clase.

IPP 279
El profesor toma otro cuaderno y pregunta de quien es y leo le responde que es de él. El profesor lo mira con cara de enfado y comienza a escribir. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir todavía.

IPP 280

Macarena se acerca a decirle algo pero el profesor le dice: - nada. En señal de estar molesto y no querer tratos de ningún tipo.

IPP 281
Profesor: toma Hinostroza y le pasa su cuaderno. Continúa con el otro preguntando de quien también, lo hojea y lo entrega.

IPP 283
Profesor le pide un lápiz prestado a Pablo y le dice para escribirte una comunicación a ti mismo, se ríe de la broma. Le pasa el cuaderno a Josué.

IPP 284
El profesor ve el cuaderno de Damaris y ve que tiene escrito el cuento se lo entrega y le dice lee tu cuento. Ella le dice que no avergonzada y el le dice que si no lo lee le manda comunicación. Ella se escusa diciendo que no esta terminado. Y el profesor le dice que lo termine y lo lea adelante. Ella se va sentar un poco nerviosa.

IPP 285
Kevin1 sigue al lado del profesor con la mano en la boca. Se da un par de vueltas y vuelve al lado del profesor, mientras este le pasa su cuaderno a Coni que lee la comunicación caminando a su puesto.

IPP 287
El profesor le pasa el cuaderno a Kevin1 y le hace unas advertencias el se queda al lado de él leyendo la comunicación. Y luego se va a su puesto.

IPP 289
El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza).

IPP 290
Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

IPP 397
Profesor: la comunicación que te envié el Viernes le dice a Leo, si no esta firmada (…).

IPP 439
Profesor: - Julio te voy a revisar esta línea del tiempo en tu cuaderno…Julio abre su cuaderno con bastante desgano.

IPP 513
Profesor: -¿Qué es lo que dice Hrdlicka? ¿Que por donde pasan?
Coni2: - porque hay un puente natural entre Alaska y Siberia
Profesor: - entre Alaska y Siberia, ¿dónde está Alaska y Siberia?
Kevin2: - ¡yo se donde esta Alaska!
Profesor: - aquí esta Alaska (señala en el mapa), ¿y Siberia?
Alumno:- pa abajo
Profesor: - ¿donde? ¡Muéstreme! Ya ven a mostrar Kevin2, rápido. ¡Rápido po' Kevin2!
Kevin2: - Este es Alaska y empieza a bajar por el mapa mirando a América.
Profesor: - ¿y Siberia? Aaah, ¿viste que no sabias? (ríe) Siberia y Alaska (lo señala en el mapa) ¿Donde queda el puente natural?
Coni2: de aquí a acá…
Profesor: - el puente natural se crea aquí
Profesor: -¡¡Presten atención!! Pregunta de prueba

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.
Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

IPP 560
Profesor llama a Cristian a la pizarra y le pide: -¿por centro América? ¿Por donde?, ¿como pues?,
El alumno que esta en la pizarra pasa su dedo por mapa tratando de indicar la ruta, pero no es preciso.
Profesor: - ¿pasaban en barco? ¿Al hombro? ¿Por encima del estrecho? (al reírse el estudiante) le dice: - No me estoy riendo, ¿por donde pueden pasar? Haber tu tarea entonces, anda a hacerlo de nuevo. (El alumno vuelve a su banco, con claros rasgos de frustración).
Fabián: - profe, profe mire yo se, yo la hice.
Profesor: - Roberto Sepúlveda, (el alumno se acerca) ¿ya esta ruta cuál es? Ya esta puede ser así, le indica la otra ruta (con tono más amable)

IPP 588
Profesor: - Venegas te voy a sacar para adelante.
Alumno: -estoy leyendo (…) lo de septiembre.
Profesor: - que lo lea el.

IPP 595
Profesor: - Riquelme te voy a preguntar a ti, vas hacer el primero después Venegas,… Valladares también va hacer interrogado, Godoy también vas hacer interrogado, Acevedo tu también, carra ¿carrasco eres tu?
Carrasco: - no me diga así que no me gusta.
Profesor: - aquí no estamos para complacer tus gustos. Eres Carrasco, Carrasco.
Carrasco: - me va a torturar
Fabián: - a la silla eléctrica….jajaja

IPP 603
El profesor se levanta de su asiento, después de ordenar los trabajos. Y hace una tabla en la pizarra con Características: del cabildo y la municipalidad: Funciones, cargos y formas de elección. Llama a Venegas a la pizarra y le pide que llene con una función de ambas instituciones. El estudiante coloca en la pizarra en la parte de Municipalidad (hoy) aseo de calle en la comuna y se queda parado mirando la parte del Cabildo sin responder con actitud de no saber la respuesta. El profesor le autoriza que lo ayude su compañero Gino quien va a la pizarra y coloca en la parte de Cabildo: - aseo de calles, plazas y paseos.

5. 2 En función de la Calificación.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)

Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas) Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 98
Alumno: Ah pero léamela usted, profe me da vergüenza.
Profesor: ¿Apellido? ¿No vas a leer? (se acerca el cuaderno de calificaciones)
Javier: - no no, ya. Profe me da vergüenza.
Profesor contesta: - te da vergüenza la Gabriela. (Porque yo estaba sentada al lado de Javier)
Los compañeros hacen ¡ uuuuy!. Se dan varias bromas a partir de eso.
Ya lee le insiste el profesor a Javier. Pero el se arrepiente nuevamente. Diciendo que le da vergüenza.
El profesor le vuelve a preguntar el apellido
Y el contesta tímidamente: - Aguirre.
El profesor busca su lápiz para ponerle la nota a Javier: - diciendo si es simple.

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 181
Pregúntale, pa que nos saquemos buena nota. Le dice un compañero a otro. Discuten sobre ir a preguntarle al profesor. Pero no se levanta ninguno de los dos estudiantes.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?

Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 240
Profesor: - Le revisa y le falta. Ya señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien, ya bien pero te falta, si quieres que te suba la nota lo tienes que completar en el cuaderno.

IPP 247

Profesor:- ¡Daniela caro, los mapas! …¿trajiste tus mapas? (La alumna dice que no los tiene) ¿No? Ya.

IPP 252
Nelson señala todos los continentes correctamente.

IPP 253
Profesor:- chicos este trabajo tiene una segunda parte que es el cuento… (Aplaude tres veces) levanten la mano los que lo hicieron.
Una alumna le dice tío yo no lo termine.
Profesor:- no quiero excusas, ahora vamos a revisar y a poner nota después.
Curso.-se inquieta por el cuento.

IPP 316
Profesor:- silencio, Haber paren, el lunes estas tareas son con notas, a los que les mande la comunicación, por que a los que no les mande es por que están bien, tienen todo el fin de semana con tareas… el lunes quiero todo acá.

IPP 390
Suena la campana. Los estudiantes comienzan a ponerse sus mochilas, guardar sus cosas.
Una estudiante: ¿quién se va a llevar el trabajo para hacerlo?
Ian: ah, nos falta caleta a nosotros…
Profesor: ¡ya haber! Chiquillos escúchenme, este trabajo lo vamos a terminar el lunes, pero el lunes queda en exposición y se colocan las notas
Alumna: ¡ah no po!
Profesor: pueden avanzar en su casa pero me interesa que el lunes este listo aquí…
Estudiantes de otro grupo ven quien se lleva el trabajo
Estudiante: - oye, que se lo lleve el Alfredo, el Alfredo esta en las mismas "embarao"… o seguimos el lunes si nos queda entero poco.
Profesor: tráiganlo terminado el lunes…
Alumno: -¡profe!

IPP 395
Aron: me tienen que subir la nota…

IPP 520
Suena la campana indicando el recreo.
Kevin2 trata de comentarle algo pero el Profesor dice: - haber, silencio, (Kevin2 se va a sentar) hay por lo menos cinco teorías del poblamiento americano, la Coni trajo tres, la próxima clase interrogación de eso así que tienen toda la semana para encontrar en material que necesitan. Teorías del poblamiento americano, ¡con nota!

5. 3 En función de la regulación del aprendizaje.

IPP 9
Profesor: -Traten de que les vaya bien, porque si les va mal les tengo que hacer clase de geografía y después de historia. (Dice sonriente, con una sonrisa algo irónica)

IPP 33
Los niños comienzan a preguntar todos. A lo que el profesor le dice: - Haber, pare, pare, paren si no sabe, no conteste, porque de eso se trata, si no sabe no conteste.

IPP 36
El Profesor pide silencio: sschchcshsch. Y reitera:- si no, sabe no contesten.

IPP 44
Otro estudiante pregunta no importa si no sabemos, ¿cierto?
El Profesor contesta: - No… bueno tu papá verá, porque eso lo tiene que ver tu apoderado.
Alumno: Ah!!
Profesor: Para que haga un balance si hay estudiado o no en la enseñanza básica. Este SIMCE, esta prueba que ustedes están haciendo, es todo lo que han aprendido desde primero básico hasta séptimo.
Aron: ¿hasta séptimo? ¿Y octavo no? –otros alumnos, le gritan ¡cállate! (mientras otros estudiantes también comentan la cantidad de contenidos y de niveles considerados en la evaluación).

IPP 51
Ale pregunta: - ¿profe que es la napa?
A lo que el docente responde: - si no sabe no conteste.

IPP 56
La alumna mira como denunciando que no sabe, por lo que el docente la insta a leer la pregunta: - En relación a la época medieval, se dice que fue una etapa teocéntrica ¿por qué?
Un estudiante dice por muchas batallas.
Profe: ¿Por qué po?,
Alumnos: Por la conquista.
Profesor: ¿quién gobernó el mundo durante mil años durante la edad media, quien era el ser supremo?
Alumnos: -contestan- Hitler, Rey Arturo, El Cesar.
Profesor: El ser supremo, el que decía, tú eres rico y tú eres pobre.
Alumnos: el Cesar. El cesar (insisten los estudiantes)
Profesor (algo irritado): ¡No conteste si no saben! …. Dios. Durante la edad media, durante mil años, la voluntad de Dios era, que si tú eras rico tenias que morir rico, si eras pobre morías pobre. No se cuestionaba nada a la existencia de Dios.
El profesor continúa: - Chicos van a tener que venir a reforzamiento.
Los alumnos se quejan y dicen que no vienen los sábados. Otros gritan: - ¡domingo!
Aron dice: - El viernes, el viernes es el único día que no tenemos taller.

IPP 60
Otro alumno hace otra pregunta pero no se entiende claramente.
Profesor: no pregunten, por que esta materia se las tengo que pasar de nuevo, contesten lo que sepan.

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 110
Gino: - había una época los españoles (…) yo era el hijo del rey, él me dijo que cuando él muriera yo sería el rey y podría mandar con todos los españoles. Un día salí a ver a los indígenas, y a un niño que parecía de mi misma edad y me acerqué a ayudarle con unos baldes que tenía, y me pregunto ¿quien eres?, yo le dije que soy el hijo del rey (…) y tú, ¿puedes darme agua?, dijo el indígena, sí, voy y vuelvo -respondí-. En tanto le traje agua, el indígena me pregunto, ¿puedes sacarnos a todos los indígenas de aquí? No, no puedo, mí padre se enojaría y se decepcionaría de mí, y me fui. Mi padre me pregunto donde estaba y le dije que fui a tomar aire. El se preocupaba más de su trabajo que de lo que hacía yo, así que fui a hablar con el niño indígena y le dije que lo iba a ayudar.

IPP 114

Profesor: Ya, ¿no fuiste fiel con los españoles? ¿Por qué?
No… fui con los indígenas. Contesta Gino.
Profesor: ¿en qué periodo sitúas tu texto?
Gino: en la colonia
Profesor: ¿en la colonia? ¿Gino, por qué?
No se responde Gino, mira el cuaderno, no se dice tímidamente. Mientras Fabián le dice por detrás susurrando: - conquista, conquista.
Fabián interviene: - Se retracta, se retracta, dijo en la conquista ¿si o no? No responde Gino. Fabián grita molesto: - te estoy tratando de ayudar y vo no me haci caso.
Profesor dice: Fabián ¿Por qué crees tú que el texto del Gino va en la conquista?
Fabián: Por que los indígenas ya estaban dominados por los españoles, y en la colonia era cuando los indígenas ya reinaban.
Profesor: ¿cómo?, no te entiendo, explícate bien.
Fabián: La mitad de los indígenas, la mitad de los españoles.
Profesor: ¿dónde?
Fabián: En la conquista los españoles reinaban.
Profesor: ¿Los españoles reinaban en la conquista?
Fabián: después fue así, como una amistad, estaban en la colonia y la conquista, mitad y mitad, cincuenta y cincuenta.
Profesor: Yo creo que  al revés.
Fabián le dice a su compañero: - viste te gane.
Profesor: - En este periodo, en la conquista, había lucha entre los indígenas y los españoles. Y en el periodo de la colonia ya había un dominio español. (Usando la pizarra)
Fabián: no veí yo te dije que era en la conquista.
Profesor: pero él lo sitúa en la colonia. Ese cuento esta hablando (…) pero el esta hablando que hay una suerte de "buena onda" entre un español y un indígena.
Fabián: Pero esto es en el año de ahora, en este año, por que antes no se llevaban bien.
Profesor se ríe.

IPP 127
Alumno: Era fantástico. Profe yo lo quiero leer.
Otro alumno dice la: Eli, es súper bueno
Profesor: ya Elizabet.
Elizabet: - Había una vez en la colonia, un niño llamado Daniel, él era indígena y no podía ir al colegio, era por solamente (…) su mamá se quedaba en la casa, y a Daniel le gustaba cuando ella le hacía galletones que eran tortillas, hechos de trigo. Su papá era vendedor ambulante…
Alumnos se ríen: jajajaja, ¿en ese tiempo? Callejero, ambulante (canta un estudiante).
Elizabet: - era vendedor de velas, por que no había electricidad.
El profesor exclama: -de lo mejor, primero, no había electricidad. Segundo, ir a la escuela, no todos tenían derecho de ir a la escuela, solamente los criollos y la elite. Dos temas. Tercero, la tortilla, que era del tiempo de la colonia.
Fabián cuestiona el hecho que dijera vendedor ambulante.
Y el profesor le aclara: - La gente vendía en la calle. Después le pusimos vendedor ambulante. La gente vendía en la calle.

IPP 129
Profesor: ¡Voluntarios! ¿Quién quiere leer?
Alumno: Yo, yo, yo.
Otros estudiantes: - La Ire, es súper bueno el de la ire.-
Profesor: Ire dale. Fuerte, que te escuchen todos, ¿ya? ¡Silencio!
Alumno: Yo soy una joven que vive en la época de la colonia, soy una hija de los señores del pueblo. Nosotros nos vestíamos con vestidos grandes y los señores (…) nosotras las damas no podíamos juntarnos con las hijas de las sirvientas pero yo lo hacía igual, porque eran mis amigas. Ahora iré a rezar a la iglesia, bueno. Instituciones acá son las casas (…) hoy nos vamos a juntar con mis amigas a jugar aunque mi padre no me deja juntarme con mis amigas mi madre si me deja (…)

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por  (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace

una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 209
Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa.

IPP 210
Profesor: - llama a Kimberly. Le revisa su trabajo y le pide que señale en el mapa, que se encuentra en la pizarra América ¿Dónde esta América?, pregunta. Kimberly mira el mapa fijando su mirada en el Continente Europeo. El profesor al verla perdida, le pide que se acerque a su lado y la envía a revisar y terminar su trabajo.

IPP 214
Profesor: - Juan Vergara. Le revisa su cuaderno y le pide que señale el Continente Americano
Juan señala América, luego el prof. Le pide que señale América del sur, norte, centro Juan realiza su trabajo sin equivocarse
Josué- le celebra.
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo, con lo que falta.

IPP 216
El profesor le dice a Juan el próximo lunes el mapa completo. Sin falta.

IPP 217
Profesor: - Pablo
Pablo: -no la hice tío.
Profesor: - ¿por que? (Pablo en silencio). Le pide el cuaderno, lo revisa y sin referirse a nada, lo envía a su puesto.

IPP 219
Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?
Cristóbal se queda quieto si respuesta.
El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte.

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América. Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?
Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.

Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 228
Kevin: - se acerca con su cuaderno donde el profesor y se lo deja sobre la mesa abierto.
Profesor: - el lo mira seriamente, luego le pide que le indique donde esta Chile.

IPP 230
Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.
Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue.

IPP 232
Profesor: - ya Kevin, ¿donde esta América? (Kevin se queda quieto) si recién lo marcaste, concéntrate, lo acabai de mostrar, concéntrate.

IPP 234
Kevin vuelve a marcar América pero del Sur.
Profesor: - esa es América del sur. ¿América del centro?
Kevin señala sólo del sur.
Profesor: - No, América completa. Marca América completa.
Kevin lo señala bien
Profesor: - ¿América del sur?
Mira hacia el otro lado del mapa.
Profesor: - pero ¿porque miras ha los otros continentes? ¿América del sur?
Kevin lo vuelve hacer bien
Profesor: - ¿América del centro?
Kevin vuelve a mirar el Continente Europeo. Se ve que no sabe.
Damaris se acerca y le indica donde esta América Central.
Profesor: - le vuelve a preguntar ¿América central dónde esta?
Kevin no responde
Profesor: - ya deja tu cuaderno y anda a sentarte.
.

IPP 233
Profesor: -Javiera Novoa. (Javiera muy ordenada, se para con sus manos hacia atrás) es interrogada y señala todo bien.

IPP 234
El profesor hace una broma a Kimberly y luego llama a Kevin y le pide a Javiera que le muestre cuál es América, América del sur… Kevin mira… del norte, central (Javiera señala todo de nuevo de forma precisa)... que difícil era, ya toma tu cuaderno, (Javiera toma su cuaderno) gracias Javiera.

IPP 235
Profesor: - Macarena Milo.
Macarena se acerca pero sin su cuaderno
Profesor: - tu cuaderno ¡no hiciste tu trabajo!
Macarena.-no prof. No traje el cuaderno
Profesor: júralo por dios que te mira desde el cielo que insiste tu tarea completa. Si no te va a partir un rayo cuando salga a la calle. Pregunta al curso ¿quien le creen? ¿Quién no le cree?
Curso.- nooo, pero no es determinante la respuesta del curso.
Profesor:- ya macarena indícame en el mapa a América, del sur, del norte, central (Lo realiza bien). Anda a sentarte no más.

IPP 236
Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?
Hugo: - Hugo Chávez
Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa.

IPP 241
Profesor: - Gabriela Martínez. Señálame en el mapa lo requerido de América. Lo hace bien.

IPP 245
Envía a Constanza al mapa y contesta bien incluyendo, Europa, África, Asia y Oceanía. Le entrega su cuaderno y se va a sentar.

IPP 246
Profesor:- Julio días. Si el julio se ríe una vez se quedan sin recreo, ya tu cuaderno quiero ver los mapas (dice con un tono bastante serio). A la pizarra le dice, le nombra todos los continentes y los señala todo bien. - Ya tan todo sin recreo el julio se río.
Curso.-a no po tío. El profesor le pasa el cuaderno a Julio, él le pregunta algo sobre la nota, el docente se lo aclara y se va a sentar a su puesto.

IPP 254
Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto. Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…)

(se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?
Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político. Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

IPP 255
Comienza a preguntar a los estudiantes quienes tienen el cuento ¿Pablo, Enso, Kevin? Después de varias consultas fallidas, un estudiante lo tiene.
Estudiante: - sale adelante a contar su cuento

IPP 258
El estudiante comienza a leerse: en América es muy divertido (…) las montañas. (…) se excusa sobre su relato. Habla en un tono bajo que impide que se le entienda)
Profesor.- ¿Qué?
Estudiante: que tengo que hacer algo más largo. (Vuelve a hablar muy bajo para que se le entienda desde el final de la sala)
Profesor.- Tienes 5 minutos para hacerlo más largo. (Es estudiante se va a su puesto)

IPP 259
Profesor:- ¿Josué su cuento? Al decirle que no lo tiene le dice que se anote en la pizarra. - Coni ¿tu cuento? Le responde que no lo tiene. ¿Damaris tu cuento? no lo tengo, le dice. Les pregunta a varios por su cuento y no lo tienen. ¿Gabriela? - Si lo tengo, le responde. Y el profesor le hace una seña para que pase a delante a leer.
Gabriela.- se para a leer

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.
Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

IPP 263
Profesor:- macarena tu cuento
Macarena.-no traje el cuaderno.
Profesor:- mi asistente no trae ni los mapas, ni el cuaderno, ni el cuento ¿si esto fuera un trabajo que te pasaría? (le pregunta como tres veces).
Macarena: me sacaría un uno
Profesor:- en los trabajos no te ponen nota, te echan. Te echarían de tu trabajo.

Profesor:- ¡comandante! (refiriéndose a Hugo), ¡comandante! ¡Adelante, fuerte!
Hugo: -se levanta y lee su cuento. Mi día en el norte (…) hacia mucha calor

IPP 272

Profesor:- Kevin, tu cuento1… ¿te da vergüenza?
Macarena: - profesor puedo salir a inventarlo yo.
Profesor:- ya rápido, rápido o te despido como mi asistente.
Macarena (se ríe un poco antes de empezar, se ve nerviosa) comienza a contar su cuento.
Profesor:- no te escucho
Macarena cuenta su cuento con voz muy baja.
Profesor:- haber más fuerte, no te escuchamos nada.
Profesor: - ¿que dijiste? ¿Que América del norte tenia muchas montañas?
Macarena: - sí
Profesor: - ¿en que parte?
Macarena se queda callada.
Profesor: - muéstrame en el mapa en que parte de América del norte ahí muchas montañas.
Macarena señala perfectamente.
Profesor: - ¿cómo se llaman?
Macarena piensa un poco, mira a un compañero que le trata de soplar, piensa otro poco, se saca el chicle que estaba mascando y dice: - montañas rocosas. Pero con tono de pregunta.
Profesor: - montañas rocosas, ya, o sea, que hiciste tu trabajo
Macarena: -si
Profesor: - ¿y donde está?
Macarena: - en la casa
Profesor: - y de que sirve en la casa…respóndeme macarena (con voz muy brusca, pero no se distingue claramente si es broma o no).
Macarena: - ella se excusa pero no se entiende claramente.

IPP 366
Estrella: nosotros no hicimos la prueba
Ian: si, no respondimos na'
Estrella:jijiiji, si yo respondí todas
Ian: - aaahhh
Profesor: Ian! ¿Boicoteaste la prueba?

IPP 397
Profesor: la comunicación que te envié el Viernes le dice a Leo, si no esta firmada (…).

IPP 400
Profesor: haber silencio por favor. ¡Firmes! (Los estudiantes aún no se sientan. Están parados detrás de sus puestos. Se acerca a un alumno) ¿Te mande comunicación?
Estudiante: - si
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - ¡a mi también! ¿Le muestro la comunicación?
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - no
Profesor: ¿por qué no?

IPP 402
Estudiante: - ¡se le olvidó firmar a mi abuelita!

IPP 404
Profesor: Silencio. Buenas tardes alumnos
Estudiantes: buenas tardes tío Patricio
Profesor: tomen asiento. Se sientan los estudiantes varones solamente.
Estudiante: gracias tío machuca.
Profesor: ¿estai chistoso? Porque yo ando de maleta po… y si estas chistoso solucionamos el problema al tiro.
Estudiante: ¿de paleta? Dice otro.
El Profesor le hace una advertencia que si sigue se va ir donde la tía Aidé.

IPP 406
Profesor: ¡Josué! Tu comunicación…
Josué: tío no me la firmaron.
Profesor: ¿por qué no? ¿La mostraste?

Josué: ¡a mi abuelita se le olvido firmarla!
Profesor: ¡no la mostraste!

IPP 407
Profesor: Colicheo, ¿trajo sus tareas al día?
Colicheo: ah yo hice el mapa no más…
Profesor: ¿y la línea del tiempo y la entrevista para la línea del tiempo?
Colicheo: no la hice
Profesor: ¿por qué no?
Colicheo: no sabía que había que hacerla…
El profesor hace algunas pausas al hablar (diera la impresión que intenta reaccionar con cierta cautela): ¿quién te firmó la comunicación? ¿Tu abuela o tu mamá?
Clicheo: - mi mamá.

IPP 408
Profesor: Julio, ¿te mande comunicación?
Julio: no
Profesor: ¿no que?
Julio: no me mando…
Profesor: siéntate derecho, mírame, ponte serio, no quiero que te rías… mírame, mírame ¡sin risa! Sin risa
Julio: jajajaja, ¡es que sus ojos!
Profesor: ¿que ojos? Le hace un cariño en la cabeza a Julio.

IPP 410
Profesor: - (a la estudiante del primer banco le habla con un tono más suave) ¿trajiste tus tareas?
Macarena: - si
Profesor: - ¿todas?
Macarena: - si

IPP 411
Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El estudiante se ve incómodo con ese gesto.

IPP 413
El profesor se acerca a Coni, le pregunta por su comunicación pero al no venir firmada, le pregunta varias veces si la mostró de verdad o no. Mientras los otros estudiantes conversan.

IPP 414
Profesor: - Como no te entiendo, se la pasaste, la leyó, pero ¿no te la firmo?
Coni: - si, porque mi mamá me dijo que la pasara, la tarea…
Profesor: ya y ¿la pasaste?
Coni: -¡me falto!
Profesor: ¿que parte?
Coni: - eeeeh
Profesor: no hiciste nada
Coni: - si
Profesor: ¡haber muéstrame la tarea!
Coni saca su cuaderno y lo enseña al profesor
Profesor: si el viernes ese cuaderno no esta completo te voy a mandar a buscar a tu apoderado.

IPP 415
Profesor: ¿y ustedes?, ¿comunicación?

Estudiante: - no la traje
Profesor: ¿por qué?
Estudiante: - por que… no se la mostré tío…
Profesor: ¿por que no la mostraste?
Estudiante: - porque salí a buscar la tarea…
Profesor: ¿la hiciste?
Estudiante: - si, ¡aquí esta!

IPP 417
El profesor va a revisar la comunicación y la tarea a otra alumna.

IPP 419
Profesor: ¿dónde esta firmado?
Alumna: ahí
Profesor: ¿y quien firmo?

IPP 421
Profesor: (a la misma alumna) ¿hiciste la tarea? ¿Pusiste al día tu cuaderno?

IPP 423
Alumna: - ahí esta po…
Profesor: revisa el cuaderno - ¿y la entrevista? ¿De donde sacaste eso? ¿Lo bajaste de Internet? Yo te estaba pidiendo una entrevista no que lo bajaras de Internet…

IPP 423
Profesor: - Edson, ¿hiciste tu tarea? ¿Por que no? ¿Por que no?
Edson: - no se entiende la respuesta con claridad.

IPP 424
Profesor: ¿cuántos hicieron la tarea? Bajen la mano, ahora ¿quién no la hizo? (los estudiantes levantan la mano)
El profesor mira a un estudiante que tiene la mano levantada: - A ti te mande comunicación… no esta firmada…
Josué: - yo no la hice
Profesor: y de nuevo no hiciste la tarea… ven, con la comunicación que te mande en tu cuaderno y con la libreta… la comunicación que te mande en tu cuaderno y que no esta firmada… trae tu cuaderno donde te mande la comunicación…
Josué: - yo no tengo comunicación en el cuaderno
Profesor: - ¿esta en la libreta?
Josué: - si
Profesor: ¡ya ven! (mira la libreta) ¿y eso que es? Te lo firmo
Josué: contesta
Profesor: ¿y por que no lo firmo tu abuelita?
Josué: por que todavía no lo lee
Profesor: ¿y de nuevo llegaste sin tarea?
Josué: no si mi mamá lo vio
Profesor: y que te dijo… ¿qué te dijo?
Josué: (balbucea algo)
Profesor: - ¿que te dijo?
Josué:- ¡me pegó!
Profesor: ¿y de nuevo no hiciste la tarea?
El profesor se agarra la cabeza
Profesor: ya y ¿si te mando una de nuevo hoy día? Te voy a mandar otra comunicación y te van a suspender, ¿qué va a pasar de nuevo?... mírame, no te rías… ¿qué va a pasar?
Josué: me van a suspender, me van a echar…
Profesor: ¿y en tu casa que va a pasar?
Estudiante: ¡oye no te riai! Jajaja
Profesor: ¿qué es lo chistoso? ¿Que lo van a echar o que le van a pegar?
Estudiante: - no si no me estoy riendo de él, el (…) se estaba riendo
Profesor: tú estas en las mismas le dice a Leo.
Estudiante: ¿y yo?
Profesor: tú no, porque tienes a tu abuela que esta todo el rato haciéndote cariño y regaloneandote
Estudiante: no.

El profesor mira al estudiante un rato y le devuelve la libreta de comunicaciones al Josué envíalo a sentarse, se refriega los ojos en un signo de frustración.

IPP 499
Profesor: - pero antes, antes, chicos escúchenme, antes de que todo esto pasara para nosotros estar en La Ronda de San Miguel…estos primeros pobladores, estos primeros pueblos originarios, estos primeros pobladores, que se relacionaron con lo españoles cuando llegaron, estos primeros pobladores de algún lugar tuvieron que haber venido…
Estudiante: - de los monos
Una estudiante: - no ¿de quienes? ¿De donde llegaron?
Profesor: - ¿de dónde llegaron? ¿Cómo llegaron acá?
Estudiante: - de la mamá de bam- bam…
Estudiantes: - molestan al compañero que dijo eso
Profesor: - segunda tarea… ¿quién la hizo? Coni2, ¿de dónde llegaron los primeros pobladores acá?
Estudiante: - de España
Estudiante: - de África…

IPP 507
Profesor: - estamos viendo como llegamos nosotros., a donde estamos, para eso vamos a comenzar con ver como llegamos nosotros a América, ahora, ¿por qué vamos a colocar el mapa por el lado físico y no por el político?
Profesor: - ¿por qué por el lado físico y no por el lado político?
Kevin2: - porque hay que saber que hay lagos, hay montañas…
Profesor: - ya, y ¿por qué mejor no lo vemos por el lado político?
Estudiante: - porque ahí hay países obvio po' (gritando harto todos los estudiantes).
Profesor: - bueno lo que dijo el Kevin, pero cuando llegaron los primeros habitantes a América no existían los países… (mientras borran la pizarra con Macarena).
Estudiante:- existían solamente uh uh uh, uha uha uha (como mono)
Profesor: - nooo
Estudiantes: - uha uha (como mono)…jajajajaja

IPP 561
Fabián: -"Mira la estas haciendo recién"
El alumno interpelado: - Lo estoy marcando. (Con voz tímida)
Fabián: -"No la estay haciendo recién.
Nuevamente el alumno interpelado, responde: - la estoy marcando.
Felipe Valenzuela. Déjame pasar por favor. Alumno le explica el desarrollo al profesor sin claridad.
Profesor: -¿Cuál es la vieja? El alumno no especifica su trabajo, argumentando que se equivoco en la vieja. (Ruta)
Profesor: - anda a hacerla de nuevo.

Análisis interpretativo para la categoría 6: Los medios o Recursos en las actividades de enseñanza –aprendizaje.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas) Una

alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 116
El profesor tiene en la pizarra una tabla que divide cuatro periodos de la historia de América y Chile: Descubrimiento/ Conquista/ Colonia/ Independencia. En donde va situando el nombre de los estudiantes que van leyendo sus cuentos. Y caracterizando el dominio español.

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 133
Profesor: ¿quién más quiere leer su cuento?
Yo,yo, gritan alumnos que ya lo leyeron
Profesor: ¿Nadie más quiere leer su cuento?
Profe dígalo al azar. Dice Fernanda.
Otro estudiante que tiene comics, dice pero lo puedo mostrar a la cámara.
Profesor: - ¡Silencio! ¿Están seguros de que nadie quiere leer su cuento? Esta es la última oportunidad .para el que quiera leer su cuento, lo lea.
Alumno: ¿Y qué ganamos?
Profesor: un siete, si esta bien, un siete. (bromeando)
Otro estudiante: yo lo muestro adelante.
Los niños le hablan al profesor, se desordenan un poco, principalmente los que hicieron comics y no lo pueden leer
Profesor: haber, los que tienen cómics los pegan ahí (al final de la sala) rápido, con scotch.
Ohh con silicona, gritan algunos estudiantes.

IPP 134
El profesor comienza a escribir en la pizarra una actividad. (Mientras los niños conversan y comentan o que el profesor escribe. Y se preocupan de pegar los comis). Escribe: Actividad: realizan cuadro comparativo entre el cabildo y el actual municipio. AE: caracterizan la vida social, política y económica de Chile previa a la independencia.

IPP 138
Profesor: - Ya. Chicos con el cuento, con el cuento lo que se hizo hincapié en lo que estamos viendo, estamos viendo como era la vida de Chile antes de llegar a este periodo, a la independencia. Para llegar a la independencia primero, pasamos por el descubrimiento, la conquista.
Alumnos: La colonia.
Profesor: Y la colonia. Vimos en el aspecto social, de aquí arriba, a través de su cuento, cómo ustedes se imaginaban la

sociedad en el periodo del descubrimiento, la conquista y la colonia. ¿Ya?, ahora vamos a hacer una actividad en la cual nos vamos a dar cuenta cómo era la vida política en el periodo de la colonia, o sea inmediatamente anterior a la independencia. (El profesor va marcando, en la tabla dibujada en la pizarra con la que trabajo los nombres de los estudiantes por cuento, cada vez que nombra un periodo).

IPP 140
Profesor: -continúa con la clase- vamos a ver la situación política, que es durante la colonia, que es inmediatamente anterior a la independencia. Para eso vamos a hacer una comparación respecto de una de las instituciones más importantes durante la colonia, que es, El Cabildo. (Escribe cabildo en la pizarra)
Estudiante: el año pasado lo vimos
Profesor: -si, el año pasado lo tienen que haber visto y ahora lo vamos a reforzar. Chicos se va a hacer la comparación entre el Cabildo y el Municipio, actual. En esta tabla que puse aquí, atrás, ustedes con su compañero. Les voy a pasar una hoja en pareja, y lo van a trabajar en pareja, y lo van a colocar según aparezca en el cuadro. (Explica con la guía de trabajo señalando el recuadro). El Cabildo y la Municipalidad, funciones. Van a leer la hoja y van colocar las funciones del Cabildo en tiempos de la colonia, y las funciones de la Municipalidad, hoy en día. Los cargos que ocupaban en tiempos del Cabildo, y los cargos que se usan hoy en tiempos de la Municipalidad.
Estudiante: - y la información del cabildo.
Profesor: - Aquí también hay información del Cabildo. (Mostrando la hoja de la Guía)… lo que sí, es el tema de la Municipalidad, ustedes tuvieron que ir a la Municipalidad, ¿se acuerdan?
Alumnos: ¡Si! -algunos responden afirmativamente y otros no-
Profesor: en el trabajo de la Municipalidad, lo van a ocupar (…) para ocupar también estos cuadros de acá. Y finalmente las formas de elección en el plan del Cabildo y durante el municipio, ¿ya? Así vamos a dar cuenta de la vida política de Chile antes de la independencia, y después yo les voy a pasar un trabajo que van a hacer en su casa que van a dar cuenta de la vida económica. ¿Estamos?
Alumnos: La mansa tarea. ¿Con el compañero de puesto? Otros dicen: ahhhh
Alumnos: no me gusta la política.
Profesor: … trabajar con el compañero de puesto. Laura, reparta. (La alumna comienza a repartir la actividad entre sus compañeros) Una alumna le pregunta si puede repartir y el le dice que no. (El profesor reparte también en las otras filas. Le pregunta a Javier si va a trabajar sólo y el dice que conmigo, a lo que él no contesta nada).
… Haber muchachos préstenme atención, (aplaude) haber préstenme atención, estas guías se entregan ahora, así que con el compañero se lee y se desarrolla, ¿estamos?
Alumnos: Estamos.
Profesor: es súper corto, tiene que leer y los textos son súper cortitos lo que tienen que llenar en el cuadrito. Así que se entrega ahora. ¡Por favor trabajen ya!

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.

Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

(IPP 186)
Los estudiantes y el profesor hacen el ingreso al aula. El docente ordena el lugar lo adecua para la clase y pide a una alumna que lo ayude con la colocación de un mapa en la pizarra. Los estudiantes se ven en relativo orden (se ve a una estudiante que le pega a la otro) y preparando los materiales para la clase. Se toman su tiempo.

IPP 209
Profesor: - ¡Kevin2! Lo llama para que muestre su trabajo. (No es el mismo llamado Kevin, anteriormente señalado) el estudiante se demora en recurrir, lo que provoca sospecha en el prof. De que no realizo su trabajo. Así que le dice, - rápido al mapa, párate adelante. El profesor le pide que señale América central. El estudiante se acerca al mapa pero le señala África.
Profesor: - ya chao no hiciste el mapa.

IPP 225
Josué: - tío se me acabo la tinta del plumón ya no escribe.
Kevin le presta atención a Josué.

IPP 227

Damaris se acerca y le pasa un plumón a Josué.

IPP 300
Profesor pide un plumón y dibuja la línea de tiempo en la pizarra…

IPP 428
Profesor: - ¡Ya! ¿Quién tiene el dato mas antiguo de la Población La Victoria?... ¿Cuál es? ¿Cuál es?
Estudiante: (dice algo en voz baja)
Profesor: cómo dices, no te escucho… ¡fuerte! Ya ¿cuándo es? ¿Cómo se llama? ¿Juan? ¿Cuánto?
Estudiante: Acosta po
Profesor: ya po, Juan Acosta, ¿en 1930? ¿La población La Victoria es de 1930?
Estudiantes: noooo
Profesor: ¿de cuándo?
Macarena: - de 1957
Estudiantes: siiiiiii, si tío.
Profesor: - a ver, Macarena espera, veamos el dato que nos esta dando la Maca… la Maca dice… ¿qué paso?
Estudiantes: 1957
Otro estudiante: - 1952
Macarena: en 1957 fue la primera toma de terreno en la población La Victoria.
Kevin2: ahí se pelearon con los dueños
Profesor: - en 1957 fue la primera toma de terreno en la Población La Victoria… (Mientras el profesor escribe en la pizarra). Y ¿donde estamos nosotros? ¿En que años estamos nosotros?
Estudiantes: en el 2009
Profesor: - o sea estamos acá, vamos a colocar acá, La Ronda de San Miguel (nombre del establecimiento)… ¿el que se ríe?
Estudiantes: - ¡se va al cuartel!
Profesor: - yaaa

IPP 496
Profesor: - ¿Un borrador?
Estudiante: - aquí hay tío…

IPP 535
Fernanda entra a la sala: - ¡Me pasaron dos mapas!
Profesor: - coloca sólo el grande por ahora.

IPP 557
Profesor: - ese es el físico, colócalo por el lado político. Le dice a Fernanda que está acomodando el mapa en la pizarra
Otro estudiante grita: - es por el otro lado

Relaciones o interacciones sociales

Análisis interpretativo para la categoría 7: Comunicación entre los actores educativos.

7. 2 Tipos de contacto y vínculos del docente con los estudiantes.

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.

Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas)
Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 4
El profesor mira los materiales de los estudiantes mientras reparte los ensayos y dice: - ¿Ian sacaste una foto tuya para el trabajo de la moda?
El estudiante le responde que: - sí. Y se escucha la risa de alguno de sus compañeros varones principalmente.
El docente le aprueba diciéndole: - ¡¡¡buena, maestro!!! (Mientras se ríe)
El estudiante señala: -tengo varias fotos mías así que (…)
A lo que el profesor vuelve a reiterar: - ¡¡¡maestro, maestro, bien bien!!!
Ahora el docente tomando las hojas de respuesta del ensayo y comenzando a repartirlas le vuelve a preguntar al mismo estudiante: - ¿Esa foto es la que le regalai a las chiquillas? (con tono picaresco)
Y el estudiante le responde que no (…)
El profesor le interpela: apuesto que la Estrella tiene una y la Jana otra. ¿Ah?

IPP 5
Los estudiantes comienzan a preguntar a coro: ¿Qué es esto? ¿Qué es esto?
Y el profesor advirtiendo el error dice: ¡¡¡hay disculpen disculpen!!. Recogiendo las hojas entregadas (son las fichas de notas de recuento del semestre que se les entregara a los padres en la reunión a los apoderados) sonriente, expresión que cambia rápidamente al escuchar la burla de un estudiante por su error, que hace: -allallallalla (en seña de haber hecho una estupidez).
El atrevimiento del estudiante lo advierten sus compañeros al decir: -ohhhhhhh (que podría igualar a decir, lo que dijo).
El docente interpela muy seriamente y mirando fijamente al estudiante que se burlaba: -¿qué paso?

IPP 13
Profesor: Estoy más preocupado (interrumpe el clima de prueba), que va ha ser de ustedes si son tan feos ¿con quien van a pololear, con quien se van a casar? Ah ah.-
Los niños se distienden y ríen por la pregunta. ¡Ahhh mire quien habla! dice uno en respuesta a la pregunta del profesor.-
Una alumna le contra argumenta: -¡usted igual es feo, igual que nosotras! Los otros alumnos miran disfrutando el dialogo.-

IPP 15
Y el docente le responde: - yo estoy casado, estoy casado tengo señora y polola, estoy salvado.
Aron se ríe y le dice afirmando:- será lo mismo.
Los estudiantes, le responden, exclaman: -¡Ah ah ah!, se ríen.

IPP 19
Aron pregunta: - ¿le ponemos profesor o no? Pero el docente no contesta. Aron insiste: -¿Profe? Pero no hay respuesta.

IPP 21
Alumna dice: ¿Qué significa inversión?... ¿Qué significa inversión?
El Profesor haciendo una pausa para responder dice: ¿inversión?, invertir, hacer negocios.
La misma alumna vuelve a preguntar: - ¿y ingreso?
Al parecer unos alumnos se ríen de las preguntas de la estudiante.
El profesor exclama: ¿me están lesiando? Señalando que debiera ser una broma las preguntas de significado sobre esas palabras.

IPP 22
Mientras el docente le pregunta a una estudiante a que discoteca va, lo que la estudiante niega. Pero otra alumna la desmiente y le dice:- ¡ahí que erí cuentera (la nombra)!

Aron se integra tímidamente a la conversación y le dice: - vay a la cadillacs

IPP 25
Se ve a Aron tratando de pronunciar Geomorfología. Mira un momento la pregunta y se para a preguntar acercándose al docente.
Antes de que el estudiante pregunte el Profesor le dice al alumno que se para a preguntar: - Sólo preguntas inteligentes.
Y los Alumnos responden a coro: - anda a sentarte. Ríen.
Aron le pregunta de todas formas: - ¿que es geomorfología?
A lo que el profesor trata de responder discretamente: -la forma de la tierra. Pero el estudiante al no escuchar le vuelve a preguntar y el responde en un tono de voz un poco más alto.

IPP 49
Profesor: Yapo haber, Silencio po oye… No te sientes al lado de tu hermana. Y se cambia a un banco sólo (al estudiante que venía recién entrando atrasado, aparentemente para que no vaya a copiar).

IPP 52
Si es por eso dice Caroline: -entregaría la hoja en blanco… risas frente al comentario.
El profesor interpela a la estudiante: - ¿que paso Carolain? ¿Estay chistosa? ¿Amaneciste chistosa? ¿Y entonces cual es tu problema?
Ella le contesta: - nada (con cierta indiferencia)
Y el profesor más molesto le dice: - ¿porque no te concentras en tu prueba mejor? Ya concéntrate ahí. Pero luego se ríe advirtiendo que su enojo era broma.
Los otros estudiantes también se ríen.

IPP 53
Aron pregunta algo que no se entiende con claridad a lo que el docente le contesta: - Aron dije, pregunta inteligente.
Y el estudiante le responde: - es que se me olvido en serio.

IPP 53
Aron pregunta algo que no se entiende con claridad a lo que el docente le contesta: - Aron dije, pregunta inteligente.
Y el estudiante le responde: - es que se me olvido en serio.

IPP 59
Profesor: Oye, quiero silencio, Caroline… afuera podí pololear con el Alfredo todo lo que queray, aquí no. (bromeando)
Caroline dice: ya ya mire mire (y toma la prueba poniéndola de frente a ella)
Alfredo le dice: - ya córrete
Y caroline le contesta: - córrete vos po (y Alfredo se corre de puesto)

IPP 64
La alumna que esta frente al banco del docente mira lo que hacemos. Y el profesor le dice: - concéntrate en lo tuyo

IPP 65
Profesor: corrector ¿Quién me presta? No se preocupen, sigan con su prueba.

IPP 66
Alumnos: profe! en la dieciocho dice siglo, ¿qué siglo es ese? (el docente no contesta) y lo habla con los otros estudiantes.

IPP 67
El profesor le dice a un estudiante que habla de su prueba con otro: - oye dadi yanki, va Jeremy (El no parece haberse molestado).
Los otros estudiantes se ríen y exclaman:- ah ah ah…

IPP 68
Profesor: silencie place, I.
Los estudiantes se ríen y exclaman: ahahahah

IPP 69
El profesor amenazando en broma les dice: - los voy a hacer venir el domingo
Los estudiantes dicen: - ah ah aha aha
Y el profesor continúa: - y les va hacer clase la Gaby.
Alumnos: - eh eh eh,
Y aron dice: - ¡¡mejor todavía!!
Sus compañeros lo molestan diciendo ¡huuuuuy!
Y responde: - son tontos (pero sin mostrarse enojado).
Ian le dice: - es que le gustan las mayores.
Aron se da vuelta a responderle.

IPP 70
Profesor: Oye Aron… ¿por qué no la cortan?
Otra alumna dice siempre el Aron.

IPP 78
Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.
Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.
Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

IPP 80
Una alumna me pregunta si me gusta un grupo de música pop, muy de moda.
Yo le señalo que no pero que se parecen a los Hanson otro grupo del mismo estilo: - ¿te acordai de los hanson o no? Pregunto, cuento la semejanza con el grupo que se me preguntaba y tarero una canción.
El profesor me mira diciéndome que era un poco absurdo el tema.
Yo le recrimino que como el me habla con los estudiantes de los grupos que el conoce como metálica (…)
El estudiante dice: - a mi me gusta metálica. Otros alumnos empiezan a conversar y bromear de los distintos grupos con el profesor.
Los estudiantes se ríen.

IPP 81
Pero el profesor al evidenciar que se estaban desconcentrando mucho les dice: -haber se pueden callar por favor. Ustedes creen que uno bromea con ustedes.

IPP 82
Jana le pregunta al profesor si puede hablar algo con una compañera
El profesor responde que no. Ella le explica que es para ponerse de acuerdo con una tarea.
Y el profesor le pregunta bromeando si quiere ir a ponerse de acuerdo para hacer la cimarra con Ian. (Esto lo dice a partir de una situación se había dado)
Jana se para y va donde estrella. Y el profesor nombrándola le dice: - ven a sentarte.
Y Jana riéndose se devuelve.

IPP 84
Y el profesor dice: Ya pue oye, silencio. La leidy , aún no termina la prueba. la Caroline
A lo que Carolina contesta de manera imponente y desafiante: - ¿que hice yo?
El profesor la cuestiona ¿Se contagia? ¿Se contagia la falta de respeto? ¿La rotería? ¿Y todo eso?
Pero Caroline no responde nada. Haciendo señas de no saber.

IPP 85
El profesor mientras Ian mirando y comentando las fotos que traía ¿le pregunta si la chasquilla es a la moda?
Ian dice: - no tío mire si son fotos antiguas
Y el profesor dice que esta preguntando por la chasquilla ahora.
Ian se acerca a mostrar sus fotos.
Y el profesor le pregunta: -¿que para que saca la lengua en la foto? ¿Si es pokemon? ¿Si poncea?
Ian dice bueno la saque, la saque no más, que antes era pokemon y que no poncea
El profesor ¿le pregunta si poncea con la Jana, o con la Estrella? ¿O con las dos? Se rie.
Al devolverse a su puesto se tropieza con la cámara. Sus compañeros bromean.

IPP 95
Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…
El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?....

IPP 96
Se dirige a Javier y le dice: - Javier lee tu trabajo de la semana pasada.
Javier pregunta: ¿que cuento?
El profesor le contesta: - el que hicimos la semana pasada.
ah no, me da vergüenza. Contesta Javier.
Profesor: vergüenza hay que tener para robar, eso decía mi abuelita. Lee Javier.

IPP 97
Fabián interrumpe diciendo:- a mi no me da vergüenza robar. A lo que el docente le dice: - pero no vas a leer tu po Fabián. ¿Apuesto que la hiciste? ¿La hiciste? Después de su afirmación, el profesor le dice: - te felicito.

IPP 98
Alumno: Ah pero léamela usted, profe me da vergüenza.
Profesor: ¿Apellido? ¿No vas a leer? (se acerca el cuaderno de calificaciones)
Javier: - no no, ya. Profe me da vergüenza.
Profesor contesta: - te da vergüenza la Gabriela. (Porque yo estaba sentada al lado de Javier)
Los compañeros hacen ¡ uuuuy!. Se dan varias bromas a partir de eso.
Ya lee le insiste el profesor a Javier. Pero el se arrepiente nuevamente. Diciendo que le da vergüenza.
El profesor le vuelve a preguntar el apellido
Y el contesta tímidamente: - Aguirre.
El profesor busca su lápiz para ponerle la nota a Javier: - diciendo si es simple.

IPP 102
Profesor: le dice, haber silencio, ¿y a ti también te da vergüenza? (mirando a Fabián)
Alumno: - ¿Qué? El profesor le dice ¿si a ti también te da vergüenza? a veces contesta. ¿Queri leer le pregunta? Y el responde dice: - no gracias.

IPP 103
Profesor: silencio, mira al estudiante de nuevo que no quiere leer. Le vuelve a preguntar y al recibir un no como respuesta, le dice: - sin quejas (con tono amenazante)…

IPP 104
El profesor dice: Fernanda dale. Ella contesta: ¿qué? ¿Qué quiere? El profesor señala:- Tu cuento, léelo. Ya dale pero párate.
La estudiante se para, se ríe un poco, dice que le da vergüenza, pero de todas formas comienza a leer: - Nosotros vamos a viajar mañana para descubrir si la tierra es plana o no es plana, como nuestro comandante Cristóbal Colón. Vamos a viajar en los barcos; La Niña, La Pinta y la Santa María. Somos 45 tripulantes. El día de hoy nos embarcaremos a las seis, pero en realidad partimos a las nueve. La tripulación en general esta nerviosa, porque no sabemos que nos espera, algunos comentan que podría ser el fin del mundo y que nos caeremos en un precipicio, o que un monstruo marino nos ataque con la boca. No se si nuestro comandante Cristóbal Colón tiene miedo, yo tengo un poco de miedo. Muchos se han tirado al mar son treinta tripulantes. Tres tripulantes en el barco La Niña, diez en el barco La Pinta y diez tripulantes en al barco La Santa María.
Profesor: ¿como termina?
Se escucha a Fabián gritar de atrás: Fin… tan, tan.
Alumna: no, si no he terminado.
Profesor: ¡ah! no lo has terminado. O sea que es un trabajo incompleto. Nuevamente un trabajo incompleto…
La estudiante trata de excusarse: - ahí pero si lo hice, lo hice. Pero le profesor la hace sentir tranquila diciéndole que esta bien.

IPP 105
El profesor dice: - Gino te escucho.
Fabián dice: - Ginito, hay mi Gino.

IPP 106

Por mientras el docente se acerca a Javier y le pide su cuaderno el se lo pasa pero diciendo que no lo lea. El profesor se va hacia un lado de la pizarra con el cuaderno en la mano.

IPP 107
El docente se dirige Gino: - Yapo Gino, párate, lee.

IPP 108
Una alumna se para a botar un papel.

IPP 109
E profesor mira a Javier diciéndole algo moviendo sólo los labios pero es algo. (No se entiende lo que es)

IPP 111
Fabián mientras el estudiante lee no puede quedarse quieto, se sube a la silla. El profesor se detiene a mirarlo fijamente incitando a que se quede tranquilo.-

IPP 115
Una alumna le pide permiso para ir al baño y el docente se lo da.

IPP 117
Profesor: veamos otro texto. Laura.
Laura: No quiero.
Profesor: ya pue Laura. Rápido, rápido.
Laura: No quiero.
Fabián dice se va a poner a llorar igual que en teatro
Cállate, le dice Laura.
El profesor le pregunta porque no quiere (con voz acogedora).
Yapo Laura, dale lee.

IPP 118
Fabián dice algo que no es claro. El profesor le pide que preste atención. Y el le responde que presta atención pero no se esta leyendo nada. El profesor le dice con cara de agotado: - córtala.

IPP 120
Profesor: ¿En qué periodo?
Alumno: En el descubrimiento.
Profesor: ¿justo, justo en el descubrimiento? ¿En qué parte?
Alumno: En la conquista
Fabián hace que toce y dice entre tos: - en el descubrimiento.
Profesor: ¿en la conquista se ubica el tuyo?
Alumno: en el descubrimiento y en la conquista.
Profesor: aquí, al medio, entre la conquista y el descubrimiento. Escribe el nombre de Laura entre la conquista y el descubrimiento.)
Fabián dice pero esta más al lado de la conquista que del descubrimiento. Tiene que tener dos letras en la conquista y dos letras en el descubrimiento. El profesor sólo lo mira sin decir nada.

IPP 124
Dale Matías dice el profesor al alumno para que lea. Ya pue… lee.

IPP 126
Alumno: … hay me da vergüenza.
Profesor: - ¿me da que?
Alumno: - vergüenza.
Profesor: lee
Alumno: ahh
Profesor: yapo
Alumno: que naahh
Profesor: - Si es súper simple dice. (Y comienza a leer el cuaderno de Javier que tiene hace un rato en la mano).
"Había una vez un hombre, que se llamaba Cristóbal Colón que conquistaba países y ciudades."
Javier al darse cuenta grita: oohhh noo, ohhh

Profesor le pregunta: - ¿y? ¿Lo puedo leer?
Javier: - aahhh-
Profesor: (lee trabajo del alumno)- "Colon que conquistaba países y ciudades. Que en un día llegaron a Chile, y ellos pensaban que habían descubierto Chile, pero no lo descubrieron ellos, invadieron Chile porque ya había indígenas que después se convirtieron en sus esclavos. Y así nació la ciudad llamada Santiago. (termina de leer mirando a la cara a Javier)
Javier: - es más sapo el profe.
Alumnos: Además llego a América, no a Chile.
Javier yo puse: Santiago.
Profesor: Pero es un cuento, él tiene la posibilidad de inventar y crear lo que quiera.
Javier: - aahhh- el profesor le entrega el cuaderno en sus manos.

IPP 128
Javier: - Profe el mío está en el descubrimiento, anote Javier.
Profesor: - ¿Dónde? (tomando el lápiz, se ve alegría en la expresión del profesor por la iniciativa del estudiante)
Javier: en el descubrimiento… nooo, esta la Fernanda…en la conq…no esta la Laura..
Profesor anota en la pizarra en la parte del descubrimiento (Fernanda Y JAVIER)
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor: - pero si están los dos en el descubrimiento.
Alumnos: - uuuyyyyy
Profesor anota en la pizarra en la parte de la colonia, debajo de Gino: Y Elizabet. (el profesor se ríe)
Elizabet trata de detenerlo tomándole el brazo (pero no lo consigue). Cunado el profesor termina de escribir borra la Y, y después su nombre.
Alumnos: - uyyyyyyy, ser ríen, gritan:- hace un corazón, una coma.
Fernanda se levanta de su banco y borra también la Y.

IPP 130
¡Pofe! grita Javier: ¿termino?. El profesor le contesta que no ha terminado.

IPP 131
… y nos pilló jugando, me castigo pero igual (…) aunque estuve muy triste por (…)
Profesor: porque no eran de la misma clase…
De clase media, grita un estudiante.
Otra alumna dice: o sea, paso de todo
Profesor: - ¿En qué momento te sitúas tú? En la colonia ¿cierto? ¿Cuál es la distinción que hacen ahí? Y a parte hace una diferencia de cómo se vestían los señores.
Alumno: ¡Y las instituciones!
Escribe en la pizarra en el lado de la colonia debajo de Gino, Elizabet que estaba borrado y Ive.
Los estudiantes se ríen y le corrigen que es Ire y no Ive.
Es que el profe hace la ere como uve, dice Javier.

IPP 132
Profesor: ¿Quién más? ¿Cristian?
Alumno: Se me quedo el cuaderno (el profesor cambia la cara inmediatamente)… es que no me dieron el horario bien a mí.
Alumnos: ¡mentira! ¡Mentira!

IPP 137
El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: ¡Silencio! Haber. Fabián, Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.
Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.-otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.
Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?
A las 7 dice otro estudiante.
Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.
Alumno: No, tío.
Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.
Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta.

IPP 153
El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.
Javier: ¡Que poquito!
Profesor: nada más, es poquísimo… Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)
Javier: ahhhy
Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)
Javier: Aonde que lloré, mentiroso.
Profe asiente con la cabeza.
Javier: hoy que es cuentero el profe.

IPP 190
Kevin-habla, no prestan atención a la lectura, se levanta de su puesto.
Profesor: – cállate Kevin, silencio… Kevin siéntate y lee. Se acerca a él.
Kevin le pide permiso al profesor (no se comprende bien que es), pero el docente le dice que no siéntate y bromea nombrándole a una compañera.
Curso-bromea por un comentario del profesor y le dicen: uyyyy. También dicen otras bromas.
Kevin: - cállate les dice a quienes hacen esos comentario.

IPP 193
Profesor: - ya voy a preguntar algo, no quiero que nadie se pare. En este curso voy hacer una entrevista de Realty, es decir a todos los están pololeando en este curso a la cámara.
Curso-aaaaaahhh no, yo toy soltero. Ajajá entre varios comentarios y bromas.
Profesor: - el Kevin se prepara, se prepara el Josué, se prepara el Julio, sé prepara el Christopher. Leo ¿a ti te dieron el filo hoy en la mañana? (los estudiantes se ríen, exclaman)
Estudiante- interviene diciendo si, si
Profesor: - pregunta a alumna ¿si? ¿Y por que le diste el filo?
Estudiante- por mujeriego (interviene)
Profesor: - ¿por mujeriego? pregunta mirando al alumno que intervino y lo saluda con un gesto de amistad (como felicitándolo)
Kevin se acerca al profesor diciéndole: - wena profesor Y aplaudiéndolo.

IPP 198
Kevin: - ¿y quien va hacer la entrevista?

IPP 216
Profesor: - ¡Paulina Soto!
Curso-le responde no vino
Profesor: -¿Por que no ha venido la paulina? (Recibe un montón de respuestas poco claras y en su generalidad supuestos).

IPP 217
Profesor: - cita a Cristóbal
Damaris-se adelanta y le argumenta al prof. que viene ella.
Profesor: - Yo llamo a quien quiero afirma.
Risas de algunos compañeros.
Cristóbal se acerca y le pide que señale la secuencia ya nombrada de América. Cristóbal responde con dificultad y errores.

IPP 219
Profesor: -Cristóbal ¿muéstrame América?
Cristóbal se queda quieto sin respuesta.
El profesor al pasar un tiempo sin respuesta le dice: - ya chao, anda a sentarte.

IPP 221
Hay tres estudiantes del sexto año en la entrada de la sala. El profesor le recibe la libreta a una se la firma y esta se va.

Profesor pregunta al curso: - ¿como encuentran a la Laura?
Curso-fea algunos, dicen yo no la encuentro fea
Profesor: - se ríe mirando a Laura (todo en un buen ambiente, ella no se ve molesta, ni avergonzada) revisa la libreta de los estudiantes, mientras el curso bromea. Y los estudiantes del sexto esperan, juegan a darse empujones.

IPP 224
Profesor: - Kevin Ortega.
Kevin: - aquí estoy.

IPP 229
Damaris deja algo en la mesa del profesor.
Josué se acerca también a la mesa del profesor pero no es claro.

IPP 235
Profesor: - Macarena Milo.
Macarena se acerca pero sin su cuaderno
Profesor: - tu cuaderno ¡no hiciste tu trabajo!
Macarena.-no prof. No traje el cuaderno
Profesor: júralo por dios que te mira desde el cielo que insiste tu tarea completa. Si no te va a partir un rayo cuando salga a la calle. Pregunta al curso ¿quien le creen? ¿Quién no le cree?
Curso.- nooo, pero no es determinante la respuesta del curso.
Profesor:- ya macarena indícame en el mapa a América, del sur, del norte, central (Lo realiza bien). Anda a sentarte no más.

IPP 236
Profesor: - Hugo Navarrete. ¿Hugo Navarrete o Hugo Chávez?
Hugo: - Hugo Chávez
Profesor: - Desde ahora eres el comándate Hugo Chávez. Firme, firme. No te rías, no te rías (los compañeros de curso se ríen mucho). Ya Chávez le pide que le señale América norte, sur y central, y le agrega África (Hugo lo hace bien) cuando le pide que señale Europa, Hugo señala Rusia. El profesor le dice que no, que se fije bien y logra indicar correctamente la ubicación de Europa.

IPP 246
Profesor:- Julio días. Si el julio se ríe una vez se quedan sin recreo, ya tu cuaderno quiero ver los mapas (dice con un tono bastante serio). A la pizarra le dice, le nombra todos los continentes y los señala todo bien. - Ya tan todo sin recreo el julio se río.
Curso.-a no po tío. El profesor le pasa el cuaderno a Julio, él le pregunta algo sobre la nota, el docente se lo aclara y se va a sentar a su puesto.

IPP 254
Profesor:- De esta fila, haber, Kimberly adelante a leer. Ya po dale. Kimberly adelante a leer.
Kimberly va adelante, al lado del puesto del profesor y le dice: - es que me da vergüenza.
Profesor:- ya pues, por favor, déjate de leseras ponte seria, vergüenza ahí que tener para poncear. Anda adelante y lee.
Un estudiante: si ahora anda poceando con (…)
Profesor: ¿Por qué estay celoso?
Kimberly se pone seria e incomoda con la situación.
Otros compañeros comienzan a contarle al profesor del ponceo.
Profesor:- Silencio les dice enojados a los estudiantes que responden por Kimberly. Ella dice que no con la cabeza muy seria. Se nota su incomodidad, le deja el cuaderno al profesor en la mesa y se va a su puesto.
Mientras sus compañeros siguen diciendo que sí o que no frente a la pregunta del profesor.
Profesor:- Kimberly lee. (Mientras ella discute con algunos compañeros diciéndole que es mentira).
Kimberly va delante de nuevo, está algo nerviosa.
Profesor:- se para de su asiento y le dice a los estudiantes el que hable (…) (para que se queden callados con tono de amenaza).
Kimberly lee: un día en América. Este día (…) porque venir a América a orillas del río de plata es un poco fuerte, porque no se como lo voy a hacer para vivir… (Pone cara de inseguridad de tener un buen trabajo)… lo primero que hice cuando salí fue ir a ver el agua (vuelve a poner cara de inseguridad frente a su trabajo)… me bañe harto porque estaba sola (…) (se ríe entre medio un poco nerviosa) no había nadie. Las últimas horas descubrí que

había una cascada (Los estudiantes comienzan a hablar no se entiende bien el final del cuento) y en ese lugar quedaron mis mejores recuerdos de mi primer día en América.
Profesor mira fijamente a la estudiante y seriamente y le pregunta: -¿Dónde? ¿En que parte?
Kimberly: - en el río de la plata.
Profesor:- ¿en que parte del mapa?
Kimberly busca el río pero no lo encuentra.
El profesor mira al curso y dice ¿Dónde esta? Julio va hacia adelante diciendo que el sabe. – el profesor pregunta: ¿en que mapa ahí que buscarlo?
Kimberly dice.- en el político.
Los otros compañeros discuten en cual mapa. Julio indica donde esta el río. Uno le dice si ese es el político. Kimberly lo mira y dice pégame po. Y Kimberly se da cuenta que no se busca en el político pero no recuerda como se llama el otro mapa: - el el el (…)
Profesor.- le dice anda sentarte.
Kimberly: - sshhhiiiii, la única que lo hace y me reta.

IPP 255
Kimberly se le acerca a preguntarle algo, pero el profesor dice que no escuchara nada. Pero ella le dice que es una cosa del taller de periodismo. A lo que el le contesta que lo ven el lunes en el taller, indiferente. Ella le explica que no puede venir el lunes al taller. El profesor le contesta bueno no venga, ya chao. Y que no acepta más gente en su taller. A lo Kimberly exclama: - ¡ahh el profesor que es chato!
Profesor:- ¿Qué yo soy que?
Otro estudiante le contesta: - chato
Kimberly: - cállate.
Profesor: - ¿Todos escucharon que yo era chato?
Curso.- si
Profesor:- le dice a Kimberly, ahí no mas (no puede contener una leve sonrisa en sus labios).

Profesor:- ¡comandante! (refiriéndose a Hugo), ¡comandante! ¡Adelante, fuerte!
Hugo: -se levanta y lee su cuento. Mi día en el norte (…) hacia mucho calor.

Profesor:- Haber…Haber, para, para, para, discúlpame. Juan, Pablo, y Kimberly tomen sus cosas y salen (mientras Josué les anota una rayita más de desorden).
Kimberly.-pero ¿Por qué? tío si yo no estaba haciendo nada
Profesor:- toma tus cosas con el Juan Pablo y váyanse a pololear donde la tía Aidé, a los que se van para afuera me dejan el cuaderno en el escritorio por favor. ¿Kimberly? ¿Juan Pablo? ¿Cristóbal terminaste tu cuento? ¿Quién más? (con tono de advertencia).

IPP 269
Kevin2: - profesor, tengo una pregunta ¿Cómo se llama hay en Rusia (…) como le dicen. Lo interrumpe otro compañero preguntándole porque se cambio de puesto al lado de mi banco (porque esta sentado conmigo). El le responde: - cállate que te importa a vos.

IPP 271
Profesor:-¿Pablo tay chistoso?... ¿señor Kevin2 cuál es el problema?
Kevin2: - nada tío. Quiero saber hace rato como se llama la parte de allá (señalando Rusia) Y usted no responde.
Profesor no responde.

IPP 277
Pablo y Damaris pelean y juegan con un cuaderno que le quito ella. El profesor los mira de re ojo pero sigue escribiendo las comunicaciones.

IPP 283
Profesor le pide un lápiz prestado a Pablo y le dice para escribirte una comunicación a ti mismo, se ríe de la broma. Le pasa el cuaderno a Josué.

IPP 285
Kevin1 sigue al lado del profesor con la mano en la boca. Se da un par de vueltas y vuelve al lado del profesor, mientras este le pasa su cuaderno a Coni que lee la comunicación caminando a su puesto.

IPP 287

El profesor le pasa el cuaderno a Kevin1 y le hace unas advertencias el se queda al lado de él leyendo la comunicación. Y luego se va a su puesto.

IPP 306
Un estudiante: - profe que lindos sus lentes.
Profesor: - son más lindas tus orejas (dice sonriente y de buen animo)
Un estudiante: - uyyyy
Profesor: - ¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? Hace gestos con la boca como de umm (en tono de juego).
Estudiante: - tengo dos ojos jejeje se ríe.

IPP 337
Estudiante: - profe que bacán su chaqueta… (A su compañero de banco) mira ese barco es de los nazis…

IPP 341
Aron: a mí antes me gustaba Korn, Nirvana…
Estudiante: ¿qué grupo de rock hay?…hevy Metal una cuestión así.
Aron: - nirvana
Estudiante: no, de metal
Aron: - ¡Nirvana
Profesor (mientras el profesor se paseaba por la sala: a ver… ¿Cuál la primera banda de metal?
Estudiante: - onda disco…jajaja.
Estudiante: - Metallica
Profesor: - no, Metallica no…
Estudiante: - Iron Maiden.
Estudiante: - ¡Bob Marley!..ahhh
Alumna: - Kiss
Profesor: - para mí la primera banda de metal metal, es Black Sabbath, Black Sabbath, Ozzy…
Estudiante: - yo escucho de todo…hasta regeeton
Estudiante: - el otro día estaba viendo Hannah Montana, pero así no más por casualidad…. De verdad, y salía ¿Jackson? Imitando al Ozzy…
Mientras otra estudiante
Estudiante: - a mi no me gusta la música, pero son bacán los capítulos por que son terrible chistosos…

IPP 355
Alumno: - ¡¡profe!! ¿Va ir al concierto de Metallica en (…)?
Profesor: - sí (mientras revisa algo del libro de clases).
Alumno: - ¿si?
Profesor: - sí

IPP 346
Ian: esto sigue, esto sigue pa acá…
Profesor: ya, ya, ya Jean
Aron: ¡¡es picado!!
Alumna: pero ¿pa' que me empujai a mi?
Ian: picado, picote, "picote"
Profesor: ¡te escuche Jean!
Ian: disculpe profe…

IPP 341
Profesor: - (al grupo que ya termino su línea) esta la podríamos colocar afuera.
Caroline: - el reggeton no es el último.
Caroline: - nooo
Aron: - no
Profesor: - haber, déjenme mirarla.

IPP 353
Profesor:- ¡¡ Lady!! Me tienes que dar la mitad de tu premio…
Alfredo: - el jurado no puede hacer eso…
Caroline: - ¡¡Lady a mi también!!! ¡La mitad!
Alumno: - ¿qué le regalaron a la Lady?

Profesor: deberías sacar el chocolate y compartirlo con todos
Alumno: - si po
Alumno: - no, guárdalo…
Alumno: - soy entera chata
Lady: ahora po, ahora por que les conviene po
Alumno: - veis que soi enojona
Profesor: - ya pues

IPP 363
Profesor: ¡Jeremy! Muévete po. ¿Dónde estabay? ¿Qué estabai soñando?
Alumno: ¿y usted profe?, esta puro pololeando…

IPP 365
Profesor: - ¡oye! Ya po, ¿qué pasa con este trabajo? Yo no les voy a dar más plazo, ¿ah?
Estrella: - ya pero fue culpa suya
Estudiante: - saaaa
Estrella: - fue culpa suya que no lo hiciéramos
Profesor: - oye, pero ahora tienen más tiempo que el miércoles
Estrella: - viste, si lo hubiéramos hecho el miércoles lo hubiéramos terminado hoy día…
Alumno: - quedan diez minutos
Alumnoo: - ¿cuando toquen?
Profesor: - el lunes tiene que estar listo
Estudiante: -¿qué cosa? ¿Esto?
Profesor: si

IPP 366
Estrella: nosotros no hicimos la prueba
Ian: si, no respondimos na'
Estrella:jijiiji, si yo respondí todas
Ian: - aaahhh
Profesor: Ian! ¿Boicoteaste la prueba?

IPP 368
Ian: nosotros dijimos, no vamos a responder
Estrella: yo no dije, tú dijiste…
El curso junto con el profesor bromea: - uyyyy

IPP 369
Estrella: y ¿por qué la Camila esta afuera y yo no?
Profesor: y ¿por qué quieres tu estar afuera?
Estrella: por que quiero tomar agua.
Profesor: quédate con el Ian ahí no más tú

IPP 376
Estudiante: - Felipe, ven que no te entiendo…oye ven le dice a Alfredo no de entiende.
Alfredo se acerca, le responde y vuelve a acercarse a la cámara.

IPP 377
Estudiante: - ¡oye! ¡Oye po! ¡El Cavernícola va ha salir en Yingo!
Estudiante: - (le responde) ¡ahí dice! Un estudiante cuenta cuando a los cinco años de edad salió en la tele para unas elecciones.
Profesor: te tienen grabado
Estudiante: - ¿ah?
Profesor: te tienen grabado…
Estudiante: - ¿por qué me tienen grabado?
Profesor: -¿vas a tener tu minuto de fama? Va a ser el único que vas a tener en tu vida...

IPP394
Profesor: ¡ya haber! Los felicito por el trabajo de esta semana…

IPP 396
Profesor: ¡- ey! ¡Escúchenme! El lunes se termina esta actividad, y vamos a comenzar con otro contenido, oye! Pásenlo bien el fin de semana pero también estudien… ¿ya?
Estudiantes: - aaaaaaaaaaaaaaaa
Profesor: - si se pueden hacer las dos cosas…

IPP 398
El profesor espera mientras los niños se organizan en sus puestos y no paran de conversar
Profesor:- ¡haber! ¡Curso! ¿Quieren que el Kevin se vaya o se quede? (La profesora de integración lo espera con otra estudiante).
Estudiantes: - ¡que se vaya! Que se quede gritan otros.
Leo: ¡que se quede!
Profesor: ¿tú quieres que se quede?
Estudiante: - esta triste.
Profesor: ¿por qué esta triste?
Estudiantes: - ¡porque no vino la Damaris!
Profesor: - le hace un cariño en la cabeza a Kevin mientras va saliendo.

IPP 401
Se asoman unos estudiantes a la sala.
Estudiante: - ¡váyanse! ¡Next! ¡Next!

IPP 403
Estudiantes: - ¡Next! ¡Next!
Profesor: ¡Neeeeeext! Jejejeje
La estudiante en la puerta: ¿alguien va a comprar?
Estudiantes:- vaya pa allá, noooooo, ¡ush ush ush!
La estudiante: ¡chao!

IPP 434
Estudiante: - ¡Arturo Prat!
Profesor: - ¿quién dijo eso? (con cara de molestia)
Profesor: - ¡quién dijo eso!
Estudiante: - ¡el Christopher! (con una voz como de monito animado)
Profesor sonríe se da vuelta y continúa escribiendo en la pizarra.
Estudiante: - ¡yo tío!

IPP 497
Profesor: - pensemos en Chile…
Estudiante: - ah tío ¿cómo quiere que lo vea?
Profesor: pensemos en Chile, estamos en el año…
Estudiantes: - dos mil nueve en La Ronda…
Estudiante: -: de San Miguel
Profesor: ¿el que se ríe?
Estudiantes: ¡¡se va al cuartel!!
Estudiante: - uno, dos y tres, ja ja ja (mientras el profesor me mira y se ríe por el tipo de comentario).
Profesor: - ya, ¿que tuvo que pasar antes?, de estar nosotros en La Ronda De San Miguel
Estudiante: - tío, ¿cuando se hizo este colegio?
Profesor: - (haciendo calma con su mano) ¿qué tuvo que pasar antes de estar nosotros aquí? Se tuvo que hacer el colegio… (Escribiendo en la pizarra una nueva línea de tiempo) no le vamos a colocar fechas… ya, y ¿antes de hacer el colegio qué tuvo que pasar?
Coni: - ¿Tuvieron que comprar los materiales?
Profesor: no po, antes de eso, ¿hubo qué?
Kevin2: ¡elegir el terreno!
Profesor: - tuvo que haber un terreno… bien, y antes de haber un terreno ¿qué tuvo que pasar? Antes tendría que haber existido esto como un terreno para vender, ¿si o no?
Estudiante: - ¡obvio!
Profesor: - entonces tiene que haber existido la comuna, y antes de la comuna, ¿qué tiene que haber existido antes de la comuna?
Estudiante: - la población

Profesor: - no, antes de la comuna ¿qué tiene que haber existido?
Estudiante: - la ciudad
Profesor: - ¡¡la ciudad!! Bien
Estudiante: - y después el país…
Profesor: - ¿y antes de la ciudad?
Estudiantes: - ¡¡el país!!
Profesor: - ¡el país!
Estudiante: - y después la Región
Profesor: - ¿y antes de haber existido el país?
Estudiante: -¡¡el planeta!!
Profesor: - no
Estudiante: -¡el continente!
Profesor: - no
Estudiante: - la galaxia
Profesor: - antes del país, tiene que primero haber sido poblado, ¿poblado por quién?
Una Estudiante: - por los españoles
Profesor: - ¿de quién se esta hablando? ¿Quién estaba antes que los españoles?
Estudiantes: - ¡los peruanos! ¡¡los indios!! ¡¡Los mapuches!!
Profesor: - le vamos a colocar, los pueblos originarios, ¿antes de estar los pueblos originarios aquí qué existía?
Estudiante: - ¡los dinosaurios, los mandriles!
Una Estudiante: - vegetación
Profesor: - vegetación
Estudiante: -¡nunca hubieron dinosaurios en Chile!
Profesor: - si, ¡¡si hubo!! Lo que pasa es que no hubo de esos que ustedes ven en las películas gigantes, pero los dinosaurios eran de todos portes, habían gigantes y habían chicos. (los estudiantes se ven bien motivados).
Estudiante: - chicos peligrosos… si, como el velocirraptor.

IPP 502
Profesor: haber espera, espera… ya Coni2, si el Julio vuelve a hablar no va a salir nadie de ustedes a recreo…y todos le vamos a tirar una vez la oreja al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeeeeeee
Profesor: vuelve a hablar y ya sabes lo que te va a pasar… si sabemos que estas enamorado de la Maca pero déjala tranquila…
Estudiantes: - uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuy

IPP 507
Profesor: - estamos viendo como llegamos nosotros., a donde estamos, para eso vamos a comenzar con ver como llegamos nosotros a América, ahora, ¿por qué vamos a colocar el mapa por el lado físico y no por el político?
Profesor: - ¿por qué por el lado físico y no por el lado político?
Kevin2: - porque hay que saber que hay lagos, hay montañas…
Profesor: - ya, y ¿por qué mejor no lo vemos por el lado político?
Estudiante: - porque ahí hay países obvio po' (gritando harto todos los estudiantes).
Profesor: - bueno lo que dijo el Kevin, pero cuando llegaron los primeros habitantes a América no existían los países…(mientras borran la pizarra con Macarena).
Estudiante:- existían solamente uh uh uh, uha uha uha (como mono)
Profesor: - nooo
Estudiantes: - uha uha (como mono)…jajajajaja
Profesor: - en ese tiempo no existían los países, los que existían eran pueblos. Existían pueblos que se adaptaban a los medios naturales, es decir, pueblos que se quedaban a vivir o en las alturas, o en el desierto o en los valles, o el los ríos… pero no existían lo que hoy día nosotros conocemos como países…
Kevin2: - tío, ¿cómo se nacieron los países?
Profesor: - lo vamos a ir viendo ahora… Ahora vamos desde el principio. Ya sabemos que tenemos que dilucidar como llegamos hasta donde estamos hoy en día, para eso tenemos que hacer el viaje completo. (Dice poniendo el mapa, junto con macarena).
Profesor: - Ya Coni2, adelante. ¿Quién más hizo la tarea? ¿Javiera? Lo borraste, eso es imperdonable, ¡¡te vas a quemar en el infierno!! (Bromeando)
Estudiantes: - aaaaaaaaah jajajaja
Profesor: - Coni2, adelante. Si, con cuaderno.

IPP 510

Profesor: - (A un Juan carlos) ¿cómo te puede gustar tanto la Kimberley?
Kevin2: - si le gusta caleta y lo niega.
Profesor: -¿Cachai que te distrae? La mirai a cada rato, te distrae… sácala de tu mente… (Profesor sonríe)
Alumno:- ahhhh

IPP 512
Alumno:- no se la puede sacar tío, porque a mí me dice…
Profesor: - del corazón no se la puede sacar… pero de la mente si se la puede sacar un rato…

IPP 525
Se acerca Hugo a despedirse del Profesor, se despiden con los puños amistosamente y le dice: - oye, no trajiste los materiales hoy día… (Hugo sin decir nada sale de la sala).

IPP 590
Profesor: - Marcelo ¿estay jugando a los autitos?
Fabián: - ja ja….mm chiquitito
Profesor: - si, ¿y quien esta haciendo el trabajo? (Contexto de trabajo en parejas)
Estudiante: - ya lo terminamos.
Profesor: - ¿ya lo terminaron? Laura ¿esta terminado?
Laura: - no todavía no lo terminamos
Profesor: -¿que te falta? o ¿que les falta?
Fabián: - les falta empezar.
Profesor: - Haber muestra.
Laura: - es que falta todavía (no se le entiende que es lo que les falta).
Profesor: - pásaselo entonces a Marcelo, trabaja con él ante que siga jugando a los autitos.
Laura y Marcelo: - se traspasan el texto el uno al otro, hasta llegar a acuerdo y leen juntos. Ironía.

IPP 593
Profesor: - Fabián estay pololeando todavía.
Fabián: - no…no…el otro día la vi.
Profesor: -¿a quien?
Fabián: - a mi ex.
Profesor: -¿Por qué te dio le filo?
Fabián:- no, yo le di el filo,
Estudiantes: - ahhhhh.
Fabián:- le pedí un tiempo el otro día me andaba buscando, y yo estaba en la casa.
Profesor: -¿como un tiempo?
Fabián: - un tiempo
Profesor: - ya pero ¿para que po?
Fabián: - pa. Buscarse otras minas
Profesor: - ¿y hay conoció otras minas?
Fabián: - si….el sábado
Profesor: -¿a quien?...conociste ala Valeria.
Fabián: - ¿Qué?.....no…mm..... es una… el otro día estábamos hay en la cancha jugando, el sábado
Alumno: -¡¡¡ conociste a un rubio de ojos azules!!! (Interviene)
Fabián:- hay como supiste… Se ríen los estudiantes.
Alumno: - me parece que es verdad.

IPP 595
Profesor: - Riquelme te voy a preguntar a ti, vas hacer el primero después Venegas,… Valladares también va hacer interrogado, Godoy también vas hacer interrogado, Acevedo tu también, carra ¿carrasco eres tu?
Carrasco: - no me diga así que no me gusta.
Profesor: - aquí no estamos para complacer tus gustos. Eres Carrasco, Carrasco.
Carrasco: - me va a torturar
Fabián: - a la silla eléctrica….jajaja

IPP 567
Los estudiantes siguen discutiendo de sus problemas cuando juegan pin-pon.
Cristián: -yo nunca golpeo así por que siempre toy ganado.
Fabián: - yo te gane siempre

Cristián: - por que, sabi como me pegue.
Fabián: - ganaste por pura suerte. Tengo un solo mejor amigo (…) por mi casa.
Alumna: - lo de la municipalidad, cállate (le dice a Fabián).
Profesor: -¿por que?
Alumna: - Por que no me deja leer po
Profesor: - bueno concéntrate.
Alumna: - no puedo.

IPP 600
Fabián: - no mire, mire, profe (trata de acusar a un estudiante por su trabajo) comienza a golpear la mesa.
Profesor: - oye Fabián córtala niño. (Molesto)
Alumna: - es hiperactivo.

7. 1 Eventos de carácter afectivos entre los estudiantes con el docente.

IPP 151
Se acerca un alumno a preguntarle una duda. Y el profesor le responde que eso es un decir, un decir no más. (Y le hace un cariñito en la cabeza cuando se devuelve a su puesto)

IPP 153
El profesor camina unos pasos y dice: ¡hey!, (aplaudiendo) haber les voy a decir algo, ¡escúchenme, escuchen! Yo no voy a contestar ninguna pregunta si no leen el texto, ¿estamos? Me están haciendo preguntas que están dentro del texto, el texto tienen que leerlo. Comprensión de lectura, lean. Y después lo único que tienen que hacer es llenar estos cuadros.
Javier: ¡Que poquito!
Profesor: nada más, es poquísimo… Si no quiere hacerlo Javier, no lo haga, la reunión es el martes. (Dice con sonrisa)
Javier: ahhhy
Profesor: ¡Pero si tu soy el que lloray po! Te acordai cuando lloraste conmigo la última vez. (Sonríe irónicamente)
Javier: Aonde que lloré, mentiroso.
Profe asiente con la cabeza.
Javier: hoy que es cuentero el profe.

IPP 157
Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, pero Fabián dice que esta trabajando conmigo (Gabriela). Pero el profesor le explica que esta sólo.
Fabián: - Javier trabajemos juntos.
No, responde Javier
Fabián se ríe.
Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.
Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?
Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.
Conmigo, conmigo dice otro estudiante.
Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.
Profesor: Javier anda sentarte con el Fabián.
Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.
Profesor: Siéntate Fabián.
Javier se queda de mala gana. El profesor se le acerca y le dice que va hablar con su padre nuevamente, que lo llamará y afirma su posición.
Javier: dice que no puede llamarlo.
Profesor: perdón, perdón ¿Cómo fue? Lo voy a llamar yo no te preocupes.
Javier: ja ja dice.
Profesor: ven ven
Javier: ahhhhh no
Profesor: ven si quiero conversar contigo una palabrita.
El estudiante se para de su banco y se acerca al profesor.

IPP 168
Profesor: - ¡Fabián, córtala!
Javier: - ¡no ve a él se las aguanta toa!

IPP 176
Y se devuelve al puesto de Fabián y Javier.
Javier: - Profe mire, no ve que a él se las aguanta todas y a mi no.
Profesor: - No tengo por qué aguantarte, te repito, ya no estay con la María Paz, estay conmigo. (Profesora que era antes profesora jefe del curso y que se fue hace un mes, tiempo que lleva trabajado el docente en este curso).
Fabián: - chan chan.
Javier: Ojala fuera como la tía María Paz.
Profesor: .Pero no está, llora todo lo que queray pero no está. Te cambió por los cabros chicos del barrio alto.
Fabián: Mentira, está puro engrupiendo.
Profesor se acerca con a Javier y le pregunta si quiere hablar con María Paz, el dice que sí. Y le pregunta que es lo que le va a decir a la profesora. Javier responde que le dirá que se venga para acá. El profesor saca el celular, marca y se lo pasa a Javier pero el no lo recibe. Fabián se ofrece para hablar con ella. Le pasa el celular a Javier pero el se lo pasa a Fabián. El profesor le quita el teléfono y le dice pasa si contigo no es. Los deja trabajando y camina.

IPP 182
Ya, a ver, préstenme atención. Esta toda la información que les estoy pidiendo está en ese texto, colóquenle nombre a esas hojas, las parejas que están trabajando le colocan el nombre y me devuelven esas guías.
Alumna: -Pero si aún no hemos terminado
Profesor: - Colóquenle el nombre y me devuelven las guías. Rápido por favor. Recógelas todas, le dice a Javier.
Javier y Fabián dice: - pero nos falta.
Profesor: - Si no trabajaste tení un uno.
Estudiante: - ¿a todas las hojas?
Profesor: - a una hoja si van a estar todas pegadas. Le contesta a una alumna.
Javier está recogiendo las guías.
Fabián: - ya las hojas. Mentira, profe no le esta poniendo el nombre esta escribiendo, mire profe (acusando).
Alumna: - ¡ahh Fabián no seai tan sapo!
Profesor: - colóquele el nombre.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.
Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco

Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 220
Damaris, que ya estaba al lado del profesor le muestra su cuaderno. El docente le pide que señale América. Damaris se queda quieta frente al mapa, sin indicar nada.
Profesor: - ¿Cuál es América? ¿Cuál es el continente americano? (Damaris en silencio) ¿que es lo que dibujaste en el cuaderno?
Damaris. -el mapa po.
Profesor: - ¿el mapa de que? Le pide que señale el mapa que dibujo en el cuaderno
Damaris señala América
Profesor: - ¿Cuál es América entonces?
Damaris- señala rápidamente América sin seguridad
Profesor: - ¿Cuál es América?
Damaris-se queda quieta, confirmando su inseguridad en la respuesta, sobre la ubicación de América, siendo que ya lo Había señalado.
Profesor: - ¿Damaris que dibujaste?
Damaris: - el mapa po tío.
Profesor: - ¿mapa de que?

Damaris: -un mapa de América, acercándose al puesto del profesor.
Profesor: - vuelve y señálame entonces donde esta América. Damaris se queda quieta y sin respuesta.
Profesor: - Damaris toma el cuaderno, compara los mapas y señala dime aquí profesor Esto es América.
Damaris: - aaaaaaaa profe. (Se resiste).
Profesor: - anda po Damaris, anda con el cuaderno y señálame. (Damaris sigue quieta). ¿Donde esta Chile?
Damaris: - señala sin problema.
Profesor: - ya y ¿Chile en que continente Esta?
Damaris: - Señala y dice América, con relativa duda en su respuesta (al parecer su compañero de primera fila le da la certeza).
Profesor: - ya…. sí en América del sur. Reafirmando la respuesta ¿y la línea del ecuador?
Damaris pasa el dedo correctamente indicando la línea pero se pasa hacia el continente Europeo.
Profesor: - pero solamente la parte de allá Damaris (indicando a América)
Damaris repite sólo indicando la parte del continente americano (mira a sus compañeros).
Profesor: - Damaris concéntrate en lo que estamos viendo ahora, muéstrame el continente americano
Damaris se acerca a la pizarra pero deserta.
Profesor: - le pide que vuelva y señale con el cuaderno en mano.
Damaris vuelve a intentar pero no responde.
Profesor: - ¿quien le puede mostrar a Damaris cuál es el continente Americano?
Curso: - se escucha yo, yo, yo profesor. Algunos se levantan de su silla
Kevin-golpea el mapa, señalando América
Profesor: - siéntense le pide al curso y cita a Julio.
Julio tímidamente señala América.
Profesor: - Julio con confianza ¿Cuál es el continente Americano?
Julio: - señala bien América del sur, norte, centro
Profesor: - Damaris ¿Cuál es el continente americano?
Damaris se acerca al mapa y rápidamente señala toda la extensión de América y dice: - "Too esto"
Profesor: - ¿América del sur, del centro? ¿Del norte? Pero esta última lo señala incluyendo Europa. - ¡Señala bien Damaris!
Damaris: - ya profesor ahí ta, aquí América del sur, del norte, central. (Esta vez lo hace bien).
El profesor habla con Damaris y la envía a sentarse.

IPP 230
Kevin se acerca al mapa y le indica sin problemas.
Profesor: -¿América?
Kevin sólo señala América del sur.
Profesor: -¿Cuál es América completa? Toda América, márcame toda América
Kevin lo realiza sin problema
Profesor: -¿Cuál es América del sur?
Kevin señala África
Profesor: -.-no pue.

IPP 234
El profesor hace una broma a Kimberly y luego llama a Kevin y le pide a Javiera que le muestre cuál es América, América del sur… Kevin mira… del norte, central (Javiera señala todo de nuevo de forma precisa)... que difícil era, ya toma tu cuaderno, (Javiera toma su cuaderno) gracias Javiera.

IPP 261
Profesor: - Continúa Gabriela (lee su cuento pero no se le escucha claramente) habla de que ha conocido otro tipo de vegetación, al terminar le pregunta: ¿Dónde es tu cuento)
Gabriela: - en América.
Profesor: - en que América.
Gabriela: - central.
Profesor: - ¿y América central tiene harta vegetación?
Gabriela: - si
Profesor: - bien Gabriela, le dice vaya a su puesto (haciéndole un cariño en la cabeza).

IPP 262
Profesor:- Julio Días salga a leer su cuento.
Julio: - no se si ta bien tío.
Profesor:- dale no más.

Julio comienza a leer (tampoco se le escucha claramente pero está ambientado en la selva), se ríe entre medio de lectura, y se distingue que cuenta que estaba arriba de un árbol.
Profesor:- ¿Donde esta tu cuento?
Julio: - en la amazonas.
Profesor:- ¿y donde esta la amazonas?
Julio le señala correctamente en el mapa.
Profesor:- bien, jugueteando con bien Julio.

IPP 272
Profesor:- Kevin, tu cuento1… ¿te da vergüenza?
Macarena: - profesor puedo salir a inventarlo yo.
Profesor:- ya rápido, rápido o te despido como mi asistente.
Macarena (se ríe un poco antes de empezar, se ve nerviosa) comienza a contar su cuento.
Profesor:- no te escucho
Macarena cuenta su cuento con voz muy baja.
Profesor:- haber más fuerte, no te escuchamos nada.
Profesor: - ¿que dijiste? ¿Que América del norte tenia muchas montañas?
Macarena: - sí
Profesor: - ¿en que parte?
Macarena se queda callada.
Profesor: - muéstrame en el mapa en que parte de América del norte ahí muchas montañas.
Macarena señala perfectamente.
Profesor: - ¿cómo se llaman?
Macarena piensa un poco, mira a un compañero que le trata de soplar, piensa otro poco, se saca el chicle que estaba mascando y dice: - montañas rocosas. Pero con tono de pregunta.
Profesor: - montañas rocosas, ya, o sea, que hiciste tu trabajo
Macarena: -si
Profesor: - ¿y donde está?
Macarena: - en la casa
Profesor: - y de que sirve en la casa…respóndeme macarena (con voz muy brusca, pero no se distingue claramente si es broma o no).
Macarena: - ella se excusa pero no se entiende claramente.

IPP 274
Profesor: - Sal de ahí, le dice a Kimberly que aún estaba sentada en su puesto y bromea con Juan Carlos, - pero si me dijiste que estabai enamorado de ella. El le dice: - ahhhh

IPP 279
El profesor toma otro cuaderno y pregunta de quien es y leo le responde que es de él. El profesor lo mira con cara de enfado y comienza a escribir. Kevin1 al lado de él parado lo mira escribir todavía.

IPP 280
Macarena se acerca a decirle algo pero el profesor le dice: - nada. En señal de estar molesto y no querer tratos de ningún tipo.

IPP 284
El profesor ve el cuaderno de Damaris y ve que tiene escrito el cuento se lo entrega y le dice lee tu cuento. Ella le dice que no avergonzada y el le dice que si no lo lee le manda comunicación. Ella se escusa diciendo que no esta terminado. Y el profesor le dice que lo termine y lo lea adelante. Ella se va sentar un poco nerviosa.

IPP 301
Profesor:- tamos a 2009 y yo quiero la información desde 1930. Y le van a preguntar ¿en que año llego los primeros pobladores al barrio? Y les puede responder en caso hipotético mis amigos llegaron en 1940, y escriben primeros pobladores 1940. ¿Después preguntan y en que año se fundo? Chiquillos eso fue en 1950 y ustedes anotan, y la pavimentación fue 1970 y cuando se puso el consultorio más cerca, el consultorio llego en los años 80´, pero de eso se trata Damaris de reconstruir la historia de la población que todo sabemos, de nuestro barrio. Pueden preguntar cuando llego el primer automóvil de Juan Pérez, o la primera televisión. Ustedes pueden inventar preguntas también (se ve mucho más relajado). ¿Se entiende?
Estudiantes: - sí gritan algunos estudiantes.

IPP 319
Profesor dice: - Ian, Estrella… ya comiencen su trabajo, (aplaude) tienen que terminar el trabajo ahora.
Un estudiante le pregunta si es verdad que ahora.
Profesor: - ahora (aplaude) si vienen con el trabajo armado en la cabeza, tienen que puro llegar a ordenar. (Se ve de buen ánimo y contento).

IPP 320
Profesor: - la Leidy trabajo con el Fabián (estudiante de sexto con el que Leidy realizo una maqueta para el día de patrimonio nacional, concurso que se hizo con todos los estudiantes del establecimiento).
Estudiantes: - uyyyyyyy (gritan mucho rato)
Profesor: - yaaa (poniendo cara de molestia)

IPP 330
Alumno: ¡¡¡Profe!!! ¡¡Profesor!!
Profesor: - ahí voy, ¿puedes esperar? ¿Puedes esperar tu turno? No es tan importante como para ir altiro altiro ya…

IPP 340
Profesor: ya mis niños, ¿cómo vamos avanzando? Se para de su silla.

IPP 408
Profesor: Julio, ¿te mande comunicación?
Julio: no
Profesor: ¿no que?
Julio: no me mando…
Profesor: siéntate derecho, mírame, ponte serio, no quiero que te rías… mírame, mírame ¡sin risa! Sin risa
Julio: jajajaja, ¡es que sus ojos!
Profesor: ¿que ojos? Le hace un cariño en la cabeza a Julio.

IPP 411
Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El estudiante se ve incómodo con ese gesto.

IPP 424
Profesor: ¿cuántos hicieron la tarea? Bajen la mano, ahora ¿quién no la hizo? (los estudiantes levantan la mano)
El profesor mira a un estudiante que tiene la mano levantada: - A ti te mande comunicación… no esta firmada…
Josué: - yo no la hice
Profesor: y de nuevo no hiciste la tarea… ven, con la comunicación que te mande en tu cuaderno y con la libreta… la comunicación que te mande en tu cuaderno y que no esta firmada… trae tu cuaderno donde te mande la comunicación…
Josué: - yo no tengo comunicación en el cuaderno
Profesor: - ¿esta en la libreta?
Josué: - si
Profesor: ¡ya ven! (mira la libreta) ¿y eso que es? Te lo firmo
Josué: contesta
Profesor: ¿y por que no lo firmo tu abuelita?
Josué: por que todavía no lo lee
Profesor: ¿y de nuevo llegaste sin tarea?
Josué: no si mi mamá lo vio
Profesor: y que te dijo… ¿qué te dijo?
Josué: (balbucea algo)
Profesor: - ¿que te dijo?

Josué:- ¡me pegó!
Profesor: ¿y de nuevo no hiciste la tarea?
El profesor se agarra la cabeza
Profesor: ya y ¿si te mando una de nuevo hoy día? Te voy a mandar otra comunicación y te van a suspender, ¿qué va a pasar de nuevo?... mírame, no te rías… ¿qué va a pasar?
Josué: me van a suspender, me van a echar…
Profesor: ¿y en tu casa que va a pasar?
Estudiante: ¡oye no te riai! Jajaja
Profesor: ¿qué es lo chistoso? ¿Que lo van a echar o que le van a pegar?
Estudiante: - no si no me estoy riendo de él, el (…) se estaba riendo
Profesor: tú estas en las mismas le dice a Leo.
Estudiante: ¿y yo?
Profesor: tú no, porque tienes a tu abuela que esta todo el rato haciéndote cariño y regaloneandote
Estudiante: no.
El profesor mira al estudiante un rato y le devuelve la libreta de comunicaciones al Josué envíalo a sentarse, se refriega los ojos en un signo de frustración.

IPP 451
Profesor: - Lee bien Kimberley…
Kimberley: - algo de la lucha política
Profesor: - ¿que po? Haber tómalo y léelo…
Kimberley: - ¿yo?
Profesor: - si
Kimberley: - en el 83, la población la victoria también aporto lo suyo, ya sea desde el plano de la lucha política militar, como siguiendo con su… (El profesor anota en la pizarra), política social…
Profesor: - ¿a qué se refiere con que la población la Victoria esta en una lucha política social?
Kimberley: - ¿y que me dice a mi? si yo estaba leyendo esto… (Le muestra las hojas al profesor)
Profesor: - anda a sentarte. le dice a Kimberly… (Con tono molesto)

IPP 491
Profesor: Macarena, ¿te sientas? ¿Quién te dio permiso para pararte?
Macarena: ¡¡ya!!(se va a sentar rapidamente)
Profesor: ¿quién te dio permiso para pararte?
Macarena: - nadie
Profesor: - y ¿por qué te paraste? Bien Maca, te felicito por tu trabajo… ¿qué?
Macarena: - gracias.

IPP 518
El profesor mira a Julio que esta muy desconcentrado y hablando hacia atrás con sus compañeros. Y dice: - ¡ya!, pónganse en fila pa' tirarle las orejas al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeee eh eh eh eh eh eh eh
Profesor: - ¿que? Si te dijimos que no hablaras… yo primero
Alumna: - ¡las mujeres primero!
Julio se ríe algo nervioso.
Profesor: - que te dijimos, afírmenlo, yo primero… ya déjenlo, ya
Alumno: - ah pero yo no tire.
Kevin2 al parecer lo hizo fuerte, Julio se levanta a pegarle pero el profesor se pone entre medio y dice: - ya, ya, ya. Y
Julio se sienta se nota que le duele una oreja.

IPP 519
Profesor continúa explicando: - A mi lo que me interesa es que se den cuenta, chiquillos, (Josué también se para y se va para adelante a prestar atención) que este trayecto que hicieron desde aquí de África que fue de donde salieron, se tienen que haber demorado… cientos y cientos de años… (Va mostrando en el mapa la ruta)¿por qué? Porque no es lo mismo cuando salimos nosotros a mochilear… que vamos, podemos hacer dedo y que nos lleven, no es lo mismo, ¿a quién le iban a hacer dedo ellos?
Los estudiantes hacen varios comentarios del tema. Pero como hablan todos al mismo tiempo no se entiende claramente.
Profesor: - Ellos caminaban de día, descansaban de noche…pero ellos no caminaban pensando que iban a llegar a América… ¿a quién iban siguiendo ellos?

Alumno: -¡¡¡a los tigres!!!
Profesor: a los animales pues, ellos iban caminando siguiendo a los grandes animales que cazaban… ¿a cuáles? ¡¡Al mamut!!
Alumno: - a los dientes de sable
Profesor: no po, a los dientes de sable no, si el los pillaba se los comía… pero ellos los que perseguían eran esas manadas de elefantes peludas, los mamuts, o el bisonte.
Alumno: - el que salía en "la era del hielo"
Profesor: el que sale en la era del hielo.
Alumno: - ahí sale un diente de sable y no se que más
Kevin2: - sale un mamut y una cosa así chiquitita…
Alumno: - ah, un perezoso
Alumno: - parecido al Pablo…
Alumno: - una cosa chica que tiene los mansos ojos… (Los estudiantes hacen comentarios, se ríen).
Coni2: - en la tele salía un mamut y una cría de mamut que se congeló en el hielo…
Profesor: - ahora lo encontraron y lo están mostrando… ahora, vamos viendo, ellos, Hrdlicka dice que ellos salieron de aquí, se metieron por aquí, y por aquí entraron… (Señala en el mapa) acá también po', miren las inmensas montañas que tienen que haber cruzado, pero haber, ojo, ojo…
Josué:- eso es desierto…
Profesor: - si, es desierto con montaña, bien Josué… haber deja pegarte un "chamelo"… (Le pega en la frente suavemente)… ¿habrán ellos cruzado la montaña o se habrán ido por la orilla de la costa?
Alumno: - por las montañas
Kevin2: - por la costa…
Profesor: - por que miren, aquí hay tres alternativas, o llegaron aquí y se fueron por la orillita del mar, o se fueron por las montañas, o se metieron por acá (por el lado de la vegetación)…
Kevin2: - se metieron por aquí tío, ¡¡¡por aquí!!! Por que por las montañas había mucho sol, por la costa podía pasar una ola y llevárselos (…)
Julio:- le pidieron a los dinosaurios que los llevaran… leo se ríe de la broma de Julio.
Profesor: ¿pero qué es lo que nos dice la arqueología? Que los restos más antiguos han sido encontrados aquí, en las cuevas que están en las orillas del mar…

IPP 522
Los niños comienzan a salir de la sala, algunos se acercan a resolver dudas con el profesor que aún continua al lado de la pizarra. Profesor abraza fuertemente a Julio y le da un beso en la cabeza cuando pasa por al lado de él. Coni2 algo le muestra de su cuaderno, Gabriela también le muestra su cuaderno.

IPP 529
Profesor: - ¿esto de quién es? (por una chaqueta que esta encima del banco del profesor).
Fernanda: - ¡mío!
Profesor: - sácalo de aquí…

IPP 534
El profesor prepara su cuaderno y dice aún en tono molesto: - di un trabajo para la casa que era hacer de la ruta de los monopolios y las rutas de libertad de comercio. Mauricio Acevedo, tu trabajo,
Estudiante responde que no lo hizo.
Profesor: - ¿no lo hiciste? (pone al parecer una calificación o marca algo en su cuaderno y continúa) Gino Cabello… Gino se acerca y le muestra su cuaderno al profesor.
Profesor al ver que el trabajo no estaba bien hecho: - el trabajo yo lo expliqué, era dibujar las rutas, uno así y las otras directas por que ahora hay aviones, hazlo al tiro. - ¿Fernanda?
Fernanda le pasa su cuaderno al profesor: -¡Ahí está!
Profesor: - ¿que ruta es esta?
Fernanda: - le contesta algo que no se entiende
Profesor: - ¿Perdón? ¿Y por dónde cruzaba hacia Europa? ¿Por qué parte? Anda a buscar un mapa, el rojo… Fabián Cornejo ¿tu trabajo?
Fabián: - dice algo en voz baja…
Profesor: no te escucho…
Fabián: - se me quedó en la casa…
Profesor: - Matías Delgado… (El estudiante se para y le muestra el cuaderno).
Profesor: - ¿cuál es la de antes? ¿Y por dónde pasaban a Europa? ¿Cómo lo hiciste? ¿Dónde pasa a Europa? Por algo les puse el mapa… (Le devuelve el cuaderno y le pone la nota) ¡Laura!
Laura se para y le pasa el cuaderno al profesor.

Profesor: ¿cuál es la roja? ¿Es la de antes o la de ahora?

IPP 560
Profesor llama a Cristian a la pizarra y le pide: -¿por centro América? ¿Por donde?, ¿como pues?,
El alumno que esta en la pizarra pasa su dedo por mapa tratando de indicar la ruta, pero no es preciso.
Profesor: - ¿pasaban en barco? ¿Al hombro? ¿Por encima del estrecho? (al reírse el estudiante) le dice: - No me estoy riendo, ¿por donde pueden pasar? Haber tu tarea entonces, anda a hacerlo de nuevo. (El alumno vuelve a su banco, con claros rasgos de frustración).
Fabián: - profe, profe mire yo se, yo la hice.
Profesor: - Roberto Sepúlveda, (el alumno se acerca) ¿ya esta ruta cuál es? Ya esta puede ser así, le indica la otra ruta (con tono más amable)

IPP 572
Cristian va al puesto del docente le pregunta algo, este mira su guía pero continúa trabajando sin responderle al estudiante, Cristian insiste quedándose al lado del profesor pero el lo mira molesto consiguiendo que se vaya a sentar. Otra alumna va a preguntarle algo y le responde (de todas formas respuestas breves asintiendo solamente). Se acerca otro alumno pero a este tampoco le responde. Luego se acercan tres alumnos más en distintos momentos y sí le responde.

IPP 577
Cristian vuelve a acercase al profesor a preguntarle algo, pero este le contesta: - Lee bien.

IPP 580
Cristian vuelve al puesto del docente a preguntar algo, en esta ocasión recibe una respuesta satisfactoria (que se refleja en su ánimo), antes de sentarse en su puesto mira a la cámara mostrando la guía y dice: - un siete, un siete.

IPP 596
Profesor: - Díaz ¿terminaste?... Díaz ¿le estay soplando? ¿Le estay diciendo lo que me tiene que decir?
Fabián: - profe pero si el trabajo, es trabajo en grupo, el trabajo es en grupo.
Profesor: -¿Fabián Cornejos?
Fabián-¿Qué?
Profesor: -¿ocupas alguna directiva, ocupas algún cargo en la directiva del curso?
Fabián: - ocupaba.
Profesor: - Ya no ocupas nada así que por favor… le hace una seña de que se quede callado.
Fabián: - pero si el trabajo es en grupo.
Los estudiantes discuten sobre los cargos de la directiva, frente a la tensión de la discusión y la poca claridad el profesor interviene, preguntando sobre los cargos.

IPP 597
Fabián: - profe el Gino trajo una bomba de olor, que parece plátano.
Profesor: - Fabián ¿Cuál es tu mejor amigo en este curso?
Fabián: - nadie, nadie es mi mejor amigo.
Profesor: -¿y en tu casa?
Fabián: - nadie. A sí.
Profesor: -¿y por que oye?
Fabián: -el hermano de la ley ese es mi mejor amigo, el esta en las buenas y en las malas.
Alumna: - mentira el perro es el mejor amigo.
Profesor: -¿y aquí en el curso no tení mejores amigos que estén en las buenas y en las malas?
Fabián: - no por que no hay que confiar.
Profesor: - Y ¿el Gino no es tu mejor amigo?
Fabián: - no por que el Gino también se mete en los problemas que no le incumben
Profesor: -¿Cómo cuales?
Fabián: - se cree el héroe de todos, mmm… ya no te metai conmigo y el otro le para la mano sale, al toque a defenderlo
Profesor: -¿Cómo que problema?
Gino: - es que mire uno juega ping-pong y yo estoy gritando y dice no mal así, ya po para de cortarlo no vei que no hay que matarlo así de feo.
Gino: - Si es que el grita mucho, no deja jugar a los demás, si sí golpea la mesa.
Fabián: - no soy el único que golpea la mesa.

Análisis interpretativo para la categoría 9: Disciplina

IPP2
Profesor: Chicos, por favor escúchenme, guarden silencio! Cuando el docente ve a la estudiante parada yendo a su puesto le dice: ¿Estrella ya vamos a pelear ya? (sin verse molesto).
La alumna le responde que no (con voz tímida).
Y el docente le contesta: ya. (En señal de estar acordando algo)

IPP 5
Los estudiantes comienzan a preguntar a coro: ¿Qué es esto? ¿Qué es esto?
Y el profesor advirtiendo el error dice: ¡¡¡hay disculpen disculpen!!. Recogiendo las hojas entregadas (son las fichas de notas de recuento del semestre que se les entregara a los padres en la reunión a los apoderados) sonriente, expresión que cambia rápidamente al escuchar la burla de un estudiante por su error, que hace: - allallallalla (en seña de haber hecho una estupidez).
El atrevimiento del estudiante lo advierten sus compañeros al decir: -ohhhhhhh (que podría igualar a decir, lo que dijo).
El docente interpela muy seriamente y mirando fijamente al estudiante que se burlaba: -¿qué paso?

IPP 6
Mientras el docente busca las hojas de respuesta y comienza a repartir nuevamente, se paran algunos estudiantes, otros piden permiso para cambiarse de puesto aunque el docente no responde, otra estudiante le piden permiso para ir al baño, a lo cual el profesor accede sin problema.
El profesor les dice a los estudiantes que parten al baño -: ¡Rápido, que vamos a empezar la prueba!

IPP 8
Profesor: ¡Ya chicos!, haber, silencio, están en prueba. ¡Ya, están en prueba!
Se le acerca un estudiante a pedirle una hoja de respuesta.-
El profesor le dice a la estudiante que entregaba el dinero: -Ya Jani siéntate….Ya, están en prueba (con actitud sería mira a todos los estudiantes y se acerca a su puesto acomodando la silla)

(IPP 11)
Profesor les dice a unos alumnos que conversan: ¡Oye, Felipe, Alfredo, están en prueba! Pero un estudiante se da vuelta a conversar en ese momento y el profesor sorprendido pero sin demostrar enfado le dice: -¡¡Alex!!

IPP 16
Hasta que el profesor les dice en señal de que continúen trabajando: - ¡ya!

IPP 18
El docente dice: - Ya. En señal de que dejen de bromear. Pero se vuelven a reír los estudiantes.
Hasta que el docente sentencia: -una más y los espera la señora Aidé (directora del establecimiento)

IPP 36
El Profesor pide silencio: sschchcshsch. Y reitera:- si no, sabe no contesten.

IPP 39
El profesor determina: haber, ¡Silencio! Listo se acabo, shhhschshc (mientras un par de estudiantes aún se escucha que reclaman).

IPP 42
Profesor: ¡Ya pue, ya pue! (llamando la intención de los estudiantes que murmuran entre ellos)

IPP 49
Profesor: Yapo haber, Silencio po oye… No te sientes al lado de tu hermana. Y se cambia a un banco sólo (al estudiante que venía recién entrando atrasado, aparentemente para que no vaya a copiar).

IPP 57
Profesor: ¡silencio! Ahora hagan la prueba.
Aron dice: - siempre me reta a mí
Alumnos: -se quejan, murmuran.- se ríen del comentario de Aron.
Un estudiante dice: ahh el po… el Martir. (Discuten un poco)

IPP 61
Los Alumnos murmuran, no se quedan quietos. Continúa el murmullo. Hay alumnos concentrados, otros que simplemente no miran la prueba.-
El profesor le dice a un estudiante muy inquieto: - oye córtala pos oye.

IPP 72
El profesor les dice: - yapo cortéenla…saben yo voy a cumplir mi palabra y se va a ir ha hacer las pruebas al quinto.
Un estudiante pregunta: ¿a todos?

IPP 76
A un estudiante que habla, el profesor le dice: -Oye, te callas.

IPP 78
Profesor: ¡hey! Silencio por favor. Alex córtala.
Los que terminaron sus pruebas comienzan a conversar, hay algunos que no han terminado su prueba.-
Profesor: - Oye, a ver, Alfredo, Felipe, se sientan por favor. El gusto de lucirse por la Caroline. Oye se callan.
Felipe dice: - más fea que pata en lo hocico.
Alfredo: - que la casa de los espíritus. Se ríen (al parecer se refieren al libro)

IPP 79
Profesor: ¡oye se callan! Aunque los estudiantes siguen conversando.

IPP 81
Pero el profesor al evidenciar que se estaban desconcentrando mucho les dice: -haber se pueden callar por favor. Ustedes creen que uno bromea con ustedes.

IPP 82
Jana le pregunta al profesor si puede hablar algo con una compañera
El profesor responde que no. Ella le explica que es para ponerse de acuerdo con una tarea.
Y el profesor le pregunta bromeando si quiere ir a ponerse de acuerdo para hacer la cimarra con Ian. (Esto lo dice a partir de una situación se había dado)
Jana se para y va donde estrella. Y el profesor nombrándola le dice: - ven a sentarte.
Y Jana riéndose se devuelve.

IPP 84
Y el profesor dice: Ya pue oye, silencio. La leidy , aún no termina la prueba. la Caroline
A lo que Carolina contesta de manera imponente y desafiante: - ¿que hice yo?
El profesor la cuestiona ¿Se contagia? ¿Se contagia la falta de respeto? ¿La rotería? ¿Y todo eso?
Pero Caroline no responde nada. Haciendo señas de no saber.

IPP 86
Tocan la campana un alumno pregunta: -¿Profe podemos salir?
Profesor: - No. No pueden. Salir todavía. Se sientan. Si sus compañeros no han terminado la prueba. Argumenta.
Los alumnos reclaman. Entregan las últimas pruebas.

IPP 90
El profesor entra serio, se para adelante. Los estudiantes se paran también. Les da la indicación a los estudiantes que saquen los materiales de la clase anterior de encima del banco en su clase, a uno de los estudiantes le dice:-Gino saca tu block de encima del banco para trabajar en mi clase, ¡sácalo!

IPP 93
Profesor: Fabián estoy esperando.
Fabián contesta: ¿qué? (…) Y el docente se queda mirándolo fijamente.

IPP 95
Profesor: No quiero que nadie hable, se sientan…
El profesor va también a su banco. Busca unos materiales. Y al escuchar a un estudiante hablar dice: - ¿Fabián qué dije? ¿Fabián qué dije?....

IPP 111
Fabián mientras el estudiante lee no puede quedarse quieto, se sube a la silla. El profesor se detiene a mirarlo fijamente incitando a que se quede tranquilo.-

IPP 115
Una alumna le pide permiso para ir al baño y el docente se lo da.

IPP 118
Fabián dice algo que no es claro. El profesor le pide que preste atención. Y el le responde que presta atención pero no se esta leyendo nada. El profesor le dice con cara de agotado: - córtala.

IPP 123
Profesor: - ¡Silencio! Señorito, Fabián, se puede sentar. Siéntate bien, siéntate en la silla, de frente, derecho. ¡Siéntate derecho! Y lo mira fijamente.

IPP 125
Profesor algo hace Fabián que le dice: - Una más y sales.

IPP 137
El profesor deja de escribir va a su banco deja la ficha que estaba ocupando en la pizarra: ¡Silencio! Haber. Fabián, Fabián ¿te puedes sentar? Lo espera que se siente mirándolo fijamente.
Fabián mientras va a su puesto Dice: - Toy aburrido, hoy día no quería venir. El mejor día es el viernes.-otro alumno responde- No mentira, por que hoy día iban a dar la final de la Champion league.
Profesor: ¡silencio! Fabián, Fabián ¿te puedes callar o no?
A las 7 dice otro estudiante.
Profesor: - Haber los dos, el Cristian y el Fabián, vengan a conversar aquí. Ya pue chao. Fabián, Cristian a conversar a afuera de la Champion league.
Alumno: No, tío.
Otros alumnas gritan que cierre la puerta que hace frío, ya po salgan, le dicen a sus compañeros.
Profesor: ¿ultima? Cierra la puerta.

IPP 139
El profesor es interrumpido por Fabián y le dice: - "mira niño, mira niño, te voy a hablar en serio, te escucho hablar una vez más y te vas donde la tía Aide, ¿estamos? Es la última vez.
Fabián: No me pregunte na a mí.
Profesor: yo no te estoy preguntando nada.
Fabián: por si acaso (mirando hacia abajo, como si estuviera sacando algo de la mochila)
Profesor: ¡¡estamos!!

IPP 146
Profesor: - Ya hasta ahí no más y trabajen por que esto es parte de la materia, ustedes investigaron lo de las municipalidades.
Alumnos: -Algunos reclaman-
Profesor: ya, trabajen.
Alumnos: -Los alumnos trabajan grupalmente la actividad.-

IPP 157
Fabián se pasea por la sala, el profe lo mira fijamente. Fabián se le acerca y le dice que con quien trabaja que esta sólo, él profesor le señala que trabaje con Javier, pero Fabián dice que esta trabajando conmigo (Gabriela). Pero el profesor le explica que esta sólo.
Fabián: - Javier trabajemos juntos.
No, responde Javier
Fabián se ríe.
Otro compañero le dicen: - hacelo con nosotros.
Fabián mira al profesor esperando su aprobación: - ¿puede ser de tres?

Pero el profesor le dice: no, hacelo con Javier.
Conmigo, conmigo dice otro estudiante.
Fabián: - Sí el Javier con el Jorge.
Profesor: Javier anda sentarte con el Fabián.
Javier: - ahhhhh. Se para de mala gana y se va a sentar al puesto al lado de Fabián.
Profesor: Siéntate Fabián.
Javier se queda de mala gana. El profesor se le acerca y le dice que va hablar con su padre nuevamente, que lo llamará y afirma su posición.
Javier: dice que no puede llamarlo.
Profesor: perdón, perdón ¿Cómo fue? Lo voy a llamar yo no te preocupes.
Javier: ja ja dice.
Profesor: ven ven
Javier: ahhhhh no
Profesor: -ven si quiero conversar contigo una palabrita.
El estudiante se para de su banco y se acerca al profesor.

IPP 159
Javier: - salio de la sala.
Y el profesor sale detrás de él.

IPP 161
Javier (con cara de molesto) entra a la sala con el profesor.

IPP 162
Profesor: el martes, el próximo martes. (No se entiende bien a que se refiere, aparentemente a la reunión de apoderados que ya anuncio, como medida de castigo)

IPP 164
Profesor: Fabián siéntate allá. ¡¡Fabián!! Tú y el Javier van  a hacer la primera pareja en mostrar su trabajo.

IPP 168
Profesor: - ¡Fabián, córtala!
Javier: - ¡no ve a él se las aguanta toa!

IPP 170
Profesor: - ¡Fabián, Fabián te voy a sacar de la sala. Con tono de advertencia.

IPP 183
Se produce un cambio en la dinámica de la clase, ahora los alumnos han terminado de trabajar en parejas, y el profesor comienza a repartir unas guías junto a Javier.
Profesor: - Ya, ahora pongan atención. Hemos visto desde la Colonia hacia atrás, antes de llegar a la Independencia, lo social, las diferencias sociales de vestimenta, de cómo se desarrollaban y todo eso (mostrando en la pizarra conceptos claves y tabla ya trabajada en orden cronológico).Vimos ahora, una institución política como el Cabildo que era una de las más importantes de la Colonia, la comparamos con el Municipio en la parte política. Ahora, vamos a ver la situación económica, ¿cómo era la economía en el tiempo?
Estudiantes: - Mala, mala.
Fabián: - como el o(…)
Profesor: ¿Con qué se comerciaba?
Estudiantes: - Con el oro. Otro dice: a los ricos
Profesor: - ¿A quién se le vendía todo lo que nosotros producíamos?
Estudiantes: - Al Rey, otro dice: - a los ricos.
Profesor: ¿a qué Rey?
Estudiantes: - Al de España.
Profesor (escribe en la pizarra): - Se comercializaba solamente con España. A ver, préstenme atención chicos. Es decir, había un monopolio. Con el paso a la Independencia se logra libertad…
Fabián: - condicional
Profesor: … de comercio, ¿qué significa eso? Que pueden comerciar a todos los países. A todos los países del mundo. Hoy en día Chile tiene libertad de comercio y comercia con muchos países del mundo. … Les acabo de pasar un mapa que ustedes van a pegar en su cuaderno (el profesor muestra la hoja con el mapa). Escúchenme, en su cuaderno con un color, van a hacer la ruta desde Chile hasta España de cómo se comercializaba durante el tiempo de la Colonia.

Estudiante: -¿Cómo?, no entiendo
Profesor: - Por ejemplo, con lápiz rojo… Fabián, déjame explicar a mí, Fabián por favor.
Estudiante: - Puedo recortarlo un poco
Profesor: - pero no ahora, Fernanda, préstenme atención. Fabián por favor, ohy Fabián. Cristian por favor.
Estudiantes: - se ríen, conversan.
Profesor: - No los voy a dejar que se vayan, yo tengo que estar aquí hasta las siete y cuarto, sigan hablando y no se van a las seis y media,
Estudiantes: - ahhhhhhh
Profesor: - hasta que no se queden tranquilos no explico… Van a hacer con un lápiz de color, la ruta comercial del tiempo de la Colonia, es decir el monopolio comercial que había entre Chile y España.
Estudiante: - O sea, por dónde pasaba el oro, algo así.
Profesor: por donde pasaban.
Estudiante: -¿Dónde está España?
Profesor: - En Europa, lo busca en un mapa.
Estudiante: Es para la casa
Profesor: - si es para la casa. Silencio, sigo esperando entonces (intenta mantener el orden y el silencio en la sala, para poder dar las instrucciones de la tarea que tienen que realizar en casa, pero los alumnos siguen hablando en voz alta y no escuchan al profesor. Este mantiene el silencio y no continúa con la clase, hasta que los alumnos guarden completo silencio.) … Y con un lápiz de otro color, van a hacer lo que es la libertad de comercio que se provoca después de la Independencia y que perdura hasta el día de hoy. Chile no comercia sólo con un país, después de la Independencia se comercia con muchos países…
Estudiante: - shuu con cualquiera.
Profesor: - coloquen los más importantes
Estudiante: ahhh
Profesor: ¿cuáles son los tratados de libre comercio? Se van a meter a Internet. Tratados de libre comercio.
Estudiante: Argentina, Bolivia…
Profesor: Silencio, sigo esperando. (El mismo grupo de estudiantes sigue conversando)… El que no tiene Internet le pregunta a su padre o a su madre, si su padre y su madre no saben al abuelo, si no sabe el abuelo le pregunta al vecino,
Fabián: - profe, profe. ¿Y si el vecino no sabe?
Profesor: - estoy hablando yo. A alguien que vea las noticias va a saber responder.
Estudiante: - ahhh, mi papá.
Profesor: - Con un lápiz de un color cómo era el comercio en la Colonia y con un lápiz de otro color cómo era el comercio después de la Independencia con el libre comercio. Aquí arriba dice colorea las rutas de comercio de la Colonia y con otro color dibuja las rutas de comercio de hoy.
Estudiante: ¿cuales de hoy profesor?
Profesor: el libre comercio.
Estudiante: - ¡A entonces lo busco en Internet!.
Los estudiantes comentan la tarea, profesor. Sobre el medio de conseguir Internet gratis.
Estudiantes: - Pero teni que pedir hora. Y te dan a las seis. Bueno pide. Si quieren se quedan callados para que el profe siga explicando, yapo que si no nuca nos vamos a ir. (Se empiezan a quedar callados de a poco). Yapo cállate.
Profesor: - Entonces en su cuaderno van a tener este mapa con las dos rutas que les estoy pidiendo, más el trabajo de la guía que lo van a terminar, van a tener cuarenta y cinco minutos la próxima clase del próximo lunes, yo me lo voy a llevar y lo van a terminar en la sala de clases porque se está trabajando la comprensión lectora. De esas tres actividades ustedes van a tener una nota que va a ir directo al libro.

IPP 186
Los estudiantes arreglan su cosas, se paran y las sillas. Se acercan, juegan algunos con la cámara, me piden ver a través de ella. El profesor se pone delante de la sala y se queda mirando seriamente (con cara de pedir orden). La clase ha terminado y el profesor les permite la salida de la sala primero a las niñas. Una vez que estas han salido les pide a los niños que recojan los papeles que se encuentran en el suelo.
Estudiante: - Chaaaaaaa, yo no soy del aseo. Otro estudiante: - mi espacio cuadrado.
Profesor: Arreglen los bancos y las sillas, por favor.
Fabián: - ya listo, listo, listo I love you, I love you. Me quiero ir. Ya chao. Otro alumno: - yo también.
Estudiante: - Profe, ¿podemos salir? Quiero ir al baño
Profesor: - Yo no estoy apurado ahora.
Estudiante: yo sí
Estudiante: yapo, profe.
Profesor: ordena tu banco.

IPP 187

Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora
Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.
Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene).

IPP 188
Estudiante: - Kevin en la clase no se come.
Kevin: - cállate tu es el profe el que habla.

IPP 189
Profesor: -Kevin. Lee, por que vas a tener que explicar lo que dice.
Curso-lee en silencio, mientras profesor. Ordena los contenidos de la clase.
Profesor: - Damaris (como llamando la atención para que guarde silencio). Ella saca la lengua, mira a sus compañeros, con la cara cubierta por el libro, trata de atender su libro, conversa con el compañero de al lado, por un momento y se pone a atender. Hojea el libro. El resto de su compañeros se ven leyendo sus textos.
Profesor mira a los estudiantes mientras leen. Se levanta de su puesto y recorre la sala de clases mirando como los estudiantes leen.

IPP 190
Kevin-habla, no prestan atención a la lectura, se levanta de su puesto.
Profesor: – cállate Kevin, silencio… Kevin siéntate y lee. Se acerca a él.
Kevin le pide permiso al profesor (no se comprende bien que es), pero el docente le dice que no siéntate y bromea nombrándole a una compañera.
Curso-bromea por un comentario del profesor y le dicen: uyyyy. También dicen otras bromas.
Kevin: - cállate les dice a quienes hacen esos comentario.

IPP 191
Continúa el curso en silencio, un estudiante comienza a hacer ruido con la boca.

IPP 195
Profesor: - siéntate Damaris, Kevin sientate.

IPP 197
Profesor: - ¡¡silencio!!

IPP 200
Profesor: - silencio, siéntate Damaris ya no necesito.

IPP 201
Profesor: - desde ahora en adelante, Josué la lleva. Josué va a anotar
Gabriela: - a pero tío no era yo
Profesor: - cambie de opinión por ahora Gabriela. (Mientras Josué, sonríe por la responsabilidad adquirida) Josué va anotar, si hay uno de la pandilla, de la mafia de este curso anotada, no hace nadie (…)
Estudiante: - Tío rompieron la pandilla
Profesor: -¿Quién?... ¿quien rompió la pandilla?... ¿ya no hay pandilla?
Kevin: - si si hay pandillas. Otro estudiante le dice Kevin-cállate o Andía sapiando
Profesor: - le pregunta a Kevin ¿tu sabes?
Estudiante: no si el no sabe porque no es de la pandilla
Profesor: - ¿porque no es de la pandilla?
Estudiante: - porque no es del año pasado. Comentan los estudiantes quien es de la pandilla. Le dicen a Josué que el tampoco es (…)
Profesor: - por eso, por eso el Josué va anotar.

IPP 202
Profesor: - siéntate Julio, (mientras se sigue discutiendo)
Profesor: - Josué…Mendoza última vez,

IPP 204
Profesor: - silencio le voy a leer las reglas del juego inmediatamente. El Josué, el Josué, va anotar al que converse y haga desorden, el que este anotado aquí va tener que hacer interrogación oral. El martes ustedes tienen reunión, por lo

tanto, ahora voy a colocar las últimas notas… toma Josué has lo que tu estimes conveniente.
Josué recibe el plumón.

IPP 205
Profesor: - Yo por mientras voy a llamar de a uno a mi puesto para que me muestren el mapa, en que hemos trabajado en estas últimas dos clases el que no lo tiene ya sabe lo que le va a pasar.
Kevin- shiii ¿y que nos va a pasar?
Profesor le dice a Josué: - Anótame inmediatamente al Kevin
Kevin (se justifica por la decisión de profesor): - pero si yo pregunte que iba a pasarnos no más.
Profesor: - Kevin te vai a ir a la oficina
Kevin: - tío ahhhhhhh tío (mientras el docente se sienta en su puesto).

IPP 206
Josué: - anota en la pizarra (se ve que lo hace con bastante timidez por la presión de sus compañeros pero se disfrutando su cuota de poder).

IPP 215
Profesor: - -guarden silencio le pide al curso.

IPP 218
Curso-produce muchos ruidos. (Kevin se acerca y me pregunta sobre mi trabajo en la sala)
Profesor: - gritando, pide silencio y le dice Josué te voy a anotar a ti si no controlas el orden de la sala.

IPP 222
Profesor pide silencio al curso.

IPP 223
Josué y Kevin revisan la lista de anotados, que ya son varios, lo que inquieta al curso provocando discusión.
Un estudiante: ahh ¿porque yo? El Josué anota puras (…)
Otro estudiante: tío, tío (con intención de reclamar por la intención llevada a cabo por Josué).
Josué anota a algunos estudiantes, a otros borra marcas de los estudiantes que hacen repetido desorden, se ríe. Se le acerca un estudiante, Julio va a hablar sobre la irregular situación de las anotaciones al puesto del docente.
Profesor: - te voy a anotar a ti Josué. (Se ve escribiendo al parecer esta firmando libretas, pasándole las libretas firmadas al los estudiantes del curso de sexto se van).
Un estudiante: te tienen de perkin.
Damaris: - porque no anotai al Christopher.
Curso.-discute con Josué sobre las anotaciones

IPP 231
Profesor: - pide silencio al curso. Damaris.

IPP 244
Un estudiante toma el mapa que tiene el profesor en la mesa enrollado y juega con el. El profesor le dice que lo deje ahí, muy seriamente.

IPP 254
Josué todavía esta adelante anotando a sus compañeros.

IPP 257
Profesor:- Silencio. Pide al curso. ¡Damaris!.

IPP 260
Profesor:- haber para un poquito. (Le dice a Gabriela) - Kimberly vuelves a hablar y vas donde la tía.
Kimberly.-si
Profesor:- al igual que la Dani y el Pablo una más y se van.

IPP 266
Profesor: - Kimberly siéntate en mi puesto.

IPP 268

Josué sigue anotando a los compañeros que hacen desorden.

IPP 289
El profesor entrega la última libreta y revisa su ficha de planificación. Se para de su asiento y dice: - ya jóvenes, les di una comunicación así que el que no la traiga firmada el lunes no entra a mi clase… la comunicación dice, que están llegando constantemente sin sus tareas, que tiene mal comportamiento y no trabajan en la sala de clases…y eso…haber silencio… esa conductas se ven reflejada en sus notas, las cuales van a ser entregadas el día martes en la reunión de apoderados. Si hice algunas concesiones, fue porque esos alumnos trabajan en clases, cooperan y ayudan, los demás tienen cero posibilidades de tener algún tipo de reivindicación ahora conmigo…señor Hinostroza usted esta en problemas (el estudiante agacha la cabeza).

IPP 290
Ahora le voy a mandar dos tareas, los que tienen esta tarea atrasada y por ende se llevan la comunicación tienen hasta el lunes para entregarla, y más encima tienen que hacer dos trabajos de investigación que son pal lunes basta de play, de computador, basta de callejeo.
Curso.- pucha tío.

IPP 291
Profesor:- ya silencio. Tarea uno…

IPP 292
Profesor:- Vayan a sentarse le dice a Damaris que miraba el mapa para realizar y terminar su cuento y a Josué que aún estaba parado anotando.

IPP 294
Profesor: - escribe Josué, escribe con lápiz pasta, pásenle un lápiz a este niñito por favor- mientras Josué se excusa.

IPP 296
Profesor: - ¡escribe Macarena!

IPP 298
Profesor: - Macarena no te voy a dictar yo de nuevo te lo consigues.

IPP 302
Profesor: - Damaris, Julio, Damaris siéntate.

IPP 304
Profesor: - Se sientan, se sientan.

IPP 307
Profesor: - haber silencio, silencio Coni
Oye ¿te podí callar kevin2?, ¡silencio! Oyy ¿Kimberly te podi callar? Julio ¿te puedes callar? No anda sentarte Josué que andaba detrás de él no se visualiza para qué.

IPP 312
Profesor:- Escribe Damaris ¿no vas a hacer el trabajo? Ella le contesta: -si pero de ahí me las consigo.

IPP 323
El curso trabaja principalmente, mientras conversan, juegan. Pero con orden.

IPP 346
Ian: esto sigue, esto sigue pa acá…
Profesor: ya, ya, ya Ian
Aron: ¡¡es picado!!
Alumna: pero ¿pa' que me empujai a mi?
Ian: picado, picote, "picote"
Profesor: ¡te escuche Ian!
Ian: disculpe profe…

IPP 390

Profesor: - ya haber, ¡silencio por favor! ¡Colicheo!

IPP 392
Colicheo: - me estoy poniendo…
Profesor: - ya tendría que estar puesta la cotona ya po…

IPP 394
Colicheo: - ¡me voy a colocar la cotona!
Profesor: baja la silla Josué y te sientas
Josué: ¡quiero colocarme la cotona!
Profesor: ¡rápido!
Josué:- ¡gracias!

IPP 397
Profesor: la comunicación que te envié el Viernes le dice a Leo, si no esta firmada (…).

IPP 400
Profesor: haber silencio por favor. ¡Firmes! (Los estudiantes aún no se sientan. Están parados detrás de sus puestos. Se acerca a un alumno) ¿Te mande comunicación?
Estudiante: - si
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - ¡a mi también! ¿Le muestro la comunicación?
Profesor: ¿llegó firmada?
Estudiante: - no
Profesor: ¿por qué no?

IPP 402
Estudiante: - ¡se le olvidó firmar a mi abuelita!

IPP 404
Profesor: Silencio. Buenas tardes alumnos
Estudiantes: buenas tardes tío Patricio
Profesor: tomen asiento. Se sientan los estudiantes varones solamente.
Estudiante: gracias tío machuca.
Profesor: ¿estai chistoso? Porque yo ando de maleta po… y si estas chistoso solucionamos el problema al tiro.
Estudiante: ¿de paleta? Dice otro.
El Profesor le hace una advertencia que si sigue se va ir donde la tía Aidé.

IPP 406
Profesor: ¡Josué! Tu comunicación…
Josué: tío no me la firmaron.
Profesor: ¿por qué no? ¿La mostraste?
Josué: ¡a mi abuelita se le olvido firmarla!
Profesor: ¡no la mostraste!

IPP 407
Profesor: Colicheo, ¿trajo sus tareas al día?
Colicheo: ah yo hice el mapa no más…
Profesor: ¿y la línea del tiempo y la entrevista para la línea del tiempo?
Colicheo: no la hice
Profesor: ¿por qué no?
Colicheo: no sabía que había que hacerla…
El profesor hace algunas pausas al hablar (diera la impresión que intenta reaccionar con cierta cautela): ¿quién te firmó la comunicación? ¿Tu abuela o tu mamá?
Clicheo: - mi mamá.

IPP 408
Profesor: Julio, ¿te mande comunicación?
Julio: no
Profesor: ¿no que?

Julio: no me mando…
Profesor: siéntate derecho, mírame, ponte serio, no quiero que te rías… mírame, mírame ¡sin risa! Sin risa
Julio: jajajaja, ¡es que sus ojos!
Profesor: ¿que ojos? Le hace un cariño en la cabeza a Julio.

IPP 410
Profesor: - (a la estudiante del primer banco le habla con un tono más suave) ¿trajiste tus tareas?
Macarena: - si
Profesor: - ¿todas?
Macarena: - si

IPP 411
Profesor: (a un niño cercano) ¿y tu comunicación?
Leo: no me la firmaron (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿qué te hicieron? ¿Quién?
Leo: (no se entiende su explicación)
Profesor:- ¿hiciste el trabajo?
Leo: - (no se entiende su explicación)
Profesor: - ¿ninguna de las dos hiciste?
Leo: no
Profesor: - se toma la cabeza y se restriega la cara en señal de impotencia. Y le hace un cariño en la cabeza. El estudiante se ve incómodo con ese gesto.

IPP 413
El profesor se acerca a Coni, le pregunta por su comunicación pero al no venir firmada, le pregunta varias veces si la mostró de verdad o no. Mientras los otros estudiantes conversan.

IPP 414
Profesor: - a ver, ¡silencio por favor! ¡Silencio!

IPP 414
Profesor: - Como no te entiendo, se la pasaste, la leyó, pero ¿no te la firmo?
Coni: - si, porque mi mamá me dijo que la pasara, la tarea…
Profesor: ya y ¿la pasaste?
Coni: -¡me falto!
Profesor: ¿que parte?
Coni: - eeeeh
Profesor: no hiciste nada
Coni: - si
Profesor: ¡haber muéstrame la tarea!
Coni saca su cuaderno y lo enseña al profesor
Profesor: si el viernes ese cuaderno no esta completo te voy a mandar a buscar a tu apoderado.

IPP 415
Profesor: ¿y ustedes?, ¿comunicación?
Estudiante: - no la traje
Profesor: ¿por qué?
Estudiante: - por que… no se la mostré tío…
Profesor: ¿por que no la mostraste?
Estudiante: - porque salí a buscar la tarea…
Profesor: ¿la hiciste?
Estudiante: - si, ¡aquí esta!

IPP 417
El profesor va a revisar la comunicación y la tarea a otra alumna.

IPP 419
Profesor: ¿dónde esta firmado?
Alumna: ahí
Profesor: ¿y quien firmo?

IPP 421
Profesor: (a la misma alumna) ¿hiciste la tarea? ¿Pusiste al día tu cuaderno?

IPP 422
Profesor:- ¡Haber silencio por favor! ¡Kevin!

IPP 423
Alumna: - ahí esta po…
Profesor: revisa el cuaderno - ¿y la entrevista? ¿De donde sacaste eso? ¿Lo bajaste de Internet? Yo te estaba pidiendo una entrevista no que lo bajaras de Internet…

IPP 423
Profesor: - Edson, ¿hiciste tu tarea? ¿Por que no? ¿Por que no?
Edson: - no se entiende la respuesta con claridad.

IPP 424
Profesor: ¿cuántos hicieron la tarea? Bajen la mano, ahora ¿quién no la hizo? (los estudiantes levantan la mano)
El profesor mira a un estudiante que tiene la mano levantada: - A ti te mande comunicación… no esta firmada…
Josué: - yo no la hice
Profesor: y de nuevo no hiciste la tarea… ven, con la comunicación que te mande en tu cuaderno y con la libreta… la comunicación que te mande en tu cuaderno y que no esta firmada… trae tu cuaderno donde te mande la comunicación…
Josué: - yo no tengo comunicación en el cuaderno
Profesor: - ¿esta en la libreta?
Josué: - si
Profesor: ¡ya ven! (mira la libreta) ¿y eso que es? Te lo firmo
Josué: contesta
Profesor: ¿y por que no lo firmo tu abuelita?
Josué: por que todavía no lo lee
Profesor: ¿y de nuevo llegaste sin tarea?
Josué: no si mi mamá lo vio
Profesor: y que te dijo… ¿qué te dijo?
Josué: (balbucea algo)
Profesor: - ¿que te dijo?
Josué:- ¡me pegó!
Profesor: ¿y de nuevo no hiciste la tarea?
El profesor se agarra la cabeza
Profesor: ya y ¿si te mando una de nuevo hoy día? Te voy a mandar otra comunicación y te van a suspender, ¿qué va a pasar de nuevo?... mírame, no te rías… ¿qué va a pasar?
Josué: me van a suspender, me van a echar…
Profesor: ¿y en tu casa que va a pasar?
Estudiante: ¡oye no te riai! Jajaja
Profesor: ¿qué es lo chistoso? ¿Que lo van a echar o que le van a pegar?
Estudiante: - no si no me estoy riendo de él, el (…) se estaba riendo
Profesor: tú estas en las mismas le dice a Leo.
Estudiante: ¿y yo?
Profesor: tú no, porque tienes a tu abuela que esta todo el rato haciéndote cariño y regaloneandote
Estudiante: no.
El profesor mira al estudiante un rato y le devuelve la libreta de comunicaciones al Josué envíalo a sentarse, se refriega los ojos en un signo de frustración.

IPP 425
Profesor: - a la primera (hace con la mano un signo de echar)… ¿estamos? (Con tono de advertencia le dice a Leo pero no molesto)

IPP 429
Josué: - o sea cooperaste…
Profesor: - ¿Josué? ¿Te quieres ir al cuartel?
Josué: - no
Profesor: - has esta línea de tiempo en tu cuaderno… (Golpea con el plumón en la pizarra)

IPP 439
Profesor: - Julio te voy a revisar esta línea del tiempo en tu cuaderno…Julio abre su cuaderno con bastante desgano.

IPP 450
Profesor: - ya haber, ¡silencio!

IPP 451
Profesor: - Lee bien Kimberley…
Kimberley: - algo de la lucha política
Profesor: - ¿que po? Haber tómalo y léelo…
Kimberley: - ¿yo?
Profesor: - si
Kimberley: - en el 83, la población la victoria también aporto lo suyo, ya sea desde el plano de la lucha política militar, como siguiendo con su… (El profesor anota en la pizarra), política social…
Profesor: - ¿a qué se refiere con que la población la Victoria esta en una lucha política social?
Kimberley: - ¿y que me dice a mi? si yo estaba leyendo esto… (Le muestra las hojas al profesor)
Profesor: - anda a sentarte. le dice a Kimberly… (Con tono molesto)

IPP 453
Profesor: - haber silencio.

IPP 457
Profesor: … ¡Coni! ¿Te sientas? ¡Silencio! Kimberley, devuélvele el trabajo a Juan Carlos… ¡silencio! ¡Colicheo!

IPP 460
Profesor: - ¡a ver silencio! ¡Colicheo!

IPP 473
Profesor:- ¡¡Julio!! ¿Te sientas bien?

IPP 476
Profesor: - haber, ¡¡silencio!!

IPP 479
Profesor: - haber, ¡¡silencio!! Julio… ¡¡Kimberley!! ¡¡Kevin!! ¡Kevin! Te estoy explicando a ti…

IPP 485
Profesor: - ¡oye! Juan Carlos ¡Ultima vez que te llamo la atención!, ¡última vez!

IPP 487
Profesor: - Pascal…párate, párate, párate, ¿conforme?, ¿estas conforme? Párate. (Con cara de haber perdido la paciencia).
Kimberly: - si no le hago nada a él…
Profesor: - toma tus cosas y siéntate ahí con el Josué.
Juan Carlos toma sus cosas y sale de su puesto.
Profesor: - siéntate ahí, sólo. (Cambia del puesto que le había asignado antes al lado de Josué).
Juan Carlos tira sus cosas sobre la mesa
Profesor: - ¿estás conforme? (le dice a Kimberly nuevamente)
Kimberly: - no le hago nada a él…

IPP 489
Profesor: ya, ¡haber!! Juan Carlos, ¿tu línea del tiempo esta hecha? Hazla al tiro…

IPP 498
Profesor: - ya haber, silencio…

IPP 500
Profesor: - ¡silencio!

IPP 502
Profesor: haber espera, espera… ya Coni2, si el Julio vuelve a hablar no va a salir nadie de ustedes a recreo…y todos le vamos a tirar una vez la oreja al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeeeeeee
Profesor: vuelve a hablar y ya sabes lo que te va a pasar… si sabemos que estas enamorado de la Maca pero déjala tranquila…
Estudiantes: - uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuy

IPP 508
Josué hace como mono.
Profesor: - Si el Josué no se queda tranquilo, no hay recreo…
Alumo: - tío, y le pegamos una patada cada uno…

IPP 510
Profesor: - (A un niño) ¿cómo te puede gustar tanto la Kimberley?
Kevin2: - si le gusta caleta y lo niega.
Profesor: -¿Cachai que te distrae? La mirai a cada rato, te distrae… sácala de tu mente… (Profesor sonríe)
Alumno:- ahhhh

IPP 512
Profesor: - ya, haber silencio,
Christopher: - a mi me dice todo el rato en los recreos que no se la puede sacar
Profesor: - ya Christopher. Josué presta atención.

IPP 516
Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?
Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?
Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po
Profesor: - ¿me haz pedido permiso?
Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…
Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?
Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (Dice bien motivado).
Profesor: - ya ven acá…

IPP 516
Kevin2: - oiga tío, ¿usted le dio permiso pa que se siente ahí?
Profesor: - si, ¿por qué no puede sentarse ahí?
Kevin2: - por que a casi ni uno nos dejan po
Profesor: - ¿me haz pedido permiso?
Kevin2: - yo la otra vez le pedí, ¿se acuerda? Estábamos todos amontonados aquí, y yo le dije que si me podía sentar así y usted me dijo no, siéntate no más…
Profesor: - ya, si queris te sentai arriba de la mesa ahora. ¿Queris? ¿O queris pararte acá adelante?
Kevin2: - allá adelante. Pa ver mejor. (dice bien motivado).
Profesor: - ya ven acá…

IPP 518
El profesor mira a Julio que esta muy desconcentrado y hablando hacia atrás con sus compañeros. Y dice: - ¡ya!, pónganse en fila pa' tirarle las orejas al Julio…
Estudiantes: - eeeeeeeeeeee eh eh eh eh eh eh eh
Profesor: - ¿que? Si te dijimos que no hablaras… yo primero
Alumna: - ¡las mujeres primero!
Julio se ríe algo nervioso.
Profesor: - que te dijimos, afírmenlo, yo primero… ya déjenlo, ya
Alumno: - ah pero yo no tire.
Kevin2 al parecer lo hizo fuerte, Julio se levanta a pegarle pero el profesor se pone entre medio y dice: - ya, ya, ya. Y Julio se sienta se nota que le duele una oreja.

IPP 528
Se le acerca Fabián simpáticamente advirtiendo la pelea de recién Profesor: ¡ya! Tú te quedas acá adelante (le dice a

Fabián). – Cristian, Cristian (busca al estudiante con la mirada), ven pa acá adelante. Fernanda te quedas adelante tu también… Fernanda, adelante.
Fernanda: ¿por que? ¡Oye! Tu también, tu también pa' acá…
Estudiante: - ellos estaban peleando
Fernanda: - yo los estaba separando
Los dos niños que están con Fernanda, comienzan a zamarrearse entre sí.- separando (Le dicen a Fernanda desmintiéndola).
Profesor: - ¡sigue! ¡Oye ya! Te estoy diciendo a ti que te quedes acá adelante, ¡a ti!
Fernanda: - ¡oye! Si muerde fuerte… (Mientras otra estudiante reparte los libros).
Profesor: - sigue con tu show Cristian ¡Sácate ese gorro!
Cristian: - es que no me gusta que me graben a mí…
Profesor: - no te están grabando a ti…
Alumna: - están grabando la clase
Fabián: - ¿por qué siempre pasa lo mismo y no pasa lo otro?
Profesor: - ¡te callas! (a otro niño) ¡Siéntate! (el profesor de brazos cruzados se ve muy molesto).

IPP 531
Profesor: - ponte a leer. Siéntate Fabián. (Fabián al parecer quiere cambiar su libro para la lectura, se para y va al estante de los libros a pesar de las indicaciones del profesor) ¡Fabián Cornejo siéntate! ¡Fabián Cornejo! (el profesor se acerca al estante y a Fabián) ¡Hey! ¡Hey! Anda a sentarte… ¡Anda!
Fabián: - pero es que…
Profesor: - ¡anda a sentarte! Tu también, le dice a la estudiante que reparte los libros.
Fabián: (a esta compañera le dice) - a los que son sus amigos le da…
Profesor: - cállate… (El resto del curso está en silencio).
Valeria: - (dice algo que no se distingue)
Fabián: - cállate vo guatona…
Profesor: - toma tus cosas, ¡¡ven para acá Fabián!! Trae tu libreta de comunicaciones.
Mientras tanto todos los demás niños se encuentran leyendo el libro que les dio su compañera. El niño se acerca y le deja la libreta en el escritorio al profesor, se da vuelta para volver a su puesto…
Profesor: - ¡¡quédate acá!! ¿Tu abuelo va a venir a la reunión de mañana?
Fabián: - no va a venir.
Profesor: - si no viene no vas a poder entrar más al colegio.
Fabián: - me da lo mismo…

IPP 533
Suena una campanada que indica el término de la lectura silenciosa.
Profesor: - solamente se para la Elizabeth, ¡porque no quiero ni una bulla, ni un ruido en la sala de clases!
(La estudiante se pone de pie y recolecta los libros de sus compañeros, es la misma estudiante que los entrego).
Profesor: - ojala que te de lo mismo… (Escribe la comunicación en la libreta, se la pasa y Fabián se va a sentar).

IPP 567
Alumnos conversan dentro del aula.
Profesor: - silencio, envían a su asiento a los alumnos que se encuentran de pie.
Profesor: - Fabián déjate de jugar.
Fabián: - no estoy jugando.

IPP 568
Profesor: - son exactamente las 4.00 de loa tarde, tienen 25 minutos para terminar el trabajo, después de los 25 minutos retiro el trabajo se coloca nota, y terminamos el trabajo vamos a corregir el trabajo en el mapa, me interesa que terminen esto en los 25 minutos que quedan. No quiero bulla ni desorden y que nadie se pare…Trabajen.

IPP 570
El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados.

IPP 584
Cada cierto rato el docente ordena las hojas en las que trabaja, las ordena una vez más y sale de la sala con estas en las manos.
Los estudiantes se inquietan. Fabián se para inmediatamente a ver el mapa y alardea de su conocimientos mostrando la guía, como que ya la hizo.

IPP 586
Profesor: -¿Cuál es el país de la Ignacia? Una estudiante responde: - mmm Chile
Profesor: - ¡anda a sentarte! (le dice a Fabián)
Fabián le entrega el trabajo, pero el profesor le dice que aún no se lo pide. Insiste en que se siente.

IPP 588
Profesor: - Venegas te voy a sacar para adelante.
Alumno: -estoy leyendo (…) lo de septiembre.
Profesor: - que lo lea el.

IPP 600
Fabián: - no mire, mire, profe (trata de acusar a un estudiante por su trabajo) comienza a golpear la mesa.
Profesor: - oye Fabián córtala niño. (Molesto)
Alumna: - es hiperactivo.

Análisis interpretativo para las Variables Intervinientes Institucionales

IPP 1
El profesor entra a la sala se para en el centro del aula saluda y saludas a sus estudiantes. Comienza a ordenar a los alumnos, diciendo que hay ensayo de SIMCE: ¡Siéntense por favor! Vamos ah tener que hacer la actividad del viernes. (se ve relajado, de buen ánimo mientras la profesora de la asignatura anterior aún esta en el aula)
Alumnos: -reclaman- ¡Ponga un punto po!
El docente sonriente dice: Ahh!! ¿Les pongo un punto más?
Alumnos: Si, de base po, responde uno. Otra alumna que estaba sentada se acerca al profesor (con intención de que su demanda sea escuchada) y dice: - mire trajimos todos los materiales, no la haga no más (haciendo sonar sus dedos o como se le conoce haciéndolos chasquear, incitando al docente a que pase por alto el ensayo SIMCE)
El Profesor se excusa diciendo: - Chicos, yo tengo un jefe, que me manda.
Alumnos: -Reclaman, mientras el profesor reparte los ensayos.
Un estudiante dice en voz alta, sin problemas que el docente lo escuche: chuta que tengo suerte por la cr(…)
El profesor le responde mientras continúa repartiendo los ensayos: ¿no habiay traído na te apuesto?
Estudiante responde: no si lo tengo aquí en el mp4.
Profesor: Ya, pero el viernes no pueden fallar, vamos a ocupar las dos horas en la actividad.
Alumnos: ¡¡ ahhh y hoy día!! Siguen reclamando algunos estudiantes, (conversan también mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos)
Poniéndose más serio el docente dice: hay que hacer la prueba pos Ian…. (Y continua repartiendo las pruebas)
Una alumna se para rápidamente y va a decirle algo a su compañera al otro lado de la sala)
Los alumnos reclaman: -¡¡¡pucha tío!!!.

IPP 7
Los alumnos conversan e interactúan con el profesor mientras ordena la sala, llega una funcionaria a buscar un dinero y los estudiantes comienzan a recolectar o, mientras el profesor sigue repartiendo los ensayos. Conversan entre ellos, algunos miran las pruebas.- Mientras la estudiante que recolecta el dinero le dice a la funcionaria:- tía necesito cambio de mil. Le pasa el dinero.

IPP 41
El profesor y yo estamos aún pasando notas. Y nos damos cuenta que nos equivocamos en unas.

IPP 99
Comentan la presencia de la cámara. A lo que yo les señalo que no se preocupen de la cámara sino de su tarea.

IPP 100
Aparece la profesora de integración para llevarse a la estudiante del curso que trabaja con ella.

IPP 121
Profesor: Roberto, lee el tuyo. El contesta que es un cómic. Y el profesor dice los cómics los van a dejar aquí. Y señala un diario mural vacío que hay al lado de la pizarra.
Alumnos: No, no se puede poner ahí. Porque ahí van las normas de convivencia. La tía (…) y piensan en otros lugares para ponerlos.
Profesor: ¿quién dice que no? Bueno podemos colocarlo ahí (refiriéndose al primer diario señalado).

Un estudiante: yo también tengo un comics.
También pregunta el profesor y afirma: - también lo vamos a colocar ahí.

IPP 143
El profesor va a abrir la puerta, porque llega la estudiante que estaba con la profesora de integración.

IPP 187
Profesor (mira a los estudiantes, se acerca una estudiante a conversarle algo): - silencio, por favor que vamos a iniciar la lectura silenciosa….ahora.
Estudiantes: Guardan silencio, se sientan.
Profesor: -Kevin (llamando su atención para que se ordene).

IPP 192
Tocan la campana en señal de que termino la lectura silenciosa.

Profesor:- Haber…Haber, para, para, para, discúlpame. Juan, Pablo, y Kimberly tomen sus cosas y salen (mientras Josué les anota una rayita más de desorden).
Kimberly.-pero ¿Por qué? tío si yo no estaba haciendo nada
Profesor:- toma tus cosas con el Juan Pablo y váyanse a pololear donde la tía Aidé, a los que se van para afuera me dejan el cuaderno en el escritorio por favor. ¿Kimberly? ¿Juan Pablo? ¿Cristóbal terminaste tu cuento? ¿Quién más? (con tono de advertencia).
IPP 286
Se asoma la profesora de Matemáticas que es también la subdirectora para preguntar si vamos a tomar once en el recreo.

IPP 288
Los estudiantes se distraen y comienzan a jugar con la cámara. Yo le digo a Leo que suficiente y él se sorprende de que me haya aprendido su nombre, me comienzan a preguntar los nombres de quien más me sé, etc.

IPP 322
Mientras juega con sus alumnos y los motiva a trabajar, el profesor Se retira porque entra la profesora jefa de UTP le dice algo y sale con ella.

IPP 365
Caroline: - (a Gabriela que graba la clase) ¿usted no sabe que avance tecnológico hay en el 1980?

IPP 347
Gabriela: esta bueno ese, ese también, ¿que es? ¿Es como un elfo?
Aron: - les falto la música romántica se.
Alumno: es un diablo, una cosa así po…
Gabriela: - ¿un diablo?
Alumno: se supone que tiene que ver con el metal, representando al metal… el heavy metal y luego el reggaeton…
Gabriela: oye ¿y los cabros perreando por que no salen ahí?
Estudiante: es que es lo más rasca esto (apunta hacia la figura del reggeton)
Gabriela: esta bonita cabros…
Alfredo: - ¡¡¡como siempre!!!! El estudiante se tapa cuando se graba su cara.
Gabriela: - ¿el derecho de autor? (ahí Alfredo
Estudiante: - yo soy el autor…

IPP 348
Estrella: tía, grabe nuestro titulo…
Me acerco a grabar el trabajo del grupo de la Moda, les digo: - ya, pero tiene que estar terminado si… (Mientras me muestran las imágenes que han recortado).
Aron: le mostramos fotos. Le mostramos fotos
Estrella: -¿grabemos a nosotros? ¿Y a nosotros?
Gabriela: (en tono afable) ya ridículos, trabajen…
Estrella: yaaaa, peguemos

IPP 359
Profesor: - quiero conseguir una película

Gabriela: - ¿cuál?
Profesor: - puedes conseguirte una película
Gabriela: - ¿cual po?'
Profesor: El Gran Dictador
Estudiante: - ah yo tengo esa
Gabriela: - esa yo la tenía y se la llevó la Sole…
Profesor: - de Charles Chaplin
Gabriela: - la consigo…

IPP 356
Los niños discuten sobre sus trabajos, uno de ellos se acerca a la cámara a mostrar su polera de Metallica. Ruido en la sala… los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.

IPP 358
Profesor: los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.
(A Gabriela) la Segunda Guerra Mundial pero con imágenes crudas de la guerra… Trabajar Rusia, el mapa y la revolución rusa… los profesores hablan sobre una posible actividad a realizar con los trabajos que los estudiantes están realizando.

IPP 373
Alfredo: - ¿eso que esta grabando pa' que es?

IPP 374
Un Estudiante que ya terminó su trabajo se pasea por la sala y va a tocar una línea pegada en la muralla.
Profesor: - hay que pegarlos bien arriba porque vamos a ocupar las líneas de tiempo nosotros ahora pa trabajar
Estudiante:- ¿ah?
Profesor: - vamos a ocupar las líneas del tiempo
Lady: - dijo la profesora de artes visuales que esa línea nos iba a servir para su asignatura, dijo eso
Profesor: - ¿si?
Lady: - así que no lo saquen

IPP 375
Alfredo: - ¿qué está haciendo? Me pregunta un estudiante.
Profesor: ¿quien?
Alfredo: ella, ¿un documental? La vida salvaje… la vida salvaje de los alumnos
Profesor: es una entrevista pa' Yingo oh! Van a salir en Yingo… el Felipe con su polera de Metallica en Yingo

IPP 384
Alumno: ¡profesor! Dice la Tía Alicia cuantos son los alumnos que…
Profesor: ¿perdón?
Alumna: (le repite algo que en la grabación no se entiende nuevamente)
Alumno: dos
Profesor: no po, uno no más… lo que pasa es que era uno, uno no más.

IPP 388
Gabriela y el profesor conversan sobre las clases pasadas y la presente, para ver futuras actividades…

IPP 387
El profesor entra a la sala mientras los niños se ubican en sus puestos… bajan las sillas de las mesas, conversan entre ellos, la profesora de integración esta en la puerta hablando con el profesor para llevarse a los estudiantes con los que trabaja.

IPP 389
Estudiante: - (a Gabriela) ¡buenas tardes! (le da un beso)
Gabriela: ¡buenas tardes caballero!

IPP 391
Estudiante: - (a Gabriela) ¡permiso!

IPP 393
Estudiante: - (a Gabriela) ¡hola tía
Gabriela: - hola ¿cómo está?

IPP 395
Profesora que esta en la puerta: ¡Rápido Kevin!
Estudiante: - ¡apúrate, "longi"! Jajaja

IPP 398
El profesor espera mientras los niños se organizan en sus puestos y no paran de conversar
Profesor:- ¡haber! ¡Curso! ¿Quieren que el Kevin se vaya o se quede? (La profesora de integración lo espera con otra estudiante).
Estudiantes: - ¡que se vaya! Que se quede gritan otros.
Leo: ¡que se quede!
Profesor: ¿tú quieres que se quede?
Estudiante: - esta triste.
Profesor: ¿por qué esta triste?
Estudiantes: - ¡porque no vino la Damaris!
Profesor: - le hace un cariño en la cabeza a Kevin mientras va saliendo.

IPP 399
Estudiante: - yapo Josué.
Estudiante: - ¡que pasa con el loco!..... justo te estaba amenazando y estaba la cámara
Estudiante: - ¡grabando!

IPP 401
Se asoman unos estudiantes a la sala.
Estudiante: - ¡váyanse! ¡Next! ¡Next!

IPP 403
Estudiantes: - ¡Next! ¡Next!
Profesor: ¡Neeeeeext! Jejejeje
La estudiante en la puerta: ¿alguien va a comprar?
Estudiantes:- vaya pa allá, noooooo, ¡ush ush ush!
La estudiante: ¡chao!

IPP 432
Gabriela: (fuera de cámara a Josué que esta inquieto) ¿y si te sentai ahí mejor? ¿Para que estés más concentrado y veas más? Josué se cambia de banco, hacia delante.

IPP 445
Profesor: - Adelante tía…
Tía: -¿quién falta?
Estudiantes: - el Pablo, la Damaris y la Romina… y la Paulina.
Tía: - ya, gracias… ¡perdona!

IPP 523
Mientras tanto una niña se acerca a Gabriela.
Coni: - tía me presta una hojita para escribir antes de que se me olvide (yo algo dubitativa le paso la hoja), Y me presta esto… (Le indica los apuntes que Gabriela ha tomado de la clase) pero ¿escríbamelo usted?
Gabriela: - noooo, sale pa allá yo tomé mis apuntes… sobre el poblamiento americano…cada uno se escribe sus cosas.
Coni: ya, présteme su lápiz
Se lo presto pero le digo: - trae tu cuaderno y tu lápiz, no puedes sacarme una hoja a mí para anotar esto y pedir el lápiz, todo.
Coni: ¿teoría de que?
Gabriela: teoría del poblamiento americano.

IPP 527

Alumna: ¡¡¡tía!!! ¿Esto después se puede ver?
Gabriela: depende de la batería…

IPP 570
El curso trabaja en relativo silencio, con la pasiva vigilancia del profesor (mira a los estudiantes cada cierto rato) que al parecer trabaja en el libro de clases. Ordena fichas de notas para reunión de apoderados.

IPP 574
Se acerca una tía y Elizabet se para y le va a dejar una escoba.

IPP 584
Cada cierto rato el docente ordena las hojas en las que trabaja, las ordena una vez más y sale de la sala con estas en las manos.
Los estudiantes se inquietan. Fabián se para inmediatamente a ver el mapa y alardea de su conocimientos mostrando la guía, como que ya la hizo.

## VII. 2. Entrevistas Focalizadas de Reflexividad (post-clases).

### VII. 2. 1. Texto de Campo

Entrevista Focalizada de Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas. (EFR)

Clase 1
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 27 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

Ya, esta clase estaba preparada por UTP, que era para tomar un control SIMCE de otro establecimiento, para hacer una evaluación de cómo están nuestros alumnos para ver qué es lo que tenemos que reforzar o no, para el octavo, cuando rinda SIMCE a fin de año.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

¿Si acaso tomé alguna decisión durante la clase? Claro, al darme cuanta de que los chicos estaban faltos de conocimiento, que no manejaban bien los contenidos, estaban preocupados, lo hice más distendido, empecé a tirar la talla, a relajarlos un poco.

¿Esa decisión para que fue?

Para entre medio de la talla irme dando cuenta yo, de cuáles son las falencias que tienen, cuales son la áreas más fuertes en las que están perdidos ellos y me di cuenta de que tienen falencias en todos los contenidos de geografía y de historia clásica, ¿ya? Lo que es Grecia, Roma, ellos no se manejan, que son los contenidos de 7º básico… no los manejan. Esa decisión.

¿Cómo cree usted que resultó la clase y actividad dentro de la planificación de la Unidad?

Bueno, la planificación de la Unidad era tomar la prueba pero en esa misma planificación uno se da cuenta, de que a los chicos, hay que hacer una remedial a contar de Junio que ya tomamos la decisión, que de las cuatro horas que yo tengo con ellos en octavo, una hora va a ser dedicada a pasar todos los contenidos, toda la materia de séptimo nuevamente, es decir, un reforzamiento.

¿Que objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía usted para esta clase?

Era verificar específicamente cuáles son las falencias que tienen, para el SIMCE.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

Por lo menos me di cuenta que hay que pasar toda la materia de séptimo de nuevo, sobretodo lo que es geografía física.

¿Cómo seleccionó los contenidos de la clase?

No estaban seleccionados por que son pruebas estandarizadas que vienen de otros colegios para tomárselas a ellos…

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en estas clases para considerar en la próxima?

Que el dato en geografía física por ejemplo, no se puede usar el método de indagación, que ellos experimenten los contenidos, sino que las preguntas son cerradas, por lo tanto, se va a tener que trabajar mucho el contenido duro.

¿A qué se refiere con contenido duro?

Al concepto y su significado.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

Eso mismo, la planificación del reforzamiento.

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación esta clase?

Que hay palabras que ellos no manejan, que son del vocablo general, por ejemplo hay tres o cuatro palabras que ellos no manejaban los significados, cual va a ser la remedial? Que vamos a tener que empezara a hacer las clases con diccionario…

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aportó esta clase?

Ninguno.

¿Situó algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en esta clase?

Si, el hecho de que me voy a tener que preparar para trabajar con ellos el contenido como dato duro, que no experimenten la geografía sino que aprendan definición.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en esta clase?

Mi postura frente a la pedagogía tiene que ver con una pedagogía mucho más emancipadora y en este caso experimental, pero me encontré en este caso, por ejemplo, que la prueba que apliqué son definiciones duras, es volver a los objetivos precisos, que el chiquillo responda lo que se le pregunta.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

Que ellos tienen poco hábito de estudio en términos de aprender el concepto duro y retenerlo. Yo les voy a poder enseñar todo lo que es la geografía física pero no estoy seguro que puedan retener ese contenido como lo requiere la prueba estandarizada del SIMCE a fin de año, cuando ellos rindan. ¿Te das cuenta?

¿Cómo se sitió profesional y anímicamente en esta Clase?

Mal. Porque significó que el hecho de distender la clase, los pocos alumnos que estaban concentrados tratando de responderla se distrajeran y, por tanto, tengo una mala evaluación de lo que fue hoy día esa clase. Debería haber mantenido la clase en silencio para que los pocos que estaban concentrados pudieran trabajar bien. ¿Por qué? Porque ellos mismos después me sirven a mi de apoyo para que ellos apoyen a sus compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo evalúa su desempeño en esta clase?

Mal, porque no, esta reflexión que te acabo de dar de los chicos que estaban concentrados dando la prueba, fue una reflexión a posteriori, entonces si hubiera reflexionado eso anteriormente hubiese mantenido la clase en silencio y haberme dado cuenta de cuales son los que están mejor preparados, para usarlos como foco de apoyo para los que están mas débiles.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

Con eso.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en esta clase?

Dos o tres bien, los demás fue para ellos como una chacota saber que era una prueba SIMCE que no llevaba evaluación ni nada, fue mal.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

De que los chicos preguntaban lo que no sabían, a pesar que sabían que era sin nota se atrevían a preguntar lo que no sabían.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

El hecho de que el no saber, les provocaba cierta frustración, y esa frustración lleva a un conflicto, que entre ellos se descalifican, soy más inteligente que tú, sé más que tú, cómo no vas a saber... Eso genera un conflicto dentro del grupo curso.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

Bueno, con relación a lo mismo que me sirva de moraleja no distender la clase sino que tomar en cuenta de que hay algunos que me pueden servir para operaciones futuras.

¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

En particular esta que es una toma de una prueba, mantener el orden de la clase sin distenderla. Que no se distienda.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

Eso mismo.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Esa pregunta esta complicada, porque como vuelvo… insisto, cuando yo empiece a hacer las clases de reforzamiento voy a tener que aplicar la metodología como yo aprendí la geografía cuando fui al colegio, o sea el contenido duro, casi memorizando y eso va contra lo que yo pienso que tiene que ser la pedagogía. Ahora hay un tema ahí, que yo tengo que dar cuenta, tengo que ver ahora cuáles son realmente, cuáles son realmente los criterios y relevancias que aplica el Ministerio de Educación. No manejo todavía esa variable, a lo mejor la variable esa de que el SIMCE que me presente el Ministerio de Educación me pueda dar la posibilidad de seguir trabajando como yo creo que hay que trabajar, a través de la exploración de la geografía, de una actitud crítica con respecto a algunos contenidos de Grecia, Roma. ¿Te das cuenta?

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

En las acciones propiamente tal, insisto, tengo que manejar la prueba SIMCE que aplicó el Ministerio para poder contestar esa pregunta.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

Va a ser difícil trabajar el dato duro, casi memorión digamos, de algunos de los contenidos de 7º básico para que los chicos puedan rendir el SIMCE a fin de año. Me va a costar trabajar. El dictar el contenido con su definición clara, y poco menos, que entre con sangre…

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

Si, pero esa es una frustración que la tengo ahora, pero una vez que tenga, por ejemplo, un ejemplar del SIMCE que realmente se da, la situación.

Clase 2
Nivel: Sexto año Básico
Fecha: 27 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

La preparé, ésta clase es la segunda parte de la clase que comenzó la clase anterior, que es la clase de introducción a la unidad de Independencia de Chile. Segunda unidad de sexto básico

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

Si, que el trabajo iba a ser en grupo y cambié la decisión para que fuera en parejas.

¿Por qué?

Porque entendí que en grupos se iba a trabajar menos de lo que se trabaja en parejas, ya en parejas trabajaron poco. En grupos se iba a trabajar mucho menos, por la dinámica que se da en grupo curso específicamente el sexto, en el cual hay cuatro o cinco alumnos que si trabajan mucho y otros se pegan al trabajo de ellos, por eso tome la decisión que fuera en parejas y no en cinco grupos, digamos.

Aparte que también lo que se iba a trabajar era comprensión de lectura y me di cuenta que hay una falencia terrible ahí en la comprensión de lectura de los alumnos de sexto.

¿Con qué elementos se dió cuenta?

En que ellos no leen, les da flojera leer y si leen cambian las palabras, no respetan acentos, no termina de leer todas las palabras. Entonces, cuando hacían la comparación del Cabildo con la Municipalidad entendían que eran dos entes ajenos y que no era uno continuidad del otro, cosas que estaban textuales en el texto que les pasé.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

Dentro de la planificación de la unidad yo creo que la clase resultó bien, porque los chicos igual trabajaron, tuve algunos con preguntas, la interacción que se dió, ahora lo importante con los objetivos que rescaté es que ellos van a lograr distinguir en la parte social de que hay distintos actores de estamentos sociales que dieron origen y forma a lo que posteriormente fue la Independencia de Chile. Y en el plano político, ellos lograron determinar, por ejemplo, instituciones como el Cabildo, importante durante la Colonia, y de la Municipalidad hoy en Chile, elementos que se mantienen y otros que han cambiado, específicamente respecto a las funciones del Cabildo, las funciones políticas del Cabildo son las mismas que se mantienen hasta hoy en el funcionamiento de la Municipalidad. Aseo y ornato, orden, algo de juzgado, etc. Que ellos lograron hacer esa relación de que hay cosas que se mantienen como también hay otras que se han cambiado, como por ejemplo, la forma de elegir a las autoridades que representan a la comunidad, en ese tiempo ellos lograron darse cuenta de que eran impuestos y ahora ellos saben que se eligen democráticamente, que son los dos objetivos que se han logrado. Ahora hay que ver la parte económica que es el trabajo que les envié para la casa y establecer cómo era el sistema económico antes de la Independencia y después de la Independencia respecto a en la Colonia el monopolio y después de la independencia libertad de comercio hasta el día de hoy.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenía para esta clase?

Lo mismo digamos, que entendieran continuidad y cambio, trabajar el tiempo histórico respecto a las continuidades y los cambios.

¿Cree que alcanzó este contenido en alguna medida?

Si, si se logró

¿Cómo se da cuenta de eso?

Por los comentarios que se hicieron y las pocas respuestas que logré apreciar de los trabajos que hicieron ellos lograron diferenciar que hayan ciertas continuidades y ha habido cambios, que hay continuidades, por ejemplo, en lo social que sigue una elite y en lo político cosas que se mantienen del Cabildo hasta hoy, y cambios también que se presentan en lo que es representación popular que antes no había votación y ahora si se puede votar, las autoridades comunales, que son los que velan por el beneficio de todos en definitiva.

¿Cómo seleccionó los contenidos de la clase?

Buena pregunta, porque por ejemplo, podría haber trabajado otros aspectos, en vez del Cabildo podría haber sido la Real Audiencia, trabaje el Cabildo porque ellos ya habían hecho una investigación de lo que es la Municipalidad en la Unidad anterior, entonces aproveché los conocimientos que ellos tenían ya con respecto del funcionamiento de la Municipalidad para asociarlo al Cabildo, porque podría haber tomado otra institución política de la Colonia. Y con respecto al comercio, a la parte económica, también tomé el tema de la libertad de comercio versus el monopolio para hacer una representación hoy día por ejemplo, como hoy los chicos mismos lo decían, que toman en cuenta ahora que vi en el diario que ahora Chile va a comercializar con Bolivia, que Chile comercia con todo el mundo. Utilizando un poco el capital cultural que ellos tienen y si no lo pueden hacer ellos aprovechar el capital cultural que tienen sus familiares en la casa o sus vecinos.

¿Bajo esos criterios, qué eventos que aparecieron en esta clase le parecieron relevantes para considerar en la próxima?

¿Qué eventos me parecieron relevantes? Mmmm… primero, que la modalidad que trabajasen de a dos me parece pertinente, ahora voy a hacer algunos cambios de chicos que no trabajan de a dos, para sentar a otros para que se empiecen a potenciar pero la dinámica que se dio del trabajo en parejas me gustó, para ser la primera vez que lo hago, que trabajen en parejas me gustó.

Segundo, aprovechar más el capital cultural que ellos tienen, o sea, seguir trabajando con temas que para ellos sean mucho más cercanos porque eso les provoca más inquietudes y más posibilidades de reflexionar, respecto de lo que ellos ven el la tele, por ejemplo, o respecto puede ser también a los avances tecnológicos que también se dio mucho, -lo buscamos en Internet, o el COSAM hasta tal hora está abierto- esos elementos hay que rescatarlos para seguir trabajando en la próxima clase.

¿Qué información le proporcionaron los estudiantes para considerar en las próximas clases?

Eso mismo. El hecho de que trabajen en parejas es una situación relevante, e información la que me entregaron ellos respecto de donde recopilan ellos la información, Internet, televisión o que escuchen a los papás conversar. Entonces aparecieron recursos como que entrevisten a los papás, que busquen información en Internet.

¿Qué elementos de tipo contextual sociocultural de los estudiantes muestran como condicionantes para el diseño e implementación de esta clase?

Volvemos a lo mismo. ¿Lo sociocultural es el contexto cierto?

- Si

Yo pienso que lo que hay que aprovechar en lo sociocultural de los estudiantes es la entrevista a su entorno, que si ellos no saben que sean capaces de interactuar en sus casas respecto de la información que estamos entregando ahora, o sea, que los papás sean capaces de hacer el mapa con ellos, por ejemplo, de las rutas del libre comercio de Chile hoy en día, y que el chico no se quede solamente con eso si no que hacerle la parte de esa entrevista en su hogar, pero que también sea una parte de indagación propia del contenido, que el chico vaya sólo a Internet, navegue y una vez que navegue y tenga la información vaya y entreviste a los padres, o al revés que entreviste a los padres y que luego vaya y busque más información al respecto.

Ya, pero eso ¿sería una condicionante?, yo le pregunté como una condicionante.

¿Que los condicione? A ellos los condicionan las pocas competencias que tienen generadas, poca comprensión de lectura los condiciona hoy en día a que el trabajo se hace más lento, ¿te das cuenta? El hecho de no querer leer de negarse a escribir porque el trabajo es muy largo, son competencias que no tienen desarrolladas por que se les hace difícil, porque no se les ha desarrollado durante su enseñanza básica esas competencias, si se les hubiese desarrollado desde chiquititos, para ellos no seria difícil leer en parejas, ni tampoco se les haría difícil redactar pequeñas síntesis en los cuadros que les entregué.

Claro, ¿qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural a considerar le aportó la clase?

La cosa de que recurran a sus padres, que escuchan a sus padres y que pueden recopilar información de ahí y que se manejan respecto a la tecnología a su disposición, o sea, si no tienen Internet en su casa saben que pueden ir al COSAM eso es un elemento socio-contextual fuerte que saben donde recurrir y son recursos que yo tengo que empezar a utilizar, que puedan pedir hora antes para ir al COSAM, que vayan el sábado, que los acompañe la mamá, que hagan juntos el trabajo, no sé, ¿te das cuenta?

¿Sintió algún tipo de contradicción o conflicto interno respecto de sus creencias pedagógicas en esta clase?

Si, si, el conflicto se dio específicamente en que yo tengo una visión mucho más crítica con respecto al proceso de independencia pero no los puedo guiar hacia allá, porque a ellos lo que les tengo que crear son procedimientos, son habilidades, no tengo que crearles la mentalidad crítica, sino que lo que yo estoy buscando en ellos es que tengan la habilidad de investigar, que tengan la habilidad de comparar, que tengan la habilidad de entrevistar, de recopilar la información, posteriormente la enseñanza media, u otra instancia se les generará esa otra actitud crítica y reflexiva que es necesaria para le mundo de hoy.

Ya, y ¿cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en esta clase?

¿Mis presupuestos ideológicos? Aparecen yo creo que en la selección de los contenidos, yo creo que elegir en lo social las diferentes clases sociales que participan en esta constitución, elegir el monopolio versus la libertad de comercio, la libertad de comercio hoy en día está visto que es el apogeo del neoliberalismo, tiene que ver también con un posicionamiento ideológico mío para que ellos se den cuenta de lo bueno y lo malo que va ser la clase de reflexión de una libertad de comercio y de lo malo que es el monopolio comúnmente en Chile también esta disfrazado en distintas índoles, no fue casual desde ese punto de vista elegir esos contenidos, en el aspecto político también.

Según la cultura escolar presente en esta clase, ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

Las limitaciones están como te lo dije, están las competencias que los niños tienen generadas, va a ser difícil avanzar dentro de este mismo contexto de hacer clase si ellos no tienen la predisposición a la lectura, al escribir y al trabajar en equipo, te das cuenta, porque yo me encuentro mucho con que se llevan los trabajos para la casa, por eso hoy día no se los llevaron a la casa, en la casa se los hacen los papás, entonces por eso les mantuve la guía para que la terminen en la sala para yo ir generándoles esa competencia y no que en la casa les hagan la pega, digamos.

A modo personal yo en todo caso leí y encontré difícil el texto.

Y tiene que analizar el ensayo próximo, no les puedo tirar algo tan fácil si están en sexto básico, según el nuevo programa estos chicos el próximo año capaz que sean de enseñanza media si se acepta. Entonces, esto es muy básico, si tú te fijaste, escriben mal, las palabras mal terminadas, leen pésimo, entonces hay que pasarles algo… hacerlos trabajar duro y ser duro en ese tema de que ellos empiecen a desarrollar su mente en problemas, sólo en problemas, hoy día les presenté un problema y tienen que resolver ese problema. Yo no voy a evaluar si está bien o ma,l sino que lo que yo voy a evaluar es que sean capaces de terminar ese trabajo, -si, ya lo terminé-, -si, fuiste capaz de terminarlo, ¿viste que puedes?- No voy a evaluar si acaso está bien o está mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. Que ellos se sientan aaaaaaah… lo hicimos.

Ya, Autoevaluación, ¿cómo se sintió profesional y anímicamente en esta clase?

Mira yo en un momento me sentí frustrado porque no había tomado el elemento comprensión de lectura como una condicionante para que no me resultara, no fuese lo ágil que yo esperaba que fuese, y el hecho también de que como no están acostumbrados a trabajar juntos también fue una condicionante así que como que no tome en cuenta, fueron dos variables que nos las tome en cuenta y que dieron un dejo de frustración al comienzo pero una vez que me impuse a partir de la autoridad, se dio. Eso de imponerme a través de la autoridad y que no lo hagan por las ganas de querer aprender también me pareció malo y frustrante.

¿Cómo evalúa su desempeño en esta clase?

Mira yo creo que mi desempeño a pesar de las condiciones que te conté, no estuvo mal, porque los chicos igual trabajaron, los chicos perfectamente podrían haberse taimado, porque se taiman, te echan la choreza y no lo hacen no más, y yo ante eso qué puedo hacer, anotarlos mandarlos a la dirección, nada, pero si quieren no lo hacen, pero si me fui conforme porque el 90 % de los chicos si lo hizo, trabajó.

¿Con qué actitudes y acciones personales se siente disconforme?

Las clásicas actitudes personales, esas de tener que levantar la voz, tener que gritar, hablar más fuerte, imponerse a partir de la autoridad para que ellos puedan trabajar, el constante desafío con "los que la llevan", entre comillas en el curso, o sea, ese gallito me molesta y no me deja conforme, estoy tratando de ver otro tipo de estrategias para poder manejarlos, sobretodo con tres o cuatro alumnos que me sacan de mis casillas si se puede decir, pero que son brillantes también. No los puedo borrar, ni negar, no los puedo sacar, porque para mi son puntos importantes dentro de la sala de clase porque el hecho de que ellos participen me ayuda a mi al funcionamiento de la clase, pero también me vuelven loco por que son inquietos, no se quedan nunca tranquilos, entonces ahí debo levantar la voz, la amenaza, eso hay que manejarlo.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

La participación y el empeño que le pusieron para tratar de sacar adelante la actividad, a pesar de que era compleja y les iba a costar leer el texto se esforzaron y trataron de sacarlo adelante.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

El gallito de los que la llevan en el curso conmigo, que no lo voy a hacer…

¿Quiénes fueron?

El Javier, el Fabián, la Fernanda, ese gallito de si quiero no lo hago y si no lo hacen ellos van a saltar los otros y - bueno si ellos no lo hacen por que nosotros si -, esa situación es conflictiva y que se presentan siempre, entonces que es lo que me pasa, que el método siempre hay que irlo cambiando, la estrategia siempre hay que irla cambiando. Y ahí yo estoy fallando porque no estoy llegando con estrategias para poder digamos no se si domar o comprometer a esos focos que son los que me tiran para atrás, muchas veces, la pega, con los cuales tengo que levantar la voz e imponerme a través de la autoridad, ¿cachai? Eso, ese conflicto, porque estas pensando que le digo a este cabro güeón, pa' que no me tire pa' atrás la güevá y trabaje, porque me está diciendo - no lo voy a hacer -, y - voy a hablar con tu papá - y - ¡¡dile po'!!- que haces, ese es un conflicto porque están todos escuchándote.

¿Qué actitudes personales mejoraría y cuáles mantendría y cambiaría?

Bueno lo que cambiaría es el tema de la agresividad con ellos, y lo que mantendría sería el llevarlos al trabajo así como que es complejo para ellos, seguir en la senda de que ellos tienen que terminar la pega que empezaron, que no pueden echar pie atrás.

Innovación, ¿cómo cree que podría mejorar sus próximas clases?

Generándoles más competencias, más habilidades, yo creo que una vez que ya ellos, en un mes más, cuando tengan más habilidades, las clases van a ser distintas. Cuando ellos ya sepan trabajar en equipo, sepan relacionarse, sepan disciplinar el trabajo en equipo, sepan aprender a leer bien un texto en la medida que se puede, tengan mapas mentales, las clases van a cambiar, tengo pensado a la vuelta de vacaciones usar otro tipo de metodologías con ellos hacer algo más interactivo, trabajar más moviemaker, pick us, hacer documentales, cosas así pero para eso los tengo que llevar preparaditos.

No sé que son las dos cosas que dijo…

Son programas para hacer documentales, con imágenes, para ponerles música, hacer programas de radio…

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

La agresión.

Y ¿cómo se le ocurre en este momento una forma para modificar la agresión? Si ya apareció.

Si tuviese, yo creo que eso se va a manejar en la medida que me meta más en la vida de ellos, que conozca mejor como piensa cada uno de ellos voy a poder manejar la agresividad porque ya voy a saber qué le va a molestar, qué no le va a molestar, cuando los conozca más, pero yo aún no los conozco tanto porque llevo recién cuánto, un mes y medio, dos meses con ellos y son hartos, entonces no puedo todavía determinar como piensan, para bajar los niveles de agresividad y negociar desde otro punto que esté con ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Una vez que ellos tengan generado un poco más de habilidades, digamos, yo voy a tener la posibilidad de poder llevarlos a la reflexión y autocrítica del mundo que están viviendo. Pero primero ellos tienen que tener alguna cierta habilidad generada y que no las tienen, que las tengan un poquito más y vamos a trabajar más la crítica, la reflexión, la argumentación.

Y ¿cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

Haber, ¿cómo fue?

Lo mismo pero ahora desde las acciones, lo mismo de los contenidos y la habilidades, ahora como desde sus acciones podría mejor materializar sus creencias ideológicas y pedagógicas.

Conociéndolos más, dándome más tiempo para conocerlos, no sé si me entiendes, yo si los conociera mejor, me diera más tiempo pa' conocerlos pa' sacarles su perfil psicológico, lo que piensan, sus sueños, no sé, yo creo que si se podrían hacer mejores acciones con ellos, ¿cachai? Pero no me he dado el tiempo, o sea, me lo doy pero no me alcanza, no me alcanza.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos, pero que crea que es imposible?

Vuelta a lo mismo, el divagar, me es muy difícil el no poder divagar en un contenido, extrapolarlo, llevarlo a otros contextos, me es muy difícil.

¿En qué momento divagó en la clase de hoy?

De hoy, por ejemplo en lo que es la libertad de comercio, divagué, claro Chile tiene harto con que tratar para allá, para acá, para todos lados, porque el neoliberalismo es así, eso es divagar, no le estoy dejando claro y bien preciso el contenido que hay que trabajar.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? y ¿cómo las canaliza?

Si, siento gran frustración, en que tengo que cambiar yo po', tengo que yo ser más preciso y más preciso en el tratamiento de los contenidos.

Clase 3
Nivel: Quinto año Básico
Fecha: 29 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

eeeeh, en la clase realicé una tarea y la revisión de una tarea. Bueno la clase por lo general, la clase, cada tres o cuatro clases reviso cuadernos y tareas para ver los avances de los alumnos, para ir viendo cuáles son que avanzan más, cumplen y son disciplinados con el tema de la entrega de tareas y hacer las cosas que se indican en la sala de clase y el trabajo en la casa.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

Si, en un primer momento pensé en sancionar la falta de tarea y el poco trabajo inmediatamente con una calificación sumativa en mi cuaderno, para mantener un registro, pero opté por la decisión de enviar una comunicación a los alumnos que estaban atrasados en el tema de las tareas, para que se tomaran las medidas y se disciplinaran los tiempos de poner el cuaderno al día en la casa.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividad dentro de la planificación de la unidad?

Mira, la planificación de revisar los cuadernos y todo eso me dió un dato, en términos de que logré por lo menos dar cuenta de quiénes son los alumnos, ya ahora que estamos ingresando a una nueva unidad que son las culturas precolombinas, dar cuenta de cuáles son los alumnos que se logran perfectamente situar en el espacio geográfico que queremos trabajar, que era hacia donde iba planificada la clase o las clases anteriores y específicamente esta clase era para dar cuenta, ya, de revisar el trabajo introductorio de la unidad y más aún dar cuenta también de cuáles son los alumnos que ya se sitúan espacialmente para dar inicio concreto ya, a lo que son las culturas precolombinas.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenía para esta clase?

En definitiva, corroborar o dar cuenta de cuales son los alumnos que ya están capacitados para situarse espacialmente en las culturas precolombinas acá en América, eso.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

Mira, el objetivo primordial es del cuento de que, por lo menos, del universo de veinticinco alumnos, seis alumnos están sustancialmente atrasados, pero atrasados en el sentido de que no hacen sus tareas pero si saben ubicarse espacialmente en el mapa, el atraso está en el trabajo en clases, en el trabajo en la casa, pero corroboré ahora que, por lo menos, de esos seis o cuatro, se saben ubicar perfectamente en el espacio de lo que significa América, empecé a trabajar más detalladamente más lo que son las culturas precolombinas.

¿Cómo selecciono los contenidos de su clase?

Los contenidos de esta clase los seleccioné a partir de trabajo que se viene desarrollando ya desde hace tres clases atrás, de la comprensión de las distinciones geográficas de América, el contenido ciertamente para la clase de hoy esta determinado por hacer un párele, para ver donde tengo que hacer hincapié desde este contenido que viene en adelante.

¿Bajo que criterios?

Bajo los criterios de lo que viene más adelante, de lo que hemos estado trabajando, me interesa sobretodo que los alumnos sepan ubicarse espacialmente y desde ese espacio sepan inferir destinto modos de vida.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en ésta clase para considerar en las próximas?

Un elemento importantísimo, es que muchos alumnos aprenden sin la necesidad de hacer las tareas, sin necesidad de hacer el trabajo, ellos mirando captan inmediatamente lo que es la ubicación espacial y lo que quieren, no necesitan mayormente trabajar, lo que me provoca un conflicto, como no quieren trabajar molestan a sus compañeros, pero en definitiva dentro de las… ellos saben lo que se les esta pidiendo digamos saben diferenciar entre un mapa físico y un mapa político lo que pasa es que no hacen el trabajo que se les indica pero saben hacer las diferencias saben ubicarse espacialmente lo cual es un conflicto que tengo que empezar a manejar en la clase.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en las próximas clases?

Que no sería tan descabellado empezar a trabajar más con imágenes visualmente todo lo que tiene que ver con el desarrollo de los contenidos ya que el sólo hecho de mirar, el mantenerlos atentos con imágenes, estoy pensando en videos, fotografías, trabajar en fotoshop, algunas imágenes entretenidas para pasar los contenidos no sería tan descabellado y no saturarlos con el trabajo tedioso siempre dentro de la sala de clases de manera individual, porque las técnicas grupales tampoco me han funcionado, entonces como evento relevante me he dado cuenta que situarlos solamente con imágenes que presten atención por unos cuantos minutos solamente en las imágenes, me sirve bastante para desarrollar en ellos la enseñanza-aprendizaje.

¿Qué elementos de tipo contextual sociocultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación de esta clase?

¿Qué tipo de elemento contextual? Yo creo que no sólo para el desarrollo de esta clase pero si tiene que ver con el desarrollo, que ahora me di cuenta en esta clase, porque revisé los cuadernos y las tareas, el trabajo que se tiene que realizar en la casa me di cuenta que tiene poco, poquísimo apoyo desde la casa, de que hay una despreocupación sociocultural de parte de con quienes viven estos chicos, que no le revisan el cuaderno, que no le verifican, o sea, no todos pero la gran parte que no tienen el apoyo necesario de las casas, están como en una suerte, de sus hogares para poder avanzar en el desarrollo de las tareas y las actividades que se les encomiendan.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural le aporto esta clase?

Vuelvo a repetir que debe ser el período 2009 que estamos viviendo, siento creo que un nuevo aporte que se me otorgó para los chicos de quinto básico tiene que ver con el juego y el desarrollo de las imágenes, el seguir jugando con imágenes y el seguir implementando el desarrollo de los conocimientos a partir de las análisis de imágenes, las imágenes que les parezcan a ellos entretenidas, parece que por ahí va la cosa y parece que voy a trabajar el tema de hacer la prueba, trabajar el tema de las culturas precolombinas a partir del análisis de las imágenes.

¿Entró en alguna contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas?

Por supuesto, el hecho de revisar los cuadernos, revisar si acaso están al día, si acaso están realizando tareas, tiene que ver con una contradicción interna con respecto a mis supuestos pedagógicos, porque lo importante no es para mi el hecho de que el chico haga una tarea, sino que el chico sea capaz de asociar lo que estamos viendo a su realidad, a su mundo, que sea capaz de reflexionar lo que estamos viendo, el hecho de revisar los cuadernos resulta que me complica, porque en definitiva, estoy como en cierta medida siendo autoritario con respecto de cómo tienen que oscilar los tiempos en su casa, por ejemplo, sin llevar cuenta de cual es la realidad que ellos llevan en sus casas, y si acaso tienen la comodidad para sentarse a hacer tareas la tranquilidad que tiene para hacerlo y no tienen otros elementos distractores, a eso me refiero.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

Bueno mis presupuestos ideológicas, acá nacen desde el punto de vista que no ocupe la sanción de la nota, que recurrí en definitiva a través de la comunicación, a hacer un llamado de atención a los padres o a quienes son los apoderados de estos chicos en la casa, para que adopten y vayan disciplinando también, cuales son los tiempos de ellos y de sus hijos o pupilos y en tema del desarrollo de las actividades. La sanción nota siempre da un categoría, digamos, punitiva que en esta ocasión no fue utilizada para los que no cumplieron y porque los que cumplieron si fueron calificados con lo que ellos esperan que es una buena nota, lo cual me parece justo, por que si avanzaron en el trabajo. Ahora bien, esta suerte de libertad pedagógica del hecho de no evaluar el mal rendimiento tiene que ver también por que no quiero hacer de la nota algo punitivo, de sanción, reitero.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿Qué posibilidades o limitaciones visualiza?

Las posibilidades, que están todos abiertos al conocimiento a partir de esta nueva información que tiene que ver con el trabajo de imágenes y ahora bien, a que dificultades, es que me doy cuenta de que todos tienen un ritmo totalmente distinto de aprendizaje, mientras a unos hay que estar encima que necesitan de la tarea, del apoyo constante, otros son capaces de asumir el contenido sin la necesidad de asumir la tarea, entonces tengo que empezar a mediar ese conflicto que se me esta dando, generando algún tipo de estrategia. Estaba pensando, a partir de leer esta primera pauta, estaba pensando en hacer actividades diferenciadas, no se si acaso me podrá resultar dentro del aula, de separar a los que pueden hacer, que necesitan del trabajo para poder hacer y de los que necesitan solamente observar para poder hacer, y tratar de hacer una cierta estrategia de hacer un trabajo diferenciado en el aula, de estos dos grupos, no sé, es una posibilidad que se me está presentando y que me está dando vueltas en la cabeza y que debiese ver si acaso la implemento o no, pero por ahora lo cierto es que sí voy a trabajar el tema de las imágenes en la unidad que viene.

¿Cómo se sintió profesional y anímicamente en ésta clase?

Profesionalmente en un momento me sentí mal, sentí que estaba perdiendo horas de clases revidando cuadernos y anímicamente me sentí aun más mal, cuando me di cuenta de que los chicos en las casas no están avanzando y que muchas de las actividades que se daban en las clases tampoco estaban funcionando.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

Pésimo, yo creo que tuve algún nivel de agresividad con algunos de los alumnos y de más allá del nivel de agresividad, también un nivel peyorativo con mucho de ellos, en bromas irónicas, tallas pesadas que rayaron en un momento en ridiculizar a los chicos, delante del curso, pero siempre de manera distendida, bueno es un análisis que me hago yo, a lo mejor ellos no lo pueden asumir de la misma forma como lo estoy haciendo yo, pero creo que mi desempeño fue malo.

¿Con qué actitudes y acciones personales se siente disconforme?

Con lo mismo, con el hecho de ser agresivo con los alumnos, de tirar la talla de manera peyorativa muchas veces, que caen muchas veces en la ridiculización de estos chicos me parece que es una de las acciones personales con las cuales quedo disconforme.

¿Cómo evalúa el desempeño de los estudiantes en esta clase?

Con los chicos que anduvieron bien, que tenían las tareas hechas, las actividades para la casa realizadas, quedo bastante conforme pero me da un sentido de contradicción con los que no hicieron las tareas específicamente con el Leo Hinostroza, con el chico Christopher Colicheo, Julio Díaz, son chicos que no hacen las tareas, que no tenían nada en sus cuadernos que les mandé incluso hasta la comunicación pero que cuando se enfrentaron al mapa para situarse espacialmente, donde están, cuáles son las distintas formas de relieves, cuáles son las distintas cosas que yo les preguntaba ahí como para corroborar de que ellos no estaban haciendo nada, me encontré con la grata sorpresa que es donde esta la contradicción de que ellos si estaban avanzando y no necesitaban hacer las actividades para poder dar cuenta del contenido.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

Eso es lo que me parece significativo... eso también aparece como una situación significativa el hecho de yo pedirle el cuaderno y decirle, - no haz hecho nada, en el cuaderno no tienes nada, ¿qué haces el fin de semana -, a Christopher Colicheo, - ¿qué haces el fin de semana, qué es lo que hiciste? - al Julio también, al Leo también, ver que no tenían nada en los cuadernos, situarlos frente al mapa y darme cuenta que ellos si podían hacer el análisis que yo pedía del mapa, que pudiesen identifican los distintos continentes, los distintos relieves, los tipos de vegetación, y todo eso, me causó algo significativo, de primera me impresiono y causa contradicciones con que yo primero los había recriminado y después me estoy sorprendiendo de que ellos fueron capaces de lograr sin hacer las actividades, lo que yo estaba pidiendo o sea por ahí hay una situación.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

Ahora situaciones que me parecieron conflictivas… siempre esta el conflicto de la agresividad, tanto de las respuestas de ellos hacia a mi, como la actitud mía hacia ellos, siendo un conflicto el echo de que si un profesor manda una actividad y ésta no se

hace también es culpa de uno, porque uno debería estar constantemente haciendo revisión del cuaderno y haciendo constantemente revisión de que se cumpla lo que uno pide, pero por la premura del tiempo y por seguir avanzando eso uno no lo hace, y como lo hago yo me tomo tres cuatro clases para revisar todo lo que hemos visto, eh ahora ehmmm, hay escenas que tienen conflicto, -¿porqué no hiciste la tarea?-,-¿qué estuviste haciendo?, ¿porqué no te dedicaste el tiempo?-, -mira las notas que tienes-, -te voy a colocar una mala nota- y ellos te responden –colóqueme, haga lo que quiera, me da lo mismo-. Esa es una situación de conflicto que no he logrado manejar, las estrategias para poder solucionarlos, yo creo que la estrategia está clara, lo que están haciendo, si no están rindiendo con el trabajo en la casa y poco rinden en el trabajo en la sala de clases algunos, algunos, hay que hacer actividades mucho más lúdicas ahí mismo en la sala de clases y que sean evaluadas ahí mismo con estrategias mucho más entretenidas: empezar a hacer dibujos, empezar a trabajar con imágenes y que esas imágenes se transformen en cuentos, en comics, no sé. Ahí hay, digo, una falencia en también el hecho de no poder descubrir en ellos cuáles son las potencialidades, les gusta el comics, le gusta hacer cuentos, qué es lo que les gusta, a partir de ahí y creo que me voy a dedicar, por lo menos, desde la próxima clase a explorar o a explotar esos ciertos talentos que ellos puedan tener ocultos para poder desarrollarlas como corresponde dentro del aula.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

Bueno, mejoraría ciertamente en mi tono agresivo y mi forma de llegar a ellos, cuáles mantendría, la mediación, el negociar y cuál cambiaría definitivamente, mi parada autoritaria, que ellos me vean como autoridad, un poco cambiar esa imagen y que ellos me vean mucho más cercano para poder entrar mucho más a sus mundos personales.

En base a la evaluación anterior, ¿cómo cree que podría mejorar sus próximas clases?

Bueno, haciendo caso a las indicaciones que ya di y empezar a trabajar las clases en base a lo que a ellos les gusta, lo que a ellos les concentra que son las imágenes, lo que les llama la atención.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

Por cierto, el tono agresivo, despectivo, la ironía con los chicos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y sus creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Haciendo una mediación con los alumnos y darle más apertura a la libertad de pensamiento, y preparar mejor mis clases a través de lo que a ellos les gusta, no lo que a mi más me acomode, acomodarme más a lo que a ellos les acomoda y a partir de eso tratar de hacer alguna negociación y llevarlos a una emancipación y a una comprensión de la realidad del punto de vista que yo quiero que la vean.

¿Cómo cree que podría materializar mejor sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas a partir de sus acciones en las próximas clases?

Las acciones, m…..mis acciones tienen que ser a partir de juegos, como son tan inquietos que ellos jueguen un poco más con el tema de la clase misma, eeeeh, tratar de canalizar toda esa energía, toda esa energía que sirva para poder avanzar en los contenidos, yo creo que por ahí estaría pasando la cosa, porque grandes problemas que tenemos en el curso respecto a como organizar la clase tiene relación con que son inquietos, son conversadores, se paran mucho, están muy inquietos, entonces canalizar esa inquietud a través de juegos sería algo que ayudaría a mejorar mucho las acciones

¿Qué actitudes le gustaría cambiar del tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

Me cuesta mucho ser más preciso y conciso en términos de los contenidos a veces pienso en la argumentación que doy de los contenidos, pienso a lo mejor que los chicos tienen las competencias necesarias para responder o poder asimilar lo que les estoy diciendo. Eso me cuesta, ser más preciso y conciso y que ellos sean los protagonistas y no ser uno el protagonista.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar?

Si, por cierto, situaciones que no puedo cambiar como la agresividad, en andar imponiéndome a gritos y todo eso me causa frustración, me da mala onda, me da rabia y esas frustraciones las canalizo tratando de desahogarme con la talla, la broma distendida, saber las complicidades que tienen como grupo curso para poder participar de ella, pero siento que no es suficiente, por que el grado de frustración siempre queda, una impotencia cuando siento que los he retado mucho.

Clase 4
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 29 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

Inmediatamente después de finalizada a actividad anterior.

Durante la clase. ¿Tomó o cambió alguna decisión?

La verdad es que no, la verdad es que… si, si acorté un poco la actividad en términos de que les di la posibilidad de que se terminara la próxima clase por que no tenían el tiempo necesario como para terminarla completamente.

¿Cómo cree que resultó su clase y la actividad dentro de la planificación de la unidad?

Quedo muy, pero muy conforme con los resultados de la clase porque los alumnos participaron bastante motivados con el desarrollo, sin embargo, tengo que destacar que fueron dos grupos los que se destacaron, en un grupo había cierto grado de frustración por no tener todos los materiales en la mano, al ver que los otros dos grupo tenían mucho más material, mucho más recursos más bonitos si se puede decir que los de ellos, noté un grado de frustración en este grupo que estaba desarrollando el tema del desarrollo tecnológico, tuvo que dibujar, conseguirse revistas y empezar a conseguirse, y di cuenta por ejemplo de la Caroline que siempre es una muy buena alumna, que siempre esta como bien considerada dentro del curso, en estos momentos la hallé con un grado de frustración al ver que los otros dos grupos llevaban mucho más y sus trabajos estaban mucho más completos que el de ella, que el de su grupo.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenía para ésta clase?

El objetivo era que ellos a partir de sus propios intereses fueran capaces de dar cuenta de una línea de tiempo del Siglo XX, la moda, la música, el desarrollo tecnológico, eran lo temas que estaban ahí.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

El objetivo es que los chicos cuando se trata de los intereses de ellos, trabajan extremadamente motivados, con ganas y eso se nota en el ambiente dentro de la sala de clases, que es un ambiente totalmente de trabajo y de desarrollo de la actividad.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

Los contenidos de la clase fueron seleccionados a partir de la unidad que estamos tratando, que son los sucesos políticos que marcaron el Siglo XX, que yo esta vez lo traspasé a desarrollos culturales que marcaron el Siglo XX y que tiene que ver con lo que a los chicos les interesa, la música, la moda y etc. que fue una actividad gratamente lograda.

¿Bajo qué criterios?

Los criterios siguen siendo los mismos, Siglo XX, pero desde el ámbito cultural como que ellos den cuenta que son una, que su forma de escuchar la música que ellos escuchan o la forma de vestirse, la forma de actuar, es consecuencia de un proceso que entre, ocurrió durante todo el Siglo XX, y que ellos no son ni la última fase ni tampoco la primera que son, también están en un período intermedio que próximamente también serán parte de sub-modas , su forma de ser o la música que escuchan también será parte de una moda que más adelante también será estudiada como la están estudiando ellos.

¿Qué eventos le parecen relevantes, que aparecieron en esta clase, para considerar en la próxima?

El grado de frustración del grupo que no tenía todos los materiales, un evento relevante, hay que poner más ojo en eso porque Caroline es una excelente alumna que trabajó con su hermano y su hermano falta constantemente a clase, entonces eso es como darle a ella una responsabilidad más, aparte del trabajo darle la responsabilidad de que el hermano trabaje, entonces también se transforma en un problema para ella y en un grado alto de frustración que uno lo nota también después, cuando comenzó la clase al tomar la escoba ella no tiene el grado de agresividad que mostró cuando comenzó a barrer, digamos y se alteró con compañeros, ese grado de frustración y alteración venía de la imposibilidad de terminar el trabajo como corresponde porque ella está acostumbrada siempre a tener todos los materiales cuando trabaja sola, a cumplir con sus tareas, sacarse una buena nota en este trabajo en equipo, de trabajo en grupo en que ella no era la responsable última de tener los materiales y todo, eeeeh se vió con un grado alto de frustración, un tema que habría que empezar a manejar…
Otro evento relevante, por ejemplo, en contraparte a lo que pasó con Caroline, lo que pasó con el grupo del Felipe, el Alfredo y el Jeremy que habían estado suspendidos por reiteradas indisciplinas y que están tomados como ciertamente conflictivos dentro del curso, ya ésta es la segunda actividad en la cual sus trabajos son altamente destacados, o sea, el primer trabajo que hicieron de la línea del Siglo XX para mi es el mejor trabajo que se presentó, y el que hicieron ahora de la línea del tiempo desde la música del Siglo XX también se nota que hubo una preocupación, hubo un interés y una dedicación y motivación por la participación en

ésta clase extremadamente relevante; lo mismo con el caso del grupo del Ian, el Ian fue capaz de organizar a su grupo en función de la moda, que también están haciendo un trabajo bastante interesante porque ellos están mezclando distintas modas en el mismo período entonces quedo súper conforme y son elementos relevantes cuando los chicos están altamente motivados.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en las próximas clases?

El trabajo en equipo a partir de lo que a ellos les interesa, y más el trabajo de equipo que es lo que interesa acá, información más relevante es que esta constantemente la lucha por exhibir lo que están haciendo. Una información importantísima porque de ahora en adelante todo el trabajo que hagan va a ser pensando en que puede ser una muestra de exhibición, lo cual a ellos los va a motivar y los va a hacer trabajar constantemente en tener el mejor trabajo, ahora que es lo que pasa, que no va a ser solamente línea del tiempo con dibujos, sino que se empiecen a interesar a hacer quizás documentales, los mismos computadores del colegio o exposiciones fotográficas, fotolog, grupo de facebook, pero exhibir lo que hacen ahora ellos es gratificante y es una información importantísima que he logrado rescatar a partir de estas observaciones.

¿Qué elementos del tipo contexto sociocultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación de ésta clase?

Logras sacarlos a ellos de que el mundo es más allá del mundo del que viven, y eso es una condicionante, durante las semanas, durante la semana, durante los días previos a este trabajo estuvieron constantemente acercando a mí para saber donde pueden ir rescatando música, sobretodo los chicos de la moda, la Estrella, la Jana y el Ian, el Ian no tanto porque el Ian es un chico como que tiene más mundo, sabe que hay un mundo fuera del mundo en el cual él se desenvuelve, en el caso de la Estrella era distinto porque para la Estrella el mundo es el mundo de la agresividad y de la choreza que vive ella, y como que salir de ese mundo le causa una aventura a lo desconocido a lo cual no se atreve a salir de ahí, que ella constantemente esta reforzando sus inquietudes sus preguntas con la desconfianza, como que está pisando un terreno de nadie y eso es solamente por el nivel sociocultural en el que ella se desenvuelve y que está reproduciendo desde sus padres. Lo que si marca la diferencia, por ejemplo, el caso de la Lady, la Lady todo el trabajo, todo el material que ella aportó o aportó desde la biblioteca de su casa de enciclopedias que tiene en su casa, y ella dice - mi mamá tiene muchos de estos libros -, y yo le digo - pero también son tuyos - y ella dice – no, que son de mi mamá – no los siente como que un libro en ese lugar es de ella sino que son parte de un mundo de la mamá, entonces también hay un tema sociocultural que hay que manejar para avanzar en estas clases tienen que sentirse parte del mundo que están viviendo que son consecuencia de un mundo que se viven y eso también es un pero.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural de sus estudiantes a considerar le aportó ésta clase?

Lo que más aportó es que los chicos, de una u otra forma, a raíz de la respuesta anterior, se están sintiendo parte, o sea de una u otra forma rompiendo ese círculo en el cual están viviendo, La Lady ya sabe que las enciclopedias si bien cierto son de la mamá, ella tiene libre acceso y que ahí puede encontrar todo y entonces va a asociar que no sólo en la enciclopedia encontrai' todo, si no que en cualquier libro lo puedes encontrar. La Estrella se puede dar cuenta ahora que el Ian no es el único que esta a la moda sino que ella también podría estar a la moda si da un paso más y se da cuenta como es el mundo que se está viviendo afuera, si se atreve. La Caroline, por ejemplo, entregó un elemento nuevo que yo no lo consideraba que tiene que ver con el nivel de frustración que ella puede asumir si las cosas no andan como ella lo tiene presupuestado, moraleja, tendría que ser mucho más claro en que tiene que preocuparse más de los trabajos y de todo lo que signifique su desarrollo estudiantil escolar.

¿Sintió algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas durante el desarrollo de ésta clase?

Si, porque en definitiva la contradicción está en que los guié mucho, o sea igual estuve constantemente guiándolos y no los dejé indagar y reflexionar en torno al trabajo que estaban haciendo, igual los guié en el hecho de por qué es primero el tango que la salsa, yo creo que el tango y el tango, entonces no los dejé indagar y no los dejé que ellos dieran cuenta, ellos del propio trabajo que estaban haciendo, me metí mucho y no tendría que haberme metido porque en definitiva yo no les tengo que fijar yo los objetivos y lo que yo creo.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

Mis presupuestos ideológicos aparecen, si bien es cierto, en que los guié en algunos casos también les di el espacio para que se emanciparan y discutieran entre ellos cuáles eran las ehhh, dónde tenían que ubicarse espacialmente, que ellos tomaran sus decisiones con respecto a que radio podían poner, que moda y que colocar en las cabeceras de las viñetas, digamos, donde están las líneas de tiempo, que ellos dieran cuenta de eso, porque en definitiva es su forma de ver el desarrollo de la moda, es su forma de ver el desarrollo de la música, a través del Siglo XX, ahí les di libertad de emancipación respecto a como ellos pueden visualizar todo lo que había pasado en el siglo.

Según la cultura escolar presente en ésta clase ¿qué posibilidades y limitaciones visualiza?

Las posibilidades al parecer son innumerables si sigo trabajando con lo que ellos les gusta, los que a ellos les motiva, la posibilidad de exhibir. Puedo llegar a logros insospechados yo creo, en ese sentido, con estos alumnos aprovechando también que son cursos chicos, y las limitaciones siempre tienen que ver con el contexto en las casas, espero que los pasos que vayamos dando no tengan esas limitaciones culturales y contextuales del hogar, que puedan juntarse a terminar un trabajo que se haga grande pensando, digamos, que se puedan juntar en la casa a terminarlos sin tener algún tipo de limitantes, ahí que los papás no

los dejen juntarse, que un papá no deje juntarse a un chico con el otro cabro, que vaya a la otra casa porque el lugar es peligroso por que hay traficantes, etc, etc. Y que siempre están porque siento que si empezamos a avanzar con el tema de las imágenes, el desarrollo de lo que a ellos les gusta hay actividades que no van a poder desarrollar siempre en el liceo, en el colegio, va a tener que desarrollar en sus casas y que no se puedan juntar en sus casas a trabajar en equipo a desarrollar el contenido del trabajo me parece que puede ser una limitante.

¿Cómo se sintió profesional y anímicamente en ésta clase?

Excelente, al igual que la clase anterior intento que sea una actividad totalmente lograda por la motivación de los alumnos y de los resultados que veo que van a aparecer pronto.

¿Cómo evalúa usted su desempeño en esta clase?

Lo evalúo como, no sé si mejor que la anterior, pero creo que tuve mucha más ingerencia en un trabajo que era más, porque el otro día yo había colocado las imágenes que íbamos a colocar y todo pero ahora yo creo que me metí un poco más de la cuenta en lo que ellos tenían que lograr como representación de cada década del Siglo XX, yo creo que por ahí tuve más desempeño, pero aún así le deje el libre albedrío de poder hacer y poder hacer y montarlo a la pinta de ellos.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

Para mi es imposible contenerme y llevar las cosas a mi idea, lo que a mi me parece en una actividad que era para ellos, yo al meterme la estaba llevando hacia donde yo quería, como imponiendo mi verdad por sobre la verdad que estaban descubriendo ellos.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en esta clase?

Excepcional, con la excepciones que he echo del grupo de la Caroline en que ella tuvo algún grado de frustración pero supo resolver los problemas sobre la marcha, dibujar, saliendo a buscar revistas, consiguiéndose en otros cursos, supo resolver el problema pero el grado de frustración del ver de que no estaba tan preparada como los otros grupos ahí hay, ahí hay un tema, pero también es importante porque ella asumió esta falta de preocupación de su grupo, yo creo que para la próxima no va a volver a cometer, yo creo que ella es una chica que va a asumir esta suerte de porrazo que se pegó, pero en general el desempeño de todos, claramente sorprendido con Jeremy, claramente sorprendido con la Estrella, sorprendido con el Ian, fue muy bueno.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

La motivación, cuando los temas a ellos, se tratan de temas que les gustan, la motivación me pareció totalmente significativa, me pareció pero súper bien, súper bien. Eh, los comentarios que hacían de la moda como a ellos iban asumiendo, de antes, solos, solitos habían esta relación permanencia-cambio en el tiempo en la moda en la música como discutían ellos sobre, en las cosas que iban descubriendo me pareció totalmente significativa y eso es producto de la participación y motivación de ellos mismos dentro de estas actividades. Lo que me parece bien.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en ésta clase?

Situaciones conflictivas me parecen estas, con tener más cuidado con que todos traigan los materiales, me preocupó el tema de la Caroline de que no haya llevado sus materiales, tan completos como los otros grupos porque creó inmediatamente una diferencia y ella se sintió disminuida en relación a los demás y no me pareció porque terminó con un grado de agresividad hacia sus compañeros que no me pareció, y creo que voy a hablar con la Caroline para que asuma el problema que paso ahí para la próxima, como con mayor preocupación respecto de los trabajos de la sala de clases, porque así como van las cosas yo creo que van a seguir bien motivados y participativos para todas las… cada clase que yo creo que hagamos va a ser para ellos algo como ¿Qué nos trae el profesor? ¿Qué vamos a hacer ahora? Entonces también tengo que pensar en no decepcionarlos desde ese punto de vista.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuales mantendría y cuales cambiaría?

Bueno, mejoraría en no meterme, bueno si la actividad es de ellos no meterme, mantendría la posibilidad que les doy de emanciparse, de discutir y reflexionar solamente ellos y cuales cambiaría, definitivamente cambiaría el hecho de que no tengo que meterme tanto, no ser tan agresivo ni menos preciar la opinión de ellos que también son válidas.

¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

Bueno, yo creo que van a mejorar en la medida que sigan siendo innovadoras, en la medida que sigan siendo motivadoras pa' los chicos y que los sorprenda, que cada actividad que haya que hacer sea para ellos como una posibilidad más de sorprenderse con el mundo que están viviendo, con las cosas que pueden hacer y exhibir.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

eeeh no meterme tanto, respetarles la opinión, a concho, si no me parecen negociarlas, dejarlos que ellos tomen sus propias decisiones y no involucrarme en su toma de decisiones y bajar los grados de agresividad muchas veces, por ejemplo, cuando no están escuchando y quiero que me escuchen solamente a mi.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Los voy a manejar, los voy a materializar a partir de orientar los trabajos hacia donde yo quiero que vayan, si me voy a dejar de hablar tanto, pero si voy a dar algunas pistas hacia donde quiero que vayan, eeem, con la reflexión final de los trabajos, o sea no hablar tanto pero llevarlo en términos de que seleccionen imágenes, trabajar con imágenes que los hagan pensar y que los lleven hacia donde yo quiero que vayan, en definitiva, yo creo que por ahí va el tratamiento de los contenidos de las próximas clases.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

De las acciones en que no me voy a involucrar les voy a dar las pistas, las imágenes todo y que ellos reflexionen sin que ellos sufran la intervención mía constante respecto a mis presupuestos ideológicos y mis creencias pedagógicas, voy a dejar que mis acciones hablen por si solas y no hablar yo y que los lleven hacia donde quiero que vayan entrando, que es la reflexión.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

De mis actitudes a través de los contenidos cambiar el meterme tanto el divagar en los contenidos, eem en asumir que … es la que vale y no la de ellos y tratar de cambiarlo, que es difícil por eso voy a tratar de cambiarlo.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza éstas frustraciones?

Obvio, cuando me doy cuanta que impongo mi verdad sobre la de ellos, tengo un grado de frustración grande po', o cuando los hago callar y nos los escucho, o cuando no tomo en cuenta la opinión que me están dando, claro que siento un grado de frustración y que lo canalizo a través de tratar de ser un profe buena onda después, de acercarme a conversar, tratar de escucharlos a algunos les da los segundos después de la reflexión que hice, de tirar la talla de hacerlo como más distendido pero la frustración siempre está.

Clase 5
Nivel: quinto año básico
Fecha: 1 de junio de 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó ésta clase?

La clase está preparada hace dos semanas aproximado. En el comienzo de la unidad.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

Si, la clase era de hacer una línea del tiempo de su localidad desde 1930 en adelante. El tema es que no todos son de la Victoria y en un primer momento pensé en hacerlos trabajar en grupo, creo que tendría que haber sido así, pero no. Decidí que los hiciéramos en conjunto, la línea de tiempo de la población la Victoria. Cambié porque casi todos eran de la Victoria. Porque habían alumnos que eran de otras comunas pero no pudieron hacer el ejercicio de temporalidad en su cabeza. Primero los chiquillos no pudieron trabajar el ejercicio y segundo, no hubo reconocimiento hacia su trabajo. Una decisión mal tomada, trajo consecuencias.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

Mala, primero porque hubo poca participación, ya que la Maca, Juan Carlos, la Kimberly y la Javiera participaron, eso da cuenta que sólo ellos hicieron la tarea. Si a eso se le suma los dos que eran de San Joaquín son siete que la hicieron, por lo tanto, no hubo mucha participación. Caso aparte es la participación del Kevin, ya que él opinaba desde su contexto político o el de su familia que gira en torno a Pinochet en la Victoria. El problema principal es que los cabros no hicieron la tarea y es difícil que te resulte una actividad.

¿Qué objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía para ésta clase?

La temporalidad, que los niños identificaran en su mente el pasado-presente y la temporalidad del paso del tiempo. En este sentido, se trata de un ejercicio con ellos. Porque el contenido es el poblamiento americano. Y para que ellos tengan esa concepción de cuando fue y el tiempo hay que prepararles esa concepción. Ahí está el objetivo de ese ejercicio.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

Paso del tiempo, los cabros lograron asumir el paso del tiempo, cuando se hizo el recuento desde la escuela hacia atrás y ellos mediante sus intervenciones llegaron hasta los pueblos originarios, yo los guíe un poco.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

El tiempo y en especial indagar en su localidad, para que se sientan parte de algo. Como posteriormente se deben sentir parte o heredero de la primera civilización precolombina y los pueblos originarios.

¿Bajo qué criterios?

Bajo el criterio de que manejen el tiempo histórico.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en éstas clases para considerar en la próxima?

Que los que hicieron la tarea encontré que se sintieron parte de una historia y más que parte son ellos una historia, comenzaron inmediatamente a contar de cómo fue su relación con Andres Jarlán, con su Biblia y forma en como murió. También la visión que tienen de Pinochet como pobladores de la Victoria. Ese es un gran dato tomando en cuenta de que son chicos de quinto básico. Se puede decir que son unos políticos chiquititos.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

La localidad que sienten sumamente parte de la historia de la victoria (importante los hitos que reconocen).

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación esta clase?

El poco apoyo que tienen de sus casas para poder realizar las actividades. No hacen las actividades, no llegan con los materiales, no tienen las tareas hechas.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aportó ésta clase?

La historia cultural que tienen estos cabros asociadas a la dictadura militar, a Pinochet, al contexto político que todavía perdura en ellos.

¿Sitúo algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en ésta clase?

Me pasó algo con mis supuestos pedagógicos en juego, que es cuando empecé a revisar las comunicaciones que se las hubieran firmado en la clase anterior, el Leo había traído su comunicación firmada pero me dice que el abuelo le había pegado y que ve la comunicación y le duele. Ahí me sentí pésimo, pero igual no hizo la tarea. Yo lo acusé y en vez de hacerme yo cargo del pendejo. El abuelo, es recogido y no es siquiera su lazo de sangre, y no sabía que le pegaba. Ahora existe la posibilidad de que me esté mintiendo si porque estos chicos que pasan todo el día en la calle saben que hacer y como comportarse en ese tipo de situaciones. Después el Josué me dice lo mismo y ahí ya fue, me estoy equivocando mucho.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

Cuando me puse como referente para analizar la Vitoria en los años 80, y ahí hice referencia cuando iba con mi madre a las peñas, ollas comunes, durante la dictadura.

Según la cultura escolar presente en ésta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

Las posibilidades son mucha a partir de explorar, la historia local que poseen estos chicos, historia política, etc. Como limitación el poco apoyo de la casa.

¿Cómo se sitió profesional y anímicamente en esta clase?

Con altos y bajos, en una profesionalmente mal porque lo que había pasado con el Leo y el Josué que afectó en lo anímico. Porque tampoco habían hecho la tarea, lo que iba a afectar el desarrollo de la clase. Pero después con la participación y concentración de los demás alumnos me sentí mejor que de alguna u otra forma, la actividad estaba saliendo adelante y los chicos la habían logrado captar.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

Primero mal, demasiado autoritario, cuando empecé a exigir y preguntar por las tareas y por lo que me pasó con el Leo y con el Josué. Pero después me hice parte de la clase y me sentí mejor. En parte recuperé mi historia. Lo que más me gusto, fue cuando quede con el Kevin, me dice que hay un libro de André Jarlán si yo también lo tengo, lo leí cuando yo era chico, sí se llame André de la victoria, sí.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

Con la sobre autoridad, con haber mandado es maldita comunicación. Y en parte también en haberme hecho parte de la clases contando mi historia, porque la idea era reconstruir la historia de ellos no la mía.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en ésta clase?

En un primer, momento como no habían hecho las tareas mal, pero después con la participación, opiniones, e historia personales bien.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

La historia política que traen: Claudina Nuñez, André, Pierre, Pinochet.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en ésta clase?

Alumnos que siempre participan y que no hicieron la tarea se sintieron fuera. Por ejemplo, la Kimberly, le quitaba las hojas a quien había traído la tarea para poder ellos participar y hablar.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

No meterme tanto, no contar desde mi historia, mantendría la opción de seguir opinando desde sus vivencias y cambiaría la agresividad, el autoritarismo.

En base a la evaluación anterior: ¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

Trabajando más desde su historia, desde su capital cultural. Voy a llevar esas a esos cabros a hacer esas clases a los estudiantes sentados en la mitad de la cacha, al estadio Municipal. Sin edificios, ni murallas. Otras clases. Es que lo saque una vez al patio, pero necesito verlos más emancipados. Más en contacto con el verde, para que sientan la grandeza del espacio que sintieron los pueblos originarios.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

Sigo pensando que lo que tengo que manejar es la autoridad y agresividad, ese es mi gran tema, pero eso se debe también al poco tiempo de llevo con ellos, con el tiempo ellos me van a conocer la mano y yo la de ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Haciendo hincapié en el plano político, y reivindicando la lucha de clases….jajajajajaja…ellos se saben parte del mundo popular y de una lucha política de ese mundo, por lo tanto, está en ellos, en su inconciente la lucha del rico contra el pobre, entonces se me hace mas fácil trabajar las transformaciones políticas y sociales para construir un mundo más justo con ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

Insistir en la investigación, que ellos investigando sobre las luchas políticas y sociales de su población según los contenidos que vayamos viendo.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

La auto-referencia, el divagar en el contenido, y las actitudes autoritarias. Llevo dos semanas diciéndote esto y no lo puedo cambiar. Sí porque es conciente en mi, la güeá es tener la voluntad de cambiarlo.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

Esto es igual que el marido que arremete, agredí y después te acercai haciendo cariño y uno se da cuenta, y ahí esta la frustración. No lo había visto así antes de estas reflexiones. Cuando pensé hacer clase en básica me di cuenta que me constaba manejarlos y empecé a subir la voz, gritarlos, pero no había dimensionado lo que eso significaba para los cabros. Más agresividad, en su casa, el barrio, el día a día, de las tías, el profesor dentro de la sala, poco espacio para correr para jugar.

Clase 6
Nivel: sexto año básico
Fecha: 1 de junio de 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó ésta clase?

Comienzo de la unidad, hace una semana.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

Sí. Tenía pensado seguir trabajando la guía y la línea de rutas marinas también para dejarlas en pareja en grupo, pero como cerraron la puerta con llave, después entramos a la sala y el Cristian, Fernanda, Fabián, Valeria, estaban todos pegándose para sacar los libros porque era la hora de la lectura silenciosa. Ahí tomé la decisión de revisar una a una las tareas y que la guía fuera realizada casi como una prueba.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

Mal. Porque no potencie el trabajo grupal, más bien la sanción opero, en que los chicos trabajan individualmente y no sociabilizaran el contenido, sino que trabajaran individualmente.

¿Qué objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía para esta clase?

Establecer comparaciones y relaciones pasado presente entre el cabildo y la municipalidad. Y trabajar las confecciones de monopolio y libertad de comercio a través de las rutas comerciales.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

Ninguno, porque los chicos no lograron establecer relaciones. Además no alcance a terminar la clase bien, hacer un cierre. Ya que perdí tiempo casi media hora de clases en la lectura, comenzaran a trabajar y en la puerta. Entonces ésta clase tengo que repetirla.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

Contenidos de plan y programa primero, y el cabildo y el comercio que son instituciones fundamentes dentro de la colonia. Y ahí trabajar con ellas para explicar el fenómeno de la independencia.

¿Bajo qué criterios?

Estamos trabajando lo político (cabildo), lo económico (monopolio) y lo social (clases sociales), anterior a la independencia.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en éstas clases para considerar en la próxima?

De que los chicos bajo la autoridad, son capaces de concentrarse y trabajar en sus guías, porque de todas formas, la terminaron y reconozco que era una guía difícil con textos complicados.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

Que hacen la relación con las instituciones más cercanas a ellos, que a partir, de las relaciones que ellos establecen con la municipalidad.

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación ésta clase?

No tienen apoyo de las casas, o los que se sientan a trabajar con ellos, no manejan el contenido, entonces no pueden apoyarlos con lo de las rutas comerciales, no tienen ese conocimiento en la cabeza.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aportó ésta clase?

El hecho de crearle el clima bajo la autoridad de predisposición frente a la autoridad sirve pero individual.

¿Sitúo algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en esta clase?

Si, porque hice un trabajo más instruccional, que cumplieran el objetivo de terminar la actividad no más.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

Solamente en el cuestionamiento que me hice de la actividad, de cómo llevé la clase, o sea, me cuestioné lo que estaba haciendo y ese cuestionamiento es lo único de mis creencias pedagógicas porque no cambié mi actitud.

Según la cultura escolar presente en ésta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

Las posibilidades que puedo trabajar con ellos la comprensión de lectura a través de estas actividades disciplinadas y la limitación es que no da la posibilidad al debate, a la crítica. Eso, esta clase hay que repetirla, de hecho eso haré.

¿Cómo se sitió profesional y anímicamente en ésta Clase?

Mal, por que no hice nada. No hice nada. Me dedique a llenar el libro mientras los chiquillos trabajaban y a contestar preguntas.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

Mal, porque no hice nada, me valí de mi autoridad para que los chicos trabajaran sentados y callados en la guía.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

Con que me deje llevar por mi estado de ánimo, al molestarme con que se estuviesen pegando y no hacer mi labor profesional.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en ésta clase?

Trabajaron, terminaron sus guías a distintos ritmo pero trabajaron y terminaron sus guías.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

El hecho de que trabajan bajo la ley del terror. Lo mala onda es que siempre hay una actitud punitiva ahí, porque si no es el grito o reto es la nota, de alguna forma uno siempre lo está condicionando para que trabajen bien o no sé si bien, para que trabajen.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

Mi relación con algunos alumnos, tuve apunto de convertirse en un conflicto mayor. La discusión con Fabián Cornejo que fue de dimes y diretes, que tuve que imponerme con la autoridad. Me dieron ganas de mandarlo a donde la señora Aidée, pero me tuve que contener porque a ese cabro chico le pegan en la casa.

¿Cómo se sintió emocionalmente?

Picado porque le dije que no cambiara el libro y el cambió el libro, no me hacía caso, lo llamé como cinco veces y no me hacía caso y me piqué.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

Mantendría en ocasiones la formas de controlar el grupo curso porque son demasiado inquietos, tienen muchos focos de rebeldía si se les podría llamar así. Cabros contestadores, que no te hacen caso, que te encaran, como la Valeria, el Fabián, el Javier Aguirre, la Fernanda. Que en lo emocional, en lo anímico no le gane al profesional.

En base a la evaluación anterior: ¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

Es que los conozco hace tan poco tiempo que con los otros cursos, con ellos, llevo como un mes, aún no encuentro ni defino como podría trabajar con ellos mejor.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

Que mis estados de ánimo no le gane al profesional porque eso va a terminar desgastando mi relación con los estudiantes.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

Empezar a trabajar más con estrategias más interactivas con ellos, más trabajo en grupo, dirigidas, y con presentaciones.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

En eso abrir más a la interacción con los chuiquillos y dejar de castigarlos tanto. Porque son muy inquietos, me supera eso, peleadores, acusetes, eso me molesta. Por eso siempre el control.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

No lo he logrado determinar todavía, porque estoy una etapa de manejo grupal, yo siento que estoy en eso, en manejo de grupo todavía.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

Yo creo que el sexto es el que más frustraciones me provoca porque soy el profesor jefe. Y todavía no logro manejar bien al grupo curso, eso me frustra. A lo mejor tengo muchas expectativas con respecto al manejo del grupo curso y que no tienen porque ser tantas, si no es media, es básica hay una diferencia. Yo había tenido jefatura en la media y con ellos diez puntos, solucionamos los temas de disciplina, rápido, los conflictos en el curso rápido, y sin apoyo de los apoderados. Pero ahora es más difícil porque los niños tienen otros intereses tan ocupados de otras cosas, tienen otros conflictos en su mente. Por eso me he generado más expectativas de las que realmente voy a lograr.

## VII. 2. 2. Texto de investigador

Entrevista Focalizada de Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas. (EFR)

Clase 1
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 27 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

EFR 1
Ya, esta clase estaba preparada por UTP, que era para tomar un control SIMCE de otro establecimiento, para hacer una evaluación de cómo están nuestros alumnos para ver que es lo que tenemos que reforzar o no, para el octavo, cuando rinda SIMCE a fin de año.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

EFR 2
¿Si acaso tomé alguna decisión durante la clase? Claro, al darme cuanta de que los chicos estaban faltos de conocimiento, que no manejaban bien los contenidos, estaban preocupados, lo hice más distendido, empecé a tirar la talla, a relajarlos un poco.

¿Esa decisión para que fue?

EFR 3
Para entre medio de la talla irme dando cuenta yo, de cuáles son las falencias que tienen, cuáles son la áreas más fuertes en las que están perdidos ellos y me di cuenta de que tienen falencias en todos los contenidos de geografía y de historia clásica, ¿ya? Lo que es Grecia, Roma, ellos no se manejan, que son los contenidos de 7º básico… no los manejan. Esa decisión.

¿Cómo cree usted que resultó la clase y actividad dentro de la planificación de la Unidad?

EFR 4
Bueno, la planificación de la Unidad era tomar la prueba pero en esa misma planificación uno se da cuenta, de que a los chicos, hay que hacer una remedial a contar de Junio que ya tomamos la decisión, que de las cuatro horas que yo tengo con ellos en octavo, una hora va a ser dedicada a pasar todos los contenidos, toda la materia de séptimo nuevamente, es decir, un reforzamiento.

¿Que objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía usted para ésta clase?

EFR 5
Era verificar específicamente cuales son las falencias que tienen, para el SIMCE.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

EFR 6
Por lo menos me di cuenta que hay que pasar toda la materia de séptimo de nuevo, sobretodo lo que es geografía física.

¿Cómo seleccionó los contenidos de la clase?

EFR 7
No estaban seleccionados por que son pruebas estandarizadas que vienen de otros colegios para tomárselas a ellos…

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en estas clases para considerar en la próxima?

EFR 8
Que el dato en geografía física por ejemplo, no se puede usar el método de indagación, que ellos experimenten los contenidos, sino que las preguntas son cerradas, por lo tanto, se va a tener que trabajar mucho el contenido duro.

¿A qué se refiere con contenido duro?

EFR 9
Al concepto y su significado.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

EFR 10
Eso mismo, la planificación del reforzamiento.

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación esta clase?

EFR 11
Que hay palabras que ellos no manejan, que son del vocablo general, por ejemplo hay tres o cuatro palabras que ellos no manejaban los significados, ¿cuál va a ser la remedial? Que vamos a tener que empezara a hacer las clases con diccionario…

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aportó ésta clase?

EFR 12
Ninguno.

¿Sitúo algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en ésta clase?

EFR 13
Si, el hecho de que me voy a tener que preparar para trabajar con ellos el contenido como dato duro, que no experimenten la geografía sino que aprendan definición.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

EFR 14
Mi postura frente a la pedagogía tiene que ver con una pedagogía mucho más emancipadora y en este caso experimental, pero me encontré en este caso, por ejemplo, que la prueba que apliqué son definiciones duras, es volver a los objetivos precisos, que el chiquillo responda lo que se le pregunta.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

EFR 15
Que ellos tienen poco hábito de estudio en términos de aprender el concepto duro y retenerlo. Yo les voy a poder enseñar todo lo que es la geografía física pero no estoy seguro que puedan retener ese contenido como lo requiere la prueba estandarizada del SIMCE a fin de año, cuando ellos rindan. ¿Te das cuenta?

¿Cómo se sitió profesional y anímicamente en ésta clase?

EFR 16
Mal. Porque significó que el hecho de distender la clase, los pocos alumnos que estaban concentrados tratando de responderla se distrajeran y, por tanto, tengo una mala evaluación de lo que fue hoy día esa clase. Debería haber mantenido la clase en

silencio para que los pocos que estaban concentrados pudieran trabajar bien. ¿Por qué? Porque ellos mismos después me sirven a mi de apoyo para que ellos apoyen a sus compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

EFR 17
Mal, porque no, ésta reflexión que te acabo de dar de los chicos que estaban concentrados dando la prueba, fue una reflexión a posteriori, entonces si hubiera reflexionado eso anteriormente hubiese mantenido la clase en silencio y haberme dado cuenta de cuáles son los que están mejor preparados, para usarlos como foco de apoyo para los que están más débiles.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

EFR 18
Con eso.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en ésta clase?

EFR 19
Dos o tres bien, los demás fue para ellos como una chacota saber que era una prueba SIMCE que no llevaba evaluación ni nada, fue mal.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

EFR 20
De que los chicos preguntaban lo que no sabían, a pesar que sabían que era sin nota se atrevían a preguntar lo que no sabían.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en ésta clase?

EFR 21
El hecho de que el no saber, les provocaba cierta frustración, y esa frustración lleva a un conflicto, que entre ellos se descalifican, soy más inteligente que tú, sé más que tú, como no vas a saber. Eso genera un conflicto dentro del grupo curso.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

EFR 22
Bueno, con relación a lo mismo que me sirva de moraleja no distender la clase sino que tomar en cuenta de que hay algunos que me pueden servir para operaciones futuras.

¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

EFR 23
En particular esta que es una toma de una prueba, mantener el orden de la clase sin distenderla. Que no se distienda.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 24
Eso mismo.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 25
Esa pregunta esta complicada, por que como vuelvo… insisto, cuando yo empiece a hacer las clases de reforzamiento voy a tener que aplicar la metodología como yo aprendí la geografía cuando fui al colegio, o sea el contenido duro, casi memorizando y eso va contra lo que yo pienso que tiene que ser la pedagogía. Ahora hay un tema ahí, que yo tengo que dar cuenta, tengo que ver ahora cuales son realmente, cuales son realmente los criterios y relevancias que aplica el Ministerio de Educación. No manejo todavía esa variable, a lo mejor la variable esa de que el SIMCE que me presente el Ministerio de Educación me pueda dar la posibilidad de seguir trabajando como yo creo que hay que trabajar, a través de la exploración de la geografía, de una actitud crítica con respecto a algunos contenidos de Grecia, Roma. ¿Te das cuenta?

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

EFR 26
En las acciones propiamente tal, insisto, tengo que manejar la prueba SIMCE que aplicó el Ministerio para poder contestar esa pregunta.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

EFR 27
Va a ser difícil trabajar el dato duro, casi memorión digamos, de algunos de los contenidos de séptimo básico para que los chicos puedan rendir el SIMCE a fin de año. Me va a costar trabajar. El dictar el contenido con su definición clara, y poco menos, que entre con sangre…

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

EFR 28
Si, pero esa es una frustración que la tengo ahora, pero una vez que tenga, por ejemplo, un ejemplar del SIMCE que realmente se da, la situación.

Clase 2
Nivel: sexto año Básico
Fecha: 27 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó ésta clase?

EFR 29
La preparé, esta clase es la segunda parte de la clase que comenzó la clase anterior, que es la clase de introducción a la unidad de Independencia de Chile. Segunda unidad de sexto básico

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

EFR 30
Si, que el trabajo iba a ser en grupo y cambie la decisión para que fuera en parejas.

¿Por qué?

EFR 31
Porque entendí que en grupos se iba a trabajar menos de lo que se trabaja en parejas, ya en parejas trabajaron poco. En grupos se iba a trabajar mucho menos, por la dinámica que se da en grupo curso específicamente el sexto, en el cual hay cuatro o cinco alumnos que si trabajan mucho y otros se pegan al trabajo de ellos, por eso tome la decisión que fuera en parejas y no en cinco grupos, digamos.

EFR 32
Aparte que también lo que se iba a trabajar era comprensión de lectura y me di cuenta que hay una falencia terrible ahí en la comprensión de lectura de los alumnos de sexto.

¿Con qué elementos se dió cuenta?

EFR 33
En que ellos no leen, les da flojera leer y si leen cambian las palabras, no respetan acentos, no termina de leer todas las palabras. Entonces, cuando hacían la comparación del Cabildo con la Municipalidad entendían que eran dos entes ajenos y que no era uno continuidad del otro, cosas que estaban textuales en el texto que les pasé.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

EFR 34
Dentro de la planificación de la unidad yo creo que la clase resultó bien, porque los chicos igual trabajaron, tuve algunos con preguntas, la interacción que se dió, ahora lo importante con los objetivos que rescaté es que ellos van a lograr distinguir en la parte social de que hay distintos actores de estamentos sociales que dieron origen y forma a lo que posteriormente fue la Independencia de Chile. Y en el plano político, ellos lograron determinar, por ejemplo, instituciones como el Cabildo, importante durante la Colonia, y de la Municipalidad hoy en Chile, elementos que se mantienen y otros que han cambiado, específicamente respecto a las funciones del Cabildo, las funciones políticas del Cabildo son las mismas que se mantienen hasta hoy en el funcionamiento de la Municipalidad. Aseo y ornato, orden, algo de juzgado, etc. Que ellos lograron hacer esa relación de que hay cosas que se mantienen como también hay otras que se han cambiado, como por ejemplo, la forma de elegir a las autoridades que representan a la comunidad, en ese tiempo ellos lograron darse cuenta de que eran impuestos y ahora ellos saben que se eligen democráticamente, que son los dos objetivos que se han logrado. Ahora hay que ver la parte económica que es el trabajo que les envié para la casa y establecer cómo era el sistema económico antes de la Independencia y después de la Independencia respecto a en la Colonia el monopolio y después de la independencia libertad de comercio hasta el día de hoy.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenía para ésta clase?

EFR 35
Lo mismo digamos, que entendieran continuidad y cambio, trabajar el tiempo histórico respecto a las continuidades y los cambios.

¿Cree que alcanzó este contenido en alguna medida?

EFR 36
Si, si se logró

¿Cómo se da cuenta de eso?

EFR 37
Por los comentarios que se hicieron y las pocas respuestas que logré apreciar de los trabajos que hicieron ellos lograron diferenciar que hayan ciertas continuidades y ha habido cambios, que hay continuidades, por ejemplo, en lo social que sigue una elite y en lo político cosas que se mantienen del Cabildo hasta hoy, y cambios también que se presentan en lo que es representación popular que antes no había votación y ahora si se puede votar, las autoridades comunales, que son los que velan por el beneficio de todos en definitiva.

¿Cómo seleccionó los contenidos de la clase?

EFR 38
Buena pregunta, porque por ejemplo, podría haber trabajado otros aspectos, en vez del Cabildo podría haber sido la Real Audiencia, trabaje el Cabildo porque ellos ya habían hecho una investigación de lo que es la Municipalidad en la Unidad anterior, entonces aproveché los conocimientos que ellos tenían ya con respecto del funcionamiento de la Municipalidad para asociarlo al Cabildo, porque podría haber tomado otra institución política de la Colonia. Y con respecto al comercio, a la parte económica, también tomé el tema de la libertad de comercio versus el monopolio para hacer una representación hoy día por ejemplo, como hoy los chicos mismos lo decían, que toman en cuenta ahora que vi en el diario que ahora Chile va a comercializar con Bolivia, que Chile comercia con todo el mundo. Utilizando un poco el capital cultural que ellos tienen y si no lo pueden hacer ellos aprovechar el capital cultural que tienen sus familiares en la casa o sus vecinos.

¿Bajo esos criterios, qué eventos que aparecieron en ésta clase le parecieron relevantes para considerar en la próxima?

EFR 39
¿Qué eventos me parecieron relevantes? Mmmm… primero, que la modalidad que trabajasen de a dos me parece pertinente, ahora voy a hacer algunos cambios de chicos que no trabajan de a dos, para sentar a otros para que se empiecen a potenciar pero la dinámica que se dió del trabajo en parejas me gustó, para ser la primera vez que lo hago, que trabajen en parejas me gustó.

EFR 40
Segundo, aprovechar más el capital cultural que ellos tienen, o sea, seguir trabajando con temas que para ellos sean mucho más cercanos porque eso les provoca más inquietudes y más posibilidades de reflexionar, respecto de lo que ellos ven el la tele, por ejemplo, o respecto puede ser también a los avances tecnológicos que también se dio mucho, -lo buscamos en Internet, o el COSAM hasta tal hora está abierto- esos elementos hay que rescatarlos para seguir trabajando en la próxima clase.

¿Qué información le proporcionan los estudiantes para considerar en las próximas clases?

EFR 41
Eso mismo. El hecho de que trabajen en parejas es una situación relevante, e información la que me entregaron ellos respecto de donde recopilan ellos la información, Internet, televisión o que escuchen a los papás conversar. Entonces aparecieron recursos como que entrevisten a los papás, que busquen información en Internet.

¿Qué elementos de tipo contextual sociocultural de los estudiantes muestran como condicionantes para el diseño e implementación de esta clase?

EFR 42
Volvemos a lo mismo. ¿Lo sociocultural es el contexto cierto?

- Si

EFR 43
Yo pienso que lo que hay que aprovechar en lo sociocultural de los estudiantes es la entrevista a su entorno, que si ellos no saben que sean capaces de interactuar en sus casas respecto de la información que estamos entregando ahora, o sea, que los papás sean capaces de hacer el mapa con ellos, por ejemplo, de las rutas del libre comercio de Chile hoy en día, y que el chico no se quede solamente con eso si no que hacerle la parte que esa entrevista en su hogar, pero que también sea una parte de indagación propia del contenido, que el chico vaya sólo a Internet, navegue y una vez que navegue y tenga la información vaya y entreviste a los padres, o al revés que entreviste a los padres y que luego vaya y busque más información al respecto.

Ya, pero eso ¿sería una condicionante?, yo le pregunté como una condicionante.

EFR 44
¿Qué los condicione? A ellos los condicionan las pocas competencias que tienen generadas, poca comprensión de lectura los condiciona hoy en día a que el trabajo se hace más lento, ¿te das cuenta? El hecho de no querer leer de negarse a escribir porque el trabajo es muy largo, son competencias que no tienen desarrolladas por que se les hace difícil, porque no se les ha desarrollado durante su enseñanza básica esas competencias, si se les hubiese desarrollado desde chiquititos, para ellos no sería difícil leer en parejas, ni tampoco se les haría difícil redactar pequeñas síntesis en los cuadros que les entregué.

Claro, ¿qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural a considerar le aportó la clase?

EFR 45
La cosa de que recurran a sus padres, que escuchan a sus padres y que pueden recopilar información de ahí y que se manejan respecto a la tecnología a su disposición, o sea, si no tienen Internet en su casa saben que pueden ir al COSAM eso es un elemento socio-contextual fuerte que saben donde recurrir y son recursos que yo tengo que empezar a utilizar, que puedan pedir hora antes para ir al COSAM, que vayan el sábado, que los acompañe la mamá, que hagan juntos el trabajo, no sé, ¿te das cuenta?

¿Sintió algún tipo de contradicción o conflicto interno respecto de sus creencias pedagógicas en ésta clase?

EFR 46
Si, si, el conflicto se dio específicamente en que yo tengo una visión mucho mas crítica con respecto al proceso de independencia pero no los puedo guiar hacia allá, porque a ellos lo que les tengo que crear son procedimientos, son habilidades, no tengo que crearles la mentalidad crítica, sino que lo que yo estoy buscando en ellos es que tengan la habilidad de investigar, que tengan la habilidad de comparar, que tengan la habilidad de entrevistar, de recopilar la información, posteriormente la enseñanza media, u otra instancia se les generara esa otra actitud crítica y reflexiva que es necesaria para le mundo de hoy.

Ya, y ¿cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

EFR 47
¿Mis presupuestos ideológicos? Aparecen yo creo que en la selección de los contenidos, yo creo que elegir en lo social las diferentes clases sociales que participan en esta constitución, elegir el monopolio versus la libertad de comercio, la libertad de comercio hoy en día está visto que es el apogeo del neoliberalismo, tiene que ver también con un posicionamiento ideológico mío para que ellos se den cuenta de lo bueno y lo malo que va ser la clase de deflexión de una libertad de comercio y de lo malo que es el monopolio comúnmente en Chile también esta disfrazado en distintas índoles, no fue casual desde ese punto de vista elegir esos contenidos, en el aspecto político también.

Según la cultura escolar presente en ésta clase, ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

EFR 48
Las limitaciones están como te lo dije, están las competencias que los niños tienen generadas, va a ser difícil avanzar dentro de este mismo contexto de hacer clase si ellos no tienen la predisposición a la lectura, al escribir y al trabajar en equipo, te das cuenta, porque yo me encuentro mucho con que se llevan los trabajos para la casa, por eso hoy día no se los llevaron a la casa, en la casa se los hacen los papás, entonces por eso les mantuve la guía para que la terminen en la sala para yo ir generándoles esa competencia y no que en la casa les hagan la pega, digamos.

A modo personal yo en todo caso leí y encontré difícil el texto.

EFR 49
Y tiene que analizar el ensayo próximo, no les puedo tirar algo tan fácil si están en sexto básico, según el nuevo programa estos chicos el próximo año capaz que sean de enseñanza media si se acepta. Entonces, esto es muy básico, si tú te fijaste, escriben mal, las palabras mal terminadas, leen pésimo, entonces hay que pasarles algo… hacerlos trabajar duro y ser duro en ese tema de que ellos empiecen a desarrollar su mente en problemas, sólo en problemas, hoy día les presente un problema y tienen que resolver ese problema. Yo no voy a evaluar si está bien o mal sino que lo que yo voy a evaluar es que sean capaces de terminar ese trabajo, -si, ya lo terminé-, -si, fuiste capaz de terminarlo, ¿viste que puedes?- No voy a evaluar si acaso está bien o está mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. Que ellos se sientan aaaaaaah… lo hicimos.

Ya, Autoevaluación, ¿cómo se sintió profesional y anímicamente en ésta clase?

EFR 50
Mira yo en un momento me sentí frustrado porque no había tomado el elemento comprensión de lectura como una condicionante para que no me resultara, no fuese lo ágil que yo esperaba que fuese, y el hecho también de que como no están acostumbrados a trabajar juntos también fue una condicionante así que como que no tomé en cuenta, fueron dos variables que nos las tomé en cuenta y que dieron un dejo de frustración al comienzo pero una vez que me impuse a partir de la autoridad, se dio. Eso de imponerme a través de la autoridad y que no lo hagan por las ganas de querer aprender también me pareció malo y frustrante.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

EFR 51
Mira yo creo que mi desempeño a pesar de las condiciones que te conté, no estuvo mal, porque los chicos igual trabajaron, los chicos perfectamente podrían haberse taimado, porque se taiman, te echan la choreza y no lo hacen no más, y yo ante eso que puedo hacer, anotarlos mandarlos a la dirección, nada, pero si quieren no lo hacen, pero si me fui conforme porque el 90 % de los chicos si lo hizo, trabajó.

¿Con qué actitudes y acciones personales se siente disconforme?

EFR 52
Las clásicas actitudes personales, esas de tener que levantar la voz, tener que gritar, hablar más fuerte, imponerse a partir de la autoridad para que ellos puedan trabajar, el constante desafío con "los que la llevan", entre comillas en el curso, o sea, ese gallito me molesta y no me deja conforme, estoy tratando de ver otro tipo de estrategias para poder manejarlos, sobretodo con tres o cuatro alumnos que me sacan de mis casillas si se puede decir, pero que son brillantes también. No los puedo borrar, ni negar, no los puedo sacar, porque para mi son puntos importantes dentro de la sala de clase porque el hecho de que ellos participen me ayuda a mi al funcionamiento de la clase, pero también me vuelven loco por que son inquietos, no se quedan nunca tranquilos, entonces ahí debo levantar la voz, la amenaza, eso hay que manejarlo.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

EFR 53
La participación y el empeño que le pusieron para tratar de sacar adelante la actividad, a pesar de que era compleja y les iba a costar leer el texto se esforzaron y trataron de sacarlo adelante.

¿Qué situaciones te parecieron conflictivas en ésta clase?

EFR 54
El gallito de los que la llevan en el curso conmigo, que no lo voy a hacer…

¿Quiénes fueron?

EFR 55
El Javier, el Fabián, la Fernanda, ese gallito de si quiero no lo hago y si no lo hacen ellos van a saltar los otros y - bueno si ellos no lo hacen por que nosotros si -, esa situación es conflictiva y que se presentan siempre, entonces que es lo que me pasa, que el método siempre hay que irlo cambiando, la estrategia siempre hay que irla cambiando. Y ahí yo estoy fallando porque no estoy llegando con estrategias para poder digamos no se si domar o comprometer a esos focos que son los que me tiran para atrás, muchas veces, la pega, con los cuales tengo que levantar la voz e imponerme a través de la autoridad, ¿cachai? Eso, ese conflicto, porque estas pensando que le digo a este cabro güeón, pa' que no me tire pa' atrás la güevá y trabaje, porque me está diciendo - no lo voy a hacer -, y - voy a hablar con tu papá - y - ¡¡dile po'!!- que haces, ese es un conflicto porque están todos escuchándote.

¿Qué actitudes personales mejoraría y cuáles mantendría y cambiaría?

EFR 56
Bueno lo que cambiaría es el tema de la agresividad con ellos, y lo que mantendría sería el llevarlos al trabajo así como que es complejo para ellos, seguir en la senda de que ellos tienen que terminar la pega que empezaron, que no pueden echar pie atrás.

Innovación, ¿cómo crees que podría mejorar sus próximas clases?

EFR 57
Generándoles más competencias, más habilidades, yo creo que una vez que ya ellos, en un mes más, cuando tengan más habilidades, las clases van a ser distintas. Cuando ellos ya sepan trabajar en equipo, sepan relacionarse, sepan disciplinar el trabajo en equipo, sepan aprender a leer bien un texto en la medida que se puede, tengan mapas mentales, las clases van a cambiar, tengo pensado a la vuelta de vacaciones usar otro tipo de metodologías con ellos hacer algo más interactivo, trabajar más moviemaker, pick us, hacer documentales, cosas así pero para eso los tengo que llevar preparaditos.

No sé que son las dos cosas que dijo…

EFR 58
Son programas para hacer documentales, con imágenes, para ponerles música, hacer programas de radio…

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 59
La agresión.

Y ¿cómo se le ocurre en este momento una forma para modificar la agresión? Si ya apareció.

EFR 60
Si tuviese, yo creo que eso se va a manejar en la medida que me meta más en la vida de ellos, que conozca mejor como piensa cada uno de ellos voy a poder manejar la agresividad porque ya voy a saber que le va a molestar, que no le va a molestar, cuando los conozca más, pero yo aún no los conozco tanto porque llevo recién cuanto, un mes y medio, dos meses con ellos y son hartos, entonces no puedo todavía determinar como piensan, para bajar los niveles de agresividad y negociar desde otro punto que esté con ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar tus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 61
Una vez que ellos tengan generado un poco más de habilidades, digamos, yo voy a tener la posibilidad de poder llevarlos a la reflexión y autocrítica del mundo que están viviendo. Pero primero ellos tienen que tener alguna cierta habilidad generada y que no las tienen, que las tengan un poquito más y vamos a trabajar más la crítica, la reflexión, la argumentación.

Y ¿como cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

EFR 62
Haber, ¿cómo fue?

Lo mismo pero ahora desde las acciones, lo mismo de los contenidos y la habilidades, ahora como desde sus acciones podría mejor materializar sus creencias ideológicas y pedagógicas.

EFR 63
Conociéndolos más, dándome más tiempo para conocerlos, no sé si me entiendes, yo si los conociera mejor, me diera más tiempo pa' conocerlos pa' sacarles su perfil psicológico, lo que piensan, sus sueños, no se, yo creo que si se podrían hacer mejores acciones con ellos, ¿cachai? Pero no me he dado el tiempo, o sea, me lo doy pero no me alcanza, no me alcanza.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos, pero que crea que es imposible?

EFR 63
Vuelta a lo mismo, el divagar, me es muy difícil el no poder divagar en un contenido, extrapolarlo, llevarlo a otros contextos, me es muy difícil.

¿En qué momento divagó en la clase de hoy?

EFR 64
De hoy, por ejemplo en lo que es la libertad de comercio, divagué, claro Chile tiene harto con que tratar para allá, para acá, para todos lados, porque el neoliberalismo es así, eso es divagar, no le estoy dejando claro y bien preciso el contenido que hay que trabajar.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? y ¿cómo las canalizas?

EFR 65
Si, siento gran frustración, en que tengo que cambiar yo po', tengo que yo ser más preciso y más preciso en el tratamiento de los contenidos.

Clase 3
Nivel: Quinto año Básico
Fecha: 29 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó ésta clase?

EFR 66
eeeeh, en la clase realice una tarea y la revisión de una tarea. Bueno la clase por lo general, la clase, cada tres o cuatro clases reviso cuadernos y tareas para ver los avances de los alumnos, para ir viendo cuales son que avanzan más, cumplen y son disciplinados con el tema de la entrega de tareas y hacer las cosas que se indican en la sala de clase y el trabajo en la casa.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

EFR 67
Si, en un primer momento pensé en sancionar la falta de tarea y el poco trabajo inmediatamente con una calificación sumativa en mi cuaderno, para mantener un registro, pero opté por la decisión de enviar una comunicación a los alumnos que estaban atrasados en el tema de las tareas, para que se tomaran las medidas y se disciplinaran los tiempos de poner el cuaderno al día en la casa.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividad dentro de la planificación de la unidad?

EFR 68
Mira, la planificación de revisar los cuadernos y todo eso me dio un dato, en términos de que logré por lo menos dar cuenta de quienes son los alumnos, ya ahora que estamos ingresando a una nueva unidad que son las culturas precolombinas, dar cuenta de cuales son los alumnos que se logran perfectamente situar en el espacio geográfico que queremos trabajar, que era hacia donde iba planificada la clase o las clases anteriores y específicamente esta clase era para dar cuenta, ya, de revisar el trabajo introductorio de la unidad y más aún dar cuenta también de cuales son los alumnos que ya se sitúan espacialmente para dar inicio concreto ya, a lo que son las culturas precolombinas.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenia para ésta clase?

EFR 69
En definitiva, corroborar o dar cuenta de cuales son los alumnos que ya están capacitados para situarse espacialmente en las culturas precolombinas acá en América, eso.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

EFR 70
Mira, el objetivo primordial es del cuento de que, por lo menos, del universo de veinticinco alumnos, seis alumnos están sustancialmente atrasados, pero atrasados en el sentido de que no hacen sus tareas pero si saben ubicarse espacialmente en el mapa, el atraso está en el trabajo en clases, en el trabajo en la casa, pero corroboré ahora que, por lo menos, de esos seis o cuatro, se saben ubicar perfectamente en el espacio de lo que significa América, empecé a trabajar más detalladamente más lo que son las culturas precolombinas.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

EFR 71
Los contenidos de esta clase los seleccioné a partir de trabajo que se viene desarrollando ya desde hace tres clases atrás, de la comprensión de las distinciones geográficas de América, el contenido ciertamente para la clase de hoy esta determinado por hacer un párele, para ver donde tengo que hacer hincapié desde este contenido que viene en adelante.

¿Bajo que criterios?

EFR 72
Bajo los criterios de lo que viene más adelante, de lo que hemos estado trabajando, me interesa sobretodo que los alumnos sepan ubicarse espacialmente y desde ese espacio sepan inferir destinto modos de vida.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en ésta clase para considerar en las próximas?

EFR 73
Un elemento importantísimo, es que muchos alumnos aprenden sin la necesidad de hacer las tareas, sin necesidad de hacer el trabajo, ellos mirando captan inmediatamente lo que es la ubicación espacial y lo que quieren, no necesitan mayormente trabajar, lo que me provoca un conflicto, como no quieren trabajar molestan a sus compañeros, pero en definitiva dentro de las… ellos saben lo que se les esta pidiendo digamos saben diferenciar entre un mapa físico y un mapa político lo que pasa es que no hacen el trabajo que se les indica pero saben hacer las diferencias saben ubicarse espacialmente lo cual es un conflicto que tengo que empezar a manejar en la clase.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en las próximas clases?

EFR 74
Que no sería tan descabellado empezar a trabajar más con imágenes visualmente todo lo que tiene que ver con el desarrollo de los contenidos ya que el sólo hecho de mirar, el mantenerlos atentos con imágenes, estoy pensando en videos, fotografías, trabajar en fotoshop, algunas imágenes entretenidas para pasar los contenidos no sería tan descabellado y no saturarlos con el trabajo tedioso siempre dentro de la sala de clases de manera individual, porque las técnicas grupales tampoco me han funcionado, entonces como evento relevante me he dado cuenta que situarlos solamente con imágenes que presten atención por unos cuantos minutos solamente en las imágenes, me sirve bastante para desarrollar en ellos la enseñanza-aprendizaje.

¿Qué elementos de tipo contextual sociocultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación de ésta clase?

EFR 75
¿Qué tipo de elemento contextual? Yo creo que no sólo para el desarrollo de ésta clase pero si tiene que ver con el desarrollo, que ahora me di cuenta en esta clase, porque revisé los cuadernos y las tareas, el trabajo que se tiene que realizar en la casa me di cuenta que tiene poco, poquísimo apoyo desde la casa, de que hay una despreocupación sociocultural de parte de con quienes viven estos chicos, que no le revisan el cuaderno, que no le verifican, o sea, no todos pero la gran parte que no tienen el apoyo necesario de las casas, están como en una suerte, de sus hogares para poder avanzar en el desarrollo de las tareas y las actividades que se les encomiendan.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural le aportó ésta clase?

EFR 76
Vuelvo a repetir que debe ser el periodo 2009 que estamos viviendo, siento creo que un nuevo aporte que se me otorgó para los chicos de quinto básico tiene que ver con el juego y el desarrollo de las imágenes, el seguir jugando con imágenes y el seguir implementando el desarrollo de los conocimientos a partir de las análisis de imágenes, las imágenes que les parezcan a ellos entretenidas, parece que por ahí va la cosa y parece que voy a trabajar el tema de hacer la prueba, trabajar el tema de las culturas precolombinas a partir del análisis de las imágenes.

¿Entró en alguna contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas?

EFR 77
Por supuesto, el hecho de revisar los cuaderno, revisar si acaso están al día, si acaso están realizando tareas, tiene que ver con una contradicción interna con respecto a mis supuestos pedagógicos, porque lo importante no es para mi el hecho de que el chico haga una tarea, sino que el chico sea capaz de asociar lo que estamos viendo a su realidad, a su mundo, que sea capaz de reflexionar lo que estamos viendo, el hecho de revisar los cuadernos resulta que me complica, porque en definitiva, estoy como en cierta medida siendo autoritario con respecto de cómo tienen que oscilar los tiempos en su casa, por ejemplo, sin llevar cuenta de cual es la realidad que ellos llevan en sus casas, y si a caso tienen la comodidad para sentarse a hacer tareas la tranquilidad que tiene para hacerlo y no tienen otros elementos distractores a eso me refiero.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en ésta clase?

EFR 78
Bueno mis presupuestos ideológicas, acá nacen desde el punto de vista que no ocupé la sanción de la nota, que recurrí en definitiva a través de la comunicación, a hacer un llamado de atención a los padres o a quiénes son los apoderados de estos chicos en la casa, para que adopten y vayan disciplinando también, cuáles son los tiempos de ellos y de sus hijos o pupilos y en tema del desarrollo de las actividades. La sanción nota siempre da un categoría, digamos, punitiva que en esta ocasión no fue utilizada para los que no cumplieron y porque los que cumplieron si fueron calificados con lo que ellos esperan que es una buena nota, lo cual me parece justo, por que si avanzaron en el trabajo. Ahora bien, esta suerte de libertad pedagógica del hecho de no evaluar el mal rendimiento tiene que ver también por que no quiero hacer de la nota algo punitivo, de sanción, reitero.

Según la cultura escolar presente en ésta clase ¿Qué posibilidades o limitaciones visualiza?

EFR 79
Las posibilidades, que están todos abiertos al conocimiento a partir de esta nueva información que tiene que ver con el trabajo de imágenes y ahora bien, a que dificultades, es que me doy cuenta de que todos tienen un ritmo totalmente distinto de aprendizaje, mientras a unos hay que estar encima que necesitan de la tarea, del apoyo constante, otros son capaces de asumir el contenido sin la necesidad de asumir la tarea, entonces tengo que empezar a mediar ese conflicto que se me está dando, generando algún tipo de estrategia. Estaba pensando, a partir de leer esta primera pauta, estaba pensando en hacer actividades diferenciadas, no sé si acaso me podrá resultar dentro del aula, de separar a los que pueden hacer, que necesitan del trabajo para poder hacer y de los que necesitan solamente observar para poder hacer, y tratar de hacer una cierta estrategia de hacer un trabajo diferenciado en el aula, de estos dos grupos, no sé, es una posibilidad que se me esta presentando y que me está dando vueltas en la cabeza y que debiese ver si acaso la implemento o no, pero por ahora lo cierto es que si voy a trabajar el tema de las imágenes en la unidad que viene.

¿Cómo se sintió profesional y anímicamente en ésta clase?

EFR 80
Profesionalmente en un momento me sentí mal, sentí que estaba perdiendo horas de clases revisando cuadernos y anímicamente me sentí aun más mal, cuando me di cuenta de que los chicos en las casas no están avanzando y que muchas de las actividades que se daban en las clases tampoco estaban funcionando.

¿Cómo evalúa su desempeño en ésta clase?

EFR 81
Pésimo, yo creo que tuve algún nivel de agresividad con algunos de los alumnos y de más allá del nivel de agresividad, también un nivel peyorativo con mucho de ellos, en bromas irónicas, tallas pesadas que rayaron en un momento en ridiculizar a los chicos, delante del curso pero siempre de manera distendida, bueno es un análisis que me hago yo, a lo mejor ellos no lo pueden asumir de la misma forma como lo estoy haciendo yo, pero creo que mi desempeño fue malo.

¿Con qué actitudes y acciones personales se siente disconforme?

EFR 82
Con lo mismo, con el hecho de ser agresivo con los alumnos, de tirar la talla de manera peyorativa muchas veces, que caen muchas veces en la ridiculización de estos chicos me parece que es una de las acciones personales con las cuales quedo disconforme.

¿Cómo evalúa el desempeño de los estudiantes en ésta clase?

EFR 83
Con los chicos que anduvieron bien, que tenían las tareas hechas las actividades para la casa realizadas quedo bastante conforme pero me da un sentido de contradicción con los que no hicieron las tareas específicamente con el Leo Hinostroza, con el chico Christopher Colicheo, Julio Díaz, son chicos que no hacen las tareas, que no tenían nada en sus cuadernos que les mande incluso hasta la comunicación pero que cuando se enfrentaron al mapa para situarse espacialmente, donde están, cuáles son las distintas formas de relieves, cuales son las distintas cosas que yo les preguntaba ahí como para corroborar de que ellos no estaban haciendo nada, me encontré con la grata sorpresa que es donde esta la contradicción de que ellos si estaban avanzando y no necesitaban hacer las actividades para poder dar cuenta del contenido.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en ésta clase?

EFR 84
Eso es lo que me parece significativo... eso también aparece como una situación significativa el hecho de yo pedirle el cuaderno y decirle, - no haz hecho nada, en el cuaderno no tienes nada, -¿qué haces el fin de semana?-, a Christopher Colicheo, - ¿qué haces el fin de semana, qué es lo que hiciste? - al Julio también, al Leo también, ver que no tenían nada en los cuadernos, situarlos frente al mapa y darme cuenta que ellos si podían hacer el análisis que yo pedía del mapa, que pudiesen identifican los distintos continentes, los distintos relieves, los tipos de vegetación, y todo eso, me causó algo significativo, de primera me impresionó y causa contradicciones con que yo primero los había recriminado y después me estoy sorprendiendo de que ellos fueron capaces de lograr sin hacer las actividades, lo que yo estaba pidiendo o sea por ahí hay una situación.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en ésta clase?

EFR 85
Ahora situaciones que me parecieron conflictivas… siempre esta el conflicto de la agresividad, tanto de las respuestas de ellos hacia a mi, como la actitud mía hacia ellos, siendo un conflicto el echo de que si un profesor manda una actividad y ésta no se hace también es culpa de uno, porque uno debería estar constantemente haciendo revisión del cuaderno y haciendo constantemente revisión de que se cumpla lo que uno pide, pero por la premura del tiempo y por seguir avanzando eso uno no lo hace, y como lo hago yo me tomo tres cuatro clases para revisar todo lo que hemos visto, eh ahora ehmmm, hay escenas que tienen conflicto, -¿porqué no hiciste la tarea?-,-¿qué estuviste haciendo?, ¿porqué no te dedicaste el tiempo?-, -mira las notas que tienes-, -te voy a colocar una mala nota- y ellos te responden –colóqueme, haga lo que quiera, me da lo mismo-. Esa es una situación de conflicto que no he logrado manejar, las estrategias para poder solucionarlos, yo creo que la estrategia está clara, lo que están haciendo, si no están rindiendo con el trabajo en la casa y poco rinden en el trabajo en la sala de clases algunos, algunos, hay que hacer actividades mucho más lúdicas ahí mismo en la sala de clases y que sean evaluadas ahí mismo con estrategias mucho más entretenidas, empezar a hacer dibujos, empezar a trabajar con imágenes y que esas imágenes se transformen en cuentos, en comics, no sé. Ahí hay, digo, una falencia en también el hecho de no poder descubrir en ellos cuales son las potencialidades, les gusta el comics, le gusta hacer cuentos, que es lo que les gusta, a partir de ahí y creo que me voy a dedicar, por lo menos, desde la próxima clase a explorar o a explotar esos ciertos talentos que ellos puedan tener ocultos para poder desarrollarlas como corresponde dentro del aula.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

EFR 86
Bueno, mejoraría ciertamente en mi tono agresivo y mi forma de llegar a ellos, cuáles mantendría, la mediación, el negociar y cuál cambiaría definitivamente, mi parada autoritaria, que ellos me vean como autoridad, un poco cambiar esa imagen y que ellos me vean mucho más cercano para poder entrar mucho más a sus mundos personales.

En base a la evaluación anterior, ¿cómo cree que podría mejorar sus próximas clases?

EFR 87
Bueno, haciendo caso a las indicaciones que ya di y empezar a trabajar las clases en base a lo que a ellos les gusta, lo que a ellos les concentra que son las imágenes, lo que les llama la atención.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 88
Por cierto, el tono agresivo, despectivo, la ironía con los chicos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y sus creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 89
Haciendo una mediación con los alumnos y darle más apertura a la libertad de pensamiento, y preparar mejor mis clases a través de lo que a ellos les gusta, no lo que a mi más me acomode, acomodarme más a lo que a ellos les acomoda y a partir de eso tratar de hacer alguna negociación y llevarlos a una emancipación y a una comprensión de la realidad del punto de vista que yo quiero que la vean.

¿Cómo cree que podría materializar mejor sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas a partir de sus acciones en las próximas clases?

EFR 90
Las acciones, m…..mis acciones tienen que ser a partir de juegos, como son tan inquietos que ellos jueguen un poco más con el tema de la clase misma, eeeeh, tratar de canalizar toda esa energía, toda esa energía que sirva para poder avanzar en los contenidos, yo creo que por ahí estaría pasando la cosa, porque grandes problemas que tenemos en el curso respecto a como organizar la clase tiene relación con que son inquietos, son conversadores, se paran mucho, están muy inquietos, entonces canalizar esa inquietud a través de juegos sería algo que ayudaría a mejorar mucho las acciones

¿Qué actitudes le gustaría cambiar del tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

EFR 91
Me cuesta mucho ser más preciso y conciso en términos de los contenidos a veces pienso en la argumentación que doy de los contenidos, pienso a lo mejor que los chicos tienen las competencias necesarias para responder o poder asimilar lo que les estoy diciendo. Eso me cuesta, ser más preciso y conciso y que ellos sean los protagonistas y no ser uno el protagonista.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar?

EFR 92
Si, por cierto, situaciones que no puedo cambiar como la agresividad, en andar imponiéndome a gritos y todo eso me causa frustración, me da mala onda, me da rabia y esas frustraciones las canalizo tratando de desahogarme con la talla, la broma distendida, saber las complicidades que tienen como grupo curso para poder participar de ella, pero siento que no es suficiente, por que el grado de frustración siempre queda, una impotencia cuando siento que los he retado mucho.

Clase 4
Nivel: Octavo año Básico
Fecha: 29 de mayo 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó ésta clase?

EFR 93
Inmediatamente después de finalizada a actividad anterior.

Durante la clase. ¿Tomó o cambió alguna decisión?

EFR 94
La verdad es que no, la verdad es que… si, si acorté un poco la actividad en términos de que les di la posibilidad de que se terminara la próxima clase por que no tenían el tiempo necesario como para terminarla completamente.

¿Cómo cree que resultó su clase y la actividad dentro de la planificación de la unidad?

EFR 95
Quedo muy, pero muy conforme con los resultados de la clase porque los alumnos participaron bastante motivados con el desarrollo, sin embargo, tengo que destacar que fueron dos grupos los que se destacaron, en un grupo había cierto grado de frustración por no tener todos los materiales en la mano, al ver que los otros dos grupo tenían mucho más material, mucho más recursos más bonitos si se puede decir que los de ellos, noté un grado de frustración en este grupo que estaba desarrollando el tema del desarrollo tecnológico, tuvo que dibujar, conseguirse revistas y empezar a conseguirse, y di cuenta por ejemplo de la Caroline que siempre es una muy buena alumna, que siempre esta como bien considerada dentro del curso, en estos momentos la hayé con un grado de frustración al ver que los otros dos grupos llevaban mucho más y sus trabajos estaban mucho más completos que el de ella, que el de su grupo.

¿Qué objetivos de enseñanza y aprendizaje tenía para ésta clase?

EFR 96

El objetivo era que ellos a partir de sus propios intereses fueran capaces de dar cuenta de una línea de tiempo del Siglo XX, la moda, la música, el desarrollo tecnológico, eran lo temas que estaban ahí.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

EFR 97
El objetivo es que los chicos cuando se trata de los intereses de ellos, trabajan extremadamente motivados, con ganas y eso se nota en el ambiente dentro de la sala de clases, que es un ambiente totalmente de trabajo y de desarrollo de la actividad.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

EFR 98
Los contenidos de la clase fueron seleccionados a partir de la unidad que estamos tratando, que son los sucesos políticos que marcaron el Siglo XX, que yo esta vez lo traspasé a desarrollos culturales que marcaron el Siglo XX y que tiene que ver con lo que a los chicos les interesa, la música, la moda y etc. que fue una actividad gratamente lograda.

¿Bajo qué criterios?

EFR 99
Los criterios siguen siendo los mismos, Siglo XX, pero desde el ámbito cultural como que ellos den cuenta que son una, que su forma de escuchar la música que ellos escuchan o la forma de vestirse, la forma de actuar, es consecuencia de un proceso que entre, ocurrió durante todo el Siglo XX, y que ellos no son ni la última fase ni tampoco la primera que son, también están en un período intermedio que próximamente también serán parte de sub-modas , su forma de ser o la música que escuchan también será parte de una moda que más adelante también será estudiada como la están estudiando ellos.

¿Qué eventos le parecen relevantes, que aparecieron en esta clase, para considerar en la próxima?

EFR 100
El grado de frustración del grupo que no tenía todos los materiales, un evento relevante, hay que poner más ojo en eso porque Caroline es una excelente alumna que trabajo con su hermano y su hermano falta constantemente a clase, entonces eso es como darle a ella una responsabilidad más, aparte del trabajo darle la responsabilidad de que el hermano trabaje, entonces también se transforma en un problema para ella y en un grado alto de frustración que uno lo nota también después, cuando comenzó la clase al tomar la escoba ella no tiene el grado de agresividad que mostró cuando comenzó a barrer, digamos y se alteró con compañeros, ese grado de frustración y alteración venía de la imposibilidad de terminar el trabajo como corresponde porque ella está acostumbrada siempre a tener todos los materiales cuando trabaja sola, a cumplir con sus tareas, sacarse una buena nota en este trabajo en equipo, de trabajo en grupo en que ella no era la responsable última de tener los materiales y todo, eeeeh se vio con un grado alto de frustración, un tema que habría que empezar a manejar…
Otro evento relevante, por ejemplo, en contraparte a lo que paso con Caroline, lo que paso con el grupo del Felipe, el Alfredo y el Jeremy que habían estado suspendidos por reiteradas indisciplinas y que están tomados como ciertamente conflictivos dentro del curso, ya esta es la segunda actividad en la cual sus trabajos son altamente destacados, o sea, el primer trabajo que hicieron de la línea del Siglo XX para mi es el mejor trabajo que se presentó, y el que hicieron ahora de la línea del tiempo desde la música del Siglo XX también se nota que hubo una preocupación, hubo un interés y una dedicación y motivación por la participación en esta clase extremadamente relevante; lo mismo con el caso del grupo del Ian, el Ian fue capaz de organizar a su grupo en función de la moda, que también están haciendo un trabajo bastante interesante porque ellos están mezclando distintas modas en el mismo período entonces quedo súper conforme y son elementos relevantes cuando los chicos están altamente motivados.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en las próximas clases?

EFR 101
El trabajo en equipo a partir de lo que a ellos les interesa, y más el trabajo de equipo que es lo que interesa acá, información más relevante es que esta constantemente la lucha por exhibir lo que están haciendo. Una información importantísima porque de ahora en adelante todo el trabajo que hagan va a ser pensando en que puede ser una muestra de exhibición, lo cual a ellos los va a motivar y los va a hacer trabajar constantemente en tener el mejor trabajo, ahora que es lo que pasa, que no va a ser solamente línea del tiempo con dibujos, sino que se empiecen a interesar a hacer quizás documentales, los mismos computadores del colegio o exposiciones fotográficas, fotoloog, grupo de facebook, pero exhibir lo que hacen ahora ellos es gratificante y es una información importantísima que he logrado rescatar a partir de estas observaciones.

¿Qué elementos del tipo contexto sociocultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación de esta clase?

EFR 102
Logras sacarlos a ellos de que el mundo es más allá del mundo del que viven, y eso es una condicionante, durante la semana, durante los días previos a este trabajo estuvieron constantemente acercando a mí para saber donde pueden ir rescatando música, sobretodo los chicos de la moda, la Estrella, la Jana y el Ian, el Ian no tanto porque el Ian es un chico como que tiene más mundo, sabe que hay un mundo fuera del mundo en el cual él se desenvuelve, en el caso de la Estrella era distinto porque para la Estrella el mundo es el mundo de la agresividad y de la choreza que vive ella, y como que salir de ese mundo le causa una aventura a lo desconocido a lo cual no se atreve a salir de ahí, que ella constantemente esta reforzando sus inquietudes sus

preguntas con la desconfianza, como que esta pisando un terreno de nadie y eso es solamente por el nivel sociocultural en el que ella se desenvuelve y que esta reproduciendo desde sus padres. Lo que si marca la diferencia, por ejemplo, el caso de la Lady, la Lady todo el trabajo, todo el material que ella aportó lo aportó desde la biblioteca de su casa de enciclopedias que tiene en su casa, y ella dice mi mamá tiene muchos de estos libros, y yo le digo – pero también son tuyos- y ella dice – no, que son de mi mamá – no los siente como que un libro en ese lugar es de ella sino que son parte de un mundo de la mamá, entonces también hay un tema sociocultural que hay que manejar para avanzar en estas clases tienen que sentirse parte del mundo que están viviendo que son consecuencia de un mundo que se viven y eso también es un pero.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual sociocultural de sus estudiantes a considerar le aportó esta clase?

EFR 103
Lo que más aportó es que los chicos, de una u otra forma, a raíz de la respuesta anterior, se están sintiendo parte, o sea de una u otra forma rompiendo ese círculo en el cual están viviendo, La Lady ya sabe que las enciclopedias si bien cierto son de la mamá, ella tiene libre acceso y que ahí puede encontrar todo y entonces va a asociar que no sólo en la enciclopedia encontrai' todo, si no que en cualquier libro lo puedes encontrar. La Estrella se puede dar cuenta ahora que el Ian no es el único que está a la moda sino que ella también podría estar a la moda si da un paso más y se da cuenta como es el mundo que se está viviendo afuera, si se atreve. La Caroline, por ejemplo, entregó un elemento nuevo que yo no lo consideraba que tiene que ver con el nivel de frustración que ella puede asumir si las cosas no andan como ella lo tiene presupuestado, moraleja, tendría que ser mucho más claro en que tiene que preocuparse más de los trabajos y de todo lo que signifique su desarrollo estudiantil escolar.

¿Sintió algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas durante el desarrollo de esta clase?

EFR 104
Si, porque en definitiva la contradicción está en que los guié mucho, o sea igual estuve constantemente guiándolos y no los deje indagar y reflexionar en torno al trabajo que estaban haciendo, igual los guié en el hecho de porque es primero el tango que la salsa, yo creo que el tango y el tango, entonces no los dejé indagar y no los dejé que ellos dieran cuenta, ellos del propio trabajo que estaban haciendo, me metí mucho y no tendría que haberme metido porque en definitiva yo no les tengo que fijar yo los objetivos y lo que yo creo.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en esta clase?

EFR 105
Mis presupuestos ideológicos aparecen, si bien es cierto, en que los guié en algunos casos también les di el espacio para que se emanciparan y discutieran entre ellos cuales eran las ehhh, donde tenían que ubicarse espacialmente, que ellos tomaran sus decisiones con respecto a que radio podían poner, que moda y que colocar en las cabeceras de las viñetas, digamos, donde están las líneas de tiempo, que ellos dieran cuenta de eso, porque en definitiva es su forma de ver el desarrollo de la moda, es su forma de ver el desarrollo de la música, a través del Siglo XX, ahí les di libertad de emancipación respecto a como ellos pueden visualizar todo lo que había pasado en el siglo.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿que posibilidades y limitaciones visualiza?

EFR 106
Las posibilidades al parecer son innumerables si sigo trabajando con lo que ellos les gusta, los que a ellos les motiva, la posibilidad de exhibir. Puedo llegar a logros insospechados yo creo, en ese sentido, con estos alumnos aprovechando también que son cursos chicos, y las limitaciones siempre tienen que ver con el contexto en las casas, espero que los pasos que vayamos dando no tengan esas limitaciones culturales y contextuales del hogar, que puedan juntarse a terminar un trabajo que se haga grande pensando, digamos, que se puedan juntar en la casa a terminarlos sin tener algún tipo de limitantes, ahí que los papás no los dejen juntarse, que un papá no deje juntarse a un chico con el otro cabro, que vaya a la otra casa porque el lugar es peligroso por que hay traficantes, etc, etc. Y que siempre están porque siento que si empezamos a avanzar con el tema de las imágenes, el desarrollo de lo que a ellos les gusta hay actividades que no van a poder desarrollar siempre en el liceo, en el colegio, va a tener que desarrollar en sus casas y que no se puedan juntar en sus casas a trabajar en equipo a desarrollar el contenido del trabajo me parece que puede ser una limitante.

¿Cómo se sintió profesional y anímicamente en esta clase?

EFR 107
Excelente, al igual que la clase anterior intento que sea una actividad totalmente lograda por la motivación de los alumnos y de los resultados que veo que van a aparecer pronto.

¿Cómo evalúa usted su desempeño en esta clase?

EFR 108
Lo evalúo como, no sé si mejor que la anterior, pero creo que tuve mucha más ingerencia en un trabajo que era más, porque el otro día yo había colocado las imágenes que íbamos a colocar y todo pero ahora yo creo que me metí un poco más de la cuenta en lo que ellos tenían que lograr como representación de cada década del Siglo XX, yo creo que por ahí tuve más desempeño, pero aún así le deje el libre albedrío de poder hacer y poder hacer y montarlo a la pinta de ellos.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

EFR 109
Para mi es imposible contenerme y llevar las cosas a mi idea, lo que a mi me parece en una actividad que era para ellos, yo al meterme la estaba llevando hacia donde yo quería, como imponiendo mi verdad por sobre la verdad que estaban descubriendo ellos.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en esta clase?

EFR 110
Excepcional, con la excepciones que he echo del grupo de la Caroline en que ella tuvo algún grado de frustración pero supo resolver los problemas sobre la marcha, dibujar, saliendo a buscar revistas, consiguiéndose en otros cursos, supo resolver el problema pero el grado de frustración del ver de que no estaba tan preparada como los otros grupos ahí hay, ahí hay un tema, pero también es importante porque ella asumió esta falta de preocupación de su grupo, yo creo que para la próxima no va a volver a cometer, yo creo que ella es una chica que va a asumir esta suerte de porrazo que se pegó, pero en general el desempeño de todos, claramente sorprendido con Jeremy, claramente sorprendido con la Estrella, sorprendido con el Ian, fue muy bueno.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

EFR 112
La motivación, cuando los temas a ellos, se tratan de temas que les gustan, la motivación me pareció totalmente significativa, me pareció pero súper bien, súper bien. Eh, los comentarios que hacían de la moda como a ellos iban asumiendo, de antes, solos, solitos habían esta relación permanencia-cambio en el tiempo en la moda en la música como discutían ellos sobre, en las cosas que iban descubriendo me pareció totalmente significativa y eso es producto de la participación y motivación de ellos mismos dentro de estas actividades. Lo que me parece bien.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

EFR 113
Situaciones conflictivas me parecen estas, con tener más cuidado con que todos traigan los materiales, me preocupó el tema de la Caroline de que no haya llevado sus materiales, tan completos como los otros grupos porque creó inmediatamente una diferencia y ella se sintió disminuida en relación a los demás y no me pareció porque terminó con un grado de agresividad hacia sus compañeros que no me pareció, y creo que voy a hablar con la Caroline para que asuma el problema que paso ahí para la próxima, como con mayor preocupación respecto de los trabajos de la sala de clases, porque así como van las cosas yo creo que van a seguir bien motivados y participativos para todas las… cada clase que yo creo que hagamos va a ser para ellos algo como ¿Qué nos trae el profesor? ¿Qué vamos a hacer ahora? Entonces también tengo que pensar en no decepcionarlos desde ese punto de vista.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

EFR 114
Bueno, mejoraría en no meterme, bueno si la actividad es de ellos no meterme, mantendría la posibilidad que les doy de emanciparse, de discutir y reflexionar solamente ellos y cuales cambiaría, definitivamente cambiaría el hecho de que no tengo que meterme tanto, no ser tan agresivo ni menos preciar la opinión de ellos que también son válidas.

¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

EFR 115
Bueno, yo creo que van a mejorar en la medida que sigan siendo innovadoras, en la medida que sigan siendo motivadoras pa' los chicos y que los sorprenda, que cada actividad que haya que hacer sea para ellos como una posibilidad más de sorprenderse con el mundo que están viviendo, con las cosas que pueden hacer y exhibir.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 116
eeeh no meterme tanto, respetarles la opinión, a concho, si no me parecen negociarlas, dejarlos que ellos tomen sus propias decisiones y no involucrarme en su toma de decisiones y bajar los grados de agresividad muchas veces, por ejemplo, cuando no están escuchando y quiero que me escuchen solamente a mi.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 117
Los voy a manejar, los voy a materializar a partir de orientar los trabajos hacia donde yo quiero que vayan, si me voy a dejar de hablar tanto, pero si voy a dar algunas pistas hacia donde quiero que vayan, eeem, con la reflexión final de los trabajos, o sea no

hablar tanto pero llevarlo en términos de que seleccionen imágenes, trabajar con imágenes que los hagan pensar y que los lleven hacia donde yo quiero que vayan, en definitiva, yo creo que por ahí va el tratamiento de los contenidos de las próximas clases.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

EFR 118
De las acciones en que no me voy a involucrar les voy a dar las pistas, las imágenes todo y que ellos reflexionen sin que ellos sufran la intervención mía constante respecto a mis presupuestos ideológicos y mis creencias pedagógicas, voy a dejar que mis acciones hablen por si solas y no hablar yo y que los lleven hacia donde quiero que vayan entrando, que es la reflexión.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

EFR 119
De mis actitudes a través de los contenidos cambiar el meterme tanto el divagar en los contenidos, eem en asumir que … es la que vale y no la de ellos y tratar de cambiarlo, que es difícil por eso voy a tratar de cambiarlo.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

EFR 120
Obvio, cuando me doy cuenta que impongo mi verdad sobre la de ellos, tengo un grado de frustración grande po, o cuando los hago callar y nos los escucho, o cuando no tomo en cuenta la opinión que me están dando, claro que siento un grado de frustración y que lo canalizo a través de tratar de ser un profe buena onda después, de acercarme a conversar, tratar de escucharlos a algunos les da los segundos después de la reflexión que hice, de tirar la talla de hacerlo como mas distendido pero la frustración siempre esta.

Clase 5
Nivel: quinto año básico
Fecha: 1 de junio de 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

EFR 121
La clase esta preparada hace dos semanas aproximado. En el comienzo de la unidad.

¿Durante la clase tomo o cambio alguna decisión?

EFR 122
Si, la clase era de hacer una línea del tiempo de su localidad desde 1930 en adelante. El tema es que no todos son de la Victoria y en un primer momento pensé en hacerlos trabajar en grupo, creo que tendría que haber sido así, pero no. Decidí que los hiciéramos en conjunto, la línea de tiempo de la población la Victoria. Cambié porque casi todos eran de la Victoria. Porque habían alumnos que eran de otras comunas pero no pudieron hacer el ejercicio de temporalidad en su cabeza. Primero los chiquillos no pudieron trabajar el ejercicio y segundo, no hubo reconocimiento hacia su trabajo. Una decisión mal tomada, trajo consecuencias.

¿Cómo cree que resulto su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

EFR 123
Mala, primero porque hubo poca participación, ya que la Maca, Juan Carlos, la Kimberly y la Javiera participaron, eso da cuenta que sólo ellos hicieron la tarea. Si a eso se le suma los dos que eran de San Joaquín son siete que la hicieron, por lo tanto, no hubo mucha participación. Caso aparte es la participación del Kevin, ya que el opinaba desde su contexto político o el de su familia que gira en torno a Pinochet en la Victoria. El problema principal es que los cabros no hicieron la tarea y es difícil que te resulte una actividad.

¿Qué objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía para esta clase?

EFR 124
La temporalidad, que los niños identificaran en su mente el pasado-presente y la temporalidad del paso del tiempo. En este sentido, se trata de un ejercicio con ellos. Porque el contenido es el poblamiento americano. Y para que ellos tengan esa concepción de cuando fue y el tiempo hay que prepararles esa concepción. Ahí esta el objetivo de ese ejercicio.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

EFR 125
Paso del tiempo, los cabros lograron asumir el paso del tiempo, cuando se hizo el recuento desde la escuela hacia atrás y ellos mediante sus intervenciones llegaron hasta los pueblos originarios, yo los guíe un poco.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

EFR 126
El tiempo y en especial indagar en su localidad, para que se sientan parte de algo. Como posteriormente se deben sentir parte o heredero de la primera civilización precolombina y los pueblos originarios.

¿Bajo que criterios?

EFR 127
Bajo el criterio de que manejen el tiempo histórico.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en estas clases para considerar en la próxima?

EFR 128
Que los que hicieron la tarea encontré que se sintieron parte de una historia y más que parte son ellos una historia, comenzaron inmediatamente a contar de cómo fue su relación con Andre Jarlán, con su Biblia y forma en como murió. También la visión que tienen de Pinochet como pobladores de la Victoria. Ese es un gran dato tomando en cuenta de que son chicos de quinto básico. Se puede decir que son unos políticos chiquititos.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

EFR 129
La localidad que sienten sumamente parte de la historia de la victoria (importante los hitos que reconocen).

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación esta clase?

EFR130
El poco apoyo que tienen de sus casas para poder realizar las actividades. No hacen las actividades, no llegan con los materiales, no tienen las tareas hechas.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aportó esta clase?

EFR131
La historia cultural que tienen estos cabros asociadas a la dictadura militar, a Pinochet, al contexto político que todavía perdura en ellos.

¿Sitúo algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en esta clase?

EFR 132
Me pasó algo con mis supuestos pedagógicos en juego, que es cuando empecé a revisar las comunicaciones que se las hubieran firmado en la clase anterior, el Leo había traído su comunicación firmada pero me dice que el abuelo le había pegado y que ve la comunicación y le duele. Ahí me sentí pésimo, pero igual no hizo la tarea. Yo lo acusé y en vez de hacerme yo cargo del pendejo. El abuelo, es recogido y no es siquiera su lazo de sangre, y no sabía que le pegaba. Ahora existe la posibilidad de que me este mintiendo si porque estos chicos que pasan todo el día en la calle saben que hacer y como comportarse en ese tipo de situaciones. Después el Josué me dice lo mismo y ahí ya fue, me estoy equivocando mucho.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en esta clase?

EFR 133
Cuando me puse como referente para analizar la Vitoria en los años 80, y ahí hice referencia cuando iba con mi madre a las peñas, ollas comunes, durante la dictadura.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

EFR 134
Las posibilidades son mucha a partir de explorar, la historia local que poseen estos chikos, historia política, etc. Como limitación el poco apoyo de la casa.

¿Cómo se sitió profesional y anímicamente en esta clase?

EFR 135

Con altos y bajos, en una profesionalmente mal porque lo que había pasado con el Leo y el Josué que afecto en lo anímico. Porque tampoco habían hecho la tarea, lo que iba a afectar el desarrollo de la clase. Pero después con la participación y concentración de los demás alumnos me sentí mejor que de alguna u otra forma, la actividad estaba saliendo adelante y los chicos la habían logrado captar.

¿Cómo evalúa su desempeño en esta clase?

EFR 136
Primero mal, demasiado autoritario, cuando empecé a exigir y preguntar por las tareas y por lo que me pasó con el Leo y con el Josué. Pero después me hice parte de la clase y me sentí mejor. En parte recuperé mi historia. Lo que más me gustó, fue cuando quede con el Kevin, me dice que hay un libro de André Jarlán si yo también lo tengo, lo leí cuando yo era chico, sí se llame André de la victoria, sí.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

EFR 137
Con la sobre autoridad, con haber mandado es maldita comunicación. Y en parte también en haberme hecho parte de la clases contando mi historia, porque la idea era reconstruir la historia de ellos no la mía.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en esta clase?

EFR 138
En un primer, momento como no habían hecho las tareas mal, pero después con la participación, opiniones, e historia personales bien.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

EFR 139
La historia política que traen: Claudina Nuñez, Andre, Pierre, Pinochet.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

EFR 140
Alumnos que siempre participan y que no hicieron la tarea se sintieron fuera. Por ejemplo, la Kimberly, le quitaba las hojas a quien había traído la tarea para poder ellos participar y hablar.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

EFR 141
No meterme tanto, no contar desde mi historia, mantendría la opción de seguir opinando desde sus vivencias y cambiaría la agresividad el autoritarismo.

En base a la evaluación anterior: ¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

EFR 142
Trabajando más desde su historia, desde su capital cultural. Voy a llevar esas a esos cabros a hacer esas clases a los estudiantes sentados en la mitad de la cacha, al estadio Municipal. Sin edificios, ni murallas. Otras clases. Es que lo saque una vez al patio, pero necesito verlos más emancipados. Más en contacto con el verde, para que sientan la grandeza del espacio que sintieron los pueblos originarios.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 143
Sigo pensando que lo que tengo que manejar es la autoridad y agresividad, ese es mi gran tema, pero eso se debe también al poco tiempo de llevo con ellos, con el tiempo ellos me van a conocer la mano y yo la de ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 144
Haciendo hincapié en el plano político, y reivindicando la lucha de clases….jajajajajaja…ellos se saben parte del mundo popular y de una lucha política de ese mundo, por lo tanto, está en ellos, en su inconciente la lucha del rico contra el pobre, entonces se me hace mas fácil trabajar las transformaciones políticas y sociales para construir un mundo más justo con ellos.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

EFR 145
Insistir en la investigación, que ellos investigando sobre las luchas políticas y sociales de su población según los contenidos que vayamos viendo.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

EFR 146
La auto-referencia, el divagar en el contenido, y las actitudes autoritarias. Llevo dos semanas diciéndote esto y no lo puedo cambiar. Sí porque es conciente en mi, la güeá es tener la voluntad de cambiarlo.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

EFR 147
Esto es igual que el marido que arremete, agredí y después te acercai' haciendo cariño y uno se da cuenta, y ahí esta la frustración. No lo había visto así antes de estas reflexiones. Cuando pensé hacer clase en básica me di cuenta que me constaba manejarlos y empecé a subir la voz, gritarlos, pero no había dimensionado lo que eso significaba para los cabros. Más agresividad, en su casa, el barrio, el día a día, de las tías, el profesor dentro de la sala, poco espacio para correr para jugar.

Clase 6
Nivel: sexto año básico
Fecha: 1 de junio de 2009
2 horas pedagógicas.

¿Cuándo usted preparó esta clase?

EFR 148
Comienzo de la unidad, hace una semana.

¿Durante la clase tomó o cambió alguna decisión?

EFR 149
Sí. Tenía pensado seguir trabajando la guía y la línea de rutas marinas también para dejarlas en pareja en grupo, pero como cerraron la puerta con llave, después entramos a la sala y el Cristian, Fernanda, Fabián, Valeria, estaban todos pegándose para sacar los libros porque era la hora de la lectura silenciosa. Ahí tomé la decisión de revisar una a una las tareas y que la guía fuera realizada casi como una prueba.

¿Cómo cree que resultó su clase y actividades dentro de la planificación de la unidad?

EFR 150
Mal. Porque no potencie el trabajo grupal, más bien la sanción opero, en que los chicos trabajan individualmente y no sociabilizaran el contenido, sino que trabajaran individualmente.

¿Qué objetivos de enseñanza y de aprendizaje tenía para esta clase?

EFR 151
Establecer comparaciones y relaciones pasado presente entre el cabildo y la municipalidad. Y trabajar las confecciones de monopolio y libertad de comercio a través de las rutas comerciales.

¿Qué objetivos cree usted que ha alcanzado en su clase?

EFR 152
Ninguno, porque los chicos no lograron establecer relaciones. Además no alcancé a terminar la clase bien, hacer un cierre. Ya que perdí tiempo casi media hora de clases en la lectura, comenzaran a trabajar y en la puerta. Entonces esta clases tengo que repetirla.

¿Cómo seleccionó los contenidos de su clase?

EFR 153
Contenidos de plan y programa primero, y el cabildo y el comercio que son instituciones fundamentes dentro de la colonia. Y ahí trabajar con ellas para explicar el fenómeno de la independencia.

¿Bajo que criterios?

EFR 154

Estamos trabajando lo político (cabildo), lo económico (monopolio) y lo social (clases sociales), anterior a la independencia.

¿Qué eventos le parecen relevantes que aparecieron en estas clases para considerar en la próxima?

EFR 155
De que los chicos bajo la autoridad, son capaces de concentrarse y trabajar en sus guías, porque de todas formas, la terminaron y reconozco que era una guía difícil con textos complicados.

¿Qué información le proporcionaron sus estudiantes para considerar en sus próximas clases?

EFR 156
Que hacen la relación con las instituciones más cercanas a ellos, que a partir, de las relaciones que ellos establecen con la municipalidad.

¿Qué elementos de tipo contextual socio-cultural de sus estudiantes se muestran como condicionantes para el diseño e implementación esta clase?

EFR 157
No tienen apoyos de las casas, o los que se sientan a trabajar con ellos no manejan el contenido, entonces no pueden apoyarlos con lo de las rutas comerciales, no tienen ese conocimiento en la cabeza.

¿Qué elementos nuevos de tipo contextual socio-cultural a considerar le aporto esta clase?

EFR 158
El hecho de crearle el clima bajo la autoridad de predisposición frente a la autoridad sirve pero individual.

¿Sitúo algún tipo de contradicción o conflicto interno desde sus creencias pedagógicas en esta clase?

EFR 159
Si, porque hice un trabajo más instruccional, que cumplieran el objetivo de terminar la actividad no más.

¿Cómo y dónde cree que aparecen sus presupuestos ideológicos en esta clase?

EFR 160
Solamente en el cuestionamiento que me hice de la actividad, de cómo llevé la clase, o sea, me cuestioné lo que estaba haciendo y ese cuestionamiento es lo único de mis creencias pedagógicas porque no cambié mi actitud.

Según la cultura escolar presente en esta clase ¿qué posibilidades o limitaciones visualiza?

EFR 161
Las posibilidades que puedo trabajar con ellos la comprensión de lectura a través de estas actividades disciplinadas y la limitación es que no da la posibilidad al debate, a la crítica. Eso, esta clase hay que repetirla de hecho eso haré.

¿Cómo se sintió profesional y anímicamente en esta Clase?

EFR 162
Mal, por que no hice nada. No hice nada. Me dedique a llenar el libro mientras los chiquillos trabajaban y a contestar preguntas.

¿Cómo evalúa su desempeño en esta clase?

EFR 163
Mal, porque no hice nada, me valí de mi autoridad para que los chicos trabajaran sentados y callados en la guía.

¿Con qué actitudes y acciones personales queda disconforme?

EFR 164
Con que me deje llevar por mi estado de ánimo, al molestarme con que se estuviesen pegando y no hacer mi labor profesional.

¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en esta clase?

EFR 165
Trabajaron, terminaron sus guías a distintos ritmo pero trabajaron y terminaron sus guías.

¿Qué situaciones le parecieron significativas en esta clase?

EFR 166

El hecho de que trabajan bajo la leí del terror. Lo mala onda es que siempre hay una actitud punitiva ahí, porque si no es el grito o reto es la nota, de alguna forma uno siempre lo esta condicionando para que trabajen bien o no se si bien, para que trabajen.

¿Qué situaciones le parecieron conflictivas en esta clase?

EFR 167
Mi relación con algunos alumnos, tuve apunto de convertirse en un conflicto mayor. La discusión con Fabián Cornejo que fue de dime y diretes, que tuve que imponerme con la autoridad. Me dieron ganas de mandarlo a donde la señora Aidé, pero me tuve que contener porque a ese cabro chico le pegan en la casa.

¿Cómo se sintió emocionalmente?
EFR 168
Picado porque le dije que no cambiara el libro y el cambio el libro, no me hacia caso, lo llame como 5 veces y no me hacia caso y me pique.

¿Qué actitudes personales mejoraría, cuáles mantendría y cuáles cambiaría?

EFR 169
Mantendría en ocasiones la formas de controlar el grupo curso porque son demasiado inquietos, tienen muchos focos de rebeldía si se les podría llamar así. Cabros contestadores, que no te hacen caso, que te encaran, como la Valeria, el Fabián, el Javier Aguirre, la Fernanda. Que en lo emocional, en lo anímico no le gane al profesional.

En base a la evaluación anterior: ¿Cómo cree que podrían mejorar sus próximas clases?

EFR 170
Es que los conozco hace tan poco tiempo que con los otros cursos, con ellos, llevo como un mes, aún no encuentro ni defino como podría trabajar con ellos mejor.

¿Qué considera sustancial modificar de sus actitudes en el aula?

EFR 171
Que mis estados de ánimos no le gane al profesional porque eso va a terminar desgastando mi relación con los estudiantes.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en el tratamiento de los contenidos de las próximas clases?

EFR 172
Empezar a trabajar más con estrategias más interactivas con ellos, más trabajo en grupo, dirigidas, y con presentaciones.

¿Cómo cree que podría mejor materializar sus presupuestos ideológicos y creencias pedagógicas en sus acciones de las próximas clases?

EFR 173
En eso abrir más a la interacción con los chuiquillos y dejar de castigarlos tanto. Porque son muy inquietos me supera eso, peleadores, acusetes, eso me molesta. Por eso siempre el control.

¿Qué le gustaría cambiar de sus actitudes y tratamiento de los contenidos pero cree que es imposible?

EFR 174
No lo he logrado determinar todavía, porque estoy una etapa de manejo grupal, yo siento que estoy en eso, en manejo de grupo todavía.

¿Siente algún grado de frustración por las situaciones que no puede cambiar? ¿Cómo canaliza estas frustraciones?

EFR 175
Yo creo que el sexto es el que más frustraciones me provoca porque soy el profesor jefe. Y todavía no logro manejar bien al grupo curso, eso me frustra. A lo mejor tengo muchas expectativas con respecto al manejo del grupo curso y que no tienen porque ser tantas, si no es media, es básica hay una diferencia. Yo había tenido jefatura en la media y con ellos diez puntos, solucionamos los temas de disciplina, rápido, los conflictos en el curso rápido, y sin apoyo de los apoderados. Pero ahora es más difícil porque los niños tienen otros intereses tan ocupados de otras cosas, tienen otros conflictos en su mente. Por eso me he generado más expectativas de las que realmente voy a lograr.

VII. 2. 3. Cuadro interpretativo

Entrevista focalizada de Reflexividad Docente en las Prácticas Pedagógicas. (EFR)

| Dimensión Reflexividad docente<br>Categorías de análisis | Unidades de sentido |
|---|---|
| Categoría 18: Naturaleza de Decisiones e intenciones en sus estrategias didáctica | EFR 1<br>Ya, esta clase estaba preparada por UTP, que era para tomar un control SIMCE de otro establecimiento, para hacer una evaluación de cómo están nuestros alumnos para ver que es lo que tenemos que reforzar o no, para el octavo, cuando rinda SIMCE a fin de año.<br><br>EFR 2<br>¿Si acaso tome alguna decisión durante la clase? Claro, al darme cuanta de que los chicos estaban faltos de conocimiento, que no manejaban bien los contenidos, estaban preocupados, lo hice más distendido, empecé a tirar la talla, a relajarlos un poco.<br><br>EFR 3<br>Para entre medio de la talla irme dando cuenta yo, de cuales son las falencias que tienen, cuales son la áreas más fuertes en las que están perdidos ellos y me di cuenta de que tienen falencias en todos los contenidos de geografía y de historia clásica, ¿ya? Lo que es Grecia, Roma, ellos no se manejan, que son los contenidos de 7º básico… no los manejan. Esa decisión.<br><br>EFR 4<br>Bueno, la planificación de la Unidad era tomar la prueba pero en esa misma planificación uno se da cuenta, de que a los chicos, hay que hacer una remedial a contar de Junio que ya tomamos la decisión, que de las cuatro horas que yo tengo con ellos en octavo, una hora va a ser dedicada a pasar todos los contenidos, toda la materia de séptimo nuevamente, es decir, un reforzamiento.<br><br>EFR 5<br>Era verificar específicamente cuales son las falencias que tienen, para el SIMCE.<br><br>EFR 6<br>Por lo menos me di cuenta que hay que pasar toda la materia de séptimo de nuevo, sobretodo lo que es geografía física.<br><br>EFR 7<br>No estaban seleccionados por que son pruebas estandarizadas que vienen de otros colegios para tomárselas a ellos…<br><br>EFR 8<br>Que el dato en geografía física por ejemplo, no se puede usar el método de indagación, que ellos experimenten los contenidos, sino que las preguntas son cerradas, por lo tanto, se va a tener que trabajar mucho el contenido duro.<br><br>EFR 9 |

| | |
|---|---|
| | Al concepto y su significado.<br><br>EFR 10<br>Eso mismo, la planificación del reforzamiento.<br><br>EFR 29<br>La preparé, esta clase es la segunda parte de la clase que comenzó la clase anterior, que es la clase de introducción a la unidad de Independencia de Chile. Segunda unidad de sexto básico<br><br>EFR 30<br>Si, que el trabajo iba a ser en grupo y cambie la decisión para que fuera en parejas.<br><br>EFR 31<br>Porque entendí que en grupos se iba a trabajar menos de lo que se trabaja en parejas, ya en parejas trabajaron poco. En grupos se iba a trabajar mucho menos, por la dinámica que se da en grupo curso específicamente el sexto, en el cual hay cuatro o cinco alumnos que si trabajan mucho y otros se pegan al trabajo de ellos, por eso tome la decisión que fuera en parejas y no en cinco grupos, digamos.<br><br>EFR 32<br>Aparte que también lo que se iba a trabajar era comprensión de lectura y me di cuenta que hay una falencia terrible ahí en la comprensión de lectura de los alumnos de sexto.<br><br>EFR 33<br>En que ellos no leen, les da flojera leer y si leen cambian las palabras, no respetan acentos, no termina de leer todas las palabras. Entonces, cuando hacían la comparación del Cabildo con la Municipalidad entendían que eran dos entes ajenos y que no era uno continuidad del otro, cosas que estaban textuales en el texto que les pasé.<br><br>EFR 34<br>Dentro de la planificación de la unidad yo creo que la clase resultó bien, porque los chicos igual trabajaron, tuve algunos con preguntas, la interacción que se dio, ahora lo importante con los objetivos que rescaté es que ellos van a lograr distinguir en la parte social de que hay distintos actores de estamentos sociales que dieron origen y forma a lo que posteriormente fue la Independencia de Chile. Y en el plano político, ellos lograron determinar, por ejemplo, instituciones como el Cabildo, importante durante la Colonia, y de la Municipalidad hoy en Chile, elementos que se mantienen y otros que han cambiado, específicamente respecto a las funciones del Cabildo, las funciones políticas del Cabildo son las mismas que se mantienen hasta hoy en el funcionamiento de la Municipalidad. Aseo y ornato, orden, algo de juzgado, etc. Que ellos lograron hacer esa relación de que hay cosas que se mantienen como también hay otras que se han cambiado, como por ejemplo, la forma de elegir a las autoridades que representan a la comunidad, en ese tiempo ellos lograron darse cuenta de que eran impuestos y ahora ellos saben que se eligen democráticamente, que son los dos objetivos que se han logrado. Ahora hay que ver la parte económica que es el trabajo que les envié para la casa y establecer como era el sistema económico antes de la Independencia y después de la Independencia respecto a en la Colonia el monopolio y después de la independencia libertad de comercio hasta el día de hoy.<br><br>EFR 35 |

| | |
|---|---|
| | Lo mismo digamos, que entendieran continuidad y cambio, trabajar el tiempo histórico respecto a las continuidades y los cambios.<br><br>EFR 36<br>Si, si se logró<br><br>EFR 37<br>Por los comentarios que se hicieron y las pocas respuestas que logré apreciar de los trabajos que hicieron ellos lograron diferenciar que hayan ciertas continuidades y ha habido cambios, que hay continuidades, por ejemplo, en lo social que sigue una elite y en lo político cosas que se mantienen del Cabildo hasta hoy, y cambios también que se presentan en lo que es representación popular que antes no había votación y ahora si se puede votar, las autoridades comunales, que son los que velan por el beneficio de todos en definitiva.<br><br>EFR 38<br>Buena pregunta, porque por ejemplo, podría haber trabajado otros aspectos, en vez del Cabildo podría haber sido la Real Audiencia, trabaje el Cabildo porque ellos ya habían hecho una investigación de lo que es la Municipalidad en la Unidad anterior, entonces aproveché los conocimientos que ellos tenían ya con respecto del funcionamiento de la Municipalidad para asociarlo al Cabildo, porque podría haber tomado otra institución política de la Colonia. Y con respecto al comercio, a la parte económica, también tomé el tema de la libertad de comercio versus el monopolio para hacer una representación hoy día por ejemplo, como hoy los chicos mismos lo decían, que toman en cuenta ahora que vi en el diario que ahora Chile va a comercializar con Bolivia, que Chile comercia con todo el mundo. Utilizando un poco el capital cultural que ellos tienen y si no lo pueden hacer ellos aprovechar el capital cultural que tienen sus familiares en la casa o sus vecinos.<br><br>EFR 39<br>¿Qué eventos me parecieron relevantes? Mmmm… primero, que la modalidad que trabajasen de a dos me parece pertinente, ahora voy a hacer algunos cambios de chicos que no trabajan de a dos, para sentar a otros para que se empiecen a potenciar pero la dinámica que se dio del trabajo en parejas me gustó, para ser la primera vez que lo hago, que trabajen en parejas me gustó.<br><br>EFR 40<br>Segundo, aprovechar más el capital cultural que ellos tienen, o sea, seguir trabajando con temas que para ellos sean mucho más cercanos porque eso les provoca más inquietudes y más posibilidades de reflexionar, respecto de lo que ellos ven el la tele, por ejemplo, o respecto puede ser también a los avances tecnológicos que también se dio mucho, -lo buscamos en Internet, o el COSAM hasta tal hora está abierto- esos elementos hay que rescatarlos para seguir trabajando en la próxima clase.<br><br>EFR 41<br>Eso mismo. El hecho de que trabajen en parejas es una situación relevante, e información la que me entregaron ellos respecto de donde recopilan ellos la información, Internet, televisión o que escuchen a los papás conversar. Entonces aparecieron recursos como que entrevisten a los papás, que busquen información en Internet.<br><br>EFR 49<br>Y tiene que analizar el ensayo próximo, no les puedo tirar algo tan fácil si están en sexto básico, según el nuevo programa |

| | |
|---|---|
| | estos chicos el próximo año capaz que sean de enseñanza media si se acepta. Entonces, esto es muy básico, si tú te fijaste, escriben mal, las palabras mal terminadas, leen pésimo, entonces hay que pasarles algo… hacerlos trabajar duro y ser duro en ese tema de que ellos empiecen a desarrollar su mente en problemas, sólo en problemas, hoy día les presente un problema y tienen que resolver ese problema. Yo no voy a evaluar si esta bien o mal sino que lo que yo voy a evaluar es que sean capaces de terminar ese trabajo, -si, ya lo termine-, -si, fuiste capaz de terminarlo, ¿viste que puedes?- No voy a evaluar si acaso esta bien o esta mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. Que ellos se sienta aaaaaaah… lo hicimos.<br><br>EFR 66<br>eeeeh, en la clase realice una tarea y la revisión de una tarea. Bueno la clase por lo general, la clase, cada tres o cuatro clases reviso cuadernos y tareas para ver los avances de los alumnos, para ir viendo cuales son que avanzan más, cumplen y son disciplinados con el tema de la entrega de tareas y hacer las cosas que se indican en la sala de clase y el trabajo en la casa.<br><br>EFR 67<br>Si, en un primer momento pensé en sancionar la falta de tarea y el poco trabajo inmediatamente con una calificación sumativa en mi cuaderno, para mantener un registro, pero opté por la decisión de enviar una comunicación a los alumnos que estaban atrasados en el tema de las tareas, para que se tomaran las medidas y se disciplinaran los tiempos de poner el cuaderno al día en la casa.<br><br>EFR 68<br>Mira, la planificación de revisar los cuadernos y todo eso me dio un dato, en términos de que logré por lo menos dar cuenta de quienes son los alumnos, ya ahora que estamos ingresando a una nueva unidad que son las culturas precolombinas, dar cuenta de cuales son los alumnos que se logran perfectamente situar en el espacio geográfico que queremos trabajar, que era hacia donde iba planificada la clase o las clases anteriores y específicamente esta clase era para dar cuenta, ya, de revisar el trabajo introductorio de la unidad y más aún dar cuenta también de cuales son los alumnos que ya se sitúan espacialmente para dar inicio concreto ya, a lo que son las culturas precolombinas.<br><br>EFR 69<br>En definitiva, corroborar o dar cuenta de cuales son los alumnos que ya están capacitados para situarse espacialmente en las culturas precolombinas acá en América, eso.<br><br>EFR 70<br>Mira, el objetivo primordial es del cuento de que, por lo menos, del universo de veinticinco alumnos, seis alumnos están sustancialmente atrasados, pero atrasados en el sentido de que no hacen sus tareas pero si saben ubicarse espacialmente en el mapa, el atraso está en el trabajo en clases, en el trabajo en la casa, pero corroboré ahora que, por lo menos, de esos seis o cuatro, se saben ubicar perfectamente en el espacio de lo que significa América, empecé a trabajar más detalladamente más lo que son las culturas precolombinas.<br><br>EFR 71 |

| | |
|---|---|
| | Los contenidos de esta clase los seleccioné a partir de trabajo que se viene desarrollando ya desde hace tres clases atrás, de la comprensión de las distinciones geográficas de América, el contenido ciertamente para la clase de hoy esta determinado por hacer un párele, para ver donde tengo que hacer hincapié desde este contenido que viene en adelante.<br><br>EFR 72<br>Bajo los criterios de lo que viene más adelante, de lo que hemos estado trabajando, me interesa sobretodo que los alumnos sepan ubicarse espacialmente y desde ese espacio sepan inferir distintos modos de vida.<br><br>EFR 73<br>Un elemento importantísimo, es que muchos alumnos aprenden sin la necesidad de hacer las tareas, sin necesidad de hacer el trabajo, ellos mirando captan inmediatamente lo que es la ubicación espacial y lo que quieren, no necesitan mayormente trabajar, lo que me provoca un conflicto, como no quieren trabajar molestan a sus compañeras, pero en definitiva dentro de las… ellos saben lo que se les esta pidiendo digamos saben diferenciar entre un mapa físico y un mapa político lo que pasa es que no hacen el trabajo que se les indica pero saben hacer las diferencias saben ubicarse espacialmente lo cual es un conflicto que tengo que empezar a manejar en la clase.<br><br>EFR 74<br>Que no sería tan descabellado empezar a trabajar más con imágenes visualmente todo lo que tiene que ver con el desarrollo de los contenidos ya que el sólo hecho de mirar, el mantenerlos atentos con imágenes, estoy pensando en videos, fotografías, trabajar en fotos hop, algunas imágenes entretenidas para pasar los contenidos no sería tan descabellado y no saturarlos con el trabajo tedioso siempre dentro de la sala de clases de manera individual, porque las técnicas grupales tampoco me han funcionado, entonces como evento relevante me he dado cuenta que situarlos solamente con imágenes que presten atención por unos cuantos minutos solamente en las imágenes, me sirve bastante para desarrollar en ellos la enseñanza-aprendizaje.<br><br>EFR 79<br>Las posibilidades, que están todos abiertos al conocimiento a partir de esta nueva información que hacen de la luz que tiene que ver con el trabajo de imágenes y ahora bien, a que dificultades, es que me doy cuenta de que todos tienen un ritmo totalmente distinto de aprendizaje, mientras a unos hay que estar encima que necesitan de la tarea, del apoyo constante, otros son capaces de asumir el contenido sin la necesidad de asumir la tarea, entonces tengo que empezar a mediar ese conflicto que se me esta dando, generando algún tipo de estrategia. Estaba pensando, a partir de leer esta primera pauta, estaba pensando en hacer actividades diferenciadas, no se si acaso me podrá resultar dentro del aula, de separar a los que pueden hacer, que necesitan del trabajo para poder hacer y de los que necesitan solamente observar para poder hacer, y tratar de hacer una cierta estrategia, de hacer un trabajo diferenciado en el aula, de estos dos grupos, no se, es una posibilidad que se me esta presentando y que me esta dando vuelta en la cabeza y que debiese ver si acaso la implemento o no, pero por ahora lo cierto es que si voy a trabajar el tema de las imágenes en la unidad que viene.<br><br>EFR 93<br>Inmediatamente después de finalizada a actividad anterior. |

| | |
|---|---|
| | EFR 94<br>La verdad es que no, la verdad es que… si, si acorté un poco la actividad en términos de que les di la posibilidad de que se terminara la próxima clase por que no tenían el tiempo necesario como para terminarla completamente.<br><br>EFR 95<br>Quedo muy, pero muy conforme con los resultados de la clase porque los alumnos participaron bastante motivados con el desarrollo, sin embargo, tengo que destacar que fueron dos grupos los que se destacaron, en un grupo había cierto grado de frustración por no tener todos los materiales en la mano, al ver que los otros dos grupo tenían mucho más material, mucho más recursos más bonitos si se puede decir que los de ellos, noté un grado de frustración en este grupo que estaba desarrollando el tema del desarrollo tecnológico, tuvo que dibujar, conseguirse revistas y empezar a conseguirse, y di cuenta por ejemplo de la Caroline que siempre es una muy buena alumna, que siempre esta como bien considerada dentro del curso, en estos momentos la hallé con un grado de frustración al ver que los otros dos grupos llevaban mucho más y sus trabajos estaban mucho más completos que el de ella, que el de su grupo.<br><br>EFR 96<br>El objetivo era que ellos a partir de sus propios intereses fueran capaces de dar cuenta de una línea de tiempo del Siglo XX, la moda, la música, el desarrollo tecnológico, eran lo temas que estaban ahí.<br><br>EFR 97<br>El objetivo es que los chicos cuando se trata de los intereses de ellos, trabajan extremadamente motivados, con ganas y eso se nota en el ambiente dentro de la sala de clases, que es un ambiente totalmente de trabajo y de desarrollo de la actividad.<br><br>EFR 98<br>Los contenidos de la clase fueron seleccionados a partir de la unidad que estamos tratando, que son los sucesos políticos que marcaron el Siglo XX, que yo esta vez lo traspasé a desarrollos culturales que marcaron el Siglo XX y que tiene que ver con lo que a los chicos les interesa, la música, la moda y etc. que fue una actividad gratamente lograda.<br><br>EFR 99<br>Los criterios siguen siendo los mismos, Siglo XX, pero desde el ámbito cultural como que ellos den cuenta que son una, que su forma de escuchar la música que ellos escuchan o la forma de vestirse, la forma de actuar, es consecuencia de un proceso que entre, ocurrió durante todo el Siglo XX, y que ellos no son ni la última fase ni tampoco la primera que son, también están en un periodo intermedio que próximamente también serán parte de sub-modas, su forma de ser o la música que escuchan también será parte de una moda que más adelante también será estudiada como la están estudiando ellos.<br><br>EFR 100<br>El grado de frustración del grupo que no tenía todos los materiales, un evento relevante, hay que poner mas ojo en eso porque Caroline es una excelente alumna que trabajo con su hermano y su hermano falta constantemente a clase, entonces eso es como darle a ella una responsabilidad más, aparte del trabajo darle la responsabilidad de que el hermano trabaje, entonces también se transforma en un problema para |

| | |
|---|---|
| | ella y en un grado alto de frustración que uno lo nota también después, cuando comenzó la clase al tomar la escoba ella no tiene el grado de agresividad que mostró cuando comenzó a barrer, digamos y se alteró con compañeros, ese grado de frustración y alteración venía de la imposibilidad de terminar el trabajo como corresponde porque ella está acostumbrada siempre a tener todos los materiales cuando trabaja sola, a cumplir con sus tareas, sacarse una buena nota en este trabajo en equipo, de trabajo en grupo en que ella no era la responsable última de tener los materiales y todo, eeeeh se vio con un grado alto de frustración, un tema que habría que empezar a manejar…<br>Otro evento relevante, por ejemplo, en contraparte a lo que paso con Caroline, lo que paso con el grupo del Felipe, el Alfredo y el Jeremy que habían estado suspendido por reiteradas indisciplinas y que están tomados como ciertamente conflictivos dentro del curso, ya esta es la segunda actividad en la cual sus trabajos son altamente destacados, o sea, el primer trabajo que hicieron de la línea del Siglo XX para mi es el mejor trabajo que se presentó, y el que hicieron ahora de la línea del tiempo desde la música del Siglo XX también se nota que hubo una preocupación, hubo un interés y una dedicación y motivación por la participación en esta clase extremadamente relevante; lo mismo con el caso del grupo del Jean, el Jean fue capaz de organizar a su grupo en función de la moda, que también están haciendo un trabajo bastante interesante porque ellos están mezclando distintas modas en el mismo periodo entonces quedo súper conforme y son elementos relevantes cuando los chicos están altamente motivados.<br><br>EFR 101<br>El trabajo en equipo a partir de lo que a ellos les interesa, y más el trabajo de equipo que es lo que interesa acá, información más relevante es que esta constantemente la lucha por exhibir lo que están haciendo. Una información importantísima porque de ahora en adelante todo el trabajo que hagan va a ser pensando en que puede ser una muestra de exhibición, lo cual a ellos los va a motivar y los va a hacer trabajar constantemente en tener el mejor trabajo, ahora que es lo que pasa, que no va a ser solamente línea del tiempo con dibujos, sino que se empiecen a interesar a hacer quizás documentales, los mismos computadores del colegio o exposiciones fotográficas, fotoloog, grupo de facebook, pero exhibir lo que hacen ahora ellos es gratificante y es una información importantísima que he logrado rescatar a partir de estas observaciones.<br><br>EFR 121<br>La clase esta preparada hace dos semanas aprox. En el comienzo ce la unidad.<br><br>EFR 122<br>Si, la clase era de hacer una línea del tiempo de su localidad desde 1930 en adelante. El tema es que no todos son de la Victoria y en un primer momento pensé en hacerlos trabajar en grupo, creo que tendría que haber sido así, pero no. Decidí que los hiciéramos en conjunto, la línea de tiempo de la población la Victoria. Cambie porque casi todos eran de la Victoria. Porque habían alumnos que eran de otras comunas pero no pudieron hacer el ejercicio de temporalidad en su cabeza. Primero los chiquillos no pudieron trabajar el ejercicio y segundo, no hubo reconocimiento hacia su trabajo. Una decisión mal tomada, trajo consecuencias.<br><br>EFR 123<br>Mala, primero porque hubo poca participación, ya que la |

| | |
|---|---|
| | Maca, Juan Carlos, la Kimberly y la Javiera participaron, eso da cuenta que sólo ellos hicieron la tarea. Si a eso se le suma los dos que eran de San Joaquín son siete que la hicieron, por lo tanto, no hubo mucha participación. Caso aparte es la participación del Kevin, ya que el opinaba desde su contexto político o el de su familia que gira en torno a Pinochet en la Victoria. El problema principal es que los cabros no hicieron la tarea y es difícil que te resulte una actividad.<br><br>EFR 124<br>La temporalidad, que los niños identificaran en su mente el pasado-presente y la temporalidad del paso del tiempo. En este sentido, se trata de un ejercicio con ellos. Porque el contenido es el poblamiento americano. Y para que ellos tengan esa concepción de cuando fue y el tiempo hay que prepararles esa concepción. Ahí esta el objetivo de ese ejercicio.<br><br>EFR 125<br>Paso del tiempo, los cabros lograron asumir el paso del tiempo, cuando se hizo el recuento desde la escuela hacia atrás y ellos mediante sus intervenciones llegaron hasta los pueblos originarios, yo los guíe un poco.<br><br>EFR 126<br>El tiempo y en especial indagar en su localidad, para que se sientan parte de algo. Como posteriormente se deben sentir parte o heredero de la primera civilización precolombina y los pueblos originarios.<br><br>EFR 127<br>Bajo el criterio de que manejen el tiempo histórico.<br><br>EFR 128<br>Que los que hicieron la tarea encontré que se sintieron parte de una historia y más que parte son ellos una historia, comenzaron inmediatamente a contar de cómo fue su relación con Andres Jalán, con su Biblia y forma en como murió. También la visión que tienen de Pinochet como pobladores de la Victoria. Ese es un gran dato tomando en cuenta de que son chicos de quinto básico. Se puede decir que son unos políticos chiquititos.<br><br>EFR 129<br>La localidad que sienten sumamente parte de la historia de la victoria (importante los hitos que reconocen).<br><br>EFR 148<br>Comienzo de la unidad, hace una semana.<br><br>EFR 149<br>Sí. Tenía pensado seguir trabajando la guía y la línea de rutas marinas también para dejarlas en pareja en grupo, pero como cerraron la puerta con llave, después entramos a la sala y el Cristian, Fernanda, Fabián, Valeria, estaban todos pegándose para sacar los libros porque era la hora de la lectura silenciosa. Ahí tomé la decisión de revisar una a una las tareas y que la guía fuera realizada casi como una prueba.<br><br>EFR 150<br>Mal. Porque no potencie el trabajo grupal, más bien la sanción opero, en que los chicos trabajan individualmente y no sociabilizaran el contenido, sino que trabajaran individualmente.<br><br>EFR 151<br>Establecer comparaciones y relaciones pasado presente entre |

| | |
|---|---|
| | el cabildo y la municipalidad. Y trabajar las confecciones de monopolio y libertad de comercio a través de las rutas comerciales.<br>.<br>EFR 152<br>Ninguno, porque los chicos no lograron establecer relaciones. Además no alcance a terminar la clase bien, hacer un cierre. Ya que perdí tiempo casi media hora de clases en la lectura, comenzaran a trabajar y en la puerta. Entonces esta clase tengo que repetirla.<br><br>EFR 153<br>Contenidos de plan y programa primero, y el cabildo y el comercio que son instituciones fundamentales dentro de la colonia. Y hay que trabajar con ellas para explicar el fenómeno de la independencia.<br><br>EFR 154<br>Estamos trabajando lo político (cabildo), lo económico (monopolio) y lo social (clases sociales), anterior a la independencia.<br><br>EFR 155<br>De que los chicos bajo la autoridad, son capaces de concentrarse y trabajar en sus guías, porque de todas formas, la terminaron y reconozco que era una guía difícil con textos complicados.<br><br>EFR 156<br>Que hacen la relación con las instituciones más cercanas a ellos, que a partir, de las relaciones que ellos establecen con la municipalidad. |
| Categoría 19: Auto evaluación actitudes y acciones acertadas o erradas.<br><br>Comprensión del significado de las situaciones. Grados de satisfacción personal en relación al desempeño y para con sus estudiantes. | EFR 16<br>Mal. Porque significó que el hecho de distender la clase, los pocos alumnos que estaban concentrados tratando de responderla se distrajeran y, por tanto, tengo una mala evaluación de lo que fue hoy día esa clase. Debería haber mantenido la clase en silencio para que los pocos que estaban concentrados pudieran trabajar bien. ¿Por qué? Porque ellos mismos después me sirven a mi de apoyo para que ellos apoyen a sus compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<br><br>EFR 17<br>Mal, porque no, esta reflexión que te acabo de dar de los chicos que estaban concentrados dando la prueba, fue una reflexión a posteriori, entonces si hubiera reflexionado eso anteriormente hubiese mantenido la clase en silencio y haberme dado cuenta de cuales son los que están mejor preparados, para usarlos como foco de apoyo para los que están mas débiles.<br><br>EFR 18<br>Con eso.<br><br>EFR 19<br>Dos o tres bien, los demás fue para ellos como una chacota saber que era una prueba SIMCE que no llevaba evaluación ni nada, fue mal.<br><br>EFR 20<br>De que los chicos preguntaban lo que no sabían, a pesar que sabían que era sin nota se atrevían a preguntar lo que no |

| | |
|---|---|
| | sabían.<br><br>EFR 21<br>El hecho de que el no saber, les provocaba cierta frustración, y esa frustración lleva a un conflicto, que entre ellos se descalifican, soy más inteligente que tú, sé más que tú, como no vas a saber. Eso genera un conflicto dentro del grupo curso.<br><br>EFR 22<br>Bueno, con relación a lo mismo que me sirva de moraleja no distender la clase sino que tomar en cuenta de que hay algunos que me pueden servir para operaciones futuras.<br><br>EFR 50<br>Mira yo en un momento me sentí frustrado porque no había tomado el elemento comprensión de lectura como una condicionante para que no me resultara, no fuese lo ágil que yo esperaba que fuese, y el hecho también de que como no están acostumbrados a trabajar juntos también fue una condicionante así que como que no tome en cuenta, fueron dos variables que nos las tome en cuenta y que dieron un dejo de frustración al comienzo pero una vez que me impuse a partir de la autoridad, se dio. Eso de imponerme a través de la autoridad y que no lo hagan por las ganas de querer aprender también me pareció malo y frustrante.<br><br>EFR 51<br>Mira yo creo que mi desempeño a pesar de las condiciones que te conté, no estuvo mal, porque los chicos igual trabajaron, los chicos perfectamente podrían haberse taimado, porque se taiman, te echan la choreza y no lo hacen no más, y yo ante eso que puedo hacer, anotarlos mandarlos a la dirección, nada, pero si quieren no lo hacen, pero si me fui conforme porque el 90 % de los chicos si lo hizo, trabajó.<br><br>EFR 52<br>Las clásicas actitudes personales, esas de tener que levantar la voz, tener que gritar, hablar más fuerte, imponerse a partir de la autoridad para que ellos puedan trabajar, el constante desafío con “los que la llevan”, entre comillas en el curso, o sea, ese gallito me molesta y no me deja conforme, estoy tratando de ver otro tipo de estrategias para poder manejarlos, sobretodo con tres o cuatro alumnos que me sacan de mis casillas si se puede decir, pero que son brillantes también. No los puedo borrar, ni negar, no los puedo sacar, porque para mi son puntos importantes dentro de la sala de clase porque el hecho de que ellos participen me ayuda a mi al funcionamiento de la clase, pero también me vuelven loco por que son inquietos, no se quedan nunca tranquilos, entonces ahí debo levantar la voz, la amenaza, eso hay que manejarlo.<br><br>EFR 53<br>La participación y el empeño que le pusieron para tratar de sacar adelante la actividad, a pesar de que era compleja y les iba a costar leer el texto se esforzaron y trataron de sacarlo adelante.<br><br>EFR 54<br>El gallito de los que la llevan en el curso conmigo, que no lo voy a hacer…<br><br>EFR 55<br>El Javier, el Fabián, la Fernanda, ese gallito de si quiero no lo hago y si no lo hacen ellos van a saltar los otros y - bueno si ellos no lo hacen por que nosotros si -, esa situación es conflictiva y que se presentan siempre, entonces que es lo |

| | |
|---|---|
| | que me pasa, que el método siempre hay que irlo cambiando, la estrategia siempre hay que irla cambiando. Y ahí yo estoy fallando porque no estoy llegando con estrategias para poder digamos no se si domar o comprometer a esos focos que son los que me tiran para atrás, muchas veces, la pega, con los cuales tengo que levantar la voz e imponerme a través de la autoridad, ¿cachai? Eso, ese conflicto, porque estas pensando que le digo a este cabro weón, pa' que no me tire pa' atrás la wevá y trabaje, porque me esta diciendo - no lo voy a hacer -, y - voy a hablar con tu papá - y - ¡¡dile po'!!- que haces, ese es un conflicto porque están todos escuchándote.<br><br>EFR 56<br>Bueno lo que cambiaría es el tema de la agresividad con ellos, y lo que mantendría seria el llevarlos al trabajo así como que es complejo para ellos, seguir en la senda de que ellos tienen que terminar la pega que empezaron, que no pueden echar pie atrás.<br><br>EFR 80<br>Profesionalmente en un momento me sentí mal, sentí que estaba perdiendo horas de clases revidando cuadernos y anímicamente me sentí aun más mal, cuando me di cuenta de que los chicos en las casas no están avanzando y que muchas de las actividades que se daban en las clases tampoco estaban funcionando.<br><br>EFR 81<br>Pésimo, yo creo que tuve algún nivel de agresividad con algunos de los alumnos y de más allá del nivel de agresividad, también un nivel peyorativo con mucho de ellos, en bromas irónicas, tallas pesadas que rayaron en un momento en ridiculizar a los chicos, delante del curso pero siempre de manera distendida, bueno es un análisis que me hago yo, a lo mejor ellos no lo pueden asumir de la misma forma como lo estoy haciendo yo, pero creo que mi desempeño fue malo.<br><br>EFR 82<br>Con lo mismo, con el hecho de ser agresivo con los alumnos, de tirar la talla de manera peyorativa muchas veces, que caen muchas veces en la ridiculización de estos chicos me parece que es una de las acciones personales con las cuales quedo disconforme.<br><br>EFR 83<br>Con los chicos que anduvieron bien, que tenían las tareas hechas las actividades para la casa realizadas quedo bastante conforme pero me da un sentido de contradicción con los que no hicieron las tareas específicamente con el Leo Hinostroza, con el chico Christopher Colicheo, Julio Díaz, son chicos que no hacen las tareas, que no tenían nada en sus cuadernos que les mande incluso hasta la comunicación pero que cuando se enfrentaron al mapa para situarse espacialmente, donde están, cuales son las distintas formas de relieves, cuales son las distintas cosas que yo les preguntaba ahí como para corroborar de que ellos no estaban haciendo nada, me encontré con la grata sorpresa que es donde esta la contradicción de que ellos si estaban avanzando y no necesitaban hacer las actividades para poder dar cuenta del contenido.<br><br>EFR 84<br>Eso es lo que me parece significativo... eso también aparece como una situación significativa el hecho de yo pedirle el cuaderno y decirle, - no haz hecho nada, en el cuaderno no tienes nada, ¿qué haces el fin de semana-, a Christopher Colicheo, - ¿qué haces el fin de semana, qué es lo que |

| | |
|---|---|
| | hiciste? - al Julio también, al Leo también, ver que no tenían nada en los cuadernos, situarlos frente al mapa y darme cuenta que ellos si podían hacer el análisis que yo pedía del mapa, que pudiesen identifican los distintos continentes, los distintos relieves, los tipos de vegetación, y todo eso, me causó algo significativo, de primera me impresiono y causa contradicciones con que yo primero los había recriminado y después me estoy sorprendiendo de que ellos fueron capaces de lograr sin hacer las actividades, lo que yo estaba pidiendo o sea por ahí hay una situación.<br><br>EFR 85<br>Ahora situaciones que me parecieron conflictivas… siempre esta el conflicto de la agresividad, tanto de las respuestas de ellos hacia a mi, como la actitud mía hacia ellos, siendo un conflicto el echo de que si un profesor manda una actividad y ésta no se hace también es culpa de uno, porque uno debería estar constantemente haciendo revisión del cuaderno y haciendo constantemente revisión de que se cumpla lo que uno pide, pero por la premura del tiempo y por seguir avanzando eso uno no lo hace, y como lo hago yo me tomo tres cuatro clases para revisar todo lo que hemos visto, eh ahora ehmmm, hay escenas que tienen conflicto, -¿porqué no hiciste la tarea?-,-¿qué estuviste haciendo?, ¿porqué no te dedicaste el tiempo?-, -mira las notas que tienes-, -te voy a colocar una mala nota- y ellos te responden –colóqueme, haga lo que quiera, me da lo mismo-. Esa es una situación de conflicto que no he logrado manejar, las estrategias para poder solucionarlos, yo creo que la estrategia está clara, lo que están haciendo, si no están rindiendo con el trabajo en la casa y poco rinden en el trabajo en la sala de clases algunos, algunos, hay que hacer actividades mucho más lúdicas ahí mismo en la sala de clases y que sean evaluadas ahí mismo con estrategias mucho más entretenidas: empezar a hacer dibujos, empezar a trabajar con imágenes y que esas imágenes se transformen en cuentos, en comics, no se. Ahí hay, digo, una falencia en también el hecho de no poder descubrir en ellos cuales son las potencialidades, les gusta el comics, le gusta hacer cuentos, que es lo que les gusta, a partir de ahí y creo que me voy a dedicar, por lo menos, desde la próxima clase a explorar o a explotar esos ciertos talentos que ellos puedan tener ocultos para poder desarrollarlas como corresponde dentro del aula.<br><br>EFR 86<br>Bueno, mejoraría ciertamente en mi tono agresivo y mi forma de llegar a ellos, cuáles mantendría, la mediación, el negociar y cuál cambiaría definitivamente, mi parada autoritaria, que ellos me vean como autoridad, un poco cambiar esa imagen y que ellos me vean mucho más cercano para poder entrar mucho más a sus mundos personales.<br><br>EFR 107<br>Excelente, al igual que la clase anterior intento que sea una actividad totalmente lograda por la motivación de los alumnos y de los resultados que veo que van a aparecer pronto.<br><br>EFR 108<br>Lo evalúo como, no se si mejor que la anterior, pero creo que tuve mucha más ingerencia en un trabajo que era más, porque el otro día yo había colocado las imágenes que íbamos a colocar y todo pero ahora yo creo que me metí un poco más de la cuenta en lo que ellos tenían que lograr como representación de cada década del Siglo XX, yo creo que por ahí tuve mal desempeño, pero aún así le deje el libre albedrío de poder hacer y montarlo a la pinta de ellos. |

| | |
|---|---|
| | EFR 109<br>Para mi es imposible contenerme y llevar las cosas a mi idea, lo que a mi me parece en una actividad que era para ellos, yo al meterme la estaba llevando hacia donde yo quería, como imponiendo mi verdad por sobre la verdad que estaban descubriendo ellos.<br><br>EFR 110<br>Excepcional, con la excepciones que he echo del grupo de la Caroline en que ella tuvo algún grado de frustración pero supo resolver los problemas sobre la marcha, dibujar, saliendo a buscar revistas, consiguiéndose en otros cursos, supo resolver el problema pero el grado de frustración del ver de que no estaba tan preparada como los otros grupos ahí hay, ahí hay un tema, pero también es importante porque ella asumió esta falta de preocupación de su grupo, yo creo que para la próxima no va a volver a cometer, yo creo que ella es una chica que va a asumir esta suerte de porrazo que se pego, pero en general el desempeño de todos, claramente sorprendido con Jeremy, claramente sorprendido con la Estrella, sorprendido con el Jean, fue muy bueno.<br><br>EFR 112<br>La motivación, cuando los temas a ellos, se tratan de temas que les gustan, la motivación me pareció totalmente significativa, me pareció pero súper bien, súper bien. Eh, los comentarios que hacían de la moda como a ellos iban asumiendo, de antes, solos, solitos habían esta relación permanencia-cambio en el tiempo en la moda en la música como discutían ellos sobre, en las cosas que iban descubriendo me pareció totalmente significativa y eso es producto de la participación y motivación de ellos mismos dentro de estas actividades. Lo que me parece bien.<br><br>EFR 113<br>Situaciones conflictivas me parecen estas, con tener más cuidado con que todos traigan los materiales, me preocupó el tema de la Caroline de que no haya llevado sus materiales, tan completos como los otros grupos porque creó inmediatamente una diferencia y ella se sintió disminuida en relación a los demás y no me pareció porque terminó con un grado de agresividad hacia sus compañeros que no me pareció, y creo que voy a hablar con la Caroline para que asuma el problema que paso ahí para la próxima, como con mayor preocupación respecto de los trabajos de la sala de clases, porque así como van las cosas yo creo que van a seguir bien motivados y participativos para todas las… cada clase que yo creo que hagamos va a ser para ellos algo como ¿Qué nos trae el profesor? ¿Qué vamos a hacer ahora? Entonces también tengo que pensar en no decepcionarlos desde ese punto de vista.<br><br>EFR 114<br>Bueno, mejoraría en no meterme, bueno si la actividad es de ellos no meterme, mantendría la posibilidad que les doy de emanciparse, de discutir y reflexionar solamente ellos y cuales cambiaría, definitivamente cambiaría el hecho de que no tengo que meterme tanto, no ser tan agresivo ni menos despreciar la opinión de ellos que también son válidas.<br><br>EFR 135<br>Con altos y bajos, en una profesionalmente mal porque lo que había pasado con el leo y el Josué que afecto en lo anímico. Porque tampoco habían hecho la tarea, lo que iba a afectar el desarrollo de la clase. Pero después con la participación y concentración de los demás alumnos me sentí mejor que de alguna u otra forma, la actividad estaba saliendo adelante y |

| | |
|---|---|
| | los chicos la habían logrado captar.<br><br>EFR 136<br>Primero mal, demasiado autoritario, cuando empecé a exigir y preguntar por las tareas y por lo que me paso con el Leo y con el Josué. Pero después me hice parte de la clase y me sentí mejor. En parte recupere mi historia. Lo que más me gusto, fue cuando quede con el Kevin, me dice que hay un libro de Andre Jarlán si yo también lo tengo, lo leí cuando yo era chico, sí se llame Andre de la victoria, sí.<br><br>EFR 137<br>Con la sobre autoridad, con haber mandado es maldita comunicación. Y en parte también en haberme hecho parte de la clases contando mi historia, porque la idea era reconstruir la historia de ellos no la mía.<br><br>EFR 138<br>En un primer, momento como no habían hecho las tareas mal, pero después con la participación, opiniones, e historia personales bien.<br><br>EFR 139<br>La historia política que traen: Claudina Nuñez, Andre, Pierre, Pinochet.<br><br>EFR 140<br>Alumnos que siempre participan y que no hicieron la tarea se sintieron fuera. Por ejemplo, la Kimberly, le quitaba las hojas a quien había traído la tarea para poder ellos participar y hablar.<br><br>EFR 141<br>No meterme tanto, no contar desde mi historia, mantendría la opción de seguir opinando desde sus vivencias y cambiarÍa la agresividad, el autoritarismo.<br><br>EFR 162<br>Mal, por que no hice nada. No hice nada. Me dedique a llenar el libro mientras los chiquillos trabajaban y a contestar preguntas.<br><br>EFR 163<br>Mal, porque no hice nada, me valí de mi autoridad para que los chicos trabajaran sentados y callados en la guía.<br><br>EFR 164<br>Con que me deje llevar por mi estado de ánimo, al molestarme con que se estuviesen pegando y no hacer mi labor profesional.<br><br>EFR 165<br>Trabajaron, terminaron sus guías a distintos ritmo pero trabajaron y terminaron sus guías.<br><br>EFR 166<br>El hecho de que trabajan bajo la leí del terror. Lo mala onda es que siempre hay una actitud punitiva ahí, porque si no es el grito o reto es la nota, de alguna forma uno siempre lo esta condicionando para que trabajen bien o no se si bien, para que trabajen.<br><br>EFR 167<br>Mi relación con algunos alumnos, tuve apunto de convertirse en un conflicto mayor. La discusión con Fabián Cornejo que fue de dime y diretes, que tuve que imponerme con la autoridad. Me dieron ganas de mandarlo a donde la señora Aidé, pero me tuve que contener porque a ese cabro chico le |

| | |
|---|---|
| | pegan en la casa.<br><br>EFR 168<br>Picado porque le dije que no cambiara el libro y el cambio el libro, no me hacia caso, lo llame como 5 veces y no me hacia caso y me pique.<br><br>EFR 169<br>Mantendría en ocasiones la formas de controlar el grupo curso porque son demasiado inquietos, tienen muchos focos de rebeldía si se les podría llamar así. Cabros contestadores, que no te hacen caso, que te encaran, como la Valeria, el Fabián, el Javier Aguirre, la Fernanda. Que en lo emocional, en lo anímico no le gane al profesional.<br><br>EFR 175<br>Yo creo que el sexto es el que más frustraciones me provoca porque soy el profesor jefe. Y todavía no logro manejar bien al grupo curso, eso me frustra. A lo mejor tengo muchas expectativas con respecto al manejo del grupo curso y que no tienen porque ser tantas, si no es media, es básica hay una diferencia. Yo había tenido jefatura en la media y con ellos diez puntos, solucionamos los temas de disciplina, rápido, los conflictos en el curso rápido, y sin apoyo de los apoderados. Pero ahora es más difícil porque los niños tienen otros intereses tan ocupados de otras cosas, tienen otros conflictos en su mente. Por eso me he generado más expectativas de las que realmente voy a lograr. |
| Categoría 20: Innovación<br><br>Modificar, crear, proponer alternativas en sus prácticas. Prudencia: reconocer límites. ( cautela y responsabilidad) | EFR 23<br>En particular esta que es una toma de una prueba, mantener el orden de la clase sin distenderla. Que no se distienda.<br><br>EFR24<br>Eso mismo.<br><br>EFR25<br>Esa pregunta esta complicada, por que como vuelvo… insisto, cuando yo empiece a hacer las clases de reforzamiento voy a tener que aplicar la metodología como yo aprendí la geografía cuando fui al colegio, o sea el contenido duro, casi memorizando y eso va contra lo que yo pienso que tiene que ser la pedagogía. Ahora hay un tema ahí, que yo tengo que dar cuenta, tengo que ver ahora cuales son realmente, cuales son realmente los criterios y relevancias que aplica el Ministerio de Educación. No manejo todavía esa variable, a lo mejor la variable esa de que el SIMCE que me presente el Ministerio de Educación me pueda dar la posibilidad de seguir trabajando como yo creo que hay que trabajar, a través de la exploración de la geografía, de una actitud crítica con respecto a algunos contenidos de Grecia, Roma. ¿Te das cuenta?<br><br>EFR26<br>En las acciones propiamente tal, insisto, tengo que manejar la prueba SIMCE que aplico el Ministerio para poder contestar esa pregunta.<br><br>EFR27<br>Va a ser difícil trabajar el dato duro, casi memorión digamos, de algunos de los contenidos de 7º básico para que los chicos puedan rendir el SIMCE a fin de año. Me va a costar trabajar. El dictar el contenido con su definición clara, y poco menos, que entre con sangre…<br><br>EFR28 |

| | |
|---|---|
| | Si, pero esa es una frustración que la tengo ahora, pero una vez que tenga, por ejemplo, un ejemplar del SIMCE que realmente se da, la situación.<br><br>EFR 57<br>Generándoles más competencias, más habilidades, yo creo que una vez que ya ellos, en un mes más, cuando tengan más habilidades, las clases van a ser distintas. Cuando ellos ya sepan trabajar en equipo, sepan relacionarse, sepan disciplinar el trabajo en equipo, sepan aprender a leer bien un texto en la medida que se puede, tengan mapas mentales, las clases van a cambiar, tengo pensado a la vuelta de vacaciones usar otro tipo de metodologías con ellos hacer algo más interactivo, trabajar más moviemaker, pick us, hacer documentales, cosas así pero para eso los tengo que llevar preparaditos.<br><br>EFR 58<br>Son programas para hacer documentales, con imágenes, para ponerles música, hacer programas de radio…<br><br>EFR 59<br>La agresión.<br><br>EFR 60<br>Si tuviese, yo creo que eso se va a manejar en la medida que me meta más en la vida de ellos, que conozca mejor como piensa cada uno de ellos voy a poder manejar la agresividad porque ya voy a saber que le va a molestar, que no le va a molestar, cuando los conozca más, pero yo aún no los conozco tanto porque llevo recién cuanto, un mes y medio, dos meses con ellos y son hartos, entonces no puedo todavía determinar como piensan, para bajar los niveles de agresividad y negociar desde otro punto que este con ellos.<br><br>EFR 61<br>Una vez que ellos tengan generado un poco más de habilidades, digamos, yo voy a tener la posibilidad de poder llevarlos a la reflexión y autocrítica del mundo que están viviendo. Pero primero ellos tienen que tener alguna cierta habilidad generada y que no las tienen, que las tengan un poquito más y vamos a trabajar más la crítica, la reflexión, la argumentación.<br><br>EFR 62<br>Haber, ¿cómo fue?<br><br>EFR 63<br>Conociéndolos más, dándome más tiempo para conocerlos, no se si me entiendes, yo si los conociera mejor, me diera más tiempo pa' conocerlos pa sacarles su perfil psicológico, lo que piensan, sus sueños, no se, yo creo que si se podrían hacer mejores acciones con ellos, ¿cachai? Pero no me he dado el tiempo, o sea, me lo doy pero no me alcanza, no me alcanza.<br><br>EFR 63<br>Vuelta a lo mismo, el divagar, me es muy difícil el no poder divagar en un contenido, extrapolarlo, llevarlo a otros contextos, me es muy difícil.<br><br>EFR 64<br>De hoy, por ejemplo, en lo que es la libertad de comercio, divague, claro Chile tiene harto con que tratar para allá, para acá, para todos lados, porque el neoliberalismo es así, eso es divagar, no le estoy dejando claro y bien preciso el contenido |

| | |
|---|---|
| | que hay que trabajar.<br><br>EFR 65<br>Si, siento gran frustración, en que tengo que cambiar yo po', tengo que yo ser más preciso y más preciso en el tratamiento de los contenidos.<br><br>EFR 85<br>Ahora situaciones que me parecieron conflictivas… siempre esta el conflicto de la agresividad, tanto de las respuestas de ellos hacia a mi, como la actitud mía hacia ellos, siendo un conflicto el echo de que si un profesor manda una actividad y ésta no se hace también es culpa de uno, porque uno debería estar constantemente haciendo revisión del cuaderno y haciendo constantemente revisión de que se cumpla lo que uno pide, pero por la premura del tiempo y por seguir avanzando eso uno no lo hace, y como lo hago yo me tomo tres cuatro clases para revisar todo lo que hemos visto, eh ahora ehmmm, hay escenas que tienen conflicto, -¿porqué no hiciste la tarea?-,-¿qué estuviste haciendo?, ¿porqué no te dedicaste el tiempo?-, -mira las notas que tienes-, -te voy a colocar una mala nota- y ellos te responden –colóqueme, haga lo que quiera, me da lo mismo-. Esa es una situación de conflicto que no he logrado manejar, las estrategias para poder solucionarlos, yo creo que la estrategia está clara, lo que están haciendo, si no están rindiendo con el trabajo en la casa y poco rinden en el trabajo en la sala de clases algunos, algunos, hay que hacer actividades mucho más lúdicas ahí mismo en la sala de clases y que sean evaluadas ahí mismo con estrategias mucho más entretenidas: empezar a hacer dibujos, empezar a trabajar con imágenes y que esas imágenes se transformen en cuentos, en comics, no se. Ahí hay, digo, una falencia en también el hecho de no poder descubrir en ellos cuales son las potencialidades, les gusta el comics, le gusta hacer cuentos, que es lo que les gusta, a partir de ahí y creo que me voy a dedicar, por lo menos, desde la próxima clase a explorar o a explotar esos ciertos talentos que ellos puedan tener ocultos para poder desarrollarlas como corresponde dentro del aula.<br><br>EFR 87<br>Bueno, haciendo caso a las indicaciones que ya di y empezar a trabajar las clases en base a lo que a ellos les gusta, lo que a ellos les concentra que son las imágenes, lo que les llama la atención.<br><br>EFR 88<br>Por cierto, el tono agresivo, despectivo, la ironía con los chicos.<br><br>EFR 89<br>Haciendo una mediación con los alumnos y darle más apertura a la libertad de pensamiento, y preparar mejor mis clases a través de lo que a ellos les gusta, no lo que a mi más me acomode, acomodarme más a lo que a ellos les acomoda y a partir de eso tratar de hacer alguna negociación y llevarlos a una emancipación y a una comprensión de la realidad del punto de vista que yo quiero que la vean.<br><br>EFR 90<br>Las acciones, m…..mis acciones tienen que ser a partir de juegos, como son tan inquietos que ellos jueguen un poco más con el tema de la clase misma, eeeeh, tratar de canalizar toda esa energía, toda esa energía que sirva para poder avanzar en los contenidos, yo creo que por ahí estaría pasando la cosa, porque grandes problemas que tenemos en el curso respecto a como organizar la clase tiene relación con |

| | |
|---|---|
| | que son inquietos, son conversadores, se paran mucho, están muy inquietos, entonces canalizar esa inquietud a través de juegos sería algo que ayudaría a mejorar mucho las acciones<br><br>EFR 91<br>Me cuesta mucho ser más preciso y conciso en términos de los contenidos a veces pienso en la argumentación que doy de los contenidos, pienso a lo mejor que los chicos tienen las competencias necesarias para responder o poder asimilar lo que les estoy diciendo. Eso me cuesta, ser más preciso y conciso y que ellos sean los protagonistas y no ser uno el protagonista.<br><br>EFR 92<br>Si, por cierto, situaciones que no puedo cambiar como la agresividad, en andar imponiéndome a gritos y todo eso me causa frustración, me da mala onda, me da rabia y esas frustraciones las canalizo tratando de desahogarme con la talla, la broma distendida, saber las complicidades que tienen como grupo curso para poder participar de ella, pero siento que no es suficiente, por que el grado de frustración siempre queda, una impotencia cuando siento que los he retado mucho.<br><br>EFR 115<br>Bueno, yo creo que van a mejorar en la medida que sigan siendo innovadoras, en la medida que sigan siendo motivadoras pa' los chicos y que los sorprenda, que cada actividad que haya que hacer sea para ellos como una posibilidad más de sorprenderse con el mundo que están viviendo, con las cosas que pueden hacer y exhibir.<br><br>EFR 116<br>eeeh no meterme tanto, respetarles la opinión, a concho, si no me parecen negociarlas, dejarlos que ellos tomen sus propias decisiones y no involucrarme en su toma de decisiones y bajar los grados de agresividad muchas veces, por ejemplo, cuando no están escuchando y quiero que me escuchen solamente a mi.<br><br>EFR 117<br>Los voy a manejar, los voy a materializar a partir de orientar los trabajos hacia donde yo quiero que vayan, si me voy a dejar de hablar tanto, pero si voy a dar algunas pistas hacia donde quiero que vayan, eeem, con la reflexión final de los trabajos, o sea no hablar tanto pero llevarlo en términos de que seleccionen imágenes, trabajar con imágenes que los hagan pensar y que los lleven hacia donde yo quiero que vayan, en definitiva, yo creo que por ahí va el tratamiento de los contenidos de las próximas clases.<br><br>EFR 118<br>De las acciones en que no me voy a involucrar les voy a dar las pistas, las imágenes todo y que ellos reflexionen sin que ellos sufran la intervención mía constante respecto a mis presupuestos ideológicos y mis creencias pedagógicas, voy a dejar que mis acciones hablen por si solas y no hablar yo y que los lleven hacia donde quiero que vayan entrando, que es la reflexión.<br><br>EFR 119<br>De mis actitudes a través de los contenidos cambiar el meterme tanto el divagar en los contenidos, eem en asumir que … es la que vale y no la de ellos y tratar de cambiarlo, que es difícil por eso voy a tratar de cambiarlo.<br><br>EFR 120 |

| | |
|---|---|
| | Obvio, cuando me doy cuanta que impongo mi verdad sobre la de ellos, tengo un grado de frustración grande po, o cuando los hago callar y nos los escucho, o cuando no tomo en cuenta la opinión que me están dando, claro que siento un grado de frustración y que lo canalizo a través de tratar de ser un profe buena onda después, de acercarme a conversar, tratar de escucharlos a algunos les da los segundos después de la reflexión que hice, de tirar la talla de hacerlo como mas distendido pero la frustración siempre esta.<br><br>EFR 142<br>Trabajando más desde su historia, desde su capital cultural. Voy a llevar esas a esos cabros a hacer esas clases a los estudiantes sentados en la mitad de la cacha, al estadio Municipal. Sin edificios, ni murallas. Otras clases. Es que lo saque una vez al patio, pero necesito verlos más emancipados. Más en contacto con el verde, para que sientan la grandeza del espacio que sintieron los pueblos originarios.<br><br>EFR 143<br>Sigo pensando que lo que tengo que manejar es la autoridad y agresividad, ese es mi gran tema, pero eso se debe también al poco tiempo de llevo con ellos, con el tiempo ellos me van a conocer la mano y yo la de ellos.<br><br>EFR 144<br>Haciendo hincapié en el plano político, y reivindicando la lucha de clases….jajajajajaja…ellos se saben parte del mundo popular y de una lucha política de ese mundo, por lo tanto, esta en ellos, en su inconciente la lucha del rico contra el pobre, entonces se me hace mas fácil trabajar las transformaciones políticas y sociales para construir un mundo más justo con ellos.<br><br>EFR 145<br>Insistir en la investigación, que ellos investigando sobre las luchas políticas y sociales de su población según los contenidos que vayamos viendo.<br><br>EFR 146<br>La auto-referencia, el divagar en el contenido, y las actitudes autoritarias. Llevo dos semanas diciéndote esto y no lo puedo cambiar. Sí porque es conciente en mi, la wea es tener la voluntad de cambiarlo.<br><br>EFR 147<br>Esto es igual que el marido que arremete, agredí y después te acercai haciendo cariño y uno se da cuenta, y ahí esta la frustración. No lo había visto así antes de estas reflexiones. Cuando pensé hacer clase en básica me di cuenta que me constaba manejarlos y empecé a subir la voz, gritarlos, pero no había dimensionado lo que eso significaba para los cabros. Más agresividad, en su casa, el barrio, el día a día, de las tías, el profesor dentro de la sala, poco espacio para correr para jugar.<br><br>EFR 170<br>Es que los conozco hace tan poco tiempo que con los otros cursos, con ellos, llevo como un mes, aún no encuentro ni defino como podría trabajar con ellos mejor.<br><br>EFR 171<br>Que mis estados de ánimos no le gane al profesional porque eso va a terminar desgastando mi relación con los estudiantes.<br><br>EFR 172 |

| | |
|---|---|
| | Empezar a trabajar más con estrategias más interactivas con ellos, más trabajo en grupo, dirigidas, y con presentaciones.<br><br>EFR 173<br>En eso abrir más a la interacción con los chuiquillos y dejar de castigarlos tanto. Porque son muy inquietos me supera eso, peleadores, acusetes, eso me molesta. Por eso siempre el control.<br><br>EFR 174<br>No lo he logrado determinar todavía, porque estoy una etapa de manejo grupal, yo siento que estoy en eso, en manejo de grupo todavía.<br><br>EFR 175<br>Yo creo que el sexto es el que más frustraciones me provoca porque soy el profesor jefe. Y todavía no logro manejar bien al grupo curso, eso me frustra. A lo mejor tengo muchas expectativas con respecto al manejo del grupo curso y que no tienen porque ser tantas, si no es media, es básica hay una diferencia. Yo había tenido jefatura en la media y con ellos diez puntos, solucionamos los temas de disciplina, rápido, los conflictos en el curso rápido, y sin apoyo de los apoderados. Pero ahora es más difícil porque los niños tienen otros intereses tan ocupados de otras cosas, tienen otros conflictos en su mente. Por eso me he generado mas expectativas de las que realmente voy a lograr. |
| Categoría 21: Tensiones pedagógicas.<br><br>Entre ideales radicales y condicionantes contextuales. Complejidades y conflictos de la experiencia educativa, lectura de la propia realidad escolar y social, propias contradicciones, cultura escolar, prácticas tradicionales, teoría v/s práctica. | EFR 11<br>Que hay palabras que ellos no manejan, que son del vocablo general, por ejemplo, hay tres o cuatro palabras que ellos no manejaban los significados, ¿cual va a ser la remedial? Que vamos a tener que empezar a hacer las clases con diccionario.<br><br>EFR 12<br>Ninguno.<br><br>EFR 13<br>Si, el hecho de que me voy a tener que preparar para trabajar con ellos el contenido como dato duro, que no experimenten la geografía sino que aprendan definición.<br><br>EFR 14<br>Mi postura frente a la pedagogía tiene que ver con una pedagogía mucho más emancipadora y en este caso experimental, pero me encontré en este caso, por ejemplo, que la prueba que apliqué son definiciones duras, es volver a los objetivos precisos, que el chiquillo responda lo que se le pregunta.<br><br>EFR 15<br>Que ellos tienen poco hábito de estudio en términos de aprender el concepto duro y retenerlo. Yo les voy a poder enseñar todo lo que es la geografía física pero no estoy seguro que puedan retener ese contenido como lo requiere la prueba estandarizada del SIMCE a fin de año, cuando ellos rindan. ¿Te das cuenta?<br><br>EFR 40<br>Segundo, aprovechar más el capital cultural que ellos tienen, o sea, seguir trabajando con temas que para ellos sean mucho más cercanos porque eso les provoca más inquietudes y más posibilidades de reflexionar, respecto de lo que ellos ven el la tele, por ejemplo, o respecto puede ser también a los avances tecnológicos que también se dio mucho, -lo |

| | |
|---|---|
| | buscamos en Internet, o el COSAM hasta tal hora está abierto- esos elementos hay que rescatarlos para seguir trabajando en la próxima clase.<br><br>EFR 42<br>Volvemos a lo mismo. ¿Lo sociocultural es el contexto cierto?<br><br>EFR 43<br>Yo pienso que lo que hay que aprovechar en lo sociocultural de los estudiantes es la entrevista a su entorno, que si ellos no saben que sean capaces de interactuar en sus casas respecto de la información que estamos entregando ahora, o sea, que los papás sean capaces de hacer el mapa con ellos, por ejemplo, de las rutas del libre comercio de Chile hoy en día, y que el chico no se quede solamente con eso si no que hacerle la parte que esa entrevista en su hogar, pero que también sea una parte de indagación propia del contenido, que el chico vaya sólo a Internet, navegue y una vez que navegue y tenga la información vaya y entreviste a los padres, o al revés que entreviste a los padres y que luego vaya y busque más información al respecto.<br><br>EFR 44<br>¿Qué los condicione? A ellos los condicionan las pocas competencias que tienen generadas, poca comprensión de lectura los condiciona hoy en día a que el trabajo se hace más lento, ¿te das cuenta? El hecho de no querer leer de negarse a escribir porque el trabajo es muy largo, son competencias que no tienen desarrolladas por que se les hace difícil, porque no se les ha desarrollado durante su enseñanza básica esas competencias, si se les hubiese desarrollado desde chiquititos, para ellos no seria difícil leer en parejas, ni tampoco se les haría difícil redactar pequeñas síntesis en los cuadros que les entregue.<br><br>EFR 45<br>La cosa de que recurran a sus padres, que escuchan a sus padres y que pueden recopilar información de ahí y que se manejan respecto a la tecnología a su disposición, o sea, si no tienen Internet en su casa saben que pueden ir al COSAM eso es un elemento socio-contextual fuerte que saben donde recurrir y son recursos que yo tengo que empezar a utilizar, que puedan pedir hora antes para ir al COSAM, que vayan el sábado, que los acompañe la mamá, que hagan juntos el trabajo, no sé, ¿te das cuenta?<br><br>EFR 46<br>Si, si, el conflicto se dio específicamente en que yo tengo una visión mucho mas crítica con respecto al proceso de independencia pero no los puedo guiar hacia allá, porque a ellos lo que les tengo que crear son procedimientos, son habilidades, no tengo que crearles la mentalidad crítica, sino que lo que yo estoy buscando en ellos es que tengan la habilidad de investigar, que tengan la habilidad de comparar, que tengan la habilidad de entrevistar, de recopilar la información, posteriormente la enseñanza media, u otra instancia se les generara esa otra actitud crítica y reflexiva que es necesaria para le mundo de hoy.<br><br>EFR 47<br>¿Mis presupuestos ideológicos? Aparecen yo creo que en la selección de los contenidos, yo creo que elegir en lo social las diferentes clases sociales que participan en esta constitución, elegir el monopolio versus la libertad de comercio, la libertad de comercio hoy en día está visto que es el apogeo del neoliberalismo, tiene que ver también con un posicionamiento ideológico mío para que ellos se den cuenta de lo bueno y lo |

| | |
|---|---|
| | malo que va ser la clase de deflexión de una libertad de comercio y de lo malo que es el monopolio comúnmente en Chile también esta disfrazado en distintas índoles, no fue casual desde ese punto de vista elegir esos contenidos, en el aspecto político también.<br><br>EFR 48<br>Las limitaciones están como te lo dije, están las competencias que los niños tienen generadas, va a ser difícil avanzar dentro de este mismo contexto de hacer clase si ellos no tienen la predisposición a la lectura, al escribir y al trabajar en equipo, te das cuenta, porque yo me encuentro mucho con que se llevan los trabajos para la casa, por eso hoy día no se los llevaron a la casa, en la casa se los hacen los papás, entonces por eso les mantuve la guía para que la terminen en la sala para yo ir generándoles esa competencia y no que en la casa les hagan la pega, digamos.<br><br>EFR 49<br>Y tiene que analizar el ensayo próximo, no les puedo tirar algo tan fácil si están en sexto básico, según el nuevo programa estos chicos el próximo año capaz que sean de enseñanza media si se acepta. Entonces, esto es muy básico, si tú te fijaste, escriben mal, las palabras mal terminadas, leen pésimo, entonces hay que pasarles algo… hacerlos trabajar duro y ser duro en ese tema de que ellos empiecen a desarrollar su mente en problemas, sólo en problemas, hoy día les presente un problema y tienen que resolver ese problema. Yo no voy a evaluar si esta bien o mal sino que lo que yo voy a evaluar es que sean capaces de terminar ese trabajo, -si, ya lo termine-, -si, fuiste capaz de terminarlo, ¿viste que pedes?- No voy a evaluar si acaso esta bien o esta mal, porque ese cuadro lo voy a hacer yo la próxima clase, lo voy a llenar yo, lo voy a hacer yo, yo lo que quiero evaluar es que los chicos sean capaces de terminar la pega. Que ellos se sienta aaaaaaah… lo hicimos.<br><br>EFR 75<br>¿Qué tipo de elemento contextual? Yo creo que no sólo para el desarrollo de esta clase pero si tiene que ver con el desarrollo, que ahora me di cuenta en esta clase, porque revisé los cuadernos y las tareas, el trabajo que se tiene que realizar en la casa me di cuenta que tiene poco, poquísimo apoyo desde la casa, de que hay una despreocupación sociocultural de parte de con quienes viven estos chicos, que no le revisan el cuaderno, que no le verifican, o sea, no todos pero la gran parte que no tienen el apoyo necesario de las casas, están como en una suerte, de sus hogares para poder avanzar en el desarrollo de las tareas y las actividades que se les encomiendan.<br><br>EFR 76<br>Vuelvo a repetir que debe ser el periodo 2009 que estamos viviendo, siento creo que un nuevo aporte que se me otorgó para los chicos de quinto básico tiene que ver con el juego y el desarrollo de las imágenes, el seguir jugando con imágenes y el seguir implementando el desarrollo de los conocimientos a partir de las análisis de imágenes, las imágenes que les parezcan a ellos entretenidas, parece que por ahí va la cosa y parece que voy a trabajar el tema de hacer la prueba, trabajar el tema de las culturas precolombinas a partir del análisis de las imágenes.<br><br>EFR 77<br>Por supuesto, el hecho de revisar los cuaderno, revisar si acaso están al día, si acaso están realizando tareas, tiene que ver con una contradicción interna con respecto a mis |

| | |
|---|---|
| | supuestos pedagógicos, porque lo importante no es para mi el hecho de que el chico haga una tarea, sino que el chico sea capaz de asociar lo que estamos viendo a su realidad, a su mundo, que sea capaz de reflexionar lo que estamos viendo, el hecho de revisar los cuadernos resulta que me complica, porque en definitiva, estoy como en cierta medida siendo autoritario con respecto de cómo tienen que oscilar los tiempos en su casa, por ejemplo, sin llevar cuenta de cual es la realidad que ellos llevan en sus casas, y si a caso tienen la comodidad para sentarse a hacer tareas la tranquilidad que tiene para hacerlo y no tienen otros elementos distractores a eso me refiero.<br><br>EFR 78<br>Bueno mis presupuestos ideológicas, acá nacen desde el punto de vista que no ocupe la sanción de la nota, que recurrí en definitiva a través de la comunicación, a hacer un llamado de atención a los padres o a quienes son los apoderados de estos chicos en la casa, para que adopten y vayan disciplinando también, cuales son los tiempos de ellos y de sus hijos o pupilos y en tema del desarrollo de las actividades. La sanción nota siempre da un categoría, digamos, punitiva que en esta ocasión no fue utilizada para los que no cumplieron y porque los que cumplieron si fueron calificados con lo que ellos esperan que es una buena nota, lo cual me parece justo, por que si avanzaron en el trabajo. Ahora bien, esta suerte de libertad pedagógica del hecho de no evaluar el mal rendimiento tiene que ver también por que no quiero hacer de la nota algo punitivo, de sanción, reitero.<br><br>EFR 79<br>Las posibilidades, que están todos abiertos al conocimiento a partir de esta nueva información que tiene que ver con el trabajo de imágenes y ahora bien, a que dificultades, es que me doy cuenta de que todos tienen un ritmo totalmente distinto de aprendizaje, mientras a unos hay que estar encima que necesitan de la tarea, del apoyo constante, otros son capaces de asumir el contenido sin la necesidad de asumir la tarea, entonces tengo que empezar a mediar ese conflicto que se me esta dando, generando algún tipo de estrategia. Estaba pensando, a partir de leer esta primera pauta, estaba pensando en hacer actividades diferenciadas, no se si acaso me podrá resultar dentro del aula, de separar a los que pueden hacer, que necesitan del trabajo para poder hacer y de los que necesitan solamente observar para poder hacer, y tratar de hacer una cierta estrategia de hacer un trabajo diferenciado en el aula, de estos dos grupos, no se, es una posibilidad que se me esta presentando y que me esta dando vuelta en la cabeza y que debiese ver si acaso la implemento o no, pero por ahora lo cierto es que si voy a trabajar el tema de las imágenes en la unidad que viene.<br><br>EFR 102<br>Logras sacarlos a ellos de que el mundo es más allá del mundo del que viven, y eso es una condicionante, durante las semanas, durante la semana, durante los días previos a este trabajo estuvieron constantemente acercando a mí para saber donde pueden ir rescatando música, sobretodo los chicos de la moda, la Estrella, la Jana y el Jean, el Jean no tanto porque el Jean es un chico como que tiene más mundo, sabe que hay un mundo fuera del mundo en el cual él se desenvuelve, en el caso de la Estrella era distinto porque para la Estrella el mundo es el mundo de la agresividad y de la choreza que vive ella, y como que salir de ese mundo le causa una aventura a lo desconocido a lo cual no se atreve a salir de ahí, que ella constantemente esta reforzando sus inquietudes sus preguntas con la desconfianza, como que esta pisando un |

| | |
|---|---|
| | terreno de nadie y eso es solamente por el nivel sociocultural en el que ella se desenvuelve y que esta reproduciendo desde sus padres. Lo que si marca la diferencia, por ejemplo, el caso de la Lady, la Lady todo el trabajo, todo el material que ella aportó o aportó desde la biblioteca de su casa de enciclopedias que tiene en su casa, y ella dice mi mamá tiene muchos de estos libros, y yo le digo – pero también son tuyos- y ella dice – no, que son de mi mamá – no los siente como que un libro en ese lugar es de ella sino que son parte de un mundo de la mamá, entonces también hay un tema sociocultural que hay que manejar para avanzar en estas clases tienen que sentirse parte del mundo que están viviendo que son consecuencia de un mundo que se viven y eso también es un pero.<br><br>EFR 103<br>Lo que más aportó es que los chicos, de una u otra forma, a raíz de la respuesta anterior, se están sintiendo parte, o sea de una u otra forma rompiendo ese círculo en el cual están viviendo, La Lady ya sabe que las enciclopedias si bien cierto son de la mamá, ella tiene libre acceso y que ahí puede encontrar todo y entonces va a asociar que no sólo en la enciclopedia encontrai todo, si no que en cualquier libro lo puedes encontrar. La Estrella se puede dar cuenta ahora que el Jean no es el único que esta a la moda sino que ella también podría estar a la moda si da un paso más y se da cuenta como es el mundo que se esta viviendo afuera, si se atreve. La Caroline, por ejemplo, entregó un elemento nuevo que yo no lo consideraba que tiene que ver con el nivel de frustración que ella puede asumir si las cosas no andan como ella lo tiene presupuestado, moraleja, tendría que ser mucho más claro en que tiene que preocuparse más de los trabajos y de todo lo que signifique su desarrollo estudiantil escolar.<br><br>EFR 104<br>Si, porque en definitiva la contradicción está en que los guié mucho, o sea igual estuve constantemente guiándolos y no los deje indagar y reflexionar en torno al trabajo que estaban haciendo, igual los guié en el hecho de porque es primero el tango que la salsa, yo creo que el tango y el tango, entonces no los dejé indagar y no los dejé que ellos dieran cuenta, ellos del propio trabajo que estaban haciendo, me metí mucho y no tendría que haberme metido porque en definitiva yo no les tengo que fijar yo los objetivos y lo que yo creo.<br><br>EFR 105<br>Mis presupuestos ideológicos aparecen, si bien es cierto, en que los guié en algunos casos también les di el espacio para que se emanciparan y discutieran entre ellos cuales eran las ehhh, donde tenían que ubicarse espacialmente, que ellos tomaran sus decisiones con respecto a que radio podían poner, que moda y que colocar en las cabeceras de las viñetas, digamos, donde están las líneas de tiempo, que ellos dieran cuenta de eso, porque en definitiva es su forma de ver el desarrollo de la moda, es su forma de ver el desarrollo de la música, a través del Siglo XX, ahí les di libertad de emancipación respecto a como ellos pueden visualizar todo lo que había pasado en el siglo.<br><br>EFR 106<br>Las posibilidades al parecer son innumerables si sigo trabajando con lo que ellos les gusta, los que a ellos les motiva, la posibilidad de exhibir. Puedo llegar a logros insospechados yo creo, en ese sentido, con estos alumnos aprovechando también que son cursos chicos, y las limitaciones siempre tienen que ver con el contexto en las casas, espero que los pasos que vayamos dando no tengan |

| | |
|---|---|
| | esas limitaciones culturales y contextuales del hogar, que puedan juntarse a terminar un trabajo que se haga grande pensando, digamos, que se puedan juntar en la casa a terminarlos sin tener algún tipo de limitantes, ahí que los papás no los dejen juntarse, que un papá no deje juntarse a un chico con el otro cabro, que vaya a la otra casa porque el lugar es peligroso por que hay traficantes, etc, etc. Y que siempre están porque siento que si empezamos a avanzar con el tema de las imágenes, el desarrollo de lo que a ellos les gusta hay actividades que no van a poder desarrollar siempre en el liceo, en el colegio, va a tener que desarrollar en sus casas y que no se puedan juntar en sus casas a trabajar en equipo a desarrollar el contenido del trabajo me parece que puede ser una limitante.<br><br>EFR130<br>El poco apoyo que tienen de sus casas para poder realizar las actividades. No hacen las actividades, no llegan con los materiales, no tienen las tareas hechas.<br><br>EFR131<br>La historia cultural que tienen estos cabros asociadas a la dictadura militar, a Pinochet, al contexto político que todavía perdura en ellos.<br><br>EFR 132<br>Me paso algo con mis supuestos pedagógicos en juego, que es cuando empecé a revisar las comunicaciones que se las hubieran firmado en la clase anterior, el Leo había traído su comunicación firmada pero me dice que el abuelo le había pegado y que ve la comunicación y le duele. Ahí me sentí pésimo, pero igual no hizo la tarea. Yo lo acuse y en vez de hacerme yo cargo del pendejo. El abuelo, es recogido y no es siquiera su lazo de sangre, y no sabia que le pegaba. Ahora existe la posibilidad de que me este mintiendo si porque estos chikos que pasan todo el día en la calle saben que hacer y como comportarse en ese tipo de situaciones. Después el Josué me dice lo mismo y ahí ya fue, me estoy equivocando mucho.<br><br>EFR 133<br>Cuando me puse como referente para analizar la Vitoria en los años 80, y ahí hice referencia cuando iba con mi madre a las peñas, ollas comunes, durante la dictadura.<br><br>EFR 134<br>Las posibilidades son muchas a partir de explorar, la historia local que poseen estos chikos, historia política, etc. Como limitación el poco apoyo de la casa.<br><br>EFR 157<br>No tienen apoyos de las casas, o los que se sientan a trabajar con ellos no manejan el contenido, entonces no pueden apoyarlos con lo de las rutas comerciales, no tienen ese conocimiento en la cabeza.<br><br>EFR 158<br>El hecho de crearle el clima bajo la autoridad, de predisposición frente a la autoridad sirve pero individual.<br><br>EFR 159<br>Si, porque hice un trabajo más instruccional, que cumplieran el objetivo de terminar la actividad no más.<br><br>EFR 160<br>Solamente en el cuestionamiento que me hice de la actividad, de cómo lleve la clase, o sea, me cuestione lo que estaba |

| | |
|---|---|
| | haciendo y ese cuestionamiento es lo único de mis creencias pedagógicas porque no cambie mi actitud.<br><br>EFR 161<br>Las posibilidades que puedo trabajar con ellos la comprensión de lectura a través de estas actividades disciplinadas y la limitación es que no da la posibilidad al debate, a la crítica. Eso, esta clase hay que repetirla de hecho eso haré. |