

La experiencia educativa; aportes para una práctica pedagógica basada en la enseñanza para la comprensión

Educational experience; contributions to a peach practice based on teaching for understanding

José Alejandro Martínez Escobar*

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aprobación: mayo de 2015.

Resumen

El presente artículo versa o hace referencia corta y sucinta a los principales planteamientos y las principales conclusiones generadas en el proyecto de sistematización de la primer experiencia pedagógica de mi formación como licenciado en el colegio Departamental de La Calera, con los grados 9 en el periodo del segundo semestre del 2015. En esta práctica se abordaron de manera por memorizada y crítica la praxis nacional, desde una mirada histórica compleja sobre lo que significa la construcción identitaria desde los mitos y los proyectos de nación en la Colombia del siglo XIX, así como sus correlativas consecuencias en la Colombia de hoy, en un interés o pregunta por la *cultura política*, todo con base en una práctica pedagógica que se pensó y se accionó desde los postulados constructivistas de la *enseñanza para la comprensión*, en una intención verdaderamente innovadora en la escuela y una intención por resignificar la práctica y la concepción de la enseñanza de la historia en esta.

Palabras clave: enseñanza cultural de la historia, enseñanza para la comprensión, mitos y proyectos de nación, sistematización de experiencias, cultura política.

Abstract

This article refers, in a briefly way, to the main considerations and to the main conclusions generated in the systematization project about my very first pedagogical experience as an undergraduate teacher. This experience was leaded with ninth graders in Colegio Departamental de La Calera in the 2015 second term. Such exercise tackles the national praxis, specifically from a complex historical view regarding what construction of identity means, and according to Colombian national projects and myths raised in 19th century, as well as its respective consequences in Colombia nowadays. In this way, the current practice deals with the constructivist assumptions of Teaching for understanding,

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Maestrante en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: josealejandrom2244@hotmail.com

and its main concern; *cultural politics*, in the aim of getting very innovative results in school, and then resignifying the practice and the conception of teaching in history itself.

Key words: cultural teaching of history, teaching for understanding, national myths and projects, systematization of experiences, cultural politics.

Introducción¹

La sistematización, como un ejercicio para rescatar una praxis educativa, es el trabajo que en el marco de la Licenciatura EBE Ciencias Sociales se realizó con el fin de resignificar la práctica educativa e innovar en la forma tradicional de la escuela colombiana. En este marco de referencia, el lector encontrará las principales y las primeras impresiones que sobre la práctica un docente inexperto se encuentra, como lo resulta ser mi caso en cuestión. Más que una investigación teórica sobre la enseñanza de la comprensión y más aún que un modelo de posible réplica, es una experiencia que quiere ser compartida para, en primer lugar, dar a conocer una posible forma de rescatar las prácticas educativas de una manera reflexiva, mediante la sistematización de experiencia y un marco experiencial para entender la complejidad y las múltiples miradas que sobre la escuela se pueden rescatar y en último término un llamado a la inaplazable tarea de seguir innovando en un terreno que necesita la revitalización constante y perenne en consonancia con los cambiantes y multiformes contextos sociales.

En lo sucesivo, el lector encontrará las principales referencias; estas son el modelo y la estructura sumaria que tuvo en su extensión la práctica y algunos apartados de las principales conclusiones o resultados que se pudieron rescatar de esta. Sea esta la oportunidad igualmente a invitar al lector interesado en la revisión del proyecto de

investigación, titulado como el presente artículo, depositado en el repositorio digital de la Universidad Distrital, en la dependencia; Centro de documentación de la facultad de Ciencias y Educación, de la misma universidad.

Ubico a continuación de manera sucinta las principales y las diferentes categorías que me sirvieron para estructurar el documento final:

- La potencialidad del Diario de Campo.
- La imperiosa necesidad de la planeación y estructura.
- La nueva pedagogía, la enseñanza para la comprensión el contexto y la resistencia educativa.
- La educabilidad de la evaluación.
- Satanización y sobrestimación de la autoridad; una práctica multinivel.
- Sociología del interpersonalismo docente.
- Las dinámicas de Grupo, las TIC y otros.
- Políticas públicas, estándares y lineamientos curriculares, la desconexión preocupante.
- El centro de gravedad que representa la experiencia.

Las categorías anteriores salen explícitamente del manejo y el análisis de la información de manera tal que en lo sucesivo me tomaré el atrevimiento, y le pido disculpas al lector, pues procedo a exponer de dónde proviene cada una de las anteriores categorías (manejo de diarios de campo), algunos elementos de estas requerirán del marco integral del proyecto para ampliar su contexto; sin embargo, confío en que las presentes categorías le servirán al lector para entender las conclusiones que al final ubico con respecto a la experiencia de práctica pedagógica y son pues, mi principal interés a la hora de comunicar el trabajo realizado mediante este artículo.

La potencialidad del diario de campo

Como primer elemento por reseñar, quiero ubicar el diario de campo, si bien la sistematización aquí presente versará sobre la práctica pedagógica con los estudiantes del grado 9° en la IEDI

¹ Este trabajo hace parte de un trabajo más grande pensado y elaborado en la intención y preocupación investigativa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para con sus estudiantes, en un espacio de formación titulado Proyecto Pedagógico.

La Calera, no puedo desconocer que el principal material o herramienta que me permitió la aquí plasmada información fue el diario de campo realizado desde el principio hasta el final de la práctica.

Será el diario de campo el elemento trasversal de investigación que en mi sistematización no podrá prescindirse, por este motivo, un elemento que el denodado lector podrá evidenciar en los anexos será el diario de campo estructurado por semanas, estos diarios de campo son escritos de 4 a 5 páginas, dependiendo la semana, donde se pueden leer mis impresiones diarias, así como diferentes notas y referencias a lo que el acontecer en la institución me proveyó, entre otras presiones sobre lo que en la marcha de la práctica se fue presentando.

Será con la cercanía del diario que voy siendo más preciso y donde voy adquiriendo destreza cada vez mayor con el manejo del diario, de manera tal que será esta y de nuevo, la herramienta pilar de donde el lector tendrá necesariamente que entender, se presentan los de aquí en adelante resultados, será desde y por los escritos en el diario de campo, donde el lector podrá encontrar una matriz de análisis sobre estos, será la matriz la que permite hablar aquí de esta determinada manera.²

La imperiosa necesidad de la planeación y la estructura

Esta categoría dirá el lector es muy vaga y no centra la atención, y en cierto punto es cierto, pero por no poder dejar en rasgos más cortos lo que aquí expondré tengo que ubicarla de esta forma. Con esta categoría quiero exponer cómo la planeación de un proyecto, debe saber el lector, nunca se da con la rigidez y la estructura pensada.

Este apartado tiene la intención de mostrar y prevenir al docente en formación, que si bien la planeación es fundamental y necesaria, dicha planeación debe estar dispuesta a trasgredirse, y

esta trasgresión no debe verse, pensarse o percibirse como un fracaso. Por el contrario, repensar la propuesta es un fenómeno indicador de crecimiento y aprendizaje, ¿por qué? Porque, aunque la universidad siempre trata de mostrar el panorama y previene sobre la diferencia sustantiva del contexto educativo, solo es en el contexto vivido en carne propia como docente, donde puede replantearse, y en este caso replantear la estructura de su determinado proyecto educativo o pedagógico, los fines, las metas, los objetivos y hasta los materiales; solo desde el espacio vivido es cuando vienen a ser estructurados y pensados en coherencia y función de los nuevos objetivos. (ver anexo 1).³

Como lo venía mostrando, mi planeación fue transversalmente corregida, cuando pensé mi proyecto y, en efecto, lo proyecté. Pensaba en los diferentes temas en que me centré de una manera secundaria y de rápido a bordaje en el aula, las categorías que para mí son básicas y sencillas, en el contexto eran desconocidas, los materiales que pensaba utilizar debieron replantearse; esto es específico sobre todo cuando mi proyecto, pensado en grande medida en la lectura, lectura o hábito de leer que en los estudiantes casi que es inexistente y escaso, por no decir nulo.

También fenómenos tan simples como el calendario escolar son fenómenos que cambian la estructura temporal, entre las muchas otras vicisitudes que en el espacio escolar cotidianamente se presentan. Lidar con esto hace parte de la experiencia que el docente paulatinamente va asimilando en su quehacer profesional. Con esto no quiero decir que sea imposible implementar proyectos en los que sea necesario leer, pero sí saber que en nuestro contexto educativo, el sencillo hecho de leer ya es un conflicto y un

² El lenguaje hace referencia a la sistematización propia, esto es a la monografía explícita.

³ Para una referencia explícita de cómo se manejó o dirigió la práctica educativa (a nivel de contenidos o temáticas), y en coherencia con el marco metodológico e innovador de la enseñanza para la comprensión, construyo una tabla de contenidos donde se apropian los cuatro fundamentos y máximas de la enseñanza para la comprensión, temas generados, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua, esta última más implícita y anclada a los desempeños de comprensión.

conflicto que puede llegar a torpedear de manera irrefutable y en grande medida la planeación y la estructura del proyecto.

Pero ¿qué hacer cuando pensaste una clase magistral explicativa y se presenta la coordinadora pidiendo el favor de sacar a la población femenina del salón, a una determinada actividad, quedando solo con menos de la mitad del curso, pero a la vez con la exigencia de hacer algo académico? Porque me pasó es que aquí lo comparto con mis compañeros docentes y el atento lector de la manera más afablemente posible.

Entonces, la planeación y la estructura como pasos fundamentales transcurridos a lo largo del octavo y noveno semestre, aunque como lo vengo diciendo son necesarios, estos no deben aplicarse sin ninguna posible consideración durante la práctica, si en efecto vemos que nuestro proyecto va en detrimento del contexto y su aplicación no se acopla, icambiémoslo! Reconocer esto es fundamental, el cambio de planeación y de estructura, aunque pareciera ser un punto débil, aquí y ahora quiero referenciarlo como una posibilidad de fortaleza y sabiduría; cualquier persona que lea puede entender su práctica como un fracaso, fracaso que es verdaderamente inexistente, pues el objetivo y la función de la sistematización en grado elevado pretenden hacer visible estos elementos y por ende corregirlos. Y por último, si este no es la función del aprendizaje entonces ¿cuál es? Además, reconocer esto último también nos aterriza y nos permite comprender las ambigüedades potenciales de la educación, un espacio inacabado donde no deben existir las verdades absolutas y donde las relaciones tienen que empezar a ser horizontales antes que verticales y unidireccionales, la multidireccionalidad es una de las potencialidades de la educación constructivista.

La nueva pedagogía, la enseñanza para la comprensión, el contexto y la resistencia educativa

Ubico aquí de manera un poco extensa una de las categorías que por no poder reducir más presento de esta forma, esto es, la innovación, la

estrategia, y el contexto y su respectiva aplicación con las determinadas consecuencias en el espacio escolar.

Innovar no es una tarea fácil, pero innegablemente necesaria; para tal fin, es que la academia piensa y trabaja la pedagogía y la educación y, por supuesto, la ciencia, en nuestro contexto universitario. El pensum académico-curricular está pensado con este fin, quien desconozca este carácter innovador, es un ciego, y un ciego grave que no logra percibir cómo el contexto internacional y nacional exige innovar: este es el verdadero sentido de la práctica, extendida mejor como *praxis*, porque, en efecto, la educación no es el paraíso de la formación ciudadana y humana que es la que cualquier sociedad piensa y anhela en su institución; la escuela, además la misma práctica sistematizadora tiene un objetivo claramente reivindicador.

Con tal paisaje y con tal demanda, el lector debe entender que la metodología pedagógica, ya ampliamente tratada,⁴ se pensó con dos grandes objetivos, que aquí vuelvo a hacer explícitos, esto es innovar, pero basado en un objetivo que me parece fundamental, tanto por ser un fundamento necesario como por su respectiva potencialidad en la formación política y ciudadana de toda la sociedad colombiana; en este caso delimitada a un micro contexto escolar de unos determinados grados.

El carácter y el desarrollo cognitivo de nociones fundamentales del ordenamiento político internacional moderno, esto es de acuerdo con la categoría de la nación-Estado, con su respectiva reseña y encuadre histórico y cultural, además de las diferentes potencialidades y posibilidades de esta en el ámbito político y social de nuestros conflictivos contextos.

Sin embargo, este objetivo no es nuevo en la educación, por el contrario, cualquier persona puede decir con facilidad que este es el objetivo fundamental de la educación escolarizada, la

⁴ En el marco teórico de la sistematización, de donde se desprende este artículo.

enseñanza y el aprendizaje de una cultura científica, en los marcos de la sociedad moderna; esto es, el aprendizaje de nociones básicas en la estructura política y sus implicaciones en la vida de una determinada sociedad y, por supuesto, mi intención también es esa, pero desde una mirada más compleja.

Me explico, para la institucionalidad Estatal, la escuela es la institución que por excelencia está destinada a reproducir los ideales y las formas de organización, así como la encargada de generar afinidad y sentimiento de apego a una determinada estructura social y, por ende, la reproducción de esta. Por la historia sabemos que dicho ordenamiento social se configuró en torno a las instancias nacionales; sin entrar en más detalle, en la teoría del nacionalismo, la función fundamental del Estado y la nación es la protección y el resguardo de una determinada población que nace y se desarrolla en un lugar determinado por unos límites territoriales específicos.

En este contexto, el patriotismo y el nacionalismo son fundamentales en la formación de los jóvenes, la enseñanza de la historia con carácter memorístico sobre los héroes o los próceres de esa patria es la historia que por excelencia ha enseñado la escuela, enseñar y aprender las fechas importante y recitar o por lo menos conocer los relatos “históricos” de esa patria determinan la eficiencia y la eficacia del proceso educativo en este aspecto de lo que debe conocer el estudiante determina en suma el conocimiento histórico de los jóvenes.

Contra esta concepción es que mi proyecto se pensó, esta reducción tan absurda y deliberada de unos intereses institucionales no puede seguir persistiendo y la escuela tiene una posibilidad inmejorable para pensar y reflexionar sobre la historia de una manera más profunda, la cual, si bien puede no ser revolucionaria, sí tiene visos de seriedad y ambiciones más grandes que las hasta ahora reproducidas, la historia en su justa concepción es uno de los pilares por rescatar con la práctica.

Es entonces en este punto, cuando me encuentro con que la misma preocupación es

tenida en los últimos tiempos en el reflexionar constructivista de la pedagogía, con esta misma preocupación varios sectores en el mundo han venido estructurando nuevas formas de enseñar, y en este marco de innovación es que *la enseñanza para la comprensión* viene a ser capital, pues esta propuesta pedagógica busca enseñar la comprensión, la cual viene a ser el pilar fundamental de la educación, y como mi propuesta está afianzada, en gran medida, en fundamentar cognitivamente, esto es que los estudiantes comprendan la importancia de la historia y sus posibilidades desde el marco de lo que implica seguir pensando tradicionalmente la historia nacional desde los mitos de nación.

Entonces, la enseñanza para la comprensión es la herramienta catalizadora de la experiencia; será con esta experiencia que se construye la propuesta, en la cual, volviéndolo a recalcar, la importancia recae en entender que comprender significa poder utilizar lo que se aprendió, se comprende cuando se puede hacer algo con eso que se comprendió, en este caso, se comprende cuando los estudiantes pueden identificar con la historia de la patria un interés institucional más grande y que, en suma, la historia es mucho más compleja de lo que se piensa, por ejemplo el papel que desempeñan los mitos de nación y relacionando como la historia patria lejos de ser como está escrita, tiene una intencionalidad específica.

De acuerdo con este parámetro los temas, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y le evaluación son aplicadas en la experiencia de manera un poco sesgada, y aquí debe saber el lector que aunque mi esfuerzo por aplicar la metodología haciéndole la mayor justicia posible, fue imposible, explicó por qué.

Primero, cuando la enseñanza para la comprensión habla de los temas generativos, para que estos sean generativos tiene que ser construidos por y con los estudiantes; esto es para que sean los estudiantes quienes definan qué quieren conocer y por qué lo quieren conocer. Este paso es fundamental, pues será el que garantice la motivación y el interés constante de los estudiantes por lo que

se va a examinar; sin embargo, debo ser preciso en explicar que dicho elemento nunca se vislumbró, quien construyó los temas, fui yo, de hecho, la incoherencia fue tanta que en algunos casos hasta los mismos enseñanza para la comprensión.

Recalco aquí la importancia y un poco a modo de justificación presento cómo me era imposible llegar a construir temas nuevos, pues el tema estaba definido y esta definición sobre la planeación rígida no me permitía hacer más ajustes de lo que ya había hecho, esto es, cambiar la temática del proyecto (la importancia del segundo elemento ya aquí explicado en este apartado).

Por lo tanto, a una práctica nueva o aporte metodológico que dentro de la implementación del proyecto pedagógico, es decir la construcción de metas de comprensión, de manera que las herramientas de análisis y demás actividades, para que los estudiantes las pueden tener claras, saber desde el inicio de la actividad qué es lo que se quiere saber y, por lo tanto, la respuesta a dicha pregunta como guía de la clase, sin duda determinará en gran medida las posibilidades de evaluación; esto es los desempeños de comprensión.

Bueno, aunque hasta el momento he venido hablando de las principales dificultades, el lector puede saber que a pesar de lo anterior, un acierto fue plantear los temas después del ajuste a modo de pregunta, como lo venía referenciando en el párrafo directamente anterior, por las mismas razones que atrás explico, el estudiante sabe que va aprender, pues la pregunta determinará, en gran medida, el desempeño de comprensión, acto que generalmente el estudiante desconoce, pues existe el estereotipo errado de considerar que el estudiante no puede saber la pregunta que debe responder en la evaluación, por el contrario aquí se explicita desde el inicio hasta el final, y todo está encaminado a responder dicha pregunta, acto que además despersonaliza al estudiante de saber la respuesta, pues lo que se va a hacer es verdaderamente responderla en conjunto y el interés personal.

De manera que el desempeño de comprensión debe entenderse aquí en dos juicios, primero si

bien los desempeños de comprensión existieron, primero no fueron los suficientemente explícitos y catalizadores para conocer el nivel de comprensión de los estudiantes, además no fueron correspondientes con el número de metas de comprensión como el lector podrá darse cuenta en la planeación de los temas y las metas.

Los desempeños de comprensión son otro elemento que debo mencionar fueron difíciles de estructurar, pues pensar formas estratégicas de evaluar se confundían constantemente con las actividades de explicación en las clases; pero si se quiere ahondar en las diferentes actividades que buscaron explicar las temáticas y, si no caigo en una imprecisión teórica de los postulados de la enseñanza para la comprensión, las diferentes actividades que se hicieron para la consecución de la comprensión estuvieron marcadas latente-mente por los ejercicios explicativos mediante las figuras retóricas de las metáforas, fueron estas especialmente recurrentes, no recuerdo explicación que no hubiera estado precedida por alguna comparación práctica sobre la meta en cuestión. En este apartado del texto quiero hacer latente mi júbilo al declarar como sí se pueden hablar de éxitos en la práctica considero que una de las mayores está en la siguiente figura teórica que utilice.

Si alguien está interesado en conocer cómo el mito de la liberación y la campaña libertadora se desmonta desde una visión crítica de la historia nacional, puede remitirse al texto *Estudios formas de guerra y construcción de identidades políticas. la guerra de independencia (Venezuela y Nueva Granada 1810-1825)* (Thibaud, 2002); pero si su tiempo es escaso y no lo puede hacer, prestar mucha atención a cómo con esta comparación uno puede entender la conformación del mito de liberación como un proyecto que venía siendo estructurado con antelación en la Nueva Granada.

La metáfora la expliqué de la siguiente manera; eligiendo a un estudiante le decía frente al curso imagínese “Carlos”⁵ que usted hoy después del

⁵ Se han cambiado los nombres.

colegio llega a su casa, y su madre le dice que debe lavar la losa del desayuno y la del almuerzo que ha quedado sucia desde hace ya varias horas, ante lo cual usted se niega y pospone con un “ahorita lo hago mamá”. Dicha dinámica se repite por toda la tarde, hasta que definitivamente su madre ante la negativa de lavar la losa, decide contarle a su padre y este por no haber hecho el suficiente proceso, se gana una reprimenda y castigo. Castigo ante el cual, él se siente indignado y decide agitadamente separarse de sus padres e ir donde una tía o amigo a quedarse la noche y si es posible otros días.

Cuando la tía le pregunta por el motivo de la separación, lo más lógico y lo más conveniente para Carlos resulta ser exagerar el conflicto y decir que sus padres venían en una continua represión y que de hecho él ya había pensado con anticipación en revelarse pero que el último punto o elemento que derramó su paciencia fue la obligación a tener que lavar la losa, fenómeno que fue el detonante para la liberación de sus padres.

Relato que por lo fuerte de las consecuencias tienen que venir a ser reforzado, pues quién legitimaría un alegato tan banal como acto de separación.

En las mismas instancias y con las mismas palabras, guardando cierta distancia textual propia de la jerga más cotidiana de los estudiantes, explique cómo lo que había sido el proyecto de liberación o había sido nada más que un accidente al que tuvieron que ponerle el pecho después los próceres, pues España ya había sido despachada. Como lo podrá corroborar el lector cuando se argumenta como lo que hubo en la Nueva Granada antes que un proceso de liberación fue un conflicto cívico que adquirió procesos de envergadura mayores hasta que inercialmente fuimos liberados, se puede decir casi que por accidente.

La actividad de juego de roles (un partido de micro-fútbol) puede decirse se ubican unos de los principales éxitos y experiencias educativas más significativas, tanto en los estudiantes como en la experiencia de la práctica docente.

Para finalizar, el contexto escolar y dejando para otro apartado la evaluación, que me parece

merece un apartado completo, expongo como aunque en el plan educativo institucional (PEI) de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera se hable y se dedique un gran esfuerzo a explicar la metodología constructivista, del PEI al aula hay bastante camino por recorrer, y aquí no quiero desestimar la intención y los esfuerzos que pueda hacer las directivas y los docentes por hacer viable y práctico dicho paradigma pedagógico, sin embargo, el contexto institucional y las prácticas académicas, así como la estructura institucional sigue siendo propia de una pedagogía tradicional.

Si bien el cambio y la innovación son elementos difíciles, estas son necesarias como ya lo fundamenté y argumenté, por lo que ubico aquí a modo de obstáculo grandísimo, no tanto las condiciones, la apertura y el acogimiento que tuve en la institución, sino las prácticas ampliamente arraigadas en la estructura y las dinámicas de la institución, es evidente el rechazo a leer y estudiar, por la simple petición del docente, la nota es y sigue siendo el catalizador de todas las energías en el colegio, el chantaje y la represión son fundamentales para una práctica activa en los estudiantes, la preocupación constante de los estudiantes y el mismo profesor titular por darles notas desvirtúan el objetivo de la educación.

El contexto educativo de la IEDI La Calera no es el mejor ni el más propicio para la implementación de una práctica en términos generales novedosos pues la cultura del chantaje sigue estando viva en el torrente sanguíneo de las escuelas. Y aunque dediqué aproximadamente una semana entera para expresar la idea de cómo la escuela está pensada y estructurada en una forma de represión y control mediante la psicología constructivista y aunque los estudiantes dieron muestras de comprensión, como lo hicieron latentes en algunos escritos, la fuerza de atracción sigue siendo fuertemente gravitatoria a mantener la estructura dominante del trabajo por la nota, o en otras palabras: la recompensa.

Frases como el estudiante no puede negociar con el docente, la negativa a hacer actividades por fuera del aula, entre otras, evidencian un peso a

modo de lastre pesadísimo que todavía se cobija a la educación, por lo menos evidente en mi práctica pedagógica, con la pedagógica tradicional.

Todo esto lo ubico con el interés de mostrar cómo las prácticas, después de mi ausencia, se vuelven a acomodar con facilidad a la cotidianidad, y en este punto debe expresarse con pesadumbre como una práctica verdaderamente impactante y trasgresora del orden establecido es inexistente y, de hecho, es más fácil, y de cierta manera se empieza a comprender, cómo la institución tradicional absorbe en su campo de fuerza toda práctica inédita o innovadora, tanto por la represión como por la misma indiferencia de la comunidad educativa.

Mantener este tipo de práctica se vuelve verdaderamente un desafío, y como titulé el último fragmento del apartado una resistencia educativa que todavía es necesario combatir.

Como pequeño apunte, si al lector, como a mí me sucedió por algún tiempo, el panorama aparece un poco desalentador, alégrese al saber que son este tipo de actividades las que desafían la forma institucionalizada de enseñar, y aunque la experiencia en bastantes elementos estuvo más aplicada y planeada, son estas las oportunidades, sabiendo lo que se hizo mal para la posible corrección y, por ende, mejoramiento constante; esto es, en suma, ensayo y error. La resistencia educativa el docente puede entenderla en un doble sentido, la que ya expuse, y como posibilidad, es decir, como un legitimado de que la práctica verdaderamente está trasgrediendo la institucionalidad de la escuela tradicional.

La educabilidad de la evaluación

Como lo prometí, la evaluación que se propuso en la práctica difería sustancialmente de las formas tradicionales de evaluación y en este punto el lector podrá recocer un fracaso y un éxito, que procedo a explicar. Primero, el lector debe saber que la evaluación está inserta en el marco de la enseñanza para la comprensión, por lo que su interés es constructivista, en otras palabras, la evaluación tiene una intención transversalmente diferente a la tradicional, explico por qué.

La diferencia está necesariamente en entender sin discriminación alguna como homogéneas a la calificación y la evaluación; esta última tiene y se piensa con un carácter más cualitativo, busca hacer explícitas las fortalezas y las debilidades de una determinada actividad, busca darle a conocer al estudiante sus falencias, dónde está el error, y más importante aún, dar posibles vías de mejoramiento, pues el objetivo no es el saber qué perdió, sino por el contrario propender a trascender, esto es superando lo no superado. Entender el porqué del error o la falla.

Por el contrario, la calificación vicia todo los elementos anteriormente expuestos, por un porcentaje numérico, en el cual la retroalimentación no existe, el factor numérico sentencia y deja sin posibilidad a la mejoría, esta es la posición que tradicionalmente y hegemónicamente se ha posicionado en la escuela como evaluación, bajo este parámetro cualquier práctica evaluativa se dirige a dar un porcentaje que en suma no dice nada; en últimas, se privilegia el resultado sobre el proceso, como si este no fuera parte fundante de la práctica educativa.

Con base en esta diferenciación fundamental, el lector debe entender que el fracaso estuvo, esta vez no en mí, sino en los estudiantes, son lastimosamente los estudiantes los que exigen de manera fuerte una evaluación cuantificada, lejos está de ellos la retroalimentación, y el querer superarse y en suma comprender lo cual fue el punto que constantemente recalqué, quería que ellos adquirieran. En la práctica, este elemento fue recurrente y tristemente reiterado.

Sin embargo, el éxito estuvo, como lo podrá notar el lector de los diarios de campo, que todos los procesos evaluativos que mezclé con la calificación estuvieron destinados de manera explícita y personalizada sobre cada estudiante; no me importó el tiempo que fuera necesario para mostrar a cada estudiante sus debilidades y en suma si era necesario volver a explicarle el objetivo de lo visto en clase, hasta que estos no demostraran, aunque fuera de manera memorística, el objetivo de la actividad no desistía de la evaluación.

La evaluación, sin duda alguna, es uno de los elementos más lastimados y aunque el campo de fuerza de la escuela y los estudiantes puede ser bastante desalentador, en este aspecto se puede hacer una lista de chequeo, es decir, que fue una actividad ante la cual no se desistió.

Debo mencionar que puede haber espacios en los cuales se puede sucumbir ante una evaluación vaciada, donde no se mire el contenido, sino la nota y en este aspecto si bien es importante ser coherente, no veo el conflicto con la posibilidad de ser necesario modificar estándares para hacer coherente lo que sabe el estudiante con lo que supuestamente se merece, esto es explícito, por ejemplo, si yo me detengo a calificar un determinado texto de un estudiante, y en este los elementos requeridos no están, pero lo llamo y le reitero el objetivo y lo que queríamos explicar y él, da muestras, no escritas, sino orales esta vez de comprensión. ¿Cómo limitarle la posibilidad de pasar por la simple intransigencia de estándares de rigidez metodológicos en la evaluación y restringir el proceso comunicativo a un acto escrito, que tradicionalmente se ha privilegiado en Occidente? Debo mencionar también la existencia de un proceso de evaluación por parte de los estudiantes, en el cual a partir de cuatro elementos, el estudiante expone y califica lo que considera fue mi actuación y mi parte como docente. Aunque en líneas generales, los estudiantes se muestran respetuosos y cortos en palabras, los comentarios en su mayoría son positivos, aunque es recurrente cómo ellos arguyen que el tema no era interesante, un problema que ya antes había mencionado, como el desfase entre lo que explicaba y mi jerga y la de ellos era un grande problema; cómo la falta de rigidez es entendida por los estudiantes como falta de autoridad y, por lo tanto, ellos consideran fue necesario una práctica más autoritaria. De hecho, algunos me aconsejan no ser tan laxo y por el contrario ser rígido. Esto en líneas generales fue lo más reiterativo.

Pero, a modo un poco más singular, algunos estudiantes expresan cómo no me interesaba en sus problemas y no tenía en cuenta sus contextos, sin duda un fenómeno que nunca tomé en cuenta.

Bueno, para no extenderme en este punto, lo que quiero destacar es cómo los procesos evaluativos siempre se dan de manera unidireccional de arriba (profesores) hacia abajo (estudiantes). Esta dinámica evaluativa, sin duda, es perjudicial tanto para la práctica como para los mismos profesores, quienes podemos llegar a considerar nuestra práctica y trabajo docente como excepcional. Sin embargo, el hecho de apoyar procesos de evaluación multidireccionales, sin duda, podemos potenciar procesos más democráticos de enseñanza en los cuales el estudiante sea un actor con voz, y rescatando un poco los postulados de la pedagógica activa, un sujeto que construye también su educación.

Este fenómeno, sin duda, es una potencialidad que la escuela ha desconocido por miedo a —como lo he venido reiterando— la pérdida de autoridad. En el siguiente apartado, en aras de esclarecer dicho punto, retomaré a modo de categoría central la autoridad como un problema que se ha mistificado y problematizado de manera errónea.

Para finalizar este apartado, quiero expresar como un gran aprendizaje poder diferenciar la evaluación como un proceso casi que sagrado en el ámbito educativo; en esta actividad, el lector puede encontrar el éxito en la labor educativa, la evaluación como lo exige y apoya la enseñanza para la comprensión, tiene que ser verdaderamente un ejercicio diagnóstico, en el que se privilegie también una evaluación integral del sujeto, esto es como sujeto ético.

En conclusión, con la evaluación no se termina la práctica educativa, con esta simplemente comienza.

Satanización y sobrestimación de la autoridad; una práctica multinivel

Ubico esta categoría como catalizadora de varias relaciones en la escuela. Primero, las dinámicas inter estudiantes, estudiantes profesor y profesores y coordinadores.

La autoridad, como una categoría, que puede generar prevenciones, tiene aquí una función de

escusa más que otra cosa. Sin embargo, sí quiero presentar una definición que puede quitar las prevenciones y cómo debe entenderse la autoridad y no confundir con autoritarismo. Me parece fundamental el aporte que hace el profesor J. M. Bochenski, en su libro *¿Qué es la autoridad?*, el cual es un estudio filosófico basado en la lógica que busca o pretende definir la autoridad. Para este fin, el autor mira a la autoridad, en general, sus términos, propiedades y división. También mira las especies de autoridad e identifica tres: autoridad del que sabe, autoridad del que preside y la autoridad como una relación mutua, entre la autoridad y la fe.

Esta definición restringe el concepto, pero antes que nada me permite entender el tipo de autoridad en el segundo ámbito. Sin embargo, mi intención —como lo expliqué— es antes que nada explicar que las dinámicas entre los estudiantes son un elemento clave en la escuela. Antes que una definición explícita y denodada de cómo los cursos se estructuran, solo quiero dejar sentado cómo en la práctica este es un elemento que hay que mencionar, pues sin duda la singularidad de los grupos facilita o en algunos casos dificulta dinámicas y ejercicios, algunos grupos son más receptivos, mientras que otros no; esto para entender un poco el aporte de la psicología social de grupos.

Aunque mi intención tampoco es dejar en la completa inaplicabilidad el concepto, restrinjo mi análisis a la importancia que tiene algunos actores estudiantes para movilizar al entero grupo.

Y especialmente, cómo algunas dinámicas de los estudiantes dentro y fuera del aula, en los espacios, es cambiante; yo proponía en uno de los diarios de campo; lo siguiente:

Es interesante anotar como para un estudio sobre el carácter investigativo de la autoridad como potencialidad para visualizar cultura política sería interesante anotar los espacios donde se evidencia el tipo y las formas de autoridad así como los lugares de resistencia y los papeles de la autoridad encarnados en los mismos estudiantes o profesores.

Y como ya lo introduje, el segundo ámbito relacional tiene variadas y muy difíciles formas

de cualificación, sin embargo, quiero exponer dos grandes formas en que las relaciones entre los estudiantes y los profesores, por lo menos en mi experiencia se dieron.

En efecto, existe una tensión que el efecto de la novedad de mi presencia no genera, los estudiantes en las primeras clases no presentan resistencias a mis peticiones, pero yo propongo cómo la naturalización de mi presencia empieza a generar indiferencias y la receptividad se pierde. Por lo tanto, existen dos formas como los estudiantes suelen tratar al profesor y cómo lo ven

La primera forma es una actitud de prevención con el profesor completamente estricto. Se tiene la percepción de que el profesor estricto merece mayor respeto y ante esa actitud es al profesor al que hay que prestarle más atención.

Por otra parte, está el profesor que es más relajado, al profesor con quien se puede negociar y, por ende, con quien se puede generar otro tipo de relaciones que no necesariamente son las académicas, por lo tanto, este último elemento pasa a ser secundario.

Como lo pudo ver el lector lo que acabo de hacer es poner miradas estereotipadas en cómo la autoridad debe ser ejercida. En lo que me resta y en lo complejo de esta categoría, solo quiero mostrar cómo con este elemento la autoridad pasa de dos polos opuestos, del profesor sin autoridad, al profesor autoritario; en esta dinámica es cuando apunto como modo de reflexión fundamental la importancia de ser *equilibrado*, hallar el equilibrio es fundamental para relacionarse con los estudiantes.

Antes de pasar al otro estadio relacional —y también a modo de introducción de este— quisiera mencionar la siguiente experiencia tenida en clase que me parece expresa la incompreensión y la complejidad de las relaciones entre docentes y estudiantes. La clase, a diferencia de 903, no termina con el texto de nacionalismo, sino en la completa independencia de mi presencia en el salón, pues los muchachos siguen jugando uno y yo quedo como un elemento más; sin embargo, y para demostrar autoridad les digo

que la dinámica estaba pensada de esta manera y le recuerdo al perdedor, Víctor Julián que debe hacernos una explosión, fenómeno que vislumbro no se va realizar. Ahora bien, hay que mostrar cómo los lazos interpersonales se fortalecieron enormemente, o por lo menos así lo percibí y sentí, al trasladar la autoridad a la persona de la coordinadora, quien abruptamente llega al salón y demostrando condescendencia con ellos (los estudiantes) les pido que por favor de manera subliminal guarden las cartas, pues la autoridad está presente en el salón, elemento que considero me puso en un plano de horizontalidad con los estudiantes, pues soy uno más que considera la autoridad está encarnada en la coordinadora, no está pues en mí (transferibilidad de la autoridad). Interesante fenómeno sociológico, que considero debe ser puesto en estudio con esta cita del diario de la semana del 7 al 11 de septiembre, lo que hago es evidenciar cómo las relaciones entre docentes y estudiantes verdaderamente son complejas, quien puede negar además la posible afinidad de un profesor con un grupo o, a su vez, con un determinado estudiante. Y por último, como es tan fácil el traslado de la autoridad a instancias más altas en este caso la coordinadora, fenómenos que aquí hoy no trato de fundamentar ni reflexionar, pero sí quiero citar por su singularidad y como fundamento del título de estaca categoría.

Por último, la instancia de las relaciones de profesores y coordinadores y el rector, en este fenómeno también por la complejidad, existen dinámicas que son de difícil cualificación, sin embargo, de modo desprevenido, puedo ver relaciones y afinidades entre profesores con coordinadores, conflictos de toda índole, relaciones de amistades entre otras, sin embargo y antes de pasar a esto quiero mostrar esencialmente cómo los niveles de autoridad en la escuela también se trasladan a los profesores que consideran tiene más estudio y verdaderamente trabajan.

Sociología del interpersonalismo docente

Esta categoría debo expresar puede no estar centrada en el objetivo de mi sistematización, pero

que por lo recurrente merece un pequeño espacio que, aunque no es muy descriptivo tampoco dejo fuera del análisis por ser importante y recurrente en la experiencia educativa en la IEDI La Calera.

Esta categoría surge por las diferentes y las diversas dinámicas que entre los profesores se dan, las dinámicas van desde tomarse un tinto hasta los conflictos por acoso laboral, entre otros. Es recurrente encontrar en la institución, relatos historias y comentarios... sobre la vida personal, academia, económica y social de los profesores; las afinidades entre unos y otros, los conflictos y las tensiones entre ellos mismos; entramado que, como la misma sociedad, es de compleja urdimbre, bajo estas relaciones viven y conviven los profesores.

El escenario por excelencia donde se pueden ver elementos de discusión entre otros, son entre las conversaciones de profesores y más especialmente en las reuniones de área; en este espacio es recurrente escuchar cómo las rivalidades se presentan en la justificación del porqué de ausencias, tipos de actividades entre otras. Son las reuniones de área espacios donde la academia se diluye un poco y aunque los espacios son para pensarse esto, muy recurrentemente, dejan de ser espacios de crecimiento escolar para ser espacios de ocio y también tienen la funcionalidad de ser fachadas para el encubrimiento de actividades que no dejan de ser banales.

Es un espacio que recurrentemente pierde relevancia para ser más que una oportunidad un protocolo y, en este sentido, pasan a ser escenarios donde las pujas y los celos, así como los intereses se presentan muy subliminalmente y en un tono de sarcasmo continuo.

Las dinámicas de grupo, las tecnologías de la información y la comunicación y otros

Si de mi práctica se me pidiera sacar un elemento persistentemente positivo y estratégico, debe saber el lector que este es la constante utilización de las dinámicas de grupo. La potencialidad de las dinámicas no la pongo en entredicho, su poder para gestionar y movilizar al grupo es poderosísimo.

En la práctica, utilice variadísimas actividades; fue este elemento el que estratégicamente me permitió afrontar tanto a modo de práctica como de teoría diversos elementos en la escuela.

La dinámica, aunque es un potente canalizador de energía y atención, tuvo problemas y utilizarla de manera apropiada es fundamental; por ejemplo, en la dinámica, grupos muy desunidos como el grado 903, ejercidos de confianza no fueron eficaces, mientras que en grados como 902, sí.

La utilización de las dinámicas requiere un cierto protocolo y necesitan de la participación persistente y responsable de los grupos; por lo tanto, esta fue una falencia que por la inmediatez y la inexperiencia no utilice. Sin embargo y a pesar de esto, las dinámicas de grupo fueron salvavidas que como ya expliqué funcionan tanto para gestionar la atención y, por lo tanto, manejar el grupo, como para introducir y dinamizar didácticamente temáticas en cuestión.

Las dinámicas de grupo son un elemento que potenció y privilegió aquí, pues su protagonismo en la práctica es imposible desconocer, por lo tanto, estimadísimo lector, si usted está interesado en herramientas para el manejo de estudiantes, no perderá el tiempo en la familiarización con las dinámicas de grupo.

Estas dinámicas van desde la simple ejercitación de la memoria, hasta el manejo sociológico de estudiantes con problemas; lo anterior es, sin duda alguna, de entre las muchas herramientas que cualquier docente con interés verdaderamente pedagógico no puede dejar perder.

Utilizo el título de las TIC para simplemente mencionar como en la práctica los recursos audiovisuales fueron permanentes, las diferentes herramientas fueron tomadas de medios virtuales y como la potencialidad de los videos es irrefutable, además de llamar la atención de utilizar los medios como objeto y medio de estudio, esto es pensar los medios como catalizadores de poder y relaciones culturales específicas.

Este apartado tiene el fin de mencionar cómo el escenario del aula también está siendo modificado por la presencia cada vez más fuerte de

celulares inteligentes, aunque no hago aquí una reflexión sobre este, sí me parece un interesante objeto de estudio y un hábito que rompe con la racionalidad de la escuela; esto es la lucha del profesor por ganar la atención de sus estudiantes.

También hago mención de una práctica bien fundamental en la vida de la institución y es la entrega de informes; en esta fecha especial la evaluación del proceso educativo los padres de familia también reproducen un sistema donde lo importante es la clasificación, por lo tanto, el acompañamiento de los padres es aun otro problema en la formación integral y sustancial.

El profesor hoy en día ciertamente ha venido en un desmedro es su calidad de agente importante. Solo en esta ocasión el profesor vuelve a ser preponderante, muy unido con la lucha del docente por ser centro de atención, estos parecen desplazarse cada vez más prolijamente a otros espacios y escenarios, como la mediatización en internet.

Las izadas de bandera como otro fenómeno que ha venido en desuso se pueden empezar a percibir como otro acto protocolario, al cual los estudiantes en suma medida le han perdido el interés.

Políticas públicas, estándares y lineamientos curriculares, la desconexión preocupante

En este aspecto solo quiero destacar la desconexión existente entre el ministerio y la escuela, la relación del gobierno con las instituciones educativas, verdaderamente no hacen justicia a la educación. La relación se ha empobrecido tanto con dinámicas interrumpidas, a modo de ejemplo el direccionamiento de cátedras para la paz, las cuales lo que hacen es simplemente cambiar el nombre a formas tradicionales de abordar los mismos problemas. Esto es evidente en cómo los profesores tratan o gestionan las posibles formas de implementar dicha cátedra, sin duda la falta de asesoramiento y acompañamiento lo que hacen es reproducir el mismo modelo tradicional, donde lo

que piensa el gobierno es diferente a lo que piensa la escuela y, por lo tanto, es la crónica constante de la repetición de lo mismo con diferente y pomposo nombre.

También las diferentes prácticas de evaluación y estandarización de la educación son un mal que siguen delegando en el profesor problemas estructurales de la educación, políticas que lo que hacen verdaderamente es ir en desmedro de la educación, en el caso de esta reflexión, la educación pública, y en el caso específico de dinámicas pedagógicas como esta, la enseñanza para la comprensión, sencillamente se rajarían, pues los intereses de formar un ciudadano integral con un sentido de lo humano y la naturaleza verdaderamente profundo no miden las pruebas internacionales, con las que el gobierno tan obsesionadamente se ha comprometido.

La formación de un ciudadano crítico y activo políticamente no es lo que miden los estándares populares de la educación; la formación para pensar está en desuso en nuestros contextos; pensar y criticar de los estudiantes no le interesa al gobierno. Sin duda, es una preocupación que el ministerio en manos de personas que no son pedagogos, lo que hacen es sencillamente seguir perjudicando a la educación que necesitamos.

Y aunque los lineamientos en las ciencias sociales son una gran posibilidad, la escuela se encuentra entre la compleja disyuntiva si apuntarle a la formación de un ciudadano crítico, o la formación de un matemático emprendedor y con capacidad técnica para la vida. Esto es una educación para la automatización.

Sin embargo, es interesante anotar como la IEDI La Calera es una de las instituciones que en los últimos tiempos ha venido adquiriendo un carácter preponderante en la escenario político del pueblo; esta ha sido objeto de diferentes intereses y ha recibido apoyo institucional del gobierno municipal, lo cual ha potenciado, por ejemplo, la implementación de tabletas y el uso masivo de estos dispositivos, así como la proyección de nuevos escenarios educativos de carácter infraestructural.

Por otra parte, las políticas públicas siguen pensando la enseñanza de la historia de manera patriótica, esto es de manera tradicional, para evidenciarlo, no hay sino que mirar el proyecto del álbum de Antonio Nariño, que aunque es un esfuerzo por hacer accesible la historia a la historia, considero va en detrimento de esta. Considero existen posibilidades que hacen mayor justicia con la enseñanza de la historia en su complejidad y en la seriedad que esta exige, esto es repensando la función de la historia y una agencia que puede encontrar el lector, a modo de posibilidad es este preciso trabajo.

El centro de gravedad que representa la experiencia

Para terminar en este aparte de la sistematización ubico una de las categorías que en pocas palabras me parece fundamental reconocer, pues su persistencia, aunque no es liminal en el diario, sí es constante de manera secundaria en todas las prácticas educativas del docente.

Hablo de cómo la experiencia se convierte en un baluarte del docente, es solo mediante la experiencia cuando el maestro adquiere una destreza y ligereza que muy torpemente un docente nuevo deja ver no tiene.

La experiencia es el saber práctico del maestro y en todas las facetas del escenario escolar, él tiene relevancia, en el diario de campo yo relaciono constantemente cómo se realiza una actividad y se hace con un desenvolvimiento mejor y una propiedad más eficiente cuando ha sido ya varias veces hecha.

La experiencia, como la capacidad del docente de hacer su práctica cada vez mejor, es sin duda uno de los rasgos más sobresalientes del maestro; en la práctica, veo la importancia de esta cuando planeo una clase, y se desarrolla pero aunque la planeación ha sido rigurosa y los temas se han abordado, hay elementos que no se concatenan o elementos importantes que no se resaltan, por lo que se pierde en gran parte la intencionalidad de la clase, sin embargo, cuando esta se repite, como tuve

la oportunidad, con otros grados, se desenvuelve mejor y la corrección y el aprendizaje es constante. La experiencia, sin duda, representa esa cualidad que hace irremplazable a un docente, es esa cualidad de la cual nunca se podrá desprender el docente.

De manera que termino aquí llamando la atención y dando gracias al paciente lector, pues debe saber que ha llegado a uno de los puntos más significativos, entender en la docencia una labor demandante, pero, a su vez, gratificante, donde la experiencia viene a ser trascendental, pues en suma todo el ejercicio de sistematización aquí recogido como lo he propuesto tiene por objetivo, pensar nuestra práctica como docentes y en suma adquirir esa experiencia y pericia educativa que solo se adquiere en el aula con los estudiantes, enseñando.

La experiencia, como centro de la práctica docente, viene a ser aquí y ahora retomada y reflexionada, en su potencialidad, esto es en la conversión de lo recogido en la práctica, y en suma medida, gracias a la sistematización, en términos del saber práctico del docente, en suma, de la experiencia del docente.

Como lo mencioné, las siguientes categorías construidas en el proceso de sistematización, a partir de los diarios de campo, fueron los principales núcleos o ejes generativos de la experiencia, estos son los elementos que hoy compartí con el lector, quien se podrá dar cuenta que se localiza en el ejercicio que sin ser muy teórico, buscó mediante la tematización y la categorización de una práctica, sacar los mejores y más significativos aprendizajes. Considero que esta práctica reflexiva puede potenciar a todos los maestros a determinar conclusiones e hipótesis que es en suma lo que aquí quiero compartir en lo sucesivo. Por lo tanto y luego o después de conocer estas categorías, quiero exponer y presentar textualmente las principales conclusiones a las que puede llegar un profesor en su primer enfrentamiento con el mundo escolar, enfrentamiento siempre complejo y de no fácil comprensión, pero sin duda enriquecedor.

Conclusiones

La innovación en el contexto educativo más que una oportunidad por cambiar el *modus operandi* de la educación es una necesidad imperiosa en el aula. Las supuestas innovaciones educativas ya montadas en las instituciones educativas son más un camuflaje o fachada, la escuela y la educación tradicional siguen siendo una constante, por lo tanto, la innovación es menester implementarla, como lo propone la vanguardia pedagógica, de acuerdo con los paradigmas constructivistas, en este caso con su incidencia en la pedagogía.

La enseñanza para la comprensión, como estrategia metodológica, pedagógica y didáctica para la enseñanza debe ser apropiada con responsabilidad e interés pedagógico; esta es una herramienta potentísima para movilizar la comprensión. Su uso e implementación debe ser acompañada y pensada en el beneficio de la educación y los jóvenes, por lo tanto, su uso no puede ser despreocupado y aleatorio, es necesario que cualquier proyecto que busque hacer de la enseñanza para la comprensión su centro de gravitación, no escatime esfuerzos en aplicar las cuatro máximas de esta.

La innovación debe comprenderse en un esfuerzo denodado y constante en el que, por lo general, las estructuras hegemónicamente arraigadas se resisten al cambio, por lo cual la innovación no es una tarea de fácil concesión, por el contrario, esta requiere compromiso y esfuerzo superlativo.

Las relaciones en el contexto educativo son una urdimbre complejísima, en la cual, por lo compleja, fenómenos como la autoridad, el respeto y el compañerismo, son difíciles de caracterizar; en esta caracterización el docente más que develar su funcionamiento debe ser un agente altamente pragmático, maleable y estratégico en sus funciones, las vicisitudes del aula son verdaderamente abrumadoras, cuando se carece de pericia e improvisación.

El profesor practicante debe estar dispuesto a fracasar, no todos los proyectos por más bien estructurados y proyectados que estén, se

encontrarán blindados contra las modificaciones y los intereses de la institución hasta los estudiantes, si bien una estructura es fundamental, las posibilidades de reestructurarla, según sean las condiciones, es un gran acierto educativo y posibilitarán en grande medida su éxito.

Decantar el interés educativo única y exclusivamente al plano cognitivo, si bien tiene un beneficio práctico en términos de formación integral y metodológicos para la planeación y metodológicos a la hora de proyectar su labor, la práctica pedagógica, esta queda muy ciertamente, en un plano de aridez educativa, proyectar procesos de educación integral tiene un nivel de proyección más alta, y aunque son y serán más demandantes, son necesarias implementarlas en ese nivel.

Cierres

La enseñanza de la historia seguirá siendo un proceso desfasado y desnaturalizado si en las aulas y en los colegios no se impulsan estrategias que busquen complejizar y desmontar del imaginario la historia como área relleno de las ciencias sociales, y mientras no se le quite ese componente memorísticos y de compilación de datos, una educación verdaderamente histórica requiere visiones más profundas sobre los hechos históricos y su repercusión en la actualidad.

Las resistencias y las reminiscencias al cambio en el espacio educativo serán una constante en cualquier proyecto pedagógico que se desfase o salga de los marcos establecidos por la escuela, por lo cual el proyecto pedagógico que no sufra tensiones, resistencias o no tenga obstáculos, será un proyecto que no aboga por la innovación o está muy en coherencia con las intenciones de la educación tradicional.

El campo de fuerza que ejerce la institución sobre los maestros y los estudiantes es tan fuerte que el proceso de reproducción del modo de operar la escuela refuerza unos hábitos y modos de ser en la escuela, fenómeno visible en los hábitos institucionales, como las izadas de bandera, los horarios de salida y, por supuesto, las notas como catalizador de las motivaciones. Son estas prácticas

las que hacen más fácil el acomodamiento que la reestructuración e innovación (véase el *habitus* de P. Bourdieu).

La formación del docente es un proceso de nunca acabar y de continuo crecimiento. La experiencia es fundamental en el docente; es su baluarte. El saber educativo práctico, solo en la cotidianidad del aula y en la mismidad de la escuela es con el cual el maestro construye un saber práctico que de ninguna otra forma es adquirible, la experiencia es un conocimiento que todos los docentes pueden nutrir y reflexionar con el fin de mejorar su práctica pedagógica, es un saber intransferible y espectacularmente singular.

La escuela, entendida como un escenario fundamental en la organización de la sociedad, posee una de las más interesantes y fértiles características para el mejoramiento de la calidad de vida a nivel social y económico, cultural y político; es el escenario por excelencia donde el cambio estructural de la sociedad es pertinente y verosímil. La escuela es ese espacio donde las tensiones de la sociedad son más accesibles y, por ende, donde la formación de los ciudadanos es aún posible, por lo tanto, la imprevisibilidad hace necesario seguir legitimando y aunando esfuerzos que vivifiquen y legitimen la educación crítica y la formación integral de colombianos y colombianas libres

Como lo ha vislumbrado el lector, la potencialidad y las necesidades de la escuela parecen ser directamente proporcionales unas de las otras, por lo tanto, en esta situación a modo de perspectiva general, el trabajo se presenta como un esfuerzo por acercarse al espacio escolar en una propuesta de enseñanza de la historia desde una mirada más crítica sobre lo que implica el nacionalismo y especialmente lo que significa que el Estado-nación colombiano; un estado fallido.

En líneas generales, empezar a complejizar la mirada sobre las formas que tradicionalmente observamos como fundantes e inamovibles es necesaria repensarla, y bajo este parámetro la escuela tiene que ser un espacio donde este tipo de discusiones de orden académico también

penetren. La cultura científica tiene que venir a ser parte de la escuela, solo de esta forma en la escuela es posible generar formas donde la auto-crítica y la autoevaluación reformen la escuela tradicional.

De igual forma, la formación de un sujeto crítico que se torne consiente y con cultura política, debe necesariamente pasar por una mirada crítica sobre la historia de su contexto; desde esta perspectiva, la educación histórica que ha tratado de fundamentar el proyecto abre nuevas perspectivas para pensar la sociedad y las formas de organización más crítica de esta, y si bien es cierto que el panorama internacional presenta un orden bajo esta mirada Estado-nacionalista, entender cómo los objetivos y las formas tradicionalmente establecidas, no son necesariamente estáticas e inalterables es en suma el objetivo. Así mismo, comprender que la historia devela las funciones y las posibles incoherencias legitimadas permitirá tener una visión crítica sobre lo que implica ser colombiano y, de esta forma, tener por lo menos en un marco de autonomía, una mirada más concreta de lo que significa ser colombiano y, por lo tanto, de lo que es nuestra cultura política.

Para finalizar, quiero mostrar cómo, a pesar de que el horizonte institucional coarta una posible generalización, existe la posibilidad y lector que hasta aquí ha llegado, si está interesado en comprender las formas en que históricamente se ha construido la nación y si el lector, también está interesado en fundamentar un proyecto sobre las bases o los conocimientos históricos de esta, y si a su vez como docente o interesado en la educación, quiere aportar a una visión crítica de la historia que deje de reproducir el tradicional sistema de identidad, entenderá que en las presentes líneas se encuentra una humilde apuesta por construir desde la enseñanza para la comprensión, un sujeto crítico y consciente, por lo menos en el campo histórico de lo que implica las formas de organización cultural de la nación colombiana.

Por lo tanto, el lector interesado en lo anterior encontrará una propuesta pedagógica y en lo sucesivo, en los anexos una serie de documentos que muestran cómo partiendo de una explicación

general de los fundamentos de la historia, podrá posteriormente pasar a una revisión crítica de lo que significa construir y ser nación para, por último, a manera de conexión con los mitos de fundación, combate entre otros, entender los elementos de identidad de un pueblo o nación.

Si el interés el lector está en apropiarse esta experiencia y abordarla en otro contexto aquí presento las diferentes actividades, las diferentes preguntas, metas de comprensión y algunas de las actividades que a mí me sirvieron, el lector interesado podrá extender y acoplar estas propuestas metodológicas y aplicar, en lo que considere necesario, las dinámicas y las explicaciones aquí expuestas, así como trasladar si su interés lo requiere, las bondades y las posibilidades que presenta la *enseñanza para la comprensión*.

En suma, aquella persona que esté interesada en fundamentar y en trasladar la preocupación por las formas de identidad, por las formas de construcción socio políticas tendrá con este texto una excusa para abordar, desde los marcos de la escuela tradicional, una mirada sustentada en una historia más compleja a como se ha venido reproduciendo en el colegio. Los mitos de nación son pues más allá, y con más propiedad, historias que buscan reproducir los lazos identitarios de una comunidad, un interesante puente para entender formas de pensar en nación y sus fracasos.

La formación en cultura política, como lo muestran los postulados de Almond y Verba, si bien tienen grandes críticas por su nivel reduccionista y universalista de lo que implica una buena forma de cultura política, y proponen un sistema teleológico de formación en esta, me parecen tiene un elemento que es incuestionable y es como entender que la construcción de un sujeto político no se da en el aire, el conocimiento histórico, y con este la afinidad y sentimentalidad que este arraigue para con su sistema político esta necesariamente sustentado en el grado de conocimiento que éste tenga de su contexto político, por lo tanto y en este marco la formación histórica en las formas de gobierno y proyectos políticos de nación son unos de los elementos que necesariamente configuran la cultura política de un sujeto,

a este pequeño aspecto se dirige el aquí expuesto proyecto. Por lo tanto la validez y la pertinencia de este proyecto entiéndase en la intención de fundamentar una mirada más crítica sobre la historia (componente ineludible para entender las características de un sistema político) pues esta mirada crítica sin duda tendrá una repercusión fuertísima en el tipo de cultura política que desarrolle el determinado sujeto. Por lo tanto y haciéndolo más explícito; una mirada reduccionista de la historia patria sin duda nos dará visiones sesgadas de sumisión y atraso político como lo hemos visto, mientras que un proyecto de cultura política sustentado en un gran conocimiento audaz y sobre todo crítico, sin duda alguna, tendrá más elementos para determinar sentimientos de afecto y en suma una capacidad de actuación política más racional, que tanto necesita nuestra sociedad.

He presentado las principales conclusiones, las cuales, por no poder resumir aquí de otra forma expresé de manera textual, terminar el sucinto artículo aquí reseñado, no tiene ninguna otra intención más, que aportarle al pedagogo interesado tan solo una referencia experiencial de mi práctica en La Calera, con la intención investigativa, pero sobre todo formativa de lo que implica y las posibles prevenciones que el lector inexperto puede asumir con respecto a su determinado o respectiva práctica pedagógica. No he querido mostrar un camino o un único modelo de análisis para entender la educación; solo he pretendido compartir de la más sincera y oportuna forma mis impresiones y algunas de las tácticas y desfases que en mi experiencia fueron imposible desconocer, así como una experiencia investigativa propia de un docente.

Tal vez en su apacible lectura pueda encontrar formas más tangibles y visiones más aterrizadas sobre lo que conoce del marco educativo, este artículo se satisface en llegar a un público que esta sea su función.

Pero si por el contrario el público no está interesado o comprometido con las líneas anteriores, pueden estar tranquilos pues el artículo puede ser reconocido también en la intención investigativa de lo que implica la educación, también en

la reflexión ulterior que al final propongo: hacer el llamado por construir, y en esto no solo a los docentes, sino también a todo aquel que preocupado por el futuro del país quiera reflexionar con los maestros el futuro de la educación, una práctica pedagógica que como estoy convencido es una de las principales arterias para fraguar el país y la nación deseada.

También es la referencia posible a reconocer el trabajo de los profesores, una labor que socialmente ha venido es descredito; es un llamado devolverle su estatus y su jerarquía, así como su valía en términos sociales y humanos.

Si alguno de sus interés concuerda con los anteriores, el escritor aquí recompensado se satisface en compartir, una experiencia que estoy seguro no puede limitarse a este sucinto resumen de una práctica pedagógica escolar, por lo tanto, el último y encarecido trabajo es a que el lector bondadoso perdone las muchísimas facetas que de la práctica aquí desconozco, pero que, a la vez, posibilitó, con la invitación a conocer (de nuevo) el trabajo en su integralidad, aquí solo he podido, siquiera despertar su interés, un interés que estoy seguro se seguirá nutriendo conforme el lector pueda vislumbrar la grande preocupación de una labor que no puede ser aplazada.

Anexo

Tabla 1

IEDI La Calera segundo semestre 2015.
Grados gnos
Tema generador: el mito de la liberación nacional, los paralelismos sobresalientes y la incapacidad: de hegemonía cultural.
Meta de comprensión
1. <i>El estudiante podrá reconocer la importancia del proyecto de liberación nacional, así como la estructura política que subyace a este, y sus implicaciones en la configuración político cultural del país.</i>
Submetas de comprensión:
1.1 Fundamentar la disciplina histórica complejizando y debatiendo la imagen existente sobre la objetividad de la historia, examinando el papel que desempeña la historiografía, así como otras ramas disciplinares y aspectos de la ciencia histórica.

1.1.1 Complejizar y rebatir la imagen existente sobre la objetividad de la historia.
1.1.2 Reconocer la importancia del calendario como constructo social para abordar el tiempo y por ende para estudiar la historia. ⁶
1.1.3 Conocer cómo la oposición pasado/presente del tiempo, implica la construcción de una visión e imaginarios sobre las épocas.
1.1.4 Conocer los ritmos de la ciencia histórica (estructuralismo) y la incapacidad de hacer de la historia una ciencia por fuera o alejada del hombre.
Desempeños de comprensión
1.1.1 Mediante un escrito, gráfico, texto, cuadro, mapa conceptual... expresar o exponer lo comprendido en las dos primeras clases.
1.1.2 Teniendo en cuenta la organización temporal que brinda el calendario, elegir un calendario diferente al gregoriano y en contraposición a este trabajar dicho calendario, utilizando así la estructura de ese calendario y apropiando de este su determinada forma de organizar el tiempo.
1.1.3 En relación directa con las respuestas a las dos preguntas del taller, escribir de manera autocrítica, cómo en las determinadas respuestas de cada grupo se puede evidenciar una o unas de las visiones sobre el pasado/presente, ya sea pasado idílico o antiguo, así como del futuro apocalíptico o progresista.
Submetas de comprensión:
1.2 Identificar las principales características de la nacionalidad; su invención como forma de organización e identidad entre humanos, con el propósito de complejizar y ampliar las formas tradicionales de teorizar la nación y el nacionalismo para nuestro contexto.
1.2.1 ¿Por qué estudiamos la nación y especialmente el Estado-nación? ⁷ Observar cómo la nacionalidad es un fenómeno social de cercanía histórica o de relativa novedad en la historia del hombre y su impacto en la organización política internacional.
1.2.2 ¿Qué es el nacionalismo? Y sus diferentes definiciones, tradiciones teóricas. Tipologías. ⁸
1.2.3 ¿El nacionalismo homogeneiza o crea diferencias? El carácter diferenciador y homogeneizante del nacionalismo.

- 6 El calendario (cronología) como eminente fundamento para abordar el hecho histórico y en suma estudiar historia.
- 7 Se procede a realizar la actividad con los mapas de diferentes épocas, eso sí, todos políticos. Y es evidente que hay que cambiar o incluir el nacionalismo como otro elemento en la pregunta.
- 8 Esta pregunta se abordó solo con los grados 903 y 902; con 901, vi pertinente abordarla al final, el objetivo de esta actividad es brindarles a los estudiantes todas las definiciones que sobre nación, nacionalismo, y Estado-nación se presentan en el texto, con el objetivo de que dimensionen la complejidad del estudio del nacionalismo y la nación.

1.2.4 La tradición modernista ¿qué es primero, la nación o el nacionalismo? Complejizar si construimos identidad nacionalista y luego nación o viceversa. ⁹
1.2.5 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¹⁰ ¿La religión tiene importancia en la formación de los nacionalismos? El nacionalismo y su inevitable carácter religioso, occidental. ¹¹
1.2.6 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¿Qué función cumple la etnia dentro del nacionalismo? Como insumo o ingrediente. La cuestión de la raza.
1.2.7 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¿Cuál es la relación del nacionalismo y la historia?, la identidad; los diferentes vínculos, patria, mitos, historia, héroes, biología, memoria colectiva, geografía, etnia... y la identidad colectiva. ¹² Esta meta como integradora y conclusión del tema generador.
1.2.8 Nacionalismo exacerbado ¿hay o existen peligros en el nacionalismo? El inevitable estudio del holocausto nazi. ¹³
Desempeños de comprensión
1.2.1 Más que desempeño de comprensión, hay que mencionar la existencia de unos exámenes que hay que tener en cuenta para evidenciar la comprensión de la submeta de comprensión. ¹⁴
1.2.2 Los estudiantes en grupos como usualmente se forman a van a definir teniendo como punto de referencia lo explicado en clase, y de forma coherente y expositiva, la definición que de nación y nacionalismo se construyó en la clase, cual es la imagen que ellos tienen en su cabeza de que es la nación y el nacionalismo. Y posteriormente procederán a explicar en sus propias palabras qué es nación.

- 9 Poner mediante esta pregunta en cuestionamiento el carácter identitario, mirando que es primero si nación o nacionalismo, y por ende una de las tensiones más grandes sobre el origen de la nación. En esta pregunta también resulta importante añadir si se construye primero nación o Estado.
- 10 Más como tema generador, podría entenderse, como un subtema generador.
- 11 Se debe abordar desde las tradiciones que Anthony Smith reconoce, las cinco principales dando así la definición que él tiene, según su tradición.
- 12 Y también es necesario reconocer como existe una relación simbiótica entre la religión y la lengua, que no veo como separar o desligar.
- 13 Una actividad en la que se divida al salón, es importante tener en cuenta las asociaciones de los estudiantes, donde se creen logos, escudos, frases, identidad, para jugar un partido de fútbol. Brindada por el profesor.
- 14 En esta actividad es constatable, como la respuesta en muchos casos es provista por mí. Acto que no deslegitima el esfuerzo hecho por los estudiantes.
A modo de propuesta para abordar en otros cursos, con un mayor tiempo y espacio (pedirles a los estudiantes que teniendo en cuenta la respuesta la pregunta, y el recorrido histórico hecho

1.2.3 Los estudiantes deberán elegir un Estado nacional, que prefieran, y van determinar qué elementos de esa nación son homogéneos, o qué elementos los hace homogéneos para sí pero diferentes para con otros. Sin duda, la dificultad estará en tratar de identificar qué elementos hacen que una nación se considere única para con otras naciones.
1.2.4 No hay subdesempeño.
1.2.5 No hay subdesempeño.
1.2.6 No hay subdesempeño.
1.2.7 No hay subdesempeño.
1.2.8 No hay subdesempeño.
Sin duda, este tema por la diversidad de factores que trata tiene que ser tratado de manera holística y catedrática. Esto teniendo en cuenta todos los temas en relación con la nación y el nacionalismo, los componentes de esta. ¹⁵
Submetas de comprensión
1.3 Conocer de manera integral las generalidades conceptuales e históricas del mito de liberación nacional, así como los estudios críticos de su veracidad.
1.3.1 Conocer la función de los mitos en la construcción de nacionalismo.
1.3.2 Analizar si la campaña libertadora es un mito de fundación u origen, de combate o de finalidad.
1.3.3 Conocer el discurso del mito de liberación nacional; la campaña libertadora y la biografía de los próceres de la patria, entre otras generalidades históricas.
1.3.4 Analizar la veracidad del mito de liberación nacional (guerra de independencia, campaña libertadora) y su precariedad en la construcción de identidad nacional colombiana y sus repercusiones políticos culturales.
1.3.5 Revisar la sacralización de personajes, héroes, como próceres de la independencia y la función de esto en la constitución de nación y nacionalismo. ¹⁶
Desempeños de comprensión.

1.3 A partir y desde el capítulo de los Simpson, “Lisa, la iconoclasta” y con lo visto en el texto de “Estudios formas de guerra y construcción de identidades políticas. La guerra de independencia (Venezuela y Nueva Granada 1810-1825)” relacioné qué función cumple la historia patria y los mitos de nación.
1.3.1 No hay subdesempeño.
1.3.2 No hay subdesempeño.
1.3.3 No hay subdesempeño.
1.3.4 No hay subdesempeño.
Se deberían tener subdesempeños para cada submeta; sin embargo, es imposible aplicarlo en este proyecto pedagógico, por falta de planeación y mesura en el tiempo.
Desempeño de comprensión 1. ¹⁷
A partir de lo examinado a lo largo de las clases, y en suma de todo lo resumido en el presente documento, determine o elija uno de los cuentos o historias plasmados en el álbum de Antonio Nariño, léala, analícela y reflexione de manera escrita sobre:
¿De qué habla o trata la historia? ¡Resuma!
¿Cómo es visto Antonio Nariño en la historia escogida? Bien, mal, ¡explique por qué!
¿Quién cree que habla o escribe el texto o historia escogida?
¿Cuál cree que es la intención del que cuenta la historia?
¿Cuál considera que es en suma la intención del álbum? Aprueba o desaprueba la intención del álbum, sí, no ¿por qué?
¿Está de acuerdo con lo dice el autor del documento? Sí, no ¿por qué?
¿Considera que el autor del documento tiene un amplio conocimiento histórico de Antonio Nariño? Sí, no ¿por qué?
¿Podría generar una crítica desde lo visto en clase? Sí, no ¿por qué?
Redacte una historia alterna, a partir de lo visto en clase y en relación con la pregunta directamente anterior, tenga en cuenta o presente la verdadera historia patria; revisada a partir del texto de Clement Thibaud.

con los mapas y la línea del tiempo expuesta en clase, ingenien o inventen una organización política y social diferente a la propuesta o la que teneos hoy día (las naciones-Estado), mediante una cartografía, esto es que me indiquen una organización territorial y espacial diferente, a la que tenemos actualmente.)

15 Esta vez se propenderá a abarcar las submetas en un marco de tiempo más delimitado, y solo pondré un desempeño de comprensión que incluya todas las submetas de la submeta 1.2.

16 Esta submeta no se logra desarrollar, por precariedad y falta de planeación en el manejo de los tiempos del calendario académico de la IEDI La Calera.

17 El gran desempeño de comprensión estará guiado necesariamente en la capacidad de trasladar lo visto en clase, lo conceptual y lo teórico, al plano histórico con el caso del mito de liberación, por lo que el gran desempeño de comprensión ineludiblemente se podrá observar en la capacidad y fluidez así como en el nivel argumentativo para desarrollar la conexión entre el mito de liberación, la campaña libertadora, y lo visto sobre la historia, el nacionalismo, así como los vínculos con el fenómeno identitario próximo al nacionalismo colombiano.