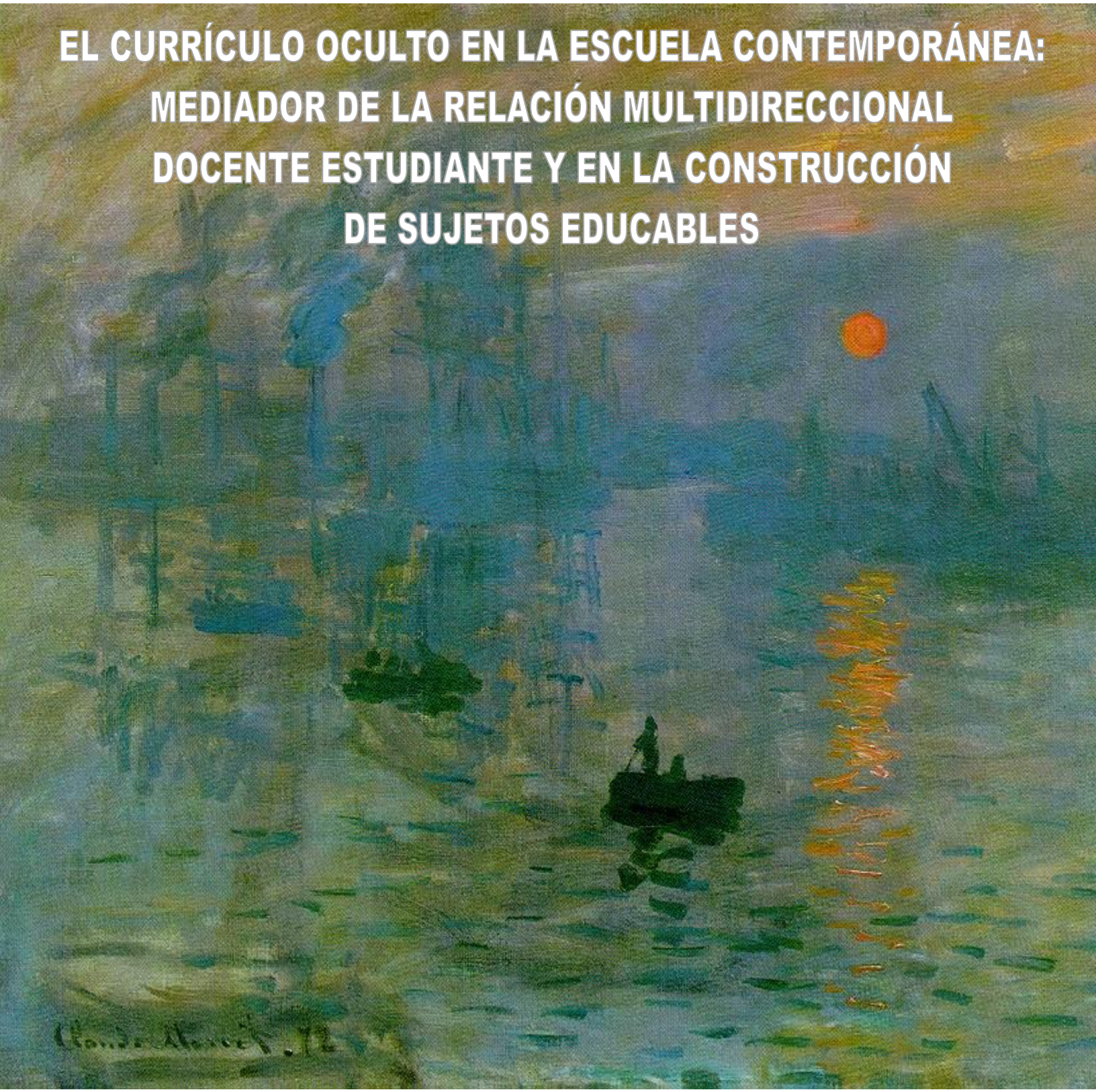
# EL CURRÍCULO OCULTO EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: MEDIADOR DE LA RELACIÓN MULTIDIRECCIONAL DOCENTE ESTUDIANTE Y EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS EDUCABLES



***EL CURRÍCULO OCULTO EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: MEDIADOR DE LA RELACIÓN MULTIDIRECCIONAL DOCENTE ESTUDIANTE Y EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS EDUCABLES.***

**GLORIA ADELAIDA ESTRADA RESTREPO**

**C.C 43.750.863 de Envigado**

Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación

Asesor de Investigación: MSc. Andrés Tamayo Patiño

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES**

**2015**

**DEDICATORIA:**

A Manuela, mi hija, a quien Dios ha puesto en mi camino para aprender de ella las diversidades y devenires de la vida, entendiendo que ésta se ve con amor para disipar los temores, se fragua a través de tramos altos y llanos, se llena de momentos felices y tristes, con sabores dulces y amargos, de noches largas y oscuras que terminan en amaneceres resplandecientes, para crecer a su lado, forjando mi alma de tesón para asumir el reto de trascender mi existencia.

Y, a Juan José, mi hijo, quien encarna la creatividad y la fantasía, indispensables para soñar y creer que todo es posible; las risas, que llenan el corazón de razones para seguir; las preguntas, que me muestran la infinitud del universo y las inmensas posibilidades que tenemos en él, y el amor, que colma el alma de fuerzas para esperar de cada día una nueva aventura en este viaje, que es la vida.

Los amo con toda el alma.

**AGRADECIMIENTOS:**

A Dios, quien desde su sabiduría infinita determinó los seres y vivencia que encuentro cada día.

A mi familia, por su mano y palabra de aliento, que sin ellas no hubiese sido posible trasegar este camino.

A Hontanares, por su apoyo incondicional y la posibilidad de ver la educación desde una mirada diferente, más humana.

A Andrés Tamayo Patiño, mi asesor, por el horizonte que posibilitó el crecimiento de mi obra.

A todos los que caminaron conmigo, enriqueciendo mi vida y mi hacer como maestra.

## *BITÁCORA DE VIAJE*

**CONTENIDO** **Página**

CONTEXTO 6

ESPACIO DE FORMACIÓN 7

ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN 10

INTRODUCCIÓN 15

PROBLEMATIZACIÓN 22

BITÁCORA I 31

Maestros en la historia 32

BITÁCORA II

El maestro y su lugar en la escuela, una mirada panorámica desde diferentes modelos pedagógicos 38

BITÁCORA III 50

Visibilizando el currículo oculto 52

BITÁCORA IV 59

El holismo como modelo posibilitador de emergencias en la relación multidireccional Maestro – Estudiante 61

BITÁCORA V 67

Bitácoras como narraciones de vida 68

CONCLUSIONES 74

BIBLIOGRAFÍA 75

# *El currículo oculto en la escuela contemporánea: mediador de la relación multidireccional docente estudiante, y la construcción de sujetos educables.*

## CONTEXTO

**1 Claude Monet / Puente de Charing Cross** [1]

Relaciones entre docente y estudiantes en la escuela, que se construyen como puentes, que soportan las mareas, ires y venires, propias de la mismidad de cada ser.

[1] Claude Monet, El puente de Charing Cross, 1899. Óleo sobre lienzo. 64,8 x 80,6 cm. Museo de Thyssen-Bornemisza, Madrid.

# ESPACIO DE FORMACIÓN

"La realidad me abruma, me conmueve, me moviliza, me hace otro"

Andrés Tamayo Patiño

Este devenir profesional se ha desplegado en los últimos años en el Colegio Hontanares, ubicado en el municipio de El Retiro, Antioquia. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Hontanares está enfocado en el desarrollo humano y acoge una generación de niños diversos, que ven el mundo desde múltiples perspectivas, por ende se comportan distinto y apuestan por una sociedad diferente.

Su PEI está cimentado en el holismo[2], su currículo se sustenta en dos pilares fundamentales: la singularidad y la felicidad, teniendo como eslogan "Educamos en la felicidad", donde el quehacer pedagógico y los avatares del aula están circunscritos a la búsqueda de ésta.

La singularidad es abordada desde la posibilidad de ser visto como único en un espacio social, en el cual desde sus particularidades se es y se interactúa con el otro asumiendo la capacidad de aceptar la diversidad desde una postura política, como lo describiría Téllez (La Larrosa, 2001):

[2] La holística es aquello perteneciente al Holismo, una tendencia que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que las caracterizan. El holismo considera que el sistema completo se comporta de un modo distinto al de la suma de sus partes.

> Es cierto que la relación yo-nosotros/otro(s) suele interpretarse como una cuestión estrictamente acotada al campo de la moral sin implicaciones directamente políticas, pero en el nivel de las relaciones entre grupos humanos pertenecientes a diferentes culturas esta relación adquiere un sentido directamente político. De allí la importancia que tiene hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque aquí están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia. (p.72)

La anterior postura es asumida al interior del colegio y permite formar ciudadanos con visión humana, capaces de articularse a su mundo en desarrollo y de transformar la sociedad de la que hacen parte.

Los seres humanos que han pasado por sus aulas o que aún permanecen en ellas (docentes y estudiantes), son exhortados a buscar la felicidad y validarla desde su currículo, tanto desde los escenarios académicos que se gestan cada día, como en la reflexión de los sucesos, desde el más pequeño y más cotidiano, siempre en la búsqueda de significado y sentido de vida, y es así como "pensar en la felicidad es pensar en un haz de relaciones complejas, en un nodo rizomático de circunstancias y devenires, pues su misma naturaleza desborda la mera conceptualización del término".(Agudelo Torres, 2012, p.13).

La concepción de ser humano de Hontanares está enmarcada en la búsqueda de formación de un ser pluralista e incluyente, la cual "Constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños" (Rosano, 2007, p.12).

En este entorno, el ejercicio docente ha posibilitado múltiples comprensiones de realidad y diversas experiencias vitales que pasan por el cuerpo, desde los contactos físicos hasta las percepciones que se tienen de sí y del otro. Respecto a esto, Behncke (1984) mencionó:

> Cualesquiera sean nuestras percepciones conscientes, aunque las diferenciemos entre sensoriales o espirituales (de los sentidos, sensaciones, emociones, pensamientos, imágenes, ideas), no operan éstas "sobre" el cuerpo, ellas son el cuerpo, son expresión de la dinámica estructural del sistema nervioso en su presente, operando en el espacio de las descripciones reflexivas (dinámica social de lenguaje). Toda percepción que traemos a la conciencia la hacemos surgir a través de la descripción reflexiva sobre tal fenómeno (en estudio). (p.XXIII)

Dicha reflexión sobre las vivencias y experiencias, respecto al proyecto educativo, el modelo holista y el trasegar en él, dentro y fuera de las aulas, han llevado a la formulación de cuestionamientos frente a los contextos de comprensión, afectación y transformación en las relaciones que se tejen entre los sujetos que conviven en el aula y que intervienen en el proceso educativo, en red con las emociones y vivencias de la cotidianidad.

# ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN

"En la educación todo comienza con un viaje,
un viaje en el que poco a poco todo comienza a devenir extraño,
extranjero,
un viaje en el que nos transformamos en otro"
Relato Talmúdico - Talmud de Babilonia

Durante generaciones la escuela ha estado potenciando la razón[3], el pensamiento lógico y analítico, y el conocimiento ha sido el eje en el que ha girado la educación tradicional, la cual ha mediado las relaciones que establece el ser consigo mismo y con los otros.

A comienzos del siglo XIX, la influencia de los sistemas educativos que se impartían en Europa permearon a América, y de acuerdo con Álvarez (1995): "Dos condiciones definieron la escuela en Colombia: el modo de ser del pensamiento de la época y el poder" (p.32).

Estos sistemas educativos estuvieron diseñados para proporcionar el conocimiento eminentemente técnico instrumental y habilidades básicas para formar hombres y mujeres capaces de insertarse en un entramado social que estaba mediado por intereses políticos, sociales y económicos "tomando la escuela como centro de preparación ideológica y física" (Álvarez, 1995, p.41)

[3] En el terreno de las ideas, la razón va a presidir el nacimiento del mundo moderno y a constituir su elemento base. En la efervescente sociedad del siglo XVII, una racionalidad en un primer tiempo difusa y confusa que se ha ido desprendiendo de la práctica capitalista de sus inicio y que va a servir de fundamento a su pensamiento.

La escuela del siglo XIX buscaba responder a la demanda del mundo productivo, siendo éste el parámetro para medir si la escuela cumple a cabalidad con su cometido de entregar generaciones capaces de integrarse a los sectores económicos, revirtiendo así la inversión que en ellas se hizo, a través de los años de escolaridad y formación.

Las dos condiciones mencionadas por Álvarez, de acuerdo con Murcia (2012): "Se anclaban a fuerzas y creencias sobre el ser humano y el mundo y que nada tenían de próximas a las formas en que Vittorino Dafeltres[4] veía el mundo y el ser humano" (p.55).

Para que la escuela pudiese dar respuesta a las demandas de dichos sistemas económicos, requería homogenizar y estandarizar los procesos educativos que se viven durante el desarrollo y formación de los estudiantes, mediante la construcción de currículos.

Esta escuela entendía el currículo como el campo en que se prescribía el qué, daba línea del cómo de la educación, proponía los aprendizajes que los estudiantes debían alcanzar y que eran la materia del quehacer docente, definiendo además, vías, ejes transversales, y mallas, donde se entramaban los grandes temas que la sociedad demandaba de la educación.

Esta postura en la escuela permitía prácticas que daban como resultado la fragmentación de todas las esferas de la vida humana. Por consiguiente, en las aulas se acogía un sujeto que distaba de ser visto desde múltiples dimensiones, ya que en ellas, y de acuerdo con Murcia (2012): "Prevalecía la idea de un ser que respondiera a las demandas sociales y, por tanto,

[4] En el Renacimiento, destacados pedagogos se caracterizaron por su habilidad para enseñar basada en una concepción más humana y con una mirada retrospectiva a la antigüedad clásica. Entre ellos cabe mencionar al humanista y pedagogo Vittorino Ramboldoni da Feltre (1378 – 1446)

inicialmente fuera obediente a las leyes y mandatos divinos definidos por la educación religiosa, y posteriormente fuera altruista en su devenir patriota y sabio en su comportar científico" (p.57).

La escuela, de acuerdo con Calvo (2007), "Excluye las relaciones sincrónicas, sinérgicas y holísticas de todo proceso educativo" (p.56), desconociendo que éstas, desde lo no visible, determinan el tipo de relaciones que el sujeto establece con él y los otros, la manera en que se acerca al conocimiento y al entorno escolar.

La escuela tradicional era el espacio de instrucción de los preceptos socioculturales y los valores para el contexto y tiempo, y en ella el currículo estaba enfocado en la socialización y el control de la sociedad misma. "El currículo sería el instrumento que contiene o prescribe el conocimiento oficial que el Estado quiere distribuir en la sociedad, y que responde a lo que le interesa construir en términos de ordenamiento social" (Bernstein, 1997, p.184)

Pero esta visión de escuela no puede ser la única, por lo que surgen nuevos planteamientos con el fin de reconocer el mundo de las emociones, fundamentales en los procesos de socialización, como lo plantea Maturana (2001):

> El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. (p.24)

En la escuela se deben reconocer y validar las relaciones intrínsecas que se tejen en la cotidianidad, de las conexiones que provoca en el individuo consigo mismo y con los otros, pues estas son intangibles y nacen de las infinitas posibilidades de cada ser.

Es difícil concebir la labor de la escuela como un simple espacio de transmisión, desconociendo el marco histórico y social en el que conversan lo acaecido en el pasado y lo que cada uno trae por tradición, estas narraciones hacen parte de los nuevos hilos que se tejen, construyendo así, nuevos tejidos y nuevas redes de interconexión que partirán de las memorias relatadas, tanto en las historias como en los silencios; en palabras de Ricoeur (como se citó en Aranzueque, 1997): "La memoria es el lugar de paso obligado a toda reflexión sobre el tiempo" (p.106).

Y son esas palabras, los silencios, las emociones, los sentimientos y los pensamientos, los llamados "intangibles" que permean la vida escolar. Este término se refiere a los imaginarios que se visibilizan en las representaciones simbólicas que se mueven entre los sujetos que comparten este espacio, tal como lo sostiene Castoriadis[5].

Para hablar de relatos de vida es imprescindible partir de los propios relatos, de la historia y el rastreo de los hilos que se han tejido y se tejen en las diferentes relaciones que se establecen

[5] Cornelius Castoriadis, (Infoamerica) nacido en Estambul, Turquía, emigró con su familia a Grecia, Estudió derecho y filosofía en la Universidad de Atenas. Militó en las juventudes comunistas y, más tarde, se unió al movimiento trotskista, del que no tardo en apartarse, en un proceso intelectual que le situaría fuera del marxismo. En 1945, se trasladó a Paris, donde fundó con Claude Lefort la revista Socialisme ou barbarie (1949-1965), en la que colaboraron, entre otros, Lyotard, Guillaume y Morín, este último uno de sus grandes valedores. Antiautoritario, filósofo de la autonomía creativa individual u social de la diversidad, enemigo de las corrientes narcisista del pensamiento, de la racionalidad de la lógica forma y de los convencionalismos académicos, coincidió con muchos de los ingredientes argumentales del pensamiento posmoderno, al que son embargo, criticó aceradamente, en especial por la pérdida del compromiso intelectual y el rigor que envuelven metáforas como las "del fin de la historia"

y se establecieron en la escuela como escenario de vida, desde diferentes lugares, tanto el de maestro como el de estudiante. “Mi cultura se ha alimentado de mi vida y mi vida se ha alimentado de mi cultura” (Morín, 1994, p.44), ello da cuenta de las representaciones que se han construido a través de este trasegar por diferentes escenarios de formación.

En términos de Morin (como se citó en Lerner, 2006): “Un método es un viático para pensar solo, para correr los riesgos inevitables de todo pensamiento” (p.73). La bitácora será el instrumento de navegación a través de la obra y sus diferentes momentos, como narraciones que permitan a través de la reflexión viajar y reconstruir el puente que se erige entre las múltiples relaciones que se establecen.

# INTRODUCCIÓN

**2 Claude Monet / Stormy Sea in Étretat** [6]

La vida se presenta con sus mareas bajas y altas, no distingue quién eres, para todos es igual. Ambos, maestro – estudiante, en relación dialógica, inician el viaje y mantienen el curso a pesar del intempestivo tiempo.

[6] Claude Monet, Stormy Sea in Étretat. 1883, óleo sobre lienzo. 100 cm x 81 cm. Musée des Beaux-Art de Lyon, Francia

*Lloraban unos tristes Pasajeros*

*Viendo su pobre nave combatida*

*De recias olas y de vientos fieros*

*Ya casi sumergida;*

*Cuando súbitamente*

*El viento calma, el cielo se serena,*

*Y la afligida gente*

*Convierte en risa la pasada pena;*

*Mas el piloto estuvo muy sereno*

*Tanto en la tempestad como en bonanza,*

*Pues sabe que lo malo y que lo bueno*

*Está sujeto a súbita mudanza"*

*(Samaniego)*

La relación maestro-estudiante la cual tiene inmensas posibilidades de construcción de relatos multidireccionales de vida, en la que emergen de forma intangible imaginarios y subjetividades, que se trasladan de sujeto a sujeto y que son los insumos con los cuales cada uno escribe historias de vida, que desbordan el currículo de la escuela.

Partiendo de la premisa que la investigación es "un camino que se piensa y no un camino pensado" (Morin, 2002, p.134), esta obra de conocimiento es la reflexión de la vida de una maestra, su hacer pedagógico, los impactos e incidencias de diferentes posturas e implicaciones

en un proyecto de vida, y a su vez, los impactos que ha generado en los prospectos de proyecto de vida de estudiantes, ya que siendo consecuentes con Sheldrake (como se citó en Raiza Andrade y Cadenas,Pachano, Pereira y Torres, 2002): “existe una íntima conexión entre los sucesos y las cosas, que los hace a la vez causa y consecuencia, imagen y semejanza” (p.237).

En este texto se encuentran los intersticios en el problema de conocimiento, en este caso situado en interconexión, desde los modos de pensar, conocer e investigar a través de la puesta en acción de los principios del pensamiento complejo y abordar el asunto que relaciona desde esta lógica de razonamiento, los estados existenciales y la manera de dar cuenta de ellos en los rasgos de la obra de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, nada ocurre al azar, por lo que podríamos pensar que nos encontramos interconectados unos con otros en una infinita y fina red de hilos que anudamos, llevamos y traemos a lo largo de nuestra vida. La escuela es el espacio que nos permite tejer los más fuertes, los más perdurables, los que no se ven, pero que terminan siendo nodos de inicio y soporte para muchos que sostendrán nuestra existencia.

La romería por el mundo de la escuela, desde una postura holista, sistémica y compleja, ya se ha iniciado. Hoy desde la construcción como magister se hace lectura desde el presente en pro de generar horizontes hacia el futuro.

Este es un camino construido no sólo por quien lo camina, sino también por quien valida, desde su interpretación de quienes somos, nuestra identidad, que viene a ser la suma de infinitas subjetividades con las que formamos nuestra realidad, una realidad enmarcada en la alteridad.

> Y todos emprendemos el viaje, siendo la educación.
>
> Una experiencia que entraña una salida, un viaje o una búsqueda de lo desconocido. Una salida de sí (de lo conocido) hacia lo *des-conocido* y un posterior *re-encuentro* con uno mismo, pero desde un nivel distinto, que entraña una cierta transformación. (Barcema, 1999, p.192)

"La educación, como experiencia, es creación desde el olvido de lo que se sabe, no acumulación a lo que ya se sabe, o su confirmación. Si es así, no hay verdadera experiencia" (Barcema, 1999, p.194) Y la percatación de ésta experiencia se rescata y se hace tangible a través del relato y la narración.

La palabra bitácora proviene del vocablo francés "bitacle", y "habitacle", derivado del latín imperial "habitaculum" (casa pequeña), que se designó para denominar una "especie de armario cilíndrico, fijo a la cubierta de la nave, en el que se ponen la aguja de marear y el fanal, cubierta por un capó de protección tiene un ojo de buey que permite ver la rosa náutica" (DRAE), era el espacio que contenía los instrumentos que permitían estar siempre apuntando al horizonte desde el que zarpó el barco.

Cuando los buques no contenían este compartimento, se depositaba dentro de la bitácora un cuaderno en el que los navegantes plasmaban el desarrollo de sus viajes, los acontecimientos más grandes y cada decisión tomada para salir avante. Estos relatos de viaje eran protegidos de las mareas, del agua, del viento y tormentas, pues era el único registro que recrearía la vida en alta mar, sus vicisitudes y los aprendizajes del navegante, hasta que llegara a convertirse en un "lobo marino", conocedor de la mar, con una relación entrañable con ella y todo lo que bajo sus aguas se escondía.

La bitácora en el aula de clases cumplirá una misión similar, ya que las narraciones permitirán al maestro mantener el curso de su labor, hacer encuadre cuando sea necesario, corrigiendo el rumbo hacia su intención de formación. Es una herramienta que resume las narraciones de vida, y permite visibilizar los intangibles de la relación docente-estudiante. Estas narraciones marcarán los diferentes momentos de crecimiento de la obra y como metáfora se utilizará la metamorfosis, como representación simbólica de las emergencias que se suscitan en cada lectura de pasado, etapas de transformación y vida, y las múltiples posibilidades de resignificar dicho pasado y generar nuevas transformaciones en el presente, siendo la metáfora puente para la comprensión hermenéutica de la historia de cada ser.

La bitácora será entendida como la herramienta que posibilite nuevas narraciones y construcciones de historias, miradas desde el pasado, desde el presente hacia el futuro como nuevas cartografías de realidad.

El maestro asumirá entonces las riendas del navío, mediante sus intervenciones, palabras, miradas y acciones. Estas últimas, desde el pensamiento de Bárcena (1999), son narraciones latentes:

> La acción es entonces *acción narrada.* Pues si toda acción deja rastros, y además sus consecuencias son ilimitadas, se necesita un relato que reinterprete el argumento. A través de este relato el narrador ayuda a elaborar el sentido de lo ya hecho, a configurar su significado, indicando en qué aspectos debemos reconciliarnos (y comprender) con el pasado y en qué fallamos en nuestros compromisos o nuestras promesas. (p.206)

La bitácora es la herramienta y el método las narraciones sus las múltiples interpretaciones, Morin (2002), Ciurana y Motta sostienen que:

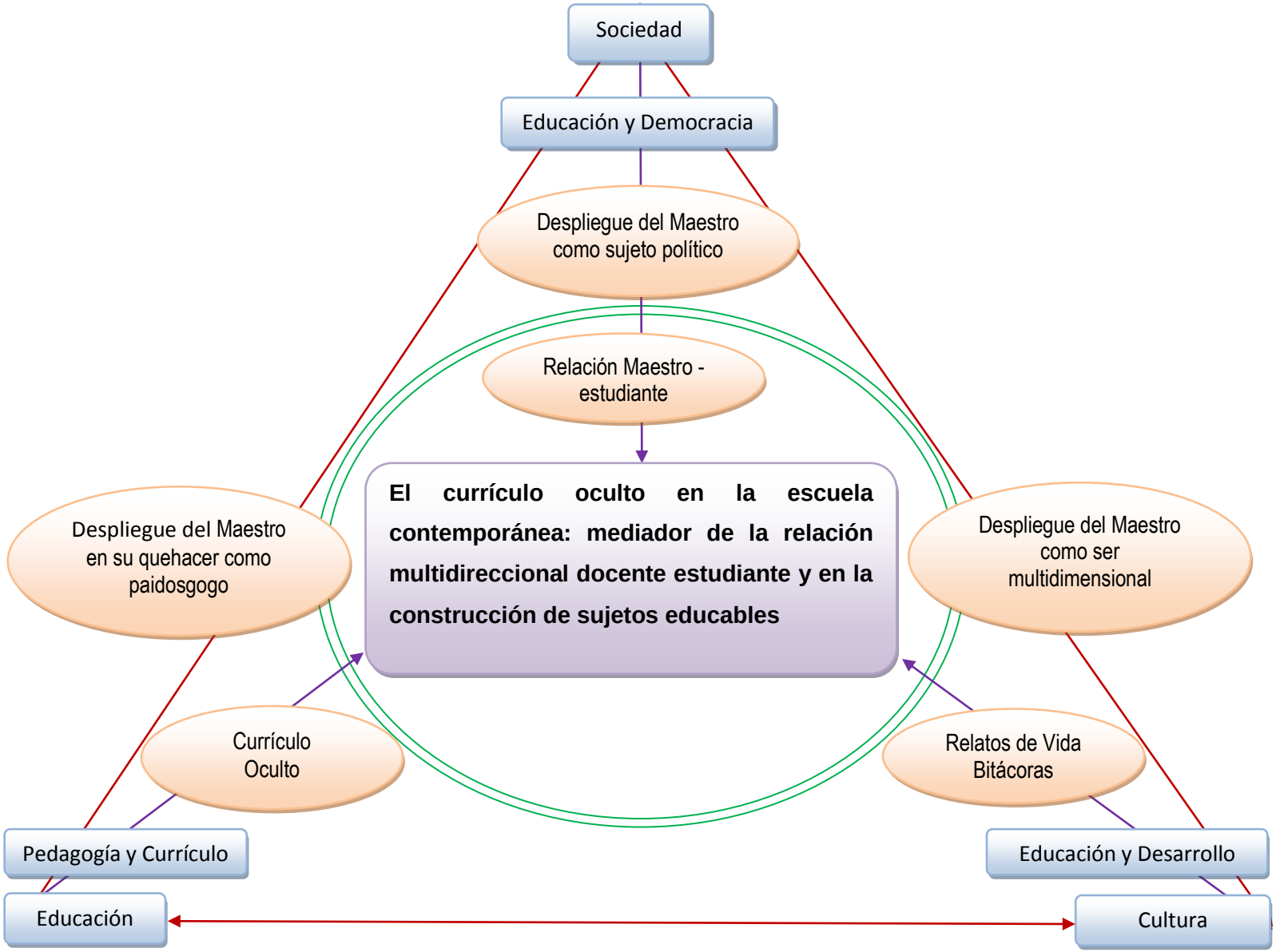
> El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante…El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear "en" "y" durante el caminar…el método no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final, para tal vez un nuevo viaje. (p.17)

Las bitácoras en la obra se manifiestan como posibilidad de expresión de las conmociones del educador: su convivencia con los otros, como sujeto político, desde el campo de la educación y democracia; su despliegue como ser humano multidimensional, desde el campo de desarrollo; su quehacer como "*paidos-gogo"*, desde su campo de trabajo.

Esta es la palabra de una maestra, desde lo que ha pensado y lo que ha sentido en sus aprehensiones de lo educativo en el aula, dando una mirada desde las narraciones que permiten rastrear su historia en esta escuela, en esta aula, percatándose como se transforma a sí misma y la invita a transformarla, y a la vez, se despliega como desafío propositivo de transformación de lo educativo en general.

De ahí el atrevimiento a exhortar a los maestros contemporáneos a que visualicen al sujeto educable, considerando que, y de acuerdo con Meirieu, Philippe (1997) “todo sujeto es educable, y en tanto esto es, el pedagogo debe hacer todo lo que esté a su alcance para que el otro tenga éxito en su empresa educativa”

Lo anterior es posible a través del reconocimiento del currículo oculto como potenciador de las múltiples relaciones que se establecen entre uno y otro, para que sea mucho más que una simple herramienta y se convierta en una estrategia de construcción de los seres que en la escuela conviven.


Sociedad
Educación y Democracia
Despliegue del Maestro como sujeto político
Relación Maestro - estudiante
El currículo oculto en la escuela contemporánea: mediador de la relación multidireccional docente estudiante y en la construcción de sujetos educables
Despliegue del Maestro en su quehacer como paidosgogo
Despliegue del Maestro como ser multidimensional
Currículo Oculto
Relatos de Vida Bitácoras
Pedagogía y Currículo
Educación y Desarrollo
Educación
Cultura

**PROBLEMATIZACIÓN**

**3 Claude Monet /A Regata de Argenteuil** [7]

Lo que en la superficie se vive, en las aguas calmas se refleja, se proyecta, existe, es; de igual manera, lo que en el aula se vive, en el discurso oculto se revela.

[7] Claude Monet. Regatas en Argenteuil, 1872. Óleo sobre lienzo, 48 x 75 c.m 1872. Museo de Orsay, Paris, Francia

A lo largo de la historia, la educación ha sido influenciada, en menor o mayor manera, por un sinnúmero de condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, las cuales han posibilitado su evolución y el surgimiento de diferentes estrategias en la tarea de formar al ser.

Todas estas formas están contenidas en el currículo visible, en el cual se hace explícito el tipo de ser en formación y el ideal de ser, es decir, el que se proyecta entregar a la sociedad, luego de la culminación de unos ciclos formativos.

Para hablar de la formación del ser humano y de las relaciones que se tejen entre maestros y estudiantes, es preciso detenerse en el sujeto en construcción, a quien se pretende formar. Este ser, desde el vientre de su madre, está inscrito en la sociedad a través de una herencia natural y cultural, de donde surgen predisposiciones, potencialidades, tendencias, habilidades y formas de relacionamiento con el mundo. Podríamos decir entonces que al nacer se está anclado a una pre-concepción de la vida. Desde su nacimiento, el sujeto va adquiriendo competencias, conceptos, creencias, marcos teóricos y formas de pensar que irán condicionando la manera en que aprende y conoce el entorno, como menciona Respecto a lo anterior, Moscovici (como se citó en González Rey, 2000) sostiene:

> Nosotros no tenemos razón para excluir totalmente las experiencias y las percepciones individuales. Pero, con toda justicia, nosotros debemos recordar que prácticamente todo lo que una persona conoce, ella lo ha aprendido de otro,

> sea a través de sus relatos, o a través del lenguaje, el cual es adquirido, o de los objetos que son usados (...). (p.240)

Es imposible relacionarse con el otro sin permearlo desde la mirada o la palabra, de allí la importancia que en este trasegar se le dará a lo intangible, que ocurre en el entorno escolar y su lugar en la formación de los sujetos. El sujeto, al estar inmerso en la sociedad, hace parte del mundo de las representaciones sociales:

> El individuo como sujeto productor de sentidos subjetivos y de espacios propios de subjetivación en los diferentes momentos de su vida social es un elemento inseparable para la comprensión del carácter subjetivo de las representaciones sociales. Ese individuo aparece como portador de una subjetividad de base histórico-social, que está representando un momento inseparable de la producción subjetiva de todo espacio social. (González Rey, año, p.239)

La escuela constituye un contexto social rico de posibilidades, permite el establecimiento de relaciones interpersonales, las cuales están mediadas por las representaciones de mundo que tienen los sujetos que en ella están inmersos, quienes comparten espacios en los que exponen sus subjetividades, siempre atravesadas por el juego del lenguaje

> La diferente emocionalidad con que los individuos se implican en sus relaciones dentro de los espacios de representaciones sociales en que se organizan sus

> prácticas cotidianas va a ser inseparable de los sentidos subjetivos en que se produzcan esas prácticas; estos sentidos influirán de forma decisiva en el valor emocional de un campo de representación social. (González Rey, año, p.239)

Lo anterior coincide con la postura filosófica de Pierre Bourdieu y del mismo Cornelius Castoriadis, quienes respecto a la incorporación de los imaginarios sociales, asignan la labor de satisfacer una necesidad primordial a la escuela

> Nutrir a la psique de sentido diurno, lo cual se efectúa forzando e induciendo al ser humano singular, a través de un aprendizaje que empieza desde su nacimiento y que va robusteciendo su vida, invistiendo y dando sentido para sí a las partes emergidas del magma de significaciones imaginarias sociales instituidas cada vez por la sociedad y que son las que comparte con sus propias instituciones particulares. (Castoriadis, 1975, p.1)

Es así como en esta relación multidireccional el maestro, de forma deliberada, consciente e intencional, incide en la construcción de sujetos y actúa como mediador entre su subjetividad y la del estudiante, también requiere replantear y reconstruir su propia postura, Es en estos espacios sociales en los que el maestro incide en la construcción de sujetos, quienes a su vez también inciden y transforman su propia subjetividad.

Saber ser maestro implica y exige la articulación de varias características: formación como maestro pedagógico didáctico y metodológico, las aprensiones personales de realidades (cosmovisiones singulares), las percepciones del otro (educando) y de sí mismo y la visibilización de las emergencias que se gestan en la relación maestro estudiante. La docencia no se basa únicamente en la apropiación de contenidos y teoría pedagógica, sino de elementos más sutiles e implícitos de la individualidad del maestro, donde se cruzan aspectos como lo afectivo, la frágil relación docente – estudiante, cargada de sensibilidad y subjetividad, y constantemente en construcción de alteridad desde las infinitas posibilidades del lenguaje.

Entendiendo el lenguaje, desde una postura vigotskyana, donde Cubero (2005) lo retoma aseverando que

> El lenguaje en los seres humanos, al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, es primero una herramienta compartida con otros participantes en actividades sociales, para luego convertirse en una herramienta de diálogo interior. En un Principio, el lenguaje tiene una función esencialmente comunicativa y de regulación en la relación con el mundo externo; más adelante, el lenguaje se convierte en regulador de la propia acción. (p.85)

En la relación maestro-estudiante, el primero asume su papel de sujeto que configura y desarrolla representaciones, partiendo de su responsabilidad con la sociedad como sujeto político, en la medida en que sus acciones no solo lo afectan a él, sino

también al resto de los miembros de la sociedad, imputándole una responsabilidad por los mismos. (Barcena, 1999)

> Masschelein interpreta la aplicación de la noción arencitiana de «acción» al «concepto de educación» en el sentido de que en la medida que toda acción remite a la condición humana básica de la pluralidad y el encuentro con los otros, toda reflexión sobre la educación es necesariamente política» (p.190)

Es por ello que a través de los elementos propios del proceso de aprendizaje no se debe desconocer al sujeto político que está en formación y la responsabilidad que su postura misma implica: “El horizonte de la responsabilidad moral del sujeto político se expande hasta hacerse potencialmente universal, cosmopolita” (Peña, año, p.140).

En este proceso es importante no perder de vista la misión de la educación como gestora de múltiples posibilidades de crecimiento personal en todas las dimensiones de seres que conocen e interpretan el mundo desde nuevas miradas, con la capacidad de buscar consensos disensos que les permitan desde la colectividad actuar como sujetos autónomos y responsables.

En la práctica pedagógica se alude al deseo y la voluntad del saber del maestro, al placer que le brindan el conocimiento y la comunicación, a la capacidad de crear alternativas nuevas frente a las más disímiles situaciones en el aula y fuera de ella, a la capacidad de estimular el trabajo de los estudiantes y de apreciar los diferentes aspectos

de sus expresiones. Como ya se ha mencionado, esta práctica no se restringe al campo de lo pedagógico, sino que lo trasciende a otras esferas de lo humano como lo estético del hacer cotidiano, que fundan los actos de sujetos políticos que desde la alteridad convergen en un contexto social cargado de múltiples representaciones en construcción y reconstrucción.

Abordar el término de alteridad en las relaciones que se tejen en el espacio escolar no es pretender hablar de relaciones desde el "no-conflicto", pues el espacio compartido con el otro las presenta como la preexistencia de un nosotros, un ellos, su interrupción y alteración en el espacio del yo. Como sugiere Gabilondo (2001)

> La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción- de la palabra y la mirada- que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad. (p.56)

En este juego de alteridad que se da en el aula, la labor del maestro exige un quehacer riguroso en la realización de su trabajo pedagógico, en la medida en que reflexiona sobre su papel, se acentúan las exigencias y competencias como docente, e invita a sus estudiantes a reflexionar a través de su propio viaje construyendo caminos, como el navegante que en la bitácora consigna sus pensamientos, sus temores y expectativas.

Esta obra es un viaje de reconocimiento y reflexión sobre el quehacer pedagógico, las emergencias que se dan en la relación de los actores y la posibilidad de validar y visibilizar los ocultos de las múltiples relaciones que se dan en el aula.

Esto es especialmente importante en Hontanares, por su proyecto de desarrollo humano y holista, donde la mirada no sólo se reduce a la relación entre las partes que lo constituyen como modelo, sino que enmarca una propuesta pedagógica que tiene sentido sistémico, desde una interdisciplinariedad que busca comprender la manera del individuo de percibir el mundo de relacionarse con otros sujetos, construyendo así una realidad con múltiples interpretaciones.

En este trabajo se realizará un rastreo del maestro y sus posturas en el aula a través del tiempo, diferentes modelos y enfoques que se han dado como resultado del afán de comprender el cómo del proceso educativo, sin perder de vista al sujeto en formación.

De igual manera, se irán validando las posibilidades de una práctica deliberada y consciente, la pertinencia de develar el currículo oculto y convertirlo en la carta de navegación en la cual, como marca de agua, siempre se han plasmado nuevas formas de vivir el aula, de relacionarse, posibilidades de transformarse a sí mismo, al otro y a la escuela, en una más humana, más abierta al mundo.

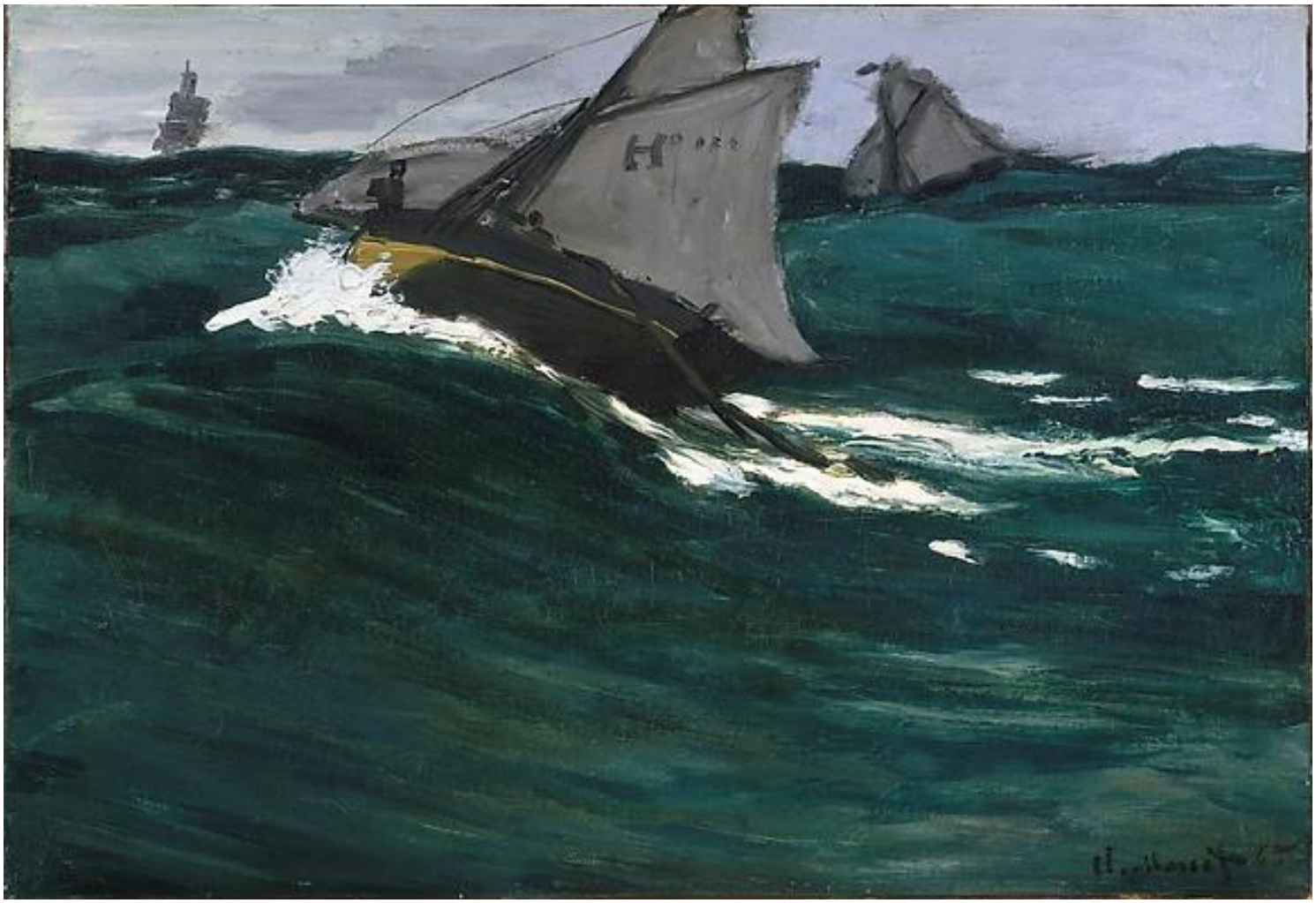
Lo anterior desde las preguntas que me conmueven, ¿Cómo se despliega el currículo oculto y cuáles son sus movilidades y dinámicas en el aula?; ¿qué ocurre históricamente en el rol del maestro para que desde su perspectiva se pretenda visibilizarlo? El camino y las respuestas se irán dando desde lo observado en la cotidianidad en las realidades del aula y desde lo vivido en el holismo, como modelo que responde a lo sistémico, a lo complejo.

Es así como en esta obra se despliega la pregunta problematizadora como eje que se desarrolla a través de las bitácoras: En la escuela contemporánea, ¿es posible convertir al currículo oculto en el mediador de la relación multidireccional docente-estudiante, y contribuir así a la construcción de sujetos educables?

La escuela ha dejado varios procesos “curricularizados” en segundo plano ¿Es la educación holista una posibilidad de abordar estos procesos olvidados, pero que en último término se evidencian en aprendizajes consientes permeados a través del currículo oculto?

¿Desde esta postura de la educación, qué condiciones posibilitan la lectura, visibilización y emergencia de nuevas dimensiones formativas en la relación docente estudiante, a través de relatos multidireccionales de vida en la escritura de diarios de formación?

## *BITÁCORA 1*



**4 Claude Monet / The Green Wave[8]**

Se inicia el viaje y el maestro, recio, en medio de la mar y de las olas, mantiene el velero en pie y las velas en alto.

[8] Claude Monet. The Green Wave. 1866 -67, Pintura de Óleo sobre lienzo, Dimensiones (48.6 x 64.8 cm). The metropolitan museum of Arte, New York, Usa

**Maestros en la historia**

A través de la historia el maestro ha tenido su lugar, ya fuera transmitiendo sus propias miradas del mundo mediante la palabra, o con el ejemplo que representaba su posición social y familiar. La palabra le ha otorgado a su oficio una tradición milenaria, ya que ha sido la mediadora y transformadora de culturas, civilizaciones y generaciones que desde la oralidad se han construido y perpetuado.

Para rastrear la ruta trazada por los primeros maestros en occidente, es necesario interpretarlos, sabemos mucho y poco de personajes como Hesíodo y Aristóteles. Lo que alcanzamos a vislumbrar de sus vidas y de las diferentes disciplinas que abordaron nos sigue cautivando,, ya que "Estimulan no sólo la argumentación cosmológica, metafísica y lógica en el curso de toda la historia intelectual de Occidente, sino también el arte, la poesía y, en el caso de Pitágoras, las concepciones de la música" (George, 2004, p.5).

Sus enseñanzas han sobrevivido gracias a las narraciones que de ellas se han hecho, sin la certeza de conservar con fidelidad sus principios e intenciones, soportando la inclemencia del tiempo, las críticas y el replanteamiento o continuidad de sus posturas ante brillantes como Platón y Aristóteles. Su legado ha viajado a través de la oralidad, antes que por la escritura, convirtiéndose la palabra hablada en parte fundamental del acto de enseñar.

Cuando el maestro se levanta frente al otro y habla, se hace evidente que “el ideal de la verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara” (George, 2004, p.xx), construyendo íntimos e infinitos hilos entre los que establecen diálogos tejiendo grandes entramados de conocimiento, mediados por lo cautivante de su palabra, lo poético o retador que ella promulgue, es entonces la palabra el inicio de una práctica milenaria, que ha dejado huella en la práctica moderna:

> Es allí donde tienen su origen los omnipresentes temas del Magisterio y el discipulazgo….Los sofistas leían en voz alta a sus alumnos, en lo que podemos suponer como clases magistrales y seminarios, tanto a los autores clásicos objeto de sus exposiciones como sus propios escritos (paradeigmata). (George, 2004, p.10)

Sobre este ejercicio de maestro y discípulo se sientan las bases de nuestras convenciones en pedagogía, se desarrollan “técnicas” que incidan en la formación y desarrollo riguroso del pensamiento, tanto para el que aprende como para el que enseña, ya que “La auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada. La riqueza, las exacciones de significado que se relacionen con términos como «ministerio», «clerecía» o «sacerdocio» se ajustan tanto moral como históricamente a la enseñanza secular” (George, 2004, p.12).

El maestro recibe un estatus, una dignidad inmemorial, en cualquiera de los niveles en los que desarrolle su práctica, logra ser consciente de su magnitud, del

misterio de su profesión, de lo que su vocación le exhorta a encarnar cada día, como un voto que se toma *In saecula saeculorum*.

Desde esta postura el maestro tiene sostenida en sus manos las vidas de los seres humanos que encuentra en su ruta, toca sus almas, invita a sus espíritus a la búsqueda de la trascendencia y significado que él mismo busca para sí, alienta a sus discípulos para que describan en las bitácoras el trasegar de su recorrido, cargado de temores, angustias, tristezas y alegrías.

> Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. (George, 2004, p.13)

No es en las manos del maestro donde se encuentra el poder de enamoramiento hacia las artes, las matemáticas, la lengua, las ciencias o los misterios de la vida misma, es en la praxis inconsciente, en lo que no está escrito ni dicho, es ahí donde la enseñanza inconsciente puede convertir en aprendizajes visibles.

Los maestros que logran hacer conciencia y rigor de su práctica logran convertirse en los faros que iluminan los caminos de sus estudiantes, no caminan por ellos, trazan la ruta y enriquecen sus vidas con el equipaje que se sustenta en la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión entre responsabilidad y respuesta. Siempre omnipresentes con una palabra que se legó y dejó huella.

Los ideales propios de un verdadero maestro no son ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad, todos hemos sido tocados por un maestro que dejó huella, que nos sedujo con su palabra, con su presencia y su mirada, que nos cautivó a seguir caminando en la búsqueda de nosotros mismos, en el descubrir de posibilidades, que no nos prestó las alas para volar, pero si acompañó el despliegue de las propias. Siendo el pulso de la enseñanza la persuasión, la exhortación a volar, alto muy alto, más alto de lo que él mismo llegó y no desfallecer.

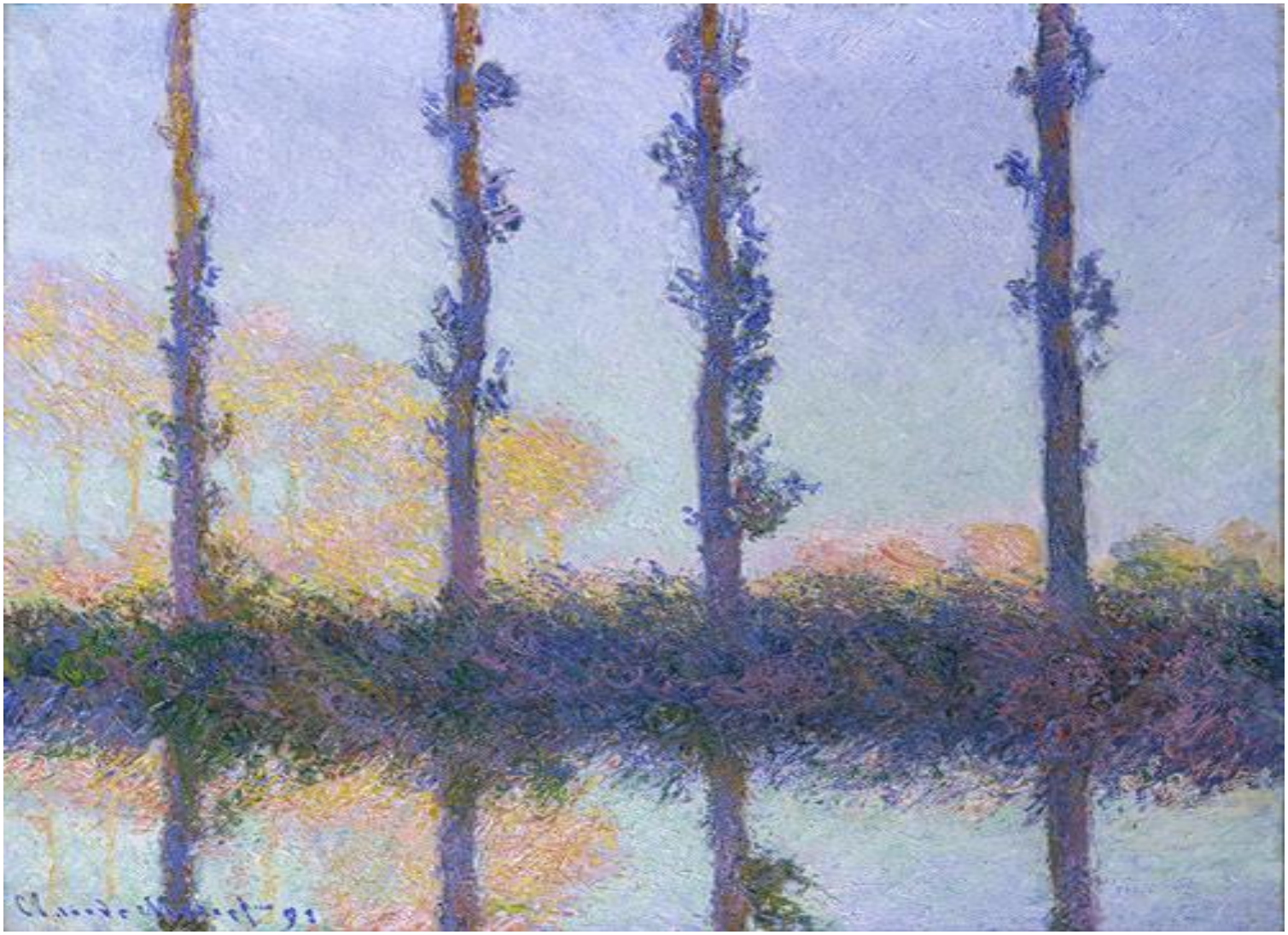
> El Maestro, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente…Un Maestro carismático, un «profe» inspirado toma en sus manos, en una aprehensión psicosomática, radicalmente «totalitaria», el espíritu vivo de sus alumnos o discípulos. Los peligros y los privilegios no conocen límites. (George, 2004, p.19)

Es entonces como la relación maestro estudiante está mediada por las emociones de ambos, tendrán afinidades inmediatas o indirectas con el ámbito del amor, el aula de clase estará saturada de las emociones que en cada uno convergen, llena de movimientos

de amor u odio, o la compleja mezcla de ambas. Se ponen en escena las transferencias que en los seres se entretejen, se transmiten consiente e inconscientemente condicionando la aproximación o no al conocimiento, no solo de la materia que sirve de disculpa para el empresa mayor, el conocimiento de sí mismo.

Este aparte se evidencia en las palabras de Alcibíades que al dirigirse a Sócrates le dice (como se cita en George, 2004): “Eres el único amante que he tenido que sea verdaderamente digno de mí», se jacta Alcibíades, aunque sólo sea porque Sócrates, como todo auténtico Maestro, «es el único hombre en el mundo que puede hacer que me sienta avergonzado” (p.19).

# BITÁCORA II



***5* Claude Monet / The Four Trees[9]**

Alto, crece y se erige, lo que tiene raíces profundas e invisibles.

[9] Claude Monet (1840-1926) The Four Trees, Óleo sobre lienzo. 1891. The Metropolitan Museum of Art New York, USA

*"El timón no se corrige enderezando el barco.*

*A babor se escribe.*

*A estribor se reposa pero late furioso el corazón.*

*La tempestad se avecina, sabe y grita el vigía*

*En qué maldito mar entrometimos el destino.*

*En cuál interminable océano decidimos aprender a vivir."*

*Fragmento*

**El maestro y su lugar en la escuela: una mirada panorámica desde diferentes modelos pedagógicos**

La reflexión sistemática sobre la educación es la pedagogía, o sea que, la pedagogía aparece cuando se reflexiona sobre la educación. Según Zapata (1993): "La labor que realizaba el maestro, con el tiempo, fue generando nuevas preguntas que circundaban su hacer y el cómo se acercaban sus discípulos al conocimiento del mundo" (p.33).

Estas diferentes miradas fueron organizándose en líneas de pensamiento e investigación definidas sobre las cuales se realizaban aportes permanentemente, dando coherencia y solidez al discurso que las sustentaban.

Y es así como la reflexión constante del hacer del maestro se consolida como la ciencia de la educación, y de acuerdo con Zapata (1993): "La pedagogía se detiene en la

reflexión sobre lo producido en la educación, siempre en el horizonte de la explícita intencionalidad formativa del hombre íntegro, el ciudadano cabal y el profesional competente" (p.43).

La pedagogía permite la organización de los referentes con los que se institucionaliza la educación en el marco de la escuela, determinando el rol de los actores que interviene en el acto educativo, la postura del maestro, las relaciones que establece éste con el estudiante, y el cómo y el qué de la transmisión de conocimientos, es decir el currículo. Como lo describe Not (1983)

> Desde el siglo XVIII, por lo menos, se contraponen una de la otra, dos perspectivas pedagógicas. En una se quiere enseñar, instruir, formar. Se enseña una materia a los niños, es decir que se da la situación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior…. La antítesis se precisa después de Rousseau, cuando se declara que el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo intelectual y en lo moral…(p.145)

Y en concordancia con lo anterior, una de las perspectivas pedagógicas que plantea este mismo autor es la Heteroestructuración

> En el primero de estos puntos de vista el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de producciones

> externas destinadas a formarlo. Hablamos aquí –que se nos perdone el neologismo-de heteroestructuración. (Not, 1983, p.156)

Y en ésta, todos los elementos que se utilizan para el aprendizaje en los sujetos son de orden externo a él, marcando sustancialmente el rol del maestro, quien determina, regula y provee los conocimientos que transmite a su alumno.

Bajo esta perspectiva encontramos modelos pedagógicos como la *teoría conductual*, que predominó en los entornos escolares durante gran parte del siglo XX, y se basa en la idea de que los sujetos aprenden no por sí mismos sino por la influencia de diferentes causas externas, siendo el aprendizaje el resultado de un estímulo – Respuesta ejercida y regulada por el adulto. El conductismo de B.F. Skinner, tiene como referente la teoría del "reflejo condicionado " planteada por Pavlov.

El educador en este modelo se ubica en un plano diferente al del alumno, su postura se define desde el poder que le da el saber, entre más sepa más control sobre su educando tiene. En este modelo, la relación maestro – estudiante es una relación de subordinación, determinada por la capacidad del discípulo de repetir, memorizar y dar cuenta de lo que el profesor considera importante conocer.

Frente a lo anterior Guglielmi (1972) acota: "El impacto de los principios conductistas en la Pedagogía fue intenso y generalizado. La enseñanza programada constituyó la expresión de la enorme influencia que cobró esta corriente" (p.64).

Con la aplicación de este modelo, la escuela producía sujetos condicionados, tras ser sometidos a premios y castigos, con poca capacidad de pensar debido a la metodología utilizada, basada en la repetición y en la memorización, sin herramientas para tomar decisiones de manera autónoma, de analizar un contexto y sentar una postura crítica frente al mismo. Estos sujetos salían a formar una sociedad heterónoma, sin motivaciones genuinas e intrínsecas.

Ampliando lo anterior, Toflller (como se citó en De Zubiría Samper, 2006) menciona:

> Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética, un poco de historia y otras materias. Esto era el "programa descubierto". Pero bajo él existía un "programa encubierto" o invisible que era mucho más elemental. Se componía -y sigue componiéndose en la mayor parte de países industrializados de tres clases: una de puntualidad; otra de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo. El trabajo de la fábrica exigía obreros que llegasen a la hora, especialmente peones de cadenas de producción. Exigía trabajadores que aceptasen sin discusiones órdenes emanadas de una jerarquía directiva. Y exigía hombres y mujeres preparados para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando operaciones brutalmente repetitivas. (p.136)

De acuerdo con Not (1983) “En los métodos opuestos a éstos se trata de autoestructuración, en la medida en que el alumno mismo es el artesano de su propia construcción” (p.121), con los que se pretende favorecer el desarrollo del individuo, generando el acercamiento al conocimiento desde él, desde su interior.

Es así como en las décadas de los sesentas y setentas entran al escenario de la pedagogía las teorías planteadas por el psicólogo suizo Jean Piaget, quién comienza a cuestionarse respecto al cómo se aprende y cómo se conoce. En sus estudios “Veía al conocimiento como una construcción realizada desde el interior del individuo y no como una interiorización del entorno a la manera de la teoría conductual” (Peña, año, p.37).

Se plantea una nueva pedagogía, la pedagogía constructivista, en la cual el conocimiento “se produce cuando el individuo, a través de mecanismos de acomodación y asimilación, recibe las nuevas informaciones modificando a la vez sus estructuras de conocimiento preexistentes” (Terán, 2002, p.5).

Este nuevo enfoque cambia el lugar del rol del docente dentro del aula y en la intervención que hace en la transmisión del conocimiento. “Un aporte central de Piaget radica, por lo tanto, en el papel protagónico y activo que le concede al sujeto a nivel de aprendizaje” (Terán, 2002, p.5).

Algunos de los aportes principales de los modelos autoestructurantes son: la reivindicación de la dimensión afectiva del ser humano, la humanización de la enseñanza, y el reconocimiento y respeto de las etapas de desarrollo y de la diferenciación individual.

Con respecto al lugar del maestro se da la supresión del autoritarismo, pasando ya al otro extremo y es que se subvalora el papel del maestro en el proceso de aprendizaje y toma gran valor el rol del estudiante, se observa entonces la falta de mecanicismo y la ausencia de reflexión propia de la escuela tradicional.

Por muchos años, especialmente en Colombia, el constructivismo fue el modelo sobre el cual se fundó, en la mayoría de las instituciones la carta de navegación en el proceso de construcción de los sujetos que a ella llegaban.

Solo hasta la llegada del nuevo siglo, la sociedad vuelca su mirada hacia sí misma, se ve diferente, en decadencia, y se indaga y revisa por los individuos que la conforman y la naturaleza misma de sus acciones, de sus valores. Los entes gubernamentales a nivel mundial, nacional y regional replantean el futuro de la aldea global, concluyendo y determinando que la herramienta que se tiene para replantear y transformar la sociedad, previendo un futuro con mayor sostenibilidad, es la educación.

> Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad. (Morin E., 1999, p.15).

En este contexto histórico y social, De Zubiría Samper (2006) propone, coherente con la propuesta de Not, un tercer grupo que reúne modelos de naturaleza humanista:

> En un modelo dialogante, la educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje; reconoce la necesidad de trabajar las dimensiones cognitiva, socioafectiva y práxica. En este proceso, tanto mediadores como estudiantes cumplen papeles esenciales, pero diferenciados; el aprendizaje es un proceso activo y mediado en el que se debe usar diversidad de estrategias que garanticen reflexión, aprendizaje y diálogo. (p.201)

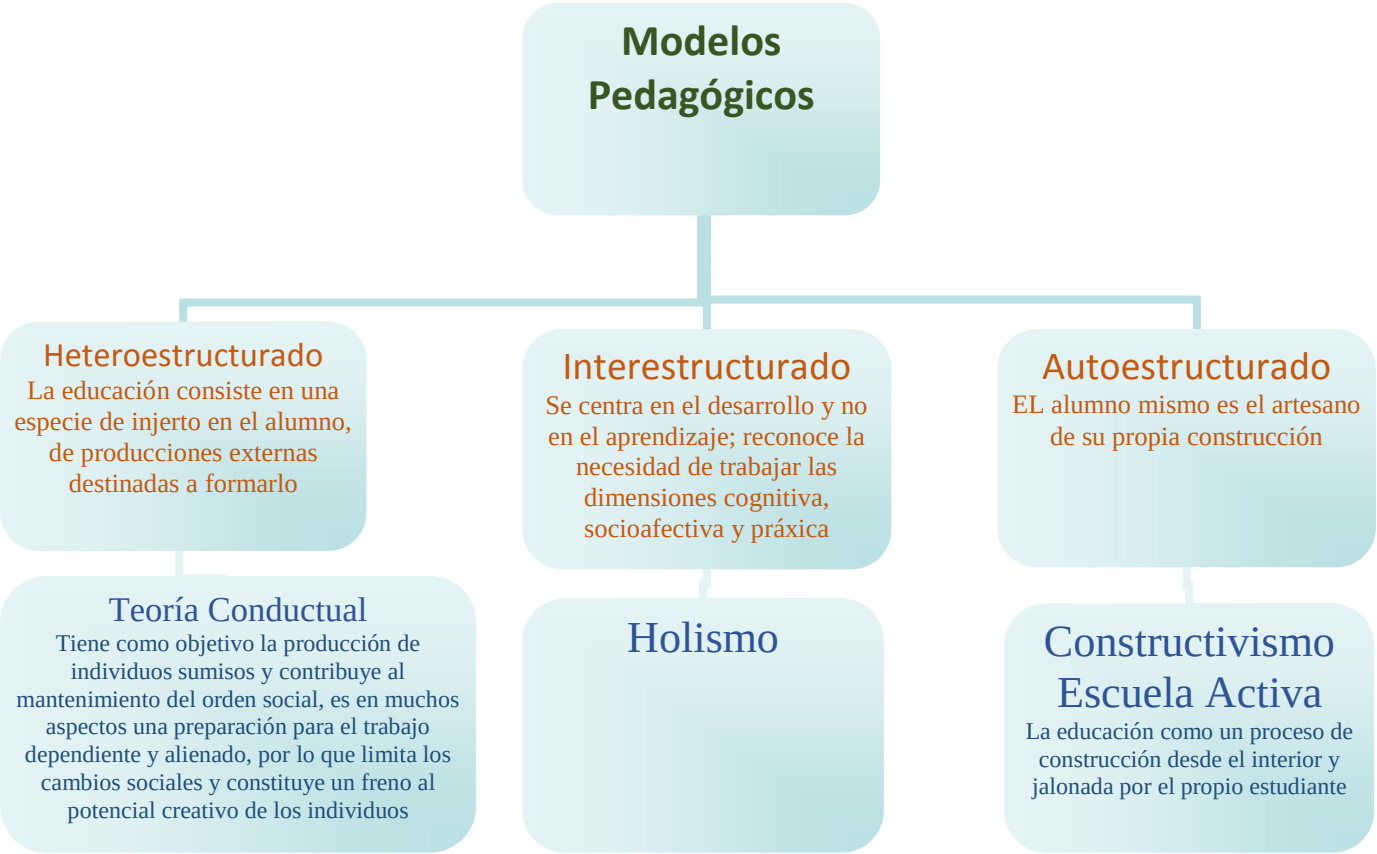



*Figura 1*. Modelos pedagógicos.

Las miradas se centran en la escuela y su forma de asumir el conocimiento, el acercamiento a éste y las relaciones que allí se tejen, observando que el modelo pedagógico y los elementos que los conforman: meta, contenidos, métodos y la relación docente – estudiante, es decir las implicancias de la vida escolar, giran alrededor del qué y cómo se aprende, se centra en formar solo desde la razón, como lo plantea Morín (1999):

> Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias. (p.21)

Y desde su realidad socio histórica, la escuela siente la necesidad de transformarse, en la escuela contemporánea, que dé respuestas a las inquietudes de un sociedad que avanza, y de acuerdo con Pulido (2012)

> Edad contemporánea, post-modernidad, sociedad postindustrial, modernidad liquida, era de las tecnologías, sociedad del conocimiento, en fin, son innumerables las etiquetas que se adjudican a nuestra época presente con el afán

> de tratar de captar por lo menos de manera lingüística, las características de su realidad (p.17)

Se replantea el qué de la escuela contemporánea, mirando no sólo lo que se aprende y cómo se aprende, sino cuáles son los actores del escenario educativo y las múltiples relaciones que se establecen, mediadas por contenidos, evaluaciones, pensum y currículos.

La disciplina de la pedagogía retoma el currículo de la escuela, y diferentes autores han asumido el reto de repensar el para qué de los procesos de escolarización, y mutar de conocimientos atomizados a contextos globalizados, encontrando relaciones entre el todo y sus partes, rescatando el ser desde sus dimensiones, y las múltiples posibilidades de aprender y trascender en la escuela como escenario de vida.

Se invita entonces a reflexionar sobre el quehacer del maestro y su labor en el aula a pedagogos que plantearon la escuela desde el desarrollo del ser como Rousseau (como se citó en De Zubiría Samper, 2006):

> ¿Qué pensaremos por tanto de esa inhumana educación que sacrifica el tiempo presente a un porvenir incierto que carga a un niño de todo género de cadenas y empieza haciéndolo miserable, por prepararle para una época remota, no sé qué pretendida felicidad, que tal vez nunca disfrutará? (p.254)

Es así como en la escuela se retoman diversos enfoques humanistas para trasformar el currículo desde una mirada diferente con el fin de que dé respuesta a lo que la sociedad requiere y que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su texto “Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”, plantea con claridad.

El holismo es uno de los modelos que se plantea como respuesta a los interrogantes de cómo abordar la escuela desde una mirada compleja y sistémica, y dentro del cual el maestro asume un rol formador y de gran implicancia en el desarrollo del ser que acoge, su estudiante.

Los sujetos en formación encuentran en la escuela la posibilidad de examinar las relaciones entre pensamiento lineal e intuición, entre mente y cuerpo, entre los dominios de conocimiento a través de las aproximaciones interdisciplinarias al pensamiento, relaciones entre el yo y la comunidad enfocadas a habilidades sociales y destrezas de acción social y relaciones entre el yo y su yo más íntimo.

La educación holista es concebida por Miller (1997) como “el quehacer de un conjunto heterogéneo de liberales, humanistas y románticos que tienen la convicción de que la personalidad de cada ser debe ser considerada en la educación” (p.49), se tiene en cuenta todas las facetas de la experiencia humana, no solo el intelecto racional y las responsabilidades como sujetos ciudadanos políticos, sino también los aspectos físicos emocionales sociales, estéticos, creativos y espirituales innatos de la naturaleza humana.

Para Miller (1996) “la educación holista debe estar basada en el principio de interconectividad” (p.65) donde desde las conexiones se busque un equilibrio dinámico en las diferentes situaciones de aprendizaje que se abordan desde el currículo.

El maestro se reencuentra consigo mismo en el proceso de formación de sus estudiantes, en un mundo de interconectividades que le permiten crecer y percatarse de las afectaciones que trae inherentes la relación con la otredad, por una apuesta por lo humano, haciendo emergentes los invisibles, que siempre estuvieron y que empiezan a ser protagonistas de la vida en el aula, trascendiendo sus muros.

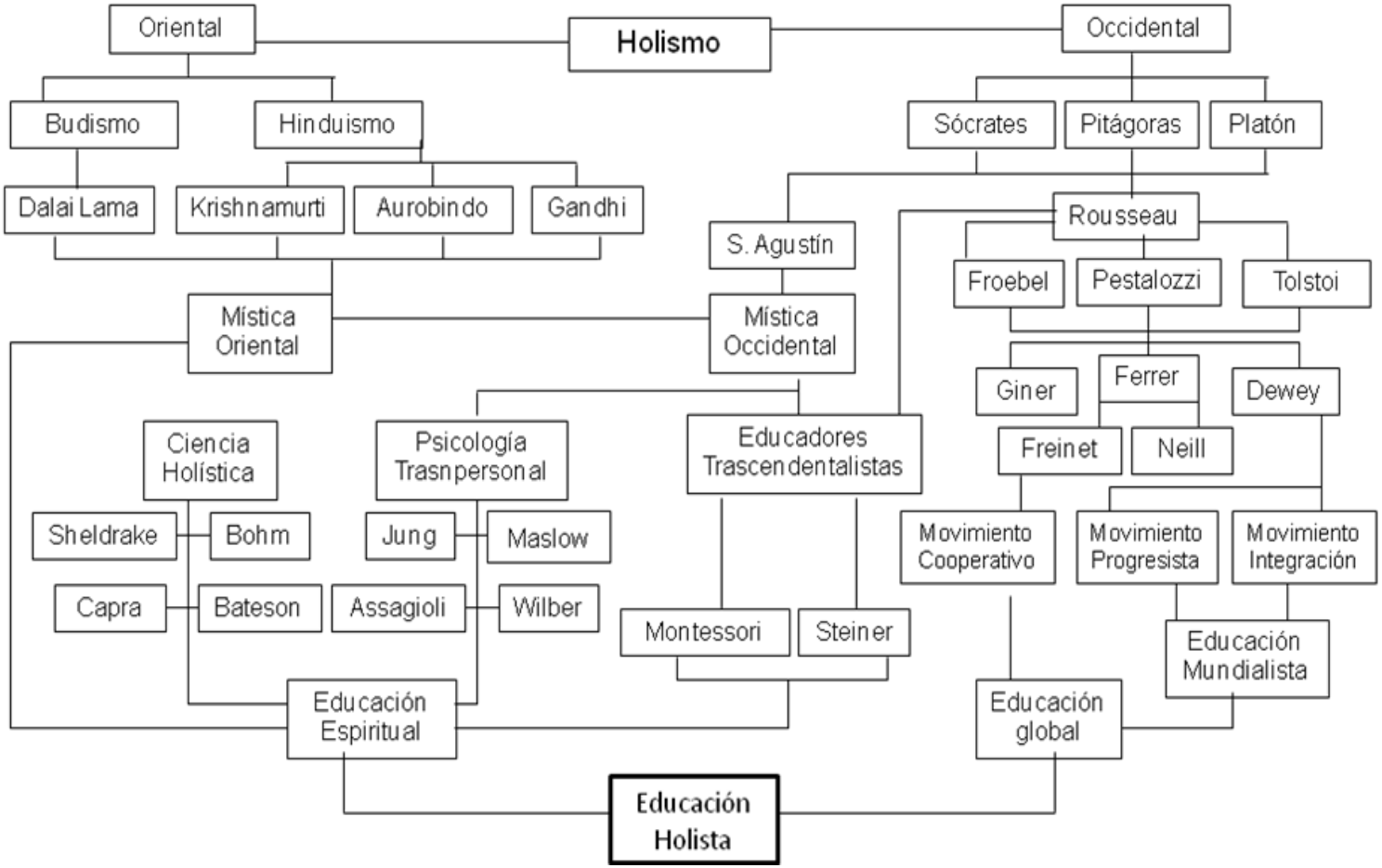



*Figura 2.* Educación holista

# BITÁCORA III

**6 Claude Monet / Beach in Pourville**[10]

Cuando la ola acaricia la arena de la playa, la modifica, la cambia, renueva y borra lo que se escribe, dejando entrever lo que es ella en su esencia… solo arena.

[10] Claude Monet. 1882. Óleo sobre lienzo. National Museum, Ponznań, Poland

*"**La otra Ítaca***

*Siempre se ha dicho:*
*el camino es largo*
*Para arribar a tal o cual Ítaca*
*hay obstáculos*
*extravíos*
*y pocos atajos*
*Se necesita de algo más que ardentía*
*y arrojo*
*Y se dice también*
*que al final de la ardua jornada*
*espera a cada uno la recompensa:*
*la paciencia es hermosura*
*después de la niebla hay sol*
*sacrificio añade sabiduría*
*Pero sé de lugares jamás encontrados*
*en los que el hombre ha quedado*
*en la intemperie*
*Si no es la dicha el mismo camino*
*si no es cada paso el puerto*
*no lo emprendas*
*No siempre se nos espera*
*No todos llegamos a tiempo*

*Robinson Quintero*

**Visibilizando el Currículo Oculto**

"Lo curricular juega, entonces,
desde el submundo ideológico de lo instituido y de lo oculto,
pero también puede necesitar legitimarse a través de una formulación explícita."
(Zoppi, 2007)

Para abordar el currículo oculto y las tensiones que se dan en las múltiples relaciones de los actores que intervienen en el aula, es imprescindible iniciar por definir y comprender que es currículo y su importancia en la disciplina pedagógica.

Ianfrancesco (2004) retoma el concepto de *curriculum* definiendo el término así:

> La palabra *currículum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir *carrera.* En términos operativos, lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista. (p.15)

Desde su definición misma el currículo es el camino trazado a seguir, como una brújula que marca el norte, el punto o meta al término de un ciclo de formación. Determina el cómo del proceso formativo, y de las relaciones que se tejen en torno de contenidos, temáticas y demás abordajes que se dan desde el acercamiento a conceptos y nociones.

Como lo menciona Infrancesco (2004) en su texto "el término currículo fue utilizado por primera vez en un título de texto en la literatura pedagógica por Franklin Bobbit en su libro How to make a curriculum en 1924" (p.15). Dicho término de currículo ha mutado y se ha transformado de acuerdo a las investigaciones y avances en el saber disciplinar de la pedagogía, de diferentes modelos y enfoques pedagógicos y posturas socio económicas de cada época.

A continuación se relacionarán algunas definiciones de currículo recogidas y citadas por Ianfrancesco que se fueron construyendo durante el siglo XX, como fruto del ejercicio de pensar y repensar la intención de la escuela y la escolarización, dentro de procesos de formación. (Ver ilustración 7 Definiciones Currículo -)

En Colombia, y de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley 115, Art. 76 /1994), desde Ministerio de Educación se tiene como concepto de currículo:

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

Gracias a esta ley se inicia una reestructuración en la educación al construir el PEI, otorgando así autonomía y potestad a las instituciones de construir su plan de estudios, adoptarse a un modelo y, de acuerdo a este, definir su metodología y criterios de evaluación

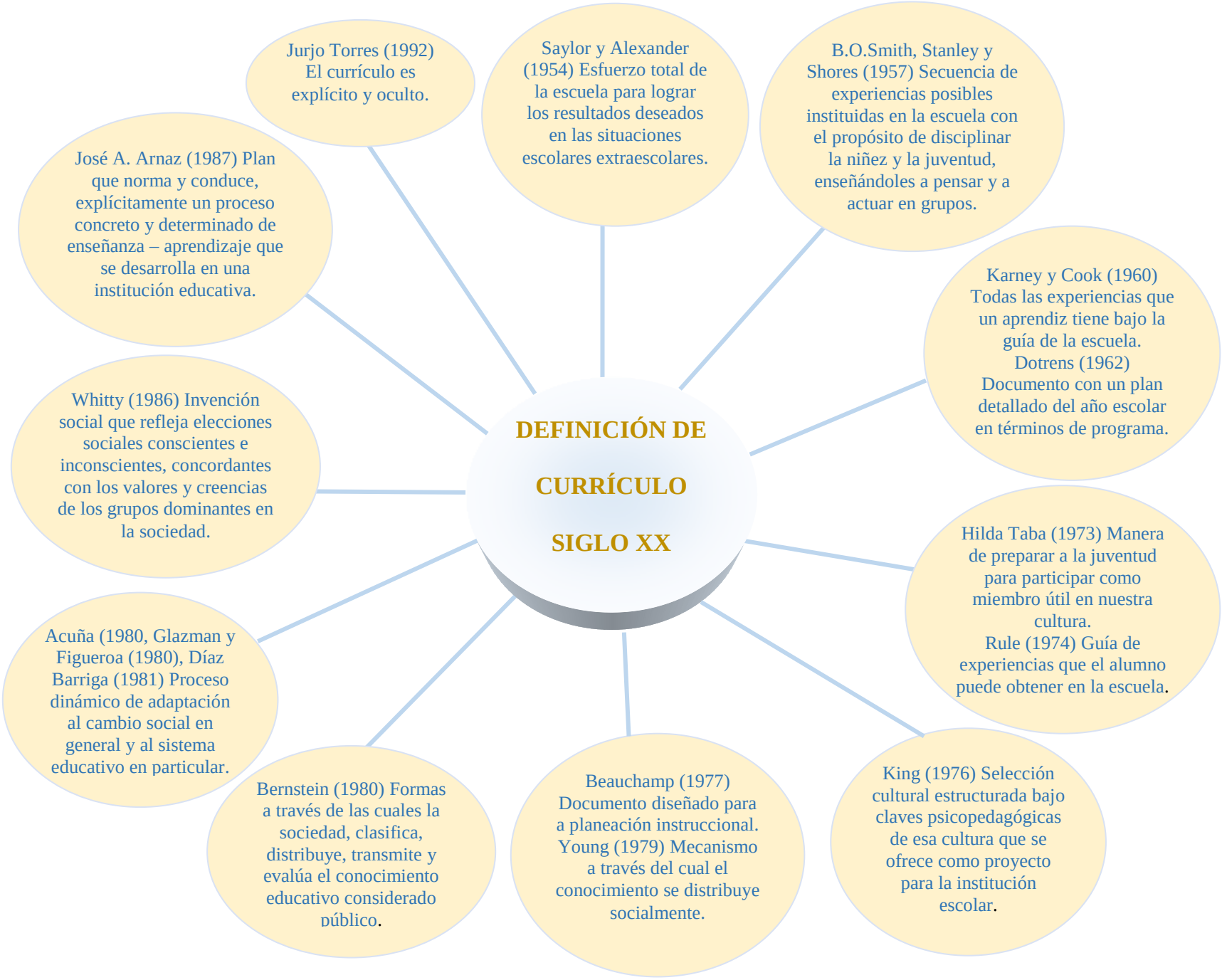



*Figura 3.* 7 Definiciones de currículo - Tomado de Ianfrancesco 2004

Dicho esto, cada institución inicia su proceso de selección de su propio modelo pedagógico, que diera la talla al nuevo reto de finales de siglo: la transformación de la escuela en Colombia, construyendo modelos que respondieran a las necesidades que se planteaban por estamentos gubernamentales y organizaciones mundiales, como la UNESCO, como se mencionó en el capítulo anterior

Sin embargo, dentro de los elementos propios del PEI de cada institución, no se tenía en cuenta las tensiones entre los actores que se encuentran en el escenario de la escuela, responsabilizando del cambio únicamente a las formulaciones y estructuraciones del sistema de educación, de competencia netamente administrativa, que en cumplimiento del requisito, entregaba su proyecto para obtener las licencias respectivas y continuar en existencia.

¿Y qué ocurría en el aula? Las prácticas continuaban siendo las mismas, tradicionales y preocupadas por la transmisión de conocimientos y en el afán de realizar procesos de evaluación que demostraran la adquisición o no de los contenidos previstos en el currículo. Desconociendo, de acuerdo con Peralta Espinosa (1996), que: "el currículum no es sólo el resultado de un poder totalizador que se instala mecánicamente, sino que es la composición de diversas fuerzas que actores sociales distintos ejercen desde ángulos y perspectivas diferentes" (p.59). Como asevera Mejía (1990):

> Caímos en la trampa de las políticas oficiales y en el discurso general de corte crítico que inhabilitaron la acción transformadora de la educación y de la escuela. Esta se fue llenando de discursos nuevos, en ocasiones aprendidos en la universalidad de la

> academia, y que le servían a las estadísticas para mostrar cómo había mejorado la cualificación del maestro. Pero en la práctica de ser maestro, no tenía ninguna incidencia más allá de las discusiones con los otros maestro cultos (academizados). (p.190)

El currículo explícito no era suficiente para dar respuesta a la transformación de la escuela, pues se continuaba negando, y no por su desconocimiento sino por su desvaloración, lo invisible, lo oculto que ocurría en la vida escolar.

El término para lo que ocurría entre líneas en la vida escolar, ya estaba acuñado desde hacía varias décadas, lo cual no garantizaba su validación, cuando Jackson (1992), el primero en poner en circulación el término, narra:

> La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *curriculum* oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *currículum* "oficial" por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *currícula* se relacionana entre sí de diversos e importantes modos. (p.76)

Frente a lo anterior, Díaz Barriga (2003) expresa:

> La formulación del concepto *currículo oculto* (Jackson, 1968) reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia. (p.79)

Las anteriores posturas ratifican la exhortación hecha desde el inicio de la obra, a validar las experiencias en el aula como la vía para la humanización del entorno escolar, como espacio de formación y transformación de los seres que ella convoca.

Esto es posible en entornos escolares que se sustenten en modelos pedagógicos con una mirada sistémica, holista, que permita al maestro reinventarse, y estructurar sus prácticas pedagógicas desde la trascendencia de su ser y en dialogicidad[11] con las múltiples relaciones que establece con sus estudiantes.

Como lo expresa Díaz Barriga (2005),

> El currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de *qué se dice*. En muchas ocasiones la *actuación*, los *códigos* empleados en

[11] La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad. Para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador.

> la comunicación, las *formas de decir* o *afirmar* una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito. (p.8)

Visibilizar el currículo oculto es más que nombrarlo, es dimensionar su alcance, validándolo en el PEI como elemento de discusión en la construcción de cada institución, donde el maestro tenga la posibilidad, desde la narración, de develarlo en su hacer, posibilitar espacios de transformación y replanteamiento de prácticas que fortalezcan los procesos de formación y desarrollo.  Como lo observa Díaz Barriga (2003):

> Quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, descubren una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida. Sus diversos instrumentos de aproximación les permiten dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado. Ello los lleva a buscar modelos de conceptualización de esta realidad que en ocasiones resultan “abigarrados”; sin embargo, establecen un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. (p.9)

# BITÁCORA IV

***8*** **Claude Monet /Molino en Zaandam**[12]

Cuando la mirada del maestro supera el umbral de lo visible, distingue los elementos que lo rodea, aire, tierra agua, y los conjuga en armoniosa conjugación

[12] Claude Monet: "Molino en Zaandam" (1871) - Colección privada

*...Y, de pronto, el viajero*

*surgió. Sobre el sendero*

*sus pies dejaban pálido,*

*fosforente reguero.*

*Vio mi mano en oferta,*

*y dijo: -¿Es para mí?-*

*(Yo no sé si despierta*

*o en ensueños le oí).*

*...Extasiado, mirándole*

*los ojos, se lo di...*

*¡Poder no pensar,*

*poderse abandonar,*

*como el pétalo al viento,*

*como al fuego el sarmiento,*

*como la astilla al mar!*

Josefina Plá

*Fragmento de El viajero*

**El holismo como modelo posibilitador de emergencias en la relación multidireccional Maestro – Estudiante**

Como lo expresa Gallegos, Nava y Charles (1997):

> Cuando los maestros me preguntan sobre como pueden enseñar educación holista, una de mis primeras recomendaciones es decirles: "trabájala en ti mismo; trabaja las ideas que tienes sobre el mundo; trabaja sobre la persona que eres en relación con otros, y la visión que logres transfiérela a tus niños". Estoy preocupado por las personas que requieren de un programa rígido para la educación holista, porque esto no es algo que se presta al dogma, es más bien un campo, es una danza entre lo que el educando trae y lo que tú, como maestro, puedes crear como ambiente. Es difícil cambar la perspectiva tradicional de las personas, es eso que no tengo mucha esperanza para las nuevas escuelas. (p.102)

Se requiere una escuela que atienda al ser desde sus dimensiones orgánicas, subconscientes, subjetivas, artísticas, mitológicas, arquetípicas y espirituales, pues son aspectos indisociables y fundamentales para conocer, interpretar críticamente y actuar en el mundo con autonomía, que permita en el sujeto provocar una serie de conexiones o relaciones entre el yo (mente - cuerpo, cognición – emoción, racional – intuitivo) y la sociedad.

Desde esta perspectiva de escuela las emociones se abordan desde el ámbito personal, donde se encontraría toda la gama de acciones conducentes al refuerzo del yo: autoconocimiento, autoestima, autocontrol, autoevaluación y autorefuerzo; y desde el ámbito social: la gama de

acciones conducentes a la mejora de las relaciones con los demás: comunicación, empatía, trabajo en grupo, cooperación, control de la agresividad, resolución de conflictos, negociación. Presta especial atención a las relaciones personales, fomentando con ello un espíritu cooperativo, y a la adopción de decisiones colectivas responsables.

Los anteriores aspectos permiten que los estudiantes puedan crear vidas personales plenas de significado, salud y satisfacción, y llevar las cualidades de liderazgo y ciudadanía necesarios para revitalizar la democracia, con altos niveles de respeto y responsabilidad por sí mismos y los demás.

El carácter holístico de nuestra educación sitúa a todos los individuos en un plano de igualdad, reconociendo que todo ser humano, con independencia de su coeficiente intelectual, su sexo, su cultura, su clase social, tiene unas potencialidades innatas dignas de ser desarrolladas en la escuela

Como lo sustenta Barrera (1999):

> La holística alude a la tendencia que permite entender la realidad desde el punto de vista de las múltiples interacciones que la caracterizan; corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus eventos. La holística se refiere la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en conjunto, en su complejidad, pues de esta forma

> se aprecian las interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado. (p.43)

La escuela holista debe ser una escuela laica, pues tiene como función atender y responder (no ignorar) a la llamada natural de la espiritualidad de los aprendices, no conformarla según especificaciones culturales, ideológicas o religiosas particulares. Cada forma de conocimiento sobre espiritualidad y educación enfatiza diferentes tipos de conexiones, con el propio yo, con los demás, con el mundo con la naturaleza, con el conocimiento, con lo divino, con las religiones, con las emociones, con el cuerpo, con la imaginación y los procesos creativos. La apertura a diferentes perspectivas contribuye a una narración cultura inclusiva multicultural que acoge la diferencia y la potencializa.

Un educador holista es un educador del espíritu piel acogiendo y desarrollando las condiciones humanas hacia humanas condiciones. Respecto a esto, De Zubiría Samper (2006) asevera que: “Desde finales del presente siglo se viene pasando de una escuela basada en la enseñanza y el aprendizaje a una escuela centrada en el desarrollo y el aprendizaje” (p.37).

Ente la anterior empresa, el maestro también debe tener carácter sinérgico, ya que pretende articular tendencias (posibilitando la comprensión, la conciliación y buscar equilibrio y desequilibrio en horizontes y miradas ampliadas) y sacar provecho de todas ellas en la medida en que pueden conciliarse, pues en realidad son facetas de la misma realidad.

El maestro es un mediador entre el conocimiento y el estudiante, La mediación implica la transmisión del pasado y el compromiso cognitivo, afectivo y emocional con el futuro. Bergson (1956) ha comparado esta relación con el arco y la flecha; mientras más se tense el arco hacia atrás, más lejos se proyecta la flecha hacia delante. El sentido de la mediación es transmitir cultura.

Y no solo es transmisión de una cultura, sino un diálogo entre el aprendiz y el mundo complejo que lo rodea.  La educación no debe ser vista como una “preparación” para la vida, sino que “es” la vida.

Por ello reconoce que todo conocimiento se crea desde un contexto histórico y cultural. Que los seres humanos no pueden conocer el mundo únicamente a través de hechos, fórmulas, estadísticas y otras porciones de información, el conocimiento es esencialmente una relación que implica a la persona, la comunidad y el mundo natural

Partiendo de la posibilidad de construcción que tiene el sujeto a través de la relación consigo mismo y con el otro se realizará un ejercicio de reflexión constante y sistematizada a través de la construcción de bitácoras personales que les permita a los maestros pensar y repensar sobre sus actos, sobre lo vivido y lograr percatarse de sí, las decisiones que toman y las repercusiones que con llevan sus decisiones, desde la postura de ser sujeto político en construcción.

La bitácora será el instrumento que permitirá la consignación de las narraciones que hace el sujeto de sus actos de vida, de sus prácticas, de sus temores y movilizaciones en las cuales se devela la metamorfosis que sufre en el trasegar de ella.

Respecto al instrumento como relato de vida, García Roca (2004) menciona:

> Las narraciones acompañan a los seres humanos tan íntimamente como la sombra persigue al propio cuerpo; el poder del relato es universal: cuando somos niños leemos cuentos infantiles, ya adultos vemos series de televisión y en cualquier tiempo escuchamos absortos las narraciones de vidas ajenas y narramos la propia como forjadores de nuestra propia historia. Los recuerdos, sentimientos, acciones y circunstancias se concitan en los relatos, que tejen la vida como una secuencia de eventos ordenados y con sentido. El concepto de relato incluye tres elementos esenciales: unos acontecimientos externos, vividos desde la experiencia interna y entrelazados mediante una secuencia temporal, que incorpora a ambas con el objeto de conseguir formas alternativas de acción y de conciencia. (p.76)

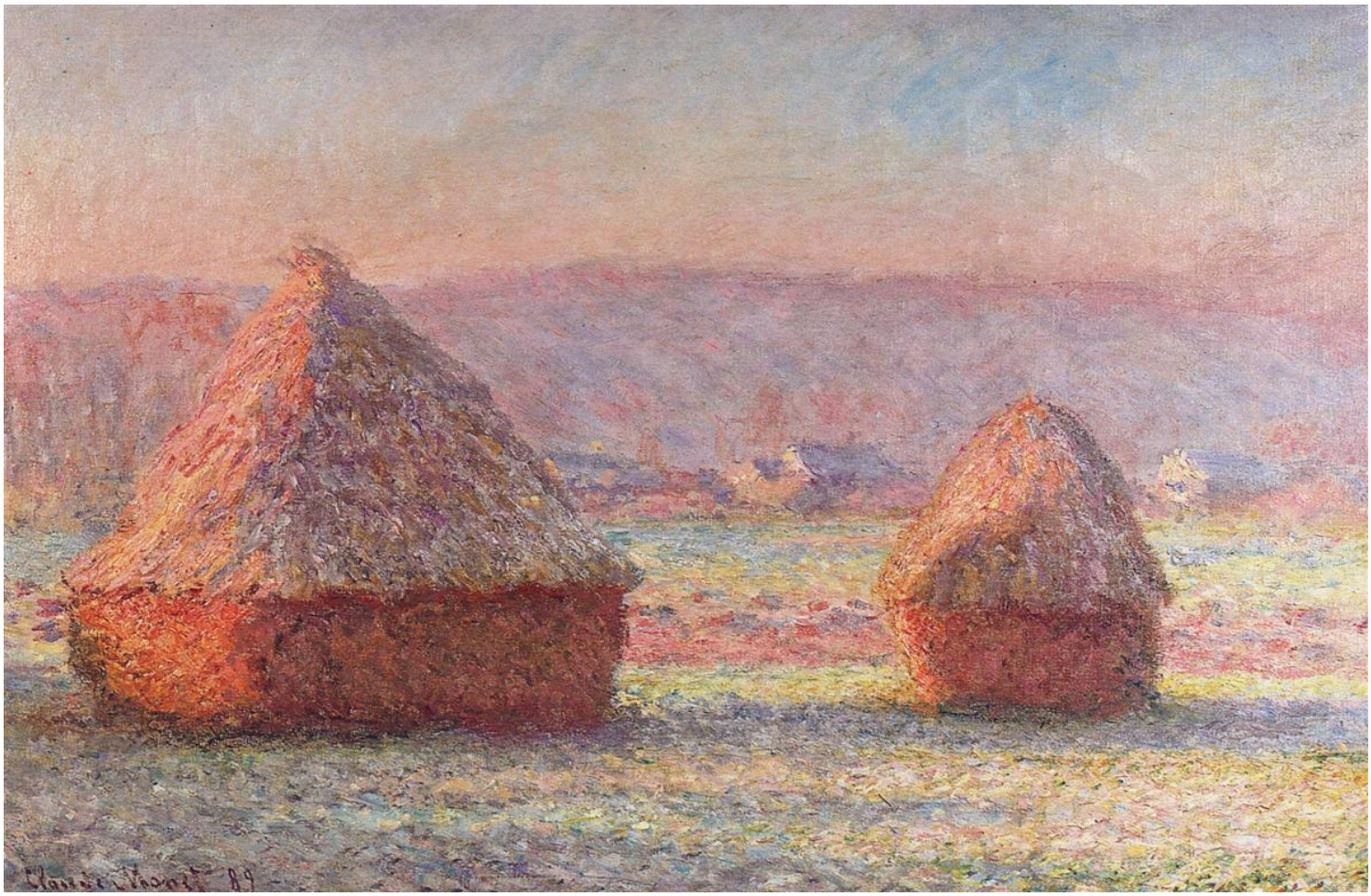
La reflexión sobre lo escrito permite evidenciar las metas, logros alcanzables, los cuales a través de los encuentros con su bitácora logrará hacer conciencia sobre su hacer mediante la revisión, evaluación y replanteamiento de sus posturas frente a las situaciones de la cotidianidad y las relaciones que establece.

Las bitácoras develarán el crecimiento de cada uno como ser, permitiéndole asirse de herramientas de reflexión para nutrir el ejercicio de autoevaluación, fundamental y esencial en una escuela que propende el desarrollo humano.

El maestro, como capitán que dirige el rumbo de los nuevos navíos, acompañará y alimentará las reflexiones, dando valor a los sentires y emociones que él logra percatar a través de las narraciones que hace de sus actos, dándole nuevas re significaciones y encontrando en ellas posibilidades de transformación.

En las bitácoras emergerán las diferentes transformaciones que los sujetos en construcción irán develando a través de las narraciones de vida que realizan, estos cambios en sus perspectivas, posturas y formas de concebir el mundo son la metamorfosis sufrida en la movilidad cíclica entre el ser sujeto educable y el sujeto político.

# BITÁCORA V



9 **Claude Monet / Meules**[13]

Maestro y estudiante en relación dialógica, horizontal, enmarcada en la otredad.

[13] **Claude Monet**– "Meules (almiares, deshielo)" - 1889 - Óleo sobre lienzo - Hill-Stead Museum, Farmington

**Bitácoras como narraciones de vida**

Westbury (como se citó en Díaz Barriga, 2002) mencionaba:

> Al formular la *teoría deliberativa* del currículo Schwab estableció un escenario, que ante la necesidad de incorporar las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros y estudiantes), permitía analizar la teorización que se requiere para el desarrollo del campo del currículo: una teoría-práctica o lo que es lo mismo, señalaba, el compromiso de la reflexión con el campo de la acción, ya que finalmente la educación es un acto. Por otro lado, precisamente la incorporación de la perspectiva de los actores (maestros y estudiantes) abría la puerta para establecer un punto de contacto entre las dos vertientes del campo del currículo. El logro de esta articulación es un reto que quizá deban tomar más en serio los académicos que abordan estos estudios. (p.13)

A continuación se relacionarán algunas bitácoras, narraciones que se producen de las vivencias en el aula y fuera de ella con estudiantes.  Éstas contienen en su profundidad el sentir del maestro, las provocaciones de la relación con sus estudiantes, sus temores e incertidumbre, y la intención de su acercamiento a ellos, en el acto educativo.

Como lo refiere Bárcena Orbe (1999): (Bárcena Orbe, 1999),

Así pues, pensada desde el concepto arencitiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del «otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la «empatía». Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la *intersubjetividad.* (p.54)

**Texto 1**

*La salida Pedagógica Nacional con destino al Amazonas, colmó las expectativas de los estudiantes, puesto que no solo fue la oportunidad de ampliar conocimientos en áreas como ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sino una exhortación de la vida para conocer el otro lado de la moneda, el de los contrastes, adentrándose en un mundo donde conviven lo simple y lo complejo en la majestuosidad de la selva.*

*Es viajar a través de la mirada de los lugareños, desde la filosofía de que "la Selva lo da todo", para aprender a desapegarse de lo que en la cotidianidad se carga, para andar ligeros de equipaje, solo con la mente y alma abiertas, con la capacidad de asombro de un niño, para no perderse en detalle las cosas que en ella se suscitan.*

*Esta condición de ligereza permite agudizar los sentidos y deleitarse con los sonidos en la noche de grillos, ranas, aves nocturnas y un sinnúmero de seres que la habitan; llenarse con el olor a humedad mezclada con madera, extender la mirada hacia el horizonte desde lo alto de una gran Ceiba donde la inmensidad parece no tener fin,*

*sentir en la piel la tibieza de las aguas del Río Yavarí mientras se observa pasar libremente delfines rosados y grises, y degustar el sabor de frutos y pescados que no se conocían.*

*Es estar en una dimensión donde el tiempo no transcurre, experimentar la tranquilidad sin afanes sentado en una canoa sosteniendo pacientemente una caña de pescar; el silencio en medio del ruido de la selva, mientras se buscan caimanes en la noche oscura; la lluvia en el rostro sin prejuicios, las maravillosas historias en la penumbra de la noche bajo la luz de un tenue pebetero y la magia de una selva que se ilumina con luces fluorescentes que emanan de hongos y larvas.*

*Es así como se devela la posibilidad de ser plenamente feliz, no desde el tener, sino del estar consigo mismo en un acercamiento con lo que se valora, donde cinco días fueron suficientes para dejarse tocar y replantear una vida más ligera, siendo más, teniendo menos.*

En la bitácora anterior se pude leer la inmensa riqueza que deja la convivencia durante varios días entre maestro y estudiantes, en una estancia que supera los muros del aula, convirtiéndose la selva misma en el “aula” donde se conjuga las complejidades de la vida con la búsqueda de nuevas nociones y conceptos

**Texto 2**

*Este espacio lo empleamos para reforzar la división y aclarar algunas dudas. A través de la observación de dos operaciones se identifica los conceptos de divisiones exactas e inexactas.*

*Durante la primera sesión se hace necesario hacer una pausa, ya que un grupos de cinco estudiantes está irrespetando los acuerdos de convivencia, interrumpen permanentemente, la mayoría de ellos logran regularse, pero a Rafael le cuesta mucho trabajo, es necesario cambiarlo de ubicación y recordarle las normas.*

*Cuando logramos retomar el tema, se observa que algunos han logrado comprender lo abordado y de forma cooperativa y voluntaria se dirigen a otros compañeros para apoyarlos*.

El texto anterior corresponde a la bitácora de una clase de matemáticas del grado 5, en ella se puede observar que no se pierde la intención en el establecimiento de relaciones cooperativas, en la comprensión del concepto de interconectividad.

**Texto 3**

*Ésta clase la distribuimos de la siguiente forma:*

*Inicialmente se observa una serie de ejercicios que evidencian igualdades y desigualdades numéricas. Luego de emplear el protocolo para identificar lo que evidencian dichas expresiones, nos disponemos a realizar un juego por equipos orientado a la práctica de estos ejercicios.*

*En este grupo ha sido complejo el trabajo en equipo, aunque se conforman intencionalmente varios estudiantes no participan y cuando se les hace alguna pregunta o se les invita a participar, no logran dar alguna respuesta. Es importante plantear una estrategia que permita que el liderazgo de algunos no opaque a los demás.*

*Hacemos la conclusión de la clase y nos disponemos a practicar ejercicios de operaciones básicas. Se propone a los estudiantes nuevos conocer la forma que empleamos parar dividir, intentar hacerlo y ver otras opciones de llegar a una respuesta, pero se deja muy claro que su forma es viable y pueden seguir empleándola.*

En la anterior bitácora se puedo leer a través de la narración la relación que establece la docente con sus estudiantes desde el reconocimiento de la diversidad, la otredad que habita en el aula. De igual manera la singularidad desde la diferenciación de procesos de aprendizaje diferentes

**Texto 4**

*Se ha llevado a los niños al parque, proponiendo diferentes estaciones para el desarrollo de la motricidad gruesa. Los ejercicios de equilibrio son los que se han dificultado un poco para algunos niños, ya que se han mostrado temerosos a hacerlo solos. Al finalizar, los niños han tenido un tiempo de juego espontáneo, en el que se divierten mucho con el juego de "la araña". Es importante intervenir cuando se presentan situaciones en las que algún niño pretende sacar a otros del juego, enfatizando en que todos tienen derecho a divertirse y participar*.

La anterior bitácora pertenece a la experiencia vivida con el grupo de Jardín, primer grado de escolaridad, para el cual la meta o propósito principal y es lograr la adaptación al entorno social y emocional. Aquí es donde nace el proceso de desarrollo en el entorno escolar, y de acuerdo con Jaeger (1981) en su *Paideia*:

> Un principio básico constitutivo de la comunidad La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual (...) la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por esencia, a la comunidad. (p.75)

# CONCLUSIONES

- ✓ La obra tiene como eje visibilizar el currículo oculto que se vivencia en Hontanares, a través de la puesta en escena y el despliegue del modelo pedagógico Holista, desde la perspectiva del educador.

- ✓ Se visibilizan las movilidades y dinámicas de ese currículo oculto, como materia prima de aprendizajes en el desarrollo y establecimiento de relaciones consigo mismo y el otro.

- ✓ Los aprendizajes reales son aquellas palabras, datos y miradas cargadas de emotividad y que por ende afectan la red del sujeto.

- ✓ Se aborda el currículo oculto como tejido emocional que se gesta al interior del aula en el encuentro desencuentro de variados actores que en ella se congregan.

- ✓ Las bitácoras en la Obra se manifiestan como posibilidad de expresión de las conmociones del educador: su convivencia con los otros, como sujeto político (campo de democracia); su despliegue como ser humano multidimensional (campo de Desarrollo); su quehacer como paidosgogo (campo Pedagogía y currículo)

- ✓ El maestro como catalizador, enigma y vehículo del PEI de Hontanares

- ✓ Esta obra de conocimiento parte de las interconexiones, desde los modos de pensar, conocer e investigar a través de la puesta en acción de los principios del pensamiento complejo y

abordar el asunto que relaciona desde esta lógica de razonamiento, los estados existenciales y su relación con la Escuela y lo que en ella se vive.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo Torres, J. F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta compleja por la felicidad.* Manizales, Colombia. Tesis de Maestría.

Álvarez Gallego, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio.

Andrade, R (2002). *El paradigma complejo. Un cadáver Exquisito.* Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. N°14. pp 236-279

Aranzueque, G. (1997). Paul Ricoeur: Memoria, olvido y melancolía. *Revista de Occidente*, N°198, pp.105-122

Bernstein, Basil (1997) Ensayos de pedagogía critica. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas; en Ensayos de Pedagogía crítica, Editorial Popular S.A., Madrid.

Bárcena Orbe, F. (1999). La Educación como creación de novedad. Una perspectiva Arendtiana. *Revista de Educación*, Nro 318. *Economía de la Educación*, pp.189-210.

Barrera, M. M. (1999). *Holística. Comunicación y Cosmovisióm.* Valencia, Venezuela: Sypal. Taller Celly´s.

Behncke C., R. (1984). Prefacio. En Maturana, H.,y Varela, F.H. *Al Pie del Árbol, Las bases biológicas del entendimiento humano* (pág. 208). Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Calvo Muñoz, C. (2007). *Del Mapa Pedagogico al Territorio Educativo: diseñando la Escuela desde la Educación.* La Serena: Nueva Mirada Ediciones.

Castoriadis, C. (1975). *Institution de la Société et religion.*

Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso.* Barcelona, España: Editorial GRAOde IRIF.

De Zubiría Sampre, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante.* Bogotá, Colombia.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa, 5*(2), 13.

Díaz Barriga, Á. (2005). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas trasnversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1), 15.

G.Aranzueque. (1997). Memoria, olvido y melancolía. *Revista de Occidente, volumen 318* (Nro), pp.106-148

Gabilondo, Á. (2001). *La vuelta del otro. Diferencia,identidad,alteridad.* Madrid, España: Trotta.

Galeano, H. (2004). *Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del Cálculo en la Universidad de EAFIT*. *Revista Universidad de EAFIT*, *40*(233). pp.47-59

Gallegos Nava, R., & Charles, L. (1997). *Una sola Conciencia: enfoque holístico sobre el futuro de la humanidad.* México D.F, México: Col.Santa Cruz Atoyac.

García Roca, J. (2004). La condición humana y relatos de vida. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, (Nro 220), pp.9-24.

George, S. (2004). *Lecciones de los Maestros.* Ciudad, País: Editorial Siruela.

González Rey, F. (s.f.). Subjetividad Socila, Sujeto y Representaciones Sociales. *Diversitas, Vol.4.* (N° 2). Pp-225-243

Guglielmi, J. (1972). *La enseñanza programada en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Iafrancesco V, G. M. (2004). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y planteamiento.* Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.

Infoamerica. (s.f.). Comunicación, Sociedad y Cultura, Perfil biográfico y pensamiento. *Infoamerica*.

Jackson, P. W. (1992). *La Vida en las Aulas.* Madrid: Morata, S.A.

Jaeger, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega.* México D.F, México: Fondo de cultura económica.

Larrosa Jorge, S. C. (2001). Habitantes de Babel, política y poética de la diferencia. En S. C. Larrosa Jorge, *Habitantes de Babel, política y porética de la diferencia.* Barcelona, España: Laertes.

Lerner Matiz, Jeannette. (2006). Una Experienvia en el aula. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT

Ley General de Educación (Art. 76 /1994). Ministerio de Educación. República de Colombia

Maya Betancourt, Arnobio. (2013). *¡Urgente! La Educación debe cambiar. Transitando Desde la Educación Tradicional a la Educación Holista*. San José, Costa Rica. Coordinación Educativa u Cultural Centroamericana

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*.. Chile. Editorial Dolmen

Mejía J., M. R. (1990). *Hacia Otra Escuela desde la Educación Popular.* Bogotá, Colombia: Cinep.

Meirieu Philippe, 1 envers du tableaux. Quelle pédagogie pour quelle école? Paris, Esf, 3 édición, 1997.

Morín, E. (1994). Mis Demonios. En E. Morín, *Mis Demonios*. Barcelona, España: Kairós, S.A.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

Morin, E. R. (2002). Educar en la era planetaria. En *Educar en la era planetaria* .Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Murcia Peña, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás. Vol. 6.*No. 12. pp. 53-70

Not, L. (1983). *Las pedagogías de conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Peña, J. (s.f.). Sobre la Responsabilidad Política. *Revista Internacional de Filodofía Política. RIFP*, 127.

Peralta Espinosa, V. (1996). *Currículos educacionales en américa latina. Su pertinencia cultural.* Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

Pulido Carvajal, Alexánder (2012). El desafío de la escuela Contemporánea, de la sociedad de conocimiento a la sociedad de re-conocimiento- *Revista educación y ciudad. Instituto para la Investiación Educativa y al Desarrollo Pedagógico, IDEP*. No.22. pp. 9-21

Rosano, S. (2007)., *El camino de la incusión educativa en Punta Hacienda.* Cuenca.Tesis de Maestría sin publicar

Terán Najas, Rosemarie. (2002). *Visión panorámica de los enfoques pedagógicos actuales.* Doc. Trabajado para el programa Prenatal. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito

Westbury, I. (2002). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora.* Giorona: Pomares.

Zapata, V. (1993). *Los Fundamentos conceptuales de la pedagogia unidad y diversidad. Objeto y Método de la Pedagogía.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Zoppi, A. M. (2007). *El planteamiento de la Educación.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl.