

ACERCA DEL CURRICULUM OCULTO

JHONATAN QUINCHE MORENO

BOGOTÁ
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
2010

ACERCA DEL CURRÍCULUM OCULTO

ESPACIO DE APRENDIZAJE GENERADO POR EL IMPACTO DE LA ACCIÓN
DEL DOCENTE NO-PLANEADA EN LOS Y LAS DICENTES EN PRÁCTICA
PROFESIONAL III EN EL I.P.N.

JHONATAN QUINCHE MORENO

Monografía para optar por título de licenciado en filosofía

Asesor: Profesor Giovanni Pinzón

BOGOTÁ
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
2010

JURADO

JURADO

DÍA: _____ MES: _____ AÑO: _____

DEDICATORIA

La dedicación es algo que se materializa en acciones que me han permitido afianzar tal valor por eso a mis padres principalmente dedico este trabajo ya que por su dedicación me he apropiado de su sentido, además a cada docente que como persona me ha permitido comprender al ser humano, a mis amigos y a quien amo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a mis padres quienes me dieron la oportunidad de estudiar y aprender. A los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que participaron en el pulir de mi espíritu filosófico y crecimiento personal. Gracias al profesor Giovanni Pinzón por su tiempo, compromiso y por permitirme aprender en cada diálogo que ayudo a fortalecer mis bases y aspiraciones como licenciado y filósofo, por último a mi maestro de filosofía en el bachillerato Marlon.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	Pág. 7
CAPÍTULO PRIMERO: CURRICULUM OCULTO	Pág. 10
La acción del docente no-planeada	
CAPÍTULO SEGUNDO: LA EVIDENCIA DEL CURRICULUM OCULTO	Pág. 49
Lo no planeado de la acción del docente	
CAPÍTULO TERCERO: FILOSOFÍA Y CURRICULUM OCULTO	Pág. 72
Idoneidad docente	
CONCLUSIÓN	Pág. 104
BIBLIOGRAFÍA	Pág. 105
ANEXO A	Pág. 107
ANEXO B	Pág. 125

INTRODUCCIÓN

*Ningún hombre puede revelaros nada distinto de lo que, a medio dormir, reposa en el aura de vuestro conocimiento.
El maestro que en medio de sus seguidores se pasea a la sombra del templo, no da de su sabiduría, sino que más bien de su fe y de sus sueños.
Y si es en verdad un sabio, él no os invitará a la casa de su sabiduría, sino que os llevará más bien al umbral de vuestro propio pensamiento.
Khali Gibran. El profeta, p. 57*

En este trabajo el curriculum oculto es interpretado como la acción docente no-planeada y nos referimos al mismo contemplado en la práctica profesional III correspondiente al plan de estudios esta práctica fue realizada en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en clase de filosofía y a partir de ello se plantea la siguiente pregunta: ¿La acción del docente no-planeada impacta o no sobre los y las docentes de grado once en el IPN generando así un espacio de aprendizaje para y desde ellos y ellas?

La acción del docente no-planeada en clase de filosofía en el IPN tiene la posibilidad de impactar en el y la docente generando un espacio de aprendizaje para los mismos, el impacto no puede ser medido por el hecho de no ser planeado no existe método previo para medirle por ser un aprendizaje propio del docente. La acción del docente no-planeada es la acción en clase filosofía exigida por sus dinámicas y por la relación con los y las docentes, las acciones de los docentes pueden darse entre docentes, mas aquí se interpreta sólo la acción del docente no-planeada como el curriculum oculto en relación con los y las docentes en clase de filosofía. Además, se diferencia la acción del docente no-planeada de la acción docente en tanto que esta es un desarrollo de plan o programa, necesita de una previsión y disposición previa, de una planeación o

programación, y la primera es exigida en el devenir imprevisible de la dinámica en el aula.

El impacto corresponde a la calidad de la impresión, efecto o sensación frente a una acción en el y la docente es él o ella quien se impacta a sí mismo desde la acción docente no-planeada por eso mismo el docente no puede medir o evaluar dicho impacto ya que sólo el docente es quien determina la calidad del mismo. En este trabajo acerca del curriculum oculto se entiende el impacto como algo no previsto, no planeado o no explícito generado en el y la docente desde la acción del docente no-planeada mas no quiere decir que la acción docente no-planeada sea la única manera de generar impacto y tampoco es que el impacto no pueda determinarse con antelación. El espacio generado por la impresión no de imprimir sino de impresionar, es la oportunidad o pertinencia de crear un aprendizaje desde sí según su sensibilidad como docente para ser responsable de dicho aprendizaje. Este aprendizaje que ha sido dado por el y la docente desde el espacio generado por el impacto de la acción del docente no-planeada tiende a ir más allá de lo que el docente enseña desde un plan de estudios o programa, lo que se entiende como currículo, el aprender del y la docente desde el curriculum oculto tiende a superar fines explícitos y alcanzar aprendizajes no sólo académicos sino también para la vida y su exigencia social puesto que el curriculum oculto no es programático ni determinado.

El objetivo de este trabajo es: interpretar la acción docente no-planeada como curriculum oculto con el fin de entender cómo este impacta sobre los y las docentes de grado once en el IPN generando un espacio para el aprendizaje responsable desde sí

mismo como docente, y resaltar así la idoneidad del docente como característica fundamental para el aprendizaje de los y las docentes.

Para cumplir el objetivo este trabajo se desarrollará en tres momentos, en primer momento se hará una aproximación teórica acerca del curriculum oculto que ayude a entender y fundamentar el modo singular de interpretar el curriculum oculto como la acción del docente no-planeada su impacto y el espacio que genera para aprender. En segundo momento se hará un análisis de diarios de campo con el fin de evidenciar el curriculum oculto dentro de los sucesos propios de una clase de filosofía en el IPN y el espacio generado a partir de su impacto para el aprendizaje del docente, el análisis es la reflexión sobre la compilación de experiencias dadas en la práctica profesional III en las que se busca lo oculto del curriculum. Se finalizará con un tercer momento en el que centraremos la mirada en la idoneidad del docente para garantizar que la acción del docente no-planeada tienda a impactar coherentemente a los y las docentes dentro de las experiencias de enseñanza y aprendizaje para que sean responsables de su aprendizaje y más allá, de su vida misma, esta coherencia es dada por la idoneidad docente la cual tiende a impactar sin determinar y a responsabilizar mientras se aprende.

CAPÍTULO PRIMERO: CURRICULUM OCULTO

La acción docente no-planeada

Principalmente en este trabajo se expondrán varias maneras en las que se ha estudiado, entendido y trabajado el curriculum oculto. Para ello se define lo que es el currículum con el fin de distinguirlo de lo que es el curriculum oculto. El currículum se entiende como todo plan escrito, programa, o proyecto educativo con objetivos y logros explícitos de una institución educativa, con medios y modos de evaluar según estándares educativos. Ahora dado a que el curriculum oculto se genera al poner en práctica el currículum, podemos decir que el curriculum oculto es todo aquello que no se escribe o planea, no se programa o que se haga de manera consciente, premeditada o prevista. Es decir es una acción inconsciente, en tanto que no se pretende nada explícito con ella, no hay un plan o interés previo o un logro. Pero sí que se puede impactar y con ello generar un espacio en el y la docente en el que aprendan por sí, llegando a generar significaciones y efectos no previstos permitiendo una configuración de valores y significados de los que los y las docentes y el mismo docente no acostumbran a ser conscientes a plenitud (Torres, 1991). La acción del docente no-planeada, aquí se interpreta como el curriculum oculto aunque no es su única manera de manifestarse.

Ahora, la acción del docente no-planeada es de alguna manera inconsciente por no ser premeditada la cual tiene posibilidades de impactar dentro de las relaciones con

los y las docentes generando un espacio de aprendizaje según sus intereses. La acción del docente se diferencia de las impresiones de otras influencias como TV, radio, Internet, publicidad, música, etc. Por eso el curriculum oculto es lo que hace el docente sin premeditarlo, es una acción no-planeada, pero que sí puede llegar a impactar desde dichas acciones sobre los y las docentes sin preverlo, puesto que el docente influye notablemente en el docente (Parcerisa, 1999) y puede impactar de diversas maneras, no-planeadas. La acción docente no-planeada no tiende a ser un modelo a seguir de manera explícita o implícita, los y las docentes pueden no seguir características de sus docentes y ello mismo es el impacto generado por la acción del docente no-planeada, dicho impacto sólo abre un espacio que posibilita el aprender por parte del y la docente según sus propios intereses.

Paralelo al currículo se desarrolla el curriculum oculto, no escrito ni planeado, pero si latente y presente en la acción del docente no-planeada. Así, el curriculum oculto impacta y con dicho impacto tiende a abrir un espacio para el aprendizaje, el cual puede tender al desarrollo de valores y acciones parecidas o distintas a las del docente ya que es la acción del docente no-planeada puede impactar mas no determinar lo aprendido.

Al hablar de curriculum oculto se cree que se habla de algo desconocido que se escapa de las manos y que en cierta medida va más allá de lo que se hace en la escuela, sin que sea responsabilidad solo del docente, sino que involucra a toda una institución. El curriculum oculto tiende a desbordar el ámbito escolar, escapando a lo formal, pero inmerso en el quehacer cotidiano del aula, por eso hay que reconocerle y sacar de su aparente estado oculto y transformarlo en un importante elemento de estudio

(Cussiánovich, 2009), además igual de importante es que no obstante existe la idea de que esta implicado en la acción del docente, ora planeada o no, un compromiso social; involucrado también en el aporte en el campo y procedimiento pedagógico. Aún así, sigue siendo un tema del que poco se habla. (Suárez, s.f)

Ahora bien, para obtener más información acerca de la palabra curriculum podemos decir que viene del latín *curro* que significa carrera y se usa ya en el siglo XVII con el que se refería a un conjunto de disciplinas a estudiar asimismo de aquellos elementos que están en el desarrollo de la enseñanza, tales como: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluaciones, además de responder a preguntas como, qué se debe enseñar, quién, a quiénes, para qué, cuándo y cómo. (Suárez, s.f)

Estos no son interrogantes implícitos del *curro* no son nuevos ni se contestan de una vez por todas y para todas las ocasiones. Sus respuestas son significativas en la medida en que responden coherentemente a un contexto social de una época y momento histórico.

Philip W. Jackson (1868) es quien toma la expresión curriculum oculto, en el texto llamado *Life in Classrooms* editado por Teachers College, Columbia University, New York. Aunque no es el primero en tratar dicho tema. Otros investigadores también se han preocupado por esta temática, aunque sin concordar alguna teoría; se puede reconocerse una amplia discusión que se da en países como Canadá, Estados Unidos, España, Argentina, y México entre otros, frente a este controvertido y primordial tópico relativo a la educación, el cual permea todo el ámbito escolar, desde

los primeros años hasta el resto de la vida (Flores, 2004) por eso es importante mencionar que dicho impacto generado por la acción del docente no-planeada puede estar presente durante toda la vida.

Las discusiones sobre curriculum oculto, iniciadas en la década de los setenta, pusieron de manifiesto la necesidad de abordar aspectos más amplios de la escolarización ligados con el desarrollo de la sociedad. Las escuelas comenzaron a ser vistas desde una óptica dual curricular, en la que existía un currículo explícito y un curriculum oculto, es decir, se empezó a indagar por valores y creencias que tanto docentes como alumnos llevaban a las aulas y se transmiten mutuamente sin tener una planeación formal. Es así que la acción del docente no-planeada en la medida que impacta al y la docente podrá abrir un espacio en el que cada docente consiga aprender lo que elige aprender llegando a ser significativo este aprender dado a que es el docente responsable de lo que aprende. Podemos reconocer entonces la importancia dentro de la educación de un currículo adecuado y conforme a un contexto, además de garantizar un orden en el aprendizaje también tiende a garantizar un aprendizaje gestado desde el y la docente posibilitado desde la acción del docente no-planeada.

Ahora, con Becerra tenemos la siguiente aproximación a lo que es curriculum oculto:

“Es clave reconocer que cuando el curriculum formal se socializa, surge el curriculum oculto; de hecho, surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con el curriculum real. Por otra parte, naturales prejuicios y temores de la más variada índole, expresados o incubados por los principales actores del proceso pedagógico (docentes y estudiantes) evitan o impiden referirse al curriculum oculto, aunque se está hablando de uno de sus principales instrumentos y medio de reproducción social de la experiencia educativa”. (Becerra, s.f)

Así, el curriculum oculto sólo se presenta en la medida que se forja el currículo. Se forja, quiere decir, que se explicita y evidencia en la acción del docente no-planeada, dentro la experiencia educativa. La acción docente no-planeada se hace de cara a los y las docentes a los cuales tiende a impactar desde la misma acción, es decir, que en la interrelación dada en el ámbito escolar, en el aula, es posible enseñar; mas aquí se entiende que el curriculum oculto tiende a que el y la docente aprendan por interés propio cosas no planeadas como los logros de una institución que impactados por la acción del docente sean responsable de su aprendizaje dentro y fuera del aula o del ámbito escolar.

Rafael Lucio Gil (2008) en su escrito titulado: El currículo oculto de una sociedad educadora, dice que:

“El currículo oculto o implícito representa todas aquellas prácticas, conductas y actitudes positivas o negativas que, si bien no están incluidas en los programas de contenidos, tienen mayor influencia en el aprendizaje que todo aquello que se orienta en el currículo prescrito. Así, por ejemplo, la actitud de un director de un centro educativo que da un buen ejemplo a los alumnos, les motivará a seguir su conducta y lo recordarán toda su vida. Por el contrario, la actitud de un maestro que les explica una lección sobre los valores, pero con su actitud les irrespeta con violencia verbal, influirá negativamente en su conducta, por lo que tendrán un recuerdo negativo en el futuro. Las investigaciones en el campo de la didáctica demuestran que, estos subproductos no esperados ni planificados por el currículo, tienen una mella profunda, en positivo o en negativo, según el caso, en la niñez y adolescencia, muchísimo mayor que todos los conocimientos que hayan podido aprender del currículo prescrito.” (Lucio, 2008)

El curriculum oculto en tanto que encierra conductas y actitudes que no están en los programas ni en los contenidos de los mismos, sí tiene la posibilidad de impactar sobre los y las docentes paralelo a la enseñanza que se orienta por el currículo. En este trabajo se interpreta solo la acción del docente no-planeada como curriculum oculto, puesto que un directivo también puede igualmente influir en los y las docentes.

Una acción del docente no-planeada produce subproductos en palabras de Lucio por no ser esperados, es decir, no planeados. Dichos subproductos, ora negativos ora positivos, son dados por la mella dice Lucio, y aquí se entiende como el impacto generado por la acción del docente no-planeada, sobre el y la docente. Por eso el curriculum oculto visto como acción del docente no-planeada puede llegar a generar ciertas conductas actitudinales en los y las docentes. Dice Lucio que las actitudes hacen una mella en los y las docentes, es decir que la acción del docente no-planeada impacta sobre ellos, ya sea coherente o incoherentemente frente a las exigencias sociales, pues eso depende de la sensibilidad de los y las docentes en la medida que logren sentirse impactados.

Ahora los autores Rogelio Martínez Flores, Javier E. Ortiz Cárdenas, Enrique T. Velásquez y Elizabeth Romero Campos; los tres primeros, Profesores investigadores del área de investigación: Educación, Cultura y Procesos Sociales del Depto. de Relaciones Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Metropolitana, Unidad Xochimilco. Y la última Licenciada en Sociología e investigadora en estudios de género nos explican en el texto titulado *¿cómo se hace un curriculum desde el enfoque histórico-cultural?*, que:

“Para no cometer equívocos que nos obliguen a una serie de imperdonables traspies, asumimos (...) tres supuestos surgidos en los últimos tiempos a través de múltiples investigaciones y coloquios:

- i) No existe una sola teoría del curriculum, ni por lo tanto, una sola definición que nos acerque a su naturaleza.
- ii) El curriculum se analiza desde una doble dimensión: por un lado práctica (material) y por el otro, teórica (abstracta o ideal).
- iii) Es posible elaborar una reflexión objetiva acerca del curriculum” (Flores, Ortiz, Velásquez & Romero, s.f)

Esto quiere decir que podemos interpretar lo que es el curriculum oculto y reconocer que su principal característica es que es práctica porque se evidencia por medio de la acción del docente no-planeada por tanto podemos hacer una reflexión acerca del mismo. Es importante tener presente el hecho de que el currículo entendido como mediador ideal es prescrito y material para llegar a ser práctico entre la educación y la cultura, por eso ha sido estudiado en cuatro posibles vertientes. Kliebard, examina el curriculum en tanto que entendido como control social. Lundgren observa el curriculum en tanto posibilita legitimar y reproducir conocimientos, pautas de conducta, control, etc. Goodson dice que el curriculum ha ayudado a la mitologización de las asignaturas. Finalmente, Popkewitz marca la necesidad de que en curriculum se plasme la armonía y la coherencia social (Flores, et. al, s.f). Lo importante es que al currículo oculto no es posible definirle tajantemente sino que tiene diversas formas de ser interpretado, entendido y ejecutado.

En este trabajo el curriculum oculto se interpreta como la acción del docente no-planeada sin que esto signifique que sea la única característica del curriculum oculto. Además dichas acciones tienden a ir más allá del enseñar puesto que por medio del impacto posibilita un espacio en el que el y la docente puedan aprender lo que quieran y decidan para ser responsables de su aprendizaje.

Ahora con Illich (2002) podemos decir que el curriculum oculto es una

“...estructura oculta (que) constituye una forma de instrucción que el maestro o el consejo de la escuela nunca llegan a controlar. Transmite indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor, y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo. Yo lo llamo el currículo oculto de la escolaridad porque constituye el marco

inalterable del sistema, dentro del cual se hacen todos los cambios en el currículum”. (Illich, 2002)

Así podemos decir que el curriculum oculto supera y suprime las expectativas y capacidades docentes determinando lo enseñable y limitándolo a la escuela. Pero en este trabajo se pretende evidenciar que el curriculum oculto interpretado como la acción del docente no-planeada impacta en los y las docentes con el fin de que ellos se interesen por aprender dentro o fuera de la escuela, puesto que el curriculum oculto tiende hacia el ir más allá hacia el fomentar sin planear valores y acciones coherentes a las exigencias del contexto social y ello en el espacio que abre con el impacto de su acción no-planeada, espacio en el que el y la docente aprende lo que le interesa.

Podemos deducir así que el currículo en tanto que legitima, limita y reproduce conocimientos, constituye al y la docente mediante un cierto lineamiento al que tiende el currículo. Pero el curriculum oculto no se escribe sino que se evidencia en la acción del docente no-planeada, tratando de acoplar los conocimientos que se ponen a prueba en el aula y la forma de pensar de cada quien, así el y la docente hallan en dicho espacio abierto por el impacto de la acción del docente no-planeada pautas de conducta propias con las que se puede articular hacia la cultura.

Ahora bien, Marcela Chavarría Olarte en un trabajo titulado *El valor de ser maestro*, dedica una parte al curriculum oculto. En el que dice que todos los días el maestro tiene oportunidad de inyectar vida a otro(a)s. Tiene la tutela de vidas, mentes y almas y así es posible que pueda moldearlas, es decir, impactar en ellas. “Este es el reto y, a la vez, el riesgo de la labor magisterial” (Chavarría, s.f). Inyectar es el propósito del

docente, pero el impacto es el modo como el y la docente se han impresionado con la acción del docente no-planeada, así impactar va más allá del simple inyectar puesto que la acción del docente no-planeada es como un referente mas no un determinante para los y las docentes respecto a sus propias acciones frente a una sociedad específica. En este trabajo se entiende igualmente que el docente no tiene la tutela de nadie sino que sin saber es decir inconscientemente, sin planear pretende que cada quien tenga la tutela de sí para que sea responsable de su aprendizaje el cual tiende a posibilitarse por medio de la acción docente no-planeada.

En la actividad docente coexisten el currículum explícito y el currículum oculto. El primero explicita los planes y programas de estudio, los textos y las actividades escolares. “El segundo permea el trabajo diario del maestro, dejando traslucir sus personales valores y disvalores, a través de su lenguaje, sus actitudes, sentimientos, pensamientos y convicciones.” (Chavarría, s.f) Aquí, claramente vemos que, la acción del docente no-planeada impacta necesariamente en los y las docentes “para bien o para mal” según Chavarría; el docente idóneo preferirá mas no determinará, tender hacia la coherencia de las acciones frente a las condiciones sociales puesto que se reconocen ciertos beneficios de un coherente aprendizaje

“...ejercitado desde niño, ya en juego, ya en serio, en todas sus particularidades (...) el encargado de su crianza ha de procurarles a uno y otro instrumentos (...) ha de transmitirle de antemano cuantos conocimientos les son necesarios; (...) por medio de los juegos enderezar los gustos y aficiones de los niños hacia el objetivo a que deben llegar en su madurez. Ciertamente, decimos que lo primordial de la educación es la buena disciplina que lleve, (...) en la educación para la virtud desde la infancia que hace al niño deseoso y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano, con saber para gobernar y ser gobernado con justicia. (...) los rectamente educados vienen a ser en general hombres buenos,” (Platón. Las leyes. 643b a 644b)

El aprendizaje al que se tiende generar sin planear desde su acción docente se forja por un impacto, el cual abre un espacio para que el y la docente decida aprender por sí. Para ello la disciplina proporcionada desde el y la docente es elemental para que así ellos sean responsables de su capacidad para gobernar sobre sí mismos y advertir la justicia en los que gobiernan. Un aprendizaje coherente tiende a hacer buenos ciudadanos y el encargado, el docente actúa según su propia idoneidad en tanto que pueda con su acción docente no-planeada impactar en el y la docente. El docente puede planear un desarrollo de la clase y llevar los materiales necesarios para la actividad pero no planea cómo afrontar un imprevisto exigido en el devenir del desarrollo de la misma.

La acción del docente no-planeada puede generar un aprendizaje en el y la docente ya que dicha acción también está dentro de unas condiciones institucionales y sociales que le exigen coherencia frente a las mismas, así ejemplifica sin ser ejemplo en tanto que no hay un interés premeditado de ser ejemplo, tampoco se da con el fin de ser imitado sino con la posibilidad de impactar sin planear en el y la docente generando espacios que serán llenados con sus propios aprendizajes. Además, encontramos que “Los valores y disvalores del maestro —su currículum oculto—, acompañan, matizan y dan fuerza vital a su actividad docente” (Chavarría, s.f). Es decir, que un docente no da sólo un conocimiento sino que da de sus valores en la acción no-planeada, el docente no planea ser honesto, lo es o no lo es.

Así la acción del docente no-planeada como currículum oculto tiende a ir más allá y será valorativa por poder crear valores en los y las docente, pues puede darse que por el temperamento pusilánime se frenen los esfuerzos del alumno; “una personalidad

retadora lo desafía; una actitud fría y calculadora hace lento y difícil el aprendizaje; un proceder disciplinado pero afectivo motiva al trabajo y al esfuerzo diario”. (Chavarria, s.f) Por eso es que la comunicación efectiva no debe confundirse con la afectiva en tanto que divida esta última preferencias en el aula, no es que no pueda haber afectividad, sino que ella va de la mano con la equidad, para no se genera distintas percepciones como docente frente a los y las docentes, dando un impacto contradictorio y equivoco frente y entre los mismos. Por eso es que “El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.” (Chavarria, s.f)

En este trabajo se quiere resaltar el aprender desde el mismo docente generado en la relación con el docente, así se da la relación enseñanza-aprendizaje mutuamente, el docente enseña y, el y la docente aprenden, y viceversa igualmente. El currículum oculto pretende generar una responsabilidad coherente frente a las exigencias sociales, y tiende sin planear a generar aprendizajes para la vida.

La relación del docente con los y las docentes genera nuevas maneras de hacer enseñanza y aprendizaje ya que solicita modos diversos de participar en el aprendizaje dentro de las experiencias en el aula pero hay que tener en cuenta que “Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Chavarria, s.f) es decir, no se explicitan en el currículo

sino que se ejecutan y presentan por medio de la acción docente no-planeada en el quehacer educativo sin previas intenciones programadas o escritas, por eso:

“El contenido e influencia del currículum oculto es inevitable en la tarea docente que, al ser un intercambio de ideas y valores entre seres racionales, lleva implícito el porqué de lo que esos seres piensan, hacen y son. Así, el maestro aporta pero también recibe; enseña mientras aprende; influye y es influido por el ambiente y grupo en el cual trabaja” (Chavarria. s.f.)

Entonces el impacto del curriculum oculto esta en la capacidad de impresionar al y la docente, además de influir al docente, los dos (dicente-docente) se interrelacionan dentro del aula, proporcionando y recibiendo ideas y valores, aportando características básicas para sus aprendizajes. Entonces tenemos que el currículum oculto se evidencia mediante participación dinámica del docente con los y las docentes, con experiencias, sentimientos e ideas propias, detrás de lo cual subyacen los valores y disvalores de cada uno.

Implícito es el concepto a resaltar en Chavarria ya que el currículo escrito es lo explícito de la enseñanza, mientras que el curriculum oculto es lo implícito del aprendizaje, ya que de antemano conoce que esta en relación con seres que piensan, hacen y son, por tanto la acción docente como curriculum oculto hace que no sea tan oculto y que lo oculto sea su no escritura y su no prescripción sin planear, así se entiende que la acción docente impacta más que un escrito. Por eso el impacto desde la acción docente no-planeada tiende al cómo provocar en los y las docentes el interés y la motivación para aprender en el aula y fuera de ella. Los y las docentes serán impactados en la medida que se vean motivados e interesados por su propio aprendizaje haciéndose responsables de sí.

Ahora, el curriculum oculto se tiende a contrastar con el currículo formal. Por razón de no estar explícito en programas de estudios, ni en las reglas o normas explícitas y elementales de una institución, ya que se deriva de las prácticas escolares, de la acción docente, que tienden y pueden llegar a tener mayor garantía frente al aprendizaje por medio del impacto no-planeado en las conductas y actitudes de los y las docentes.

El “currículum oculto, que se sabe cuál es, pero no es tangible, no está escrito en el papel, no está formalizado explícitamente” (Suárez, s.f) pero que su ejercicio y aplicación exigen un patrón de conducta, un orden, una línea a seguir en cuanto posibilidad de espacio para aprender. Su importancia radica en que a partir del impacto se puede generar un espacio que permita mayor eficacia de lo que se pretende alcanzar sin explicitar en los y las docentes más allá de lo escrito hacia valores y cualidades sociales.

Dicho impacto que se genera en el y la docente tiende a abrir el espacio o la posibilidad para que el mismo docente genere sus propios aprendizajes y acciones coherentes con el entorno social.

El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo, una tendencia común en ir más allá, ya

que se tiende a impactar a los y las docentes en coherencia con sus propias acciones no-planeadas frente a las exigencias sociales.

La concepción y el desarrollo del currículum están implícitos, sobre todo cuando se habla de valores; el problema surge cuando se asumen estos valores como dogmas o tramas paralelas que impiden las transformaciones oportunas a los requerimientos del compromiso social. Los valores no son dogmas sino capacidades y cualidades humanas, por eso la acción docente en tanto que impacta sobre los y las docentes abre el espacio para ciertas habilidades o valores coherentes para el desarrollo social y personal de cada docente.

“Por tanto, puede concebirse al currículum oculto como el segmento socializador de la acción de la institución educativa, que se inicia y se forma por ciertos contenidos no específicos ni establecidos en ningún plan, programa o currículum formal, que está presente en cada uno de los miembros de la institución - estudiantes, docentes y administrativos-, y que se reconoce y aprende a través de experiencias dentro y fuera del aula...” (Suárez, s.f)

Así podemos decir que el aprendizaje integral del docente lo podemos describir como un compuesto a partir de elementos, los cuales son el currículum, explícito, escrito o real, formal o visual y lo que se llama currículum oculto o como también en ocasiones se le llama, latente, escondido, subyacente, inmanente u olvidado. Así la dimensión profunda de la enseñanza es lo que se encuentra “más allá del currículum” (Ossa, 2007) y que por lo tanto se espera de ella “...la construcción formativa de la persona como miembro de la sociedad” (Ossa, 2007). Esto sólo a partir de la unión, de la coalición o asociación entre al currículum y el currículum oculto. El “más allá” no quiere decir sin relación con, sino que el más allá del currículum es el impacto de la acción docente no-

planeada sobre los y las docentes en consecución a fines no explícitos, no como: comprender ciertos conceptos filosóficos; sino que a partir de esas enseñanzas pueda llegar a ser el y la docente responsables de su aprendizaje dentro de un entorno social específico.

Una acción, ora honesta por parte del docente, puede ser una función intrínseca del currículo y una corriente oculta del mismo. Dicha acción más allá de generar un conocimiento en los y las docentes, “modelan (...) la plenitud del ser” (Ossa), en ellos y por ellos a partir del impacto concebido desde la acción docente no-planeada. Ya se dijo que no se planea ser honesto, sino que se es o no se es. Así la acción docente no-planeada, esta permeada por la honestidad de la persona, en este caso del docente su idoneidad, por ello es posible impactar en los y las docentes generando a partir de ahí un espacio en el que el y la docente se interesen por aprender a su modo y elección.

El docente que sin planear impacta en los y las docentes, busca enseñar conocimientos, tiende a modelar actitudes y despertar habilidades, tratando de ser eficaz y eficiente (Jordán, 1996). Aunque tenga un conocimiento teórico de cómo desarrollar en clase, en el momento mismo de la práctica, se pregunta por el cómo, así la acción no-planeada se integra al desarrollo de la clase y genera diversas experiencias en las que el y la docente se ven involucrados y así adquieren iniciativa para aprender por sí. El docente en tanto que idóneo y profesional tiende a reflexionar sobre estas dinámicas, contenidos y métodos con el fin de garantizar su enseñanza e ir más allá al posibilitar espacios de aprendizaje para el y la docente. Para ello se formaliza un currículo explícito, intencionalmente planificado y evaluado, el cual en la práctica misma se

vuelve más profundo, (Jordán, 1996) de ello surge un curriculum oculto, actuando latentemente y dando lugar a aprendizajes variados por medio de las vivencias cotidianas, normalmente de modo inconsciente o no planeado, es así un conjunto de experiencias gestadas en las dinámicas áulicas en las que el docente enseña y sin planear impacta al y la docente desde su acción de docente posibilitando un espacio en el que pueda llegar a aprender lo que desee por sí, yendo hacia valores o actitudes coherentes frente a las exigencias sociales.

Dichas experiencias muchas veces se escapan a la consciencia diaria de los implicados, la reflexión no se da antes, ni durante, sino después, ya que la acción docente no-planeada permite su reflexión después de ejecutada por no ser planeada. La reflexión docente es importante para que el docente se percate de cómo su acción de docente no-planeada impacta sobre los y las docentes con el fin de poder ver cuáles son los aprendizajes creados por los mismos, pues su alcance esta en impactar mas el y la docente son quienes definen su aprendizaje modo y contenido así como su valor o significación.

Cabe decir que entre menor edad de los y las docentes se verán más vulnerables a las influencias del medio educativo, social, TV, radio, Internet, música, evidente en sus modas, peinados, gestos, vocablo; los papeles y diferencias en el aula también se presentan en la TV, en cada serie de TV se influncian imágenes juveniles como hitos de su generación, o en las páginas Web o revistas de moda de deportes o de música. El docente es también una influencia para el docente puesto que por medio de sus acciones puede impactar de un modo coherente o incoherente, frente al contexto educativo y

social. Después de impactar al y la docente no hay más que pueda hacer el docente, ya que el espacio generado por el impacto de su acción no-planeada, es llenado sólo por lo que le interese, guste o desee aprender el o la docente. La incoherencia o coherencia del aprendizaje del o la docente depende sólo del o la docente ya que ellos en dicho espacio son los únicos responsables de lo que aprenden. La acción docente por ser no-planeada no puede ser coherente o incoherente frente a las exigencias institucionales y sociales, sino dada necesariamente a partir de la exigencia de lo imprevisto de las dinámicas áulicas pero sí están sus acciones enmarcadas dentro de una idoneidad docente.

La acción docente no-planeada impacta al y la docente según su propia sensibilidad. Así el y la docente que son libres, aprenden y maduran según sus propios intereses como decidan ellos mismo por su carácter y madurez “aunque la autoridad y posición del profesor en el proceso educativo siempre pesará más que el aporte individual de cada alumno” (Chavarria, s.f) esta autoridad y posición aquí se entiende como: poder poner en elección al docente, impactarlo, abrir el espacio para que aprenda por sí. Para que el y la docente desafíe a sus propias capacidades frente a las exigencias sociales que son también influencia para su aprendizaje. Y al momento de desafiar podrá aprender cuáles son sus capacidades y cualidades frente a las mismas exigencias sociales.

Ahora bien Suárez en el texto: *El currículum oculto como estrategia académica*, presenta una aproximación al currículum oculto, nos dice que surge cuando se socializa el currículo es decir que mediante la ejecución y la práctica del currículo se evidencia el currículum oculto que “De hecho surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con

el currículum real” (Suárez, s.f) dicha socialización abre un campo para el curriculum oculto que es no tangible como documento por no estar escrito, es decir no se formaliza explícitamente pero si se ejecuta “se acepta tal y como es” (Suárez, s.f); en el currículo se escribe lo que se enseñará y cómo, y al ejecutar esto, al poner en práctica la enseñanza, permite el origen del curriculum oculto, por medio de la acción docente no-planeada. La relación con los y las docentes, permite igualmente que se dé dicho curriculum oculto puesto que la tendencia del impacto es sobre los y las docentes, los cuales a partir del impacto generado por dicha acción pueden aprender lo que decidan sin olvidar las exigencias sociales que inciden en el desarrollo personal, y en el asunto pedagógico.

No hay que olvidar que en este trabajo el impacto se entiende como la calidad de la impresión, efecto o sensación frente a una acción en el y la docente, generando el aprendizaje desde el curriculum oculto, a partir de las acciones del docente en la socialización posible por la interacción con los y las docentes en el espacio escolar. Por eso es que “el currículum oculto se circunscribe a los procesos que suceden dentro del aula, las técnicas grupales, los diálogos y los valores de los actores que participan en él.” (Suárez, s.f) Es decir, que en los procesos en los que se validan conocimientos también se forman aprendizajes o valores que parten del docente, el cual mediante su acción docente no-planeada impacta, impresiona al mismo tiempo sobre el aprendizaje de valores por parte de los y las docentes determinados por el contexto social.

A lo que tiende este trabajo es que, el currículum oculto es un segmento de los procesos naturales que se dan y enriquecen en el aula con sus dispares contextos

relacionados, los cuales a su vez son tan fuertes y por su magnitud puede llegar a generar una superior incidencia o impacto que el mismo currículum formal no alcanza (Suárez, s.f). Por eso es que el curriculum oculto abarca no sólo las acciones del docente no-planeadas en el aula y circunscriptas a ella, sino también fuera de ella y hasta fuera de la misma institución, ya que aún fuera de ella, las acciones docentes impactan en los y las docentes, es decir que también ejemplifica sin proyecto bajo acciones coherentes con los valores necesarios para la vida fuera del aula. Así el currículum oculto impacta en los y las docentes, que aprenden y adquieren valores sociales, no por textos o instrumentos sino por la acción docente no-planeada en las relaciones escolares y sociales, por ello el docente idóneo tiende a actuar en coherencia con lo que nos ha enseñado el curriculum oculto, yendo más allá. (Suárez, s.f)

Es necesario evidenciar que el currículum oculto brota o emerge del currículo explícito como objeción a ciertas necesidades del ámbito económico, político, social, cultural, e ideológico, por tratar de abrir espacios de aprendizaje por medio de las acciones docentes que impactan, refiriéndose a las funciones morales de jerarquías y normas para la producción social; el espacio que se genera es para que el y la docente también vean los papeles sociales que se legalizan y legitiman en el aula, puesto que:

“El currículum oculto puede considerarse como el conjunto de sistemas de recompensas y expresiones de poder que existe en el grupo que participa del proceso educativo, a través del cual el estudiante a tiempo de estructurar su experiencia pedagógica, construye sus valores sociales -su historia significativa-, de acuerdo con la normativa y jerarquía existente en un momento histórico determinado.” (Suárez, s.f)

Efectivamente, podemos pensar al currículum oculto como un elemento socializador y la institución educativa como normativa y jerárquica. El curriculum

oculto inicia y forma ciertos contenidos no fijados ni concretos en plan alguno, ni contenidos en el programa o el currículo formal. El curriculum oculto se reconoce y aprehende por medio de las experiencias tanto dentro como fuera del aula. La historia significativa de los y las docentes, se genera por medio del impacto que abre el espacio para reconocer su propio aprendizaje, el cual necesariamente se enmarca en sistemas de jerarquía de una época. Pero también necesariamente la acción docente no-planeada posibilita perspectivas más allá del alcance de los sistemas y normativas para generar iniciativa en los y las docentes posibilitando también el desarrollo de proyectos de vida propios. La iniciativa se entiende como la habilidad de hacer sin que se le mande (Carta a García) es decir de aprender sin que se le este enseñando.

La naturaleza del curriculum oculto tiende a ser imprecisa, pues arduo es poder calcular las experiencias vividas, por eso las imprecisiones se suman y se complican al momento de asociar la educación con el curriculum latente, curriculum encubierto, curriculum no estudiado. Lo que sí es posible es evidenciar algunas implicaciones que connotan complejas lecturas que escapan a lo formal, visual y auditivo, por eso se va más allá a partir de las acciones docentes que tiende a impactar al y la docente con el fin de que se interesen por aprender.

Ahora este trabajo tiene como propuesta que el curriculum oculto en tanto que surge del curriculum explicito, se encuentra dentro de una organización educativa que se compone de la siguiente forma. El curriculum esta dentro de lo que se llama PEI (Proyecto Educativo Institucional). El PEI se define en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994. Capitulo III titulado El Proyecto Educativo Institucional Artículo 14.

“Contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.” (Ley 115 de 1994, 1994)

El PEI propone modos y medios de conseguir los fines estipulados para la educación según la Constitución Política de Colombia definidos en el artículo 5 de conformidad con el artículo 67. Ahora el currículum oculto tiende hacia los fines del currículum, del PEI, de la Constitución Política de Colombia, y más allá en tanto que no explicita fines, ni se hace conscientemente de manera programada y planeada como los fines educativos o del PEI o de manera más particular como en el currículum, lo que sí pretende el currículum oculto y desde la perspectiva de este trabajo es impactar desde la acción docente no-planeada sobre los y las docentes tendiendo a abrir espacios en los que el y la docente aprenda tanto los fines educativos y curriculares de una institución, y que tiendan más allá de los mismos en tanto que están prescritos. Y esta parte es lo que se propone como nuevo aporte. Decir que el currículum oculto entendido como la acción docente no-planeada tiende hacia y tiene su sentido en tanto que, visualiza y viabiliza fines constitucionales en la formación del docente y va más allá.

Visualiza porque genera acciones que tienden hacia la formación ciudadana y viabiliza porque por medio de su acción docente no-planeada impacta sobre los y las docentes posibilitando dicho espacio de aprendizaje. Y más allá porque necesariamente tiende el currículum oculto hacia el hacer no sólo ciudadanos sino también seres humanos. Podemos decir que no se anulan los fines constitucionales sino que se transita por ellos para llegar más allá de los mismos, por eso “El leer, el escribir, la historia y la

aritmética, son sólo importantes si sirven para hacer humanos a nuestros alumnos” (Coronado de Chavarro, 2000, p. 14)

Enseñar desde el curriculum oculto es propiciar un espacio para el aprender del y la docente con el fin de que se preparen para evaluaciones académicas y además para que en un futuro resuelvan sus problemas eficazmente, que tome y mida consecuencias de decisiones propias, para concluir con “toda una vida de aprendizaje,” (Coronado de Chavarro, 2000, p. 12) ello es posible mediante las acciones docentes no-planeadas que generan impacto sobre el y la docente para que por sí mismos tienda a lo humano, o en palabras de Morin (Citado en Ossa, 2007) humanice la humanidad como tendencia principal de la educación. Es así que el curriculum oculto va más allá del currículo, ya que este último diferencia asignaturas y horarios además de especialistas en dichas asignaturas, en cambio el curriculum oculto genera espacios subyacentes en las acciones docentes, tales espacios permiten aprender sin necesitar asignaturas ni horarios sino sólo de la sensibilidad docente y del impacto de la acción docente no-planeada con tendencia hacia “el aprendizaje para ser persona: aprender a ser” (Ossa). Superando mas no anulando los fines constitucionales, o los fines de los PEI's o los del currículo.

Así podemos decir que el curriculum oculto en tanto acción docente no-planeada tiende hacia los fines constitucionales de la educación y más allá, los primeros pretenden a su vez ciudadanos. Aprender a ser, es ser ciudadanos desde la perspectiva de la Constitución. Aunque no solamente eso, porque la Constitución es explícita, mas el curriculum oculto supera lo explícito, en tanto que va más allá de lo prescrito. Es así que encontramos en Ossa facetas o logros indisolubles hacia los que tiende el curriculum oculto no explícitos en Constituciones, PEI's o currículos. La primera de

ellas tiende al ser, y aprender de manera continua e inconclusa a ser. De ello emerge uno de los objetivos primordiales de la educación: aprender a ser. Y nótese que no es enseñar sino aprender.

Enseñar es lo que hace el docente bajo un proyecto educativo, y aprender es lo que hace el y la docente después de ser impactados por la acción docente no-planeada, igualmente los y las docentes no planean ser impactados o aprender ciertas cosas en determinada clase. No sólo aprende el docente por el curriculum oculto, ya que lo que se le exigirá como resultado de su educación son los logros escritos en el currículo, por eso es que el docente es el que abre espacios en los que el y la docente puedan aprender más allá de lo formal. Ello en tanto que el y la docente aprendan por interés y no por obligación, requisito o imposición. Aunque las experiencias educativas evidencian que es más impositivo que de iniciativa en el acto educativo.

Así llegamos a la segunda faceta del curriculum oculto la cual es: de nada sirve aprender a ser si no es desde dentro, o sea por sí. Por eso se llama aprender a hacerse, sin “exposiciones e imposturas desde fuera.” (Ossa) Así este hacerse se da en el servir, trabajar y crear como tercera faceta en tanto que antepone una educación para que desde el y la docente se pueda inventar, ingeniar, idear, y arreglárselas por sí; porque si sólo se usa la memoria para recordar se sufre y se entorpece la iniciativa, la imaginación y la creatividad de los y las docentes, las acciones de los docentes no deben coartar la iniciativa sino crear el espacio para el desarrollo de la misma a partir del impacto en las capacidades propias de cada docente.

En la cuarta faceta se contempla que la pedagogía no es simplemente enseñar cosas, hechos o saberes desintegrados, ni se creó sólo para que entregara codificados los conocimientos; sino que esta también para provocar y reflexionar métodos, modos, medios, con el fin de conceptualizar y “desarrollar la capacidad de aprender” (Ossa) en el docente. Aprender a aprender y comprender, se logra en la medida que se tiene: una actitud filosófica, inquieta, inquisitiva, e investigativa que indague más allá, para comprender lo que piensa. Ahora dicha actitud filosófica se manifiesta en la acción docente la cual tiende sin planear a impactar en el y la docente yendo siempre hacia más allá de lo esperado en tanto que plan curricular o proyecto institucional, así a partir de la acción docente no-planeada se puede genera en los y las docentes la misma actitud filosófica para aprender a ser, a hacer y a aprender como docente que comprende su entorno social.

Después tenemos la quinta faceta que se llama aprender a adaptarse, la cual dice que no sólo se aprende con la simple sumisión, ni subordinación al sistema, sino que también por una cierta flexibilidad o maleabilidad para hacerse a las situaciones variables, ello para que el cambio siempre este presente en tanto que se avance en el modelarse el ser, sin sólo esperar el cambio, ya que “Ya no podemos garantizar que el mundo que enseñamos sea el que se ha de vivir.” (Ossa) Así la acción del docente no-planeada tiende a que el y la docente se adapten impactados por la misma acción. Su maleabilidad no es una metamorfosis o alienación sino un ir hacia el ser. Este ir hacia el ser, es un ir común, es decir, que las acciones docentes se dan en una convivencia, en vivencias compartidas o relacionadas. La educación no tiende sólo a crear

individualidad social sino personas colectivas, por eso decimos que se tiende hacia fines constitucionales y más allá.

La sexta faceta se llama aprender a convivir y a participar, porque no basta sólo con estar en un conjunto sino hacer parte de él activamente. Ossa dice que la educación nace con la humanidad y que todos educan a todos. Es así que el curriculum oculto impacta generando interés por aprender, asimismo genera una participación en la que se hace responsable de sí el y la docente impactados por el curriculum oculto y posibilitando el que todos aprendan de todos.

Después tenemos la faceta séptima en la que se puede aprender a creer; en la que se hace hincapié en la fuerza intelectual y volitiva en igualdad de condición en tanto que la vida humana se puede entender no sólo como razón, ni sólo como emotividad. La acción del docente más que mostrar conocimientos, evidencian emociones, las cuales conjugan con su tendencia al abrir espacios de aprendizaje generando un impacto en los y las docentes tanto para conocer cosas como para aprender valores. Así llegamos a la última faceta que se llama aprender a pensar; pensar es un valor distintivo para los seres humanos, por eso es que las consecuencias del curriculum oculto más que resultados que se resisten a las matemáticas necesitan de "...el transcurso de toda una vida para justipreciar los resultados obtenidos" (Ossa) es decir que la acción del docente planeada como currículo y no-planeada como curriculum oculto no se quedan sólo en la enseñanza de su asignatura, sino en toda una relación de personas que aprenden mutuamente a lo largo de la vida.

Estas facetas no son metas sino puntos de partida, pueden ser principios pero no son los únicos. y su numeración no es una jerarquización. Así estas facetas representan cualidades del curriculum oculto, características a las que tienden la acción del docente que enseña una materia e impacta sin planear en el y la docente para que por ellos mismos hagan y se interesen por aprender y pensar su ser.

Es importante señalar a la educación como un acto político y a la pedagogía como un hacer elaborado *con él* y no *para él* (Freire, 2005). Ello demanda un gran compromiso frente a una alfabetización crítica pues de nada sirve saber si no se impacta el sentir del los sujetos educativos, maestros y alumnos, el pensamiento freireano alerta acerca de una relevante reflexión práctica del acto de enseñar y del acto de aprender desde el docente como desde los y las docentes. (De Alba, Barriga, Glazman & Gaudino, 2006)

Por ser un acto político el curriculum oculto tiende desde esta propuesta hacia los fines constitucionales y más allá, todo y toda docente es un ciudadano responsable de su aprendizaje y desarrollo social. Por ello los fines constitucionales explícitos, no son impuestos por el docente, sí que son impuestos por el sistema social determinado por la Constitución. En la medida que el docente posibilite el abrir espacios para aprender, el y la docente podrán optar por tales fines de comunidad que pretende ir más allá aunque pasando por lo constitucional para poder llegar a hacer humanidad.

El currículum oculto o vivido es importante por poder generar iniciativa de aprendizaje en el y la docente. Al comenzar el proceso escolar no es previsible del todo

por dónde se encaminará todo el proceso educativo y el aprendizaje del y la docente, por más currículo que se siga al pie de la letra, existen dinámicas en las que el proyecto puede dar otros resultados, estas condiciones del currículum oculto hacen que tienda más allá de las organizaciones nacionales establecidas (De Alba, et. al, 2006), en ese contexto se concibe que en la experiencia contiene a la acción del docente no-planeada, la cual tiende a impactar a los y las docentes quienes decidirán según su impresión, si será gratificante, significativo o no. Aquí no se pasa por alto las organizaciones nacionales sino que se transita por ellas para llegar más allá, para que los valores no explícitos en la Constitución sean posibilitados dentro de las experiencias de un aula y fuera de ella, para una sociedad.

Entonces, el currículum oculto se puede entender como la relación que define lo visible que aparenta ser invisible, lo que está presente en ausencia, lo que se consagra como inexistente porque no se ve (Fernández, 1994 citado en Flores, 2004) Lo que no se planea y sin embargo se ejecuta. Es así que la acción del docente va a estar en una constante permeabilización dado a su constante contacto con los y las docentes, y a partir de dicho contacto se genera el impacto con el que se puede sin planear abrir un espacio en el que el y la docente puedan tutelar su ser, en el que puedan quedar enfrentados a sí mismos con el fin de desarrollar habilidades y valores coherentes a sus necesidades con iniciativa propia.

La tradición considera al aula como una caja negra preocupada solo por insumos, productos y procesos sin que se llegue a cuestionar el peso político o ideológico de lo cual esta llena la transmisión planeada y no planeada, en la que los

aspectos de poder y control desde lo hegemónico se encuentran ahí en el curriculum explícito en ocasiones en contradicción con el curriculum oculto (Giroux, 1997 citado en Flores, 2004)

Por eso es que este trabajo postula la posibilidad de resaltar dichos poderes y controles hegemónicos los cuales pretenden homogenizar a los y las docentes; además del más allá del curriculum oculto que tiende a que se visualice la posición y condición social de cada docente para que ejecute así su propio proyecto de vida enmarcado dentro de los sistemas sociales establecidos mas no por eso universal y único. La acción docente tiende así a que se cimiente una sociedad a través de la Constitución pero también tiende a posibilitar a las personas ser conscientes de su condición en la sociedad.

La escuela es considerada como transmisora de conocimientos explícitos en el currículo; además de formar personas y personalidades implícitas en las relaciones que evidencian el curriculum oculto, pero que tiene cierto acuerdo a un interés dominante; esto se basa en tres supuestos:

* La escuela debe analizarse de modo dependiente a su contexto socio económico.

Es decir que no se puede pensar una escuela sin un lugar en el sistema social debido a ciertas necesidades y económico debido a ciertas posibilidades. La educación requiere de inversión económica, la cual esta determinada por la sociedad en la medida

en que ella la necesite y la pueda solventar, así no podemos pensar una educación sin un contexto económico necesario para el desarrollo de la misma.

* La escuela es un factor político que involucra construcción y control de discursos, significados y subjetividades de la sociedad.

Nuevamente la política es elemental para entender la dinámica educativa, ya que una escuela condiciona por medio de discursos pretendiendo significar ciertas cosas para todas las subjetividades, así cada docente siendo único y capaz de pensar de muchas maneras se le encasilla en un discurso dogmático. El curriculum oculto es por donde transita dicho discurso dominante, pero también por medio de la acción del docente dicho curriculum oculto reproductor del sistema puede tender hacia más allá y visualizar los hilos sociales, políticos y económicos además de los manipuladores de dichos hilos, con el fin de saberse en un lugar dentro de dichas dinámicas y asumir por sí mismo su condición y su aprendizaje dentro de las demandas sociales y económicas, muchas veces manipulada y disfrazada en el discurso político.

* Los valores y las creencias comunes que guían y estructuran la práctica en el aula, se construyen en específicos presupuestos normativos y políticos, no son universales a priori (Giroux, 1997, p. 121. citado en Flores). Todo lo que sea previsto no es curriculum oculto, ya que de este se generan aprendizajes no previstos ni conscientes.

Los valores se evidencian en las acciones docentes y así puede impactar sobre el y la docente para que puedan ellos mismos tener acciones coherentes con los valores

percibidos en las relaciones docente-dicente dentro y fuera del aula. Las normas políticas no se enseñan sino que se aplican; así, si la acción del docente es coherente con dichas exigencias o normas, sin planear, impactará según la sensibilidad del y la dicente y abrirá la posibilidad de un espacio en el que se responsabilice por dichas normas y aprendan a partir del espacio abierto por el impacto de la acción del docente no-planeada, que existen ciertas exigencias sociales para un coherente desarrollo social y personal.

Ahora bien, con Giroux llegamos a diferenciar tres perspectivas que se encuentran directamente ligadas con el curriculum oculto. Estas perspectivas están dentro de modelos educativos teniendo en cuenta tanto al y la dicente como al docente y su contexto:

- 1) Tradicional: Acepta sin crítica las relaciones escuela y sociedad. Por medio de la socialización se transmite, con el fin de reproducir valores, creencias y morales de un modo tácito. Pero que define a los y las dicentes pasivos, con aprendizaje limitado y determinado, dado a que lo primordial es la estabilidad y cohesión social.

Aunque lo primordial sea la estabilidad y cohesión social, con fines estipulados en la Constitución este trabajo tiende a promover el papel fundamental del y la dicente en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que la enseñanza es responsabilidad del docente y el aprendizaje es responsabilidad del y la dicente. Además ya que con el curriculum oculto se va más allá el aprendizaje será limitado y determinado por el mismo dicente, puesto que la acción del docente no-planeada tiende a abrir el espacio

en el que el docente pueda aprender por sí y en la medida que decida. Además las acciones del docente también pretenden criticar las desarticulaciones sociales con el fin de que el y la docente tomen una postura crítica frente a las exigencias sociales y sus necesidades personales. Lo tradicional en la educación ha tendido a transmitir e informar, para luego pedir una repetición de lo mismo tal cual. La memoria es necesaria para este enseñar rígido, autoritario y limitado a estándares o exigencias socio-laborales. No es necesario pensar o criticar o aportar, lo que importa es repetir a cabalidad la instrucción o el adiestramiento para ser parte de la sociedad y así asegurar un orden sin preguntar por un por qué.

2) Liberal: la cuestión de esta perspectiva es que aún existen exámenes, graduaciones y estereotipos con los que se mide al y la docente. Así, ¿cómo es posible una construcción de conocimientos, de democracia, cuando existen intencionalidades, para crear significados y experiencia en el aula enmarcados por un control social?

El curriculum oculto no enseña, sino que impacta y dicho impacto permite que el y la docente se percaten de su condición como docentes y que a partir de ello ejecute su aprendizaje, superando el control social en tanto es consciente de él, aunque sumergido en él. Ir más allá de la Constitución como control social, es ser consciente de la misma y de que las exigencias mínimas son elementales para su propio desarrollo como ser humano libre capaz de pensar y de verse dentro de un contexto social para actuar coherentemente con dichas necesidades.

- 3) Radical: Éste “argumenta que las relaciones sociales de la escuela y el aula son un espejo de las relaciones sociales en la producción, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de la clase necesaria para la producción y legitimación del capital y sus instituciones” (Giroux, 1997, p. 84)

Así un aula es una micro-sociedad en la que se reproducen relaciones sociales, con el fin de imitar la lucha de clases para la reproducción y legalización del sistema y su infraestructura. El curriculum oculto pretende evidenciar dichas características sociales que no se encuentra como objetivo curricular o del PEI o de la misma Constitución. Así, en el aula también se pueden crear valores sociales extra-escolares que tienden a hacer responsable al y la docente de lo que son, yendo más allá.

Ahora, el concepto de curriculum oculto se ha empleado en variadas obras de educación, sin que se le presta suficiente atención a la definición.

“El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.” (Torres, 1994, p. 198)

El impacto de las acciones docentes generado en la participación de los procesos de aprendizaje en los que el y la docente se ven involucrados, dado a que el docente en su acción no-planeada impacta y abre la posibilidad de que participen en su aprendizaje. Este aprender esta rodeado de actitudes, valores que tienden a animar la edificación de seres humanos en una sociedad con ciertas condiciones contextuales.

A pesar de esa complejidad Jackson le da el nombre de Curriculum Oculto aunque ya a principios del siglo XX Dewey pensaba en el curriculum oculto aunque sin ese nombre. Para Dewey lo importante de la educación como proceso es que puede informar pero también puede formar, ya que a cada momento de la vida se aprende, se informa y se forma. Es importante la instrucción escolar pero no lo único importante ya que el curriculum oculto va más allá posibilitando el aprendizaje y la formación social y personal.

La escuela, según Dewey, (1995) configura un ambiente intervenido, dirigido con un objetivo educativo, simple y oportuno pero que también va más allá de los condicionamientos sociales, desde las acciones docentes que proporcionan un espacio para ser y aprender desde el espacio generado por el impacto de la acción del docente no-planeada. El análisis del curriculum Oculto, de una pedagogía invisible no controlada la emprende Dewey, a principio del siglo XX, sin conceptuarla como curriculum oculto (Flores, 2004)

Hablar de libertad en el aula, de ruido, de comportamientos, involucra también aprendizaje y disciplina, una disciplina no de figura de autoritaria del docente, sino de persona responsable frente a sus compromisos. “El ruido también es generador de aprendizaje, aprenden a discutir, a concederse la palabra, a escuchar al otro, al otro que es igual que ellos.” (Flores, 2004) Es necesario visualizar cómo se impacta sobre el y la docente con el fin de evidenciar cómo se valoran los aprendizajes del grupo y sus participantes puesto que ya no sólo de las acciones del docente posibilitan el aprender

sino que también la voz del y la docente adquiere peso, para que en el espacio abierto por el impacto del curriculum oculto, puedan ser ellos mismos responsables de sus argumentos y aprendizajes.

En el texto *The curriculum* de Franklin Bobbit (1918) se convierte el curriculum en una rama especial y profesional, inclinándose a una teoría curricular con exigencia científica. Aunque lo cierto es que aún en la actualidad se está lejos de un consenso acerca de la concepción y del sentido del mismo (Parcerisa, 1999), el curriculum también se entendió como disciplina de estudios, luego como planes y programas, y después nuevamente como disciplina.

Se entiende el currículum como conjunto de programas de aprendizaje, en tanto que planificados, y la noción de curriculum oculto, no escrito o implícito, se define “como los efectos sutiles de la experiencia educativa en los educandos que se producen en paralelamente a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y precisamente a través de las acciones con las que este se desarrolla.” (Parcerisa, 1999) Es así que podemos entender que la acción del docente puede desarrollar el currículum, y que la acción del docente no-planeada puede impactar en el y la docente dentro de las experiencias de aprendizaje, dichas sutileza de la experiencia produce efectos de la experiencia respecto al aprendizaje; son la apertura de los espacios en los que es posible aprender desde el y la docente como promotores de su aprender, este curriculum oculto dice Parcerisa que se transmite por el propio docente de manera inconsciente, ya diferenciado de las influencias de publicidad, TV, radio, etc. Asimismo inconsciente se ha entendido en este trabajo como lo no-planeado.

Así el curriculum oculto se evidencia en la acción del docente no-planeada influye al y la docente de múltiples maneras y permite adquirir valores y actitudes (Parcerisa, 1999). El curriculum oculto paralelo al currículum, existe por las acciones docentes, e impacta sobre los y las docentes tendiendo a animar e incentivar acciones y valores coherentes con el entorno social, sin necesidad de explicitarlo.

El docente si sólo desarrolla el currículum puede caer al servicio de intereses ajenos, mas si logra analizar intenciones, coherencias y justificaciones de las propuestas, obtendrá consciencia de la responsabilidad como docente la cual es seleccionar coherentemente materiales curriculares y reflexionar sobre el cómo usarlos (Parcerisa, 1999). Es así que la responsabilidad docente es una acción que es inmanente en tanto que se sabe qué y cómo hacer, es su idoneidad. Dicha responsabilidad no planeada en tanto que no se dice, seré responsable, sino que se es responsable o no se es, y ello depende de las acciones mismas, así, las acciones docentes generan un impacto no planeado en el que se posibilita un aprender no programado.

Entonces, la propuesta de este trabajo es que el curriculum oculto se interpreta aquí singularmente como la acción del docente no-planeada en las dinámicas imprevistas del aula sin que sea su única forma de evidenciar dicho curriculum oculto que impacta en los y las docentes. Dicho impacto generado por la acción del docente no-planeada tiende a generar la apertura de un espacio en el que el y la docente sean responsables de su aprendizaje ya que en dicho espacio es el y la docente quienes deciden qué y cómo aprender. Con el fin de ir más allá de fines estipulados

explícitamente y conseguir un constante modelar el ser, un persistente aprender a ser, ser humano consciente de su condición con iniciativa y autónomo frente a su elección de proyecto de vida.

El curriculum oculto por su intangibilidad presenta ciertas discusiones frente a su existencia o no. Lo que sí existe es la acción docente y así existe también el curriculum oculto, tanto como el docente, puesto que él en sus acciones no-planeadas evidencia el curriculum oculto que tiende a impactar en los y las dicentes dentro de las relaciones y experiencias escolares y extraescolares animando e incentivando siempre a aprender, pues el aprendizaje es constante, se aprende de todos y de todo.

Los y las dicentes son también el complemento para que dicho curriculum oculto exista puesto que es para ellos que se realizan las acciones docentes, o si no sería incompleto el curriculum oculto sin aquellos a los que tiende a impactar. Además no sólo es un impacto en el que el dicente se vea agobiado por la acción docente, sino que como son acciones no-planeadas, no previstas ni conscientes pero que sí generan un espacio en el que el y la dicente se hacen responsables de lo que están aprendiendo ya que ellos deciden qué aprender en dicho espacio.

Ir más allá es no sólo enseñar sino posibilitar el aprender, el animar y fomentar esa actitud de la que nos hablaba Ossa, filosófica, inquieta, inquisitiva, e investigativa que indague más allá, para comprender lo que se piensa. El currículum puede que enseñe a pensar, más el curriculum oculto posibilita aprender a comprender lo que se piensa, tiende a ir más allá, por eso es importante la actitud filosófica en tanto que halle

sentido para su aprendizaje, para que se pregunte y cuestione constantemente sobre los fundamentos de sus conocimientos siendo capaz de aprender cómo se generan en él y ella los saberes además de ser consciente de su condición en la sociedad de su época.

Más que un modo de control social, más que un lineamiento para la educación y más que un hacer ciudadanos, que engendraran la lucha de clases; lo que se pretende es que se pueda llegar a tener consciencia de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, históricas etc., para que cada docente pueda hacerse con respecto a sus capacidades, cualidades y circunstancias, que en cierta medida configuran su educación, más como persona puede llegar a garantizar su aprendizaje desde sus propios intereses en tanto que ser en la humanidad.

La educación tiende así a hacer seres humanos a los humanos, tiende a modelar la plenitud del ser, y a garantizar que cada uno sea tutor de su aprendizaje, que se responsabilice de su condición. Más esto no se estipula como fin planeado en un currículo, PEI o Constitución, por eso el curriculum oculto va más allá de lo prescrito, tratando de abrir espacios en los que los y las docentes se vean a sí mismos involucrados, como actores de su aprendizaje y de su desarrollo social.

Lo que se puede llegar a aprender sin que llegue a ser planeado y sin ser percatado por el docente en el aula, es dado por medio del curriculum oculto. El docente no planea impactar, pero sí lo hace, el docente desea enseñar y en su acción como docente abre sin planear el espacio para que los y las docentes aprendan. Él no determina

qué aprender sólo puede enseñar y generar un impacto el cual abre un espacio en el que el y la docente ejerzan su aprendizaje e iniciativa para aprender a ser personas.

El currículo al determinar conocimientos, limita la educación. La limita con horarios, asignaturas, valuaciones y estándares, restringiendo lo enseñable a los intereses institucionales. El curriculum oculto en tanto que no determina conocimientos, sino que sin prever genera impacto, y por medio de dicho impacto abre un espacio en el que cada docente logre aprender aquello que decide aprender, ya no tanto de su signatura o lo del currículo, sino para su vida, sin límite estipulado explícitamente.

Así la responsabilidad docente es de animador, tutor o aquel que guía aquello que está en el currículo, y va más allá porque impacta con sus acciones en el desarrollo de las relaciones docente y estudiante, aprender y enseñar. Su responsabilidad es generar espacios en los que el estudiante aprenda, la responsabilidad de posibilitar espacios en los que el y la docente se responsabilicen de su condición en el entorno social, con el fin de que sean por ellos mismos.

Es importante y necesario un currículo con objetivos claros contemplados en un PEI, que integre los fines de Constitución respecto a la educación. El curriculum oculto es la práctica o ejecución del currículo. Aunque este último delimite la enseñanza, el curriculum oculto al evidenciarse en la acción del docente no-planeada, permite ir más allá de lo que se enseña, va más allá de los límites, ya que una acción del docente no-planeada puede impactar en el o la docente y generar un espacio en el que el y la docente aprendan sin que se les enseñe explícitamente, tendiendo a que se aprendan valores y

que se percate de ciertas normas sociales necesarias para la educación y la cultura. La acción del docente no-planeada, permite al y la docente aprender para tener un coherente desarrollo de su vida escolar, laboral, social y personal.

No se ha querido dar una teoría acerca del curriculum oculto ya que puede tener diversas maneras de expresarse, TV, internet, revistas, radio, etc.; una de ellas es la acción del docente no-planeada, que llena ciertos requisitos tales como su no programación o escritura formal a modo de objetivos claros y explícitos como fin de un currículo. Así dicha acción impacta, impresiona, influye, y posibilita un espacio en el que el y la docente tienen iniciativa propia con respecto a lo que aprenden en el aula, superando logros curriculares y de PEI's, no quiere decir que no se cumplan sino que se transita por ellos en tanto que logrados; generando iniciativa en el y la docente para que los supere, haciéndose responsable de su aprendizaje con respecto a lo que se le enseña en una institución y con respecto a lo que tiene como realidad social.

Después de haber realizado una aproximación a lo que es el curriculum oculto y del espacio que permite abrir desde el impacto que genera en el y la docente sin planearse, se pasará a realizar el análisis de los diarios de campo para evidenciar el curriculum oculto y el espacio que genera a partir del impacto en el y la docente espacio en el que aprenden según sus propios intereses. Este análisis es una reflexión sobre la compilación de experiencias dadas en la práctica profesional III, así el análisis intenta evidenciar aquello que se oculta en las experiencias en el aula para entender cómo la acción docente no-planeada impacta en los y las docentes con el fin de aprender no sólo lo programado sino también tratando de ir más allá y saberse participe de su educación.

CAPITULO SEGUNDO: LA EVIDENCIA DEL CURRICULUM OCULTO

Lo no planeado de la acción del docente

En este segundo momento se hará un análisis entendido como una reflexión sobre los diarios de campo (Anexo A) realizados y compilados en la práctica profesional III con los grados once del IPN, entre agosto y noviembre de 2009, en el proceso de práctica profesional III. El análisis se hace con el fin de reflexionar y así poder evidenciar el curriculum oculto en las dinámicas de experiencia sobre enseñanza y aprendizaje no determinadas por el currículo sino dinamizadas por el devenir de las experiencias en el aula. Esta claro que la acción docente se interpreta como curriculum oculto y que su impacto sobre el y la docente permite la apertura de un espacio, incógnita, desafío, animo, incertidumbre en el que el docente tiende a aprende todo lo que quiere aprender ahí.

Después de haber esbozado algunos elementos del curriculum oculto, a través de esta reflexión se pretende hallar en la experiencia dichos impactos que tienden a generar espacio para la libertad y la autonomía del y la docente con el fin de que se responsabilicen de su aprender y de su papel en la comunidad educativa y social.

Cada diario de campo tiene fecha, curso, cantidad de alumnos, objetivos, categoría, descripción de la clase, actividad y análisis. Primero la escritura de los

mismos se realiza en un cuaderno en el que se toman todos los apuntes posibles con el fin de poder asir cada instante de la dinámica en la que se relaciona el docente, el y la docente con fines escolares e institucionales, además de fines no explícitos que tienden a desarrollar habilidades básicas para afrontar y enfrentar la vida.

Lo que se pretende extraer de cada diario de campo es su posible contribución frente al argumento que entiende por curriculum oculto la acción del docente no-planeada, no consciente, sin premeditar, pues el desarrollo de una clase no se limita a su programación, sino que también involucra animo, valores, preguntas inesperadas, acciones no-planeadas que impactan y posibilitan un aprender desde el y la docente.

El curriculum oculto es la parte práctica dada en la integración con el currículo como teórico, ya se dijo que con el currículo puesto en práctica tendremos un currículo oculto del que se pueden generar aprendizajes significativos más allá de la misma exigencia escolar. Así también puede concebirse como la apertura para aprender con responsabilidad sobre lo que se aprende puesto que el docente no tiende a cualquier enseñar, sino que en tanto que docente idóneo tiende hacia lo coherente que garantice el desenvolvimiento escolar, social y laboral, así como la oportunidad de pensarse condicionado y de pensarse libre.

La siguiente reflexión, en tanto que ir hacia atrás, permite vislumbrar no el aprender de logros o el cumplimiento de tareas, trabajos o talleres, sino que lo que se quiere resaltar es que en las dinámicas áulicas se presentan preguntas y acciones que nada tiene que ver con la asignatura pero que no por eso son insignificantes, pues estas

dinámicas imprevistas impactan más al y la docente que una clase cátedra en la que no se sienta y vea participe.

En el diario de campo número uno (Dc1), encontramos un contextualizar como categoría del mismo. Esta categoría emerge de las posibles variables que son constantes en el desarrollo de la relación docente y docente. Contextualizar se hizo necesario, no se planeo, frente a los y las docente de grado once del IPN, para que pudiera ser abordado el tema de clase. En aquella clase se trata el tema de la fenomenología en Husserl. Partir de pregunta tales como: ¿qué es fenómeno? en un aula de jóvenes tiende a facilitar las charlas y chanzas. Cuando se hizo la contextualización en tanto que la filosofía como fenomenología fuese base para toda ciencia y que sólo es ciencia si emplea el método fenomenológico. Además de que ello tiende a dar cuenta a la pregunta por el conocimiento. De ello se resalta que después de la contextualización exigida por la dinámica de la clase, se puede registrar que “Hay un atención más autónoma por parte de los alumnos” (Dc1). Así podemos evidenciar que una acción del docente no-planeada generó más atención autónoma e iniciativa en el aprender para y por ellos y ellas como docentes. Así lo no-planeado de la acción docente fue ubicar un contexto y algunas pretensiones de la fenomenología para con ello abrir un espacio en el que se cuestione el conocimiento desde el mismo docente.

Más que plantear un momento histórico de la filosofía, de la ciencia o del pensamiento de un filósofo es poder poner en cuestionamiento a los propios docentes frente a si es posible o no conocer, si es posible la ciencia; así lo importante es que para tratar de responder a ello hay que tener cierta concepción o significación de la ciencia o

del conocer, por eso es que las acciones docentes en tanto que no planeadas pueden abrir un espacio a partir del impacto que se genera en el y la docente, para que cada uno de ellos y ellas puedan aprender según su propio criterio.

Indagar es una acción docente que es consciente en tanto que indaga, pero es inconsciente del aprendizaje que pueda tener el o la docente. La acción docente abre la posibilidad del aprendizaje por parte del y la docente, pero es impotente frente a lo que cada docente aprende en la relación con el docente además del cómo y qué signifique para ellos. La libertad de la fenomenología puede tender a que todo sea según mi intención, y puede tender a que se responsabilice de su propia libertad, la cual puede estar mediada pero en lo posible se puede ser responsable de ella. Entonces lo no-planeado ha generado incógnitas frente al conocer y frente a la libertad como responsabilidad de sí, en esa medida el y la docente se ven en la necesidad de responderse a sí mismos tales cuestionamientos. Podemos decir que este es un fin no estipulado o explícito, sino que son fines posibles en el transcurso de la vida, pues a ello tiende el curriculum oculto en tanto que va más allá.

La acción de contextualizar aunque no pensada o planeada sí se hizo necesaria; dado a ella se puede decir que “contextualizar es poner al tanto al alumno para que pueda pensar aquello que se le presenta y pensarlo desde los conceptos mismos del filósofo que se expone” (Dc1), poder facilitar que el alumno piense es ponerle frente a sus propias preguntas para que las argumente y así pueda vislumbrar una posible respuesta desde sí con el fin de que se responsabilice de su aprender.

Hablando de la libertad encontramos que el Dc3 tiene por categoría la libertad. De la fenomenología se pasa al existencialismo, dicha categoría es la conexión entre la fenomenología y el existencialismo. La libertad es un elemento para el conocimiento, así como elemento para existir. Aunque más allá es poder ver cómo se encuentra como centro el hombre mismo y libre en el pensar filosófico y en el pensar como aquel que existe y aprende.

Hacer respetar el nombre es dar respeto en tanto que las dinámicas escolares exigen de él. El docente al llamar la atención, por una cierta burla que puede ser catalogada como irrespeto -poner apodo-, pretende mantener la consciencia de lo que se hace y frente a quién, por eso la pregunta común en el aula no es ¿aprendiste? sino que lo más común es el juicio -eso es no coherente frente a las necesidades mínimas para el desarrollo del enseñanza aprendizaje-. No se planeó llamar la atención y proponer la disciplina como un elemento básico para el respeto y el desarrollo de la clase, lo que sí se evidencia es un impacto en algunos docentes. Así lo no planeado es enfrentarse a chanzas o burlas las cuales el docente en su llamado de atención puede generar en los y las docentes nuevas maneras de entender la disciplina y la libertad.

La acción del docente tiende a generar preguntas para que el y la docente respondan desde sus propias capacidades (Dc3). Más que enseñar filosofía en tanto que historia se tiende más a que a través del pensamiento filosófico reflejado en la acción docente pueda el y la docente pensar en pensar filosóficamente. Más que garantizar que domine a cabalidad la fenomenología de Husserl, es poder garantizar que se posibilite un espacio en el que el y la docente cuestione su aprendizaje.

Las dinámicas escolares son tan imprevistas que cuando se planea una clase acerca del existencialismo se termina por apoyar pruebas de simulacro tipo Icfes, no es que ello sea o este mal, sino que ello permite mostrar que lo no planeado mantiene una fuerza frente al plan, permitiendo que se pueda aprender algo no previsto. Lo no planeado de la acción docente fue animar a que respondieran leyendo y comprendiendo claramente la pregunta. Leer comprendiendo es la categoría del Dc4 puesto que de una lectura comprensiva, se puede tener más facilidad de responder. Aunque lo importante es que pueda responder por sí mismo y así es necesario que lea y comprenda por sí. Entonces, “La acción docente invita a leer comprendiendo para que el alumno sepa qué es lo que está contestando a libre consciencia.” (Dc4) y no solo era poder poner en un tipo de consciencia frente a la prueba, sino ir más allá en tanto que una lectura comprendida es aplicable a todas las actividades humanas. Así el espacio generado por el impacto de lo no planeado de la acción docente permite que el y la docente aprendan por sí mismos la necesidad de leer y comprender para saber dónde y cómo están.

El docente aunque flexible en sus acciones también es exigente, ya que necesita de algunos resultados materiales, es decir, una hoja de respuesta llena. Esta exigencia no es autoritarismo sino que tiende a posibilitar que leer comprendiendo sirva para las exigencias de la vida misma. Así lo oculto de la acción docente tiende a posibilitar más allá del aprender escolar aprendizajes para la vida y su desarrollo.

El curriculum oculto no se da si no es en la práctica, es decir en la relación con el y la docente. Dado a que en las relaciones se pueden aprender valores, también permite conocer al otro (Dc6) y así se genera un modo efectivo de la comunicación, que

busca posibilitar diálogos en lo que más importe es la pregunta más que la respuesta, puesto que la pregunta requiere de un pensar. Así mismo si se permite un preguntar del o la docente se posibilita un aprender por el o ella misma a pensar. Entonces la acción docente se encamina a facilitar conceptos que permitan al y la docente construir preguntas y tener claridad frente a lo que pregunta, entonces lo oculto de la acción docente tiende a que se apropie de conceptos para argumentar sus concepciones frente a las exigencias académicas y sociales. (Dc6)

Aunque se este solucionando una prueba simulacro tipo Icfes se presentan preguntas de parte de los y las docentes tales como: ¿Por qué Filosofía? ¿Esta en contra del comunismo? ¿Crees en Dios?, ¿la ciencia es poder? y se hace una contra pregunta que es si: ¿solo aprenden lo que se les enseña? Ello llevo a un dialogo en el que es posible aprender, pero en el que se responde sin concluir es decir dando apertura a nuevas preguntas; filosofía para filosofar; en contra de autoritarismos e imperialismos; creo en la eternidad y en el infinito aún siendo yo finito y temporal; la ciencia es para el mundo, humana, pero es un poder que alimentamos como consumidores. Esto no es sólo lo que se genera en el dialogo, puesto lo oculto de la acción docente es que la respuesta puede ser punto de partida para otra pregunta, además que preguntar por la filosofía es filosofar, preguntar por sistemas políticos es estar consciente de que se esta en uno, preguntar por Dios es preguntar por la Esperanza y preguntar por la ciencia es preguntar por la política o la economía. Entonces lo oculto de la acción docente puede facilitar abrir espacios más allá de los que se planean y presentan en un aula, con el fin de que se considera cada docente en una condición social. Y que así busque más allá su

propia realización de vida como persona social, sin olvidar las exigencias básicas para su coherente desarrollo como económicas o constitucionales.

La categoría del Dc6 es la relación entre docente en formación y docente, docente en formación era la forma de reconocer a los practicantes. Dicha relación es fundamental para poder evidenciar si la acción no-planeada del docente impacta sobre los y las docentes del IPN de grado once. Es decir, que como docente en formación podía adquirir un punto de vista frente al docente y frente a los y las docentes para evidenciar el curriculum oculto. La contra pregunta realizada como docente en formación era si ¿solo aprendían lo que se le enseñaba?, así las acciones no-planeadas de los docentes entran a jugar el papel elemental en tanto que pueda impactar en el y la docente con el fin de generar un espacio en el que puedan aprender por su propio compromiso. Adquiriendo responsabilidades frente a las exigencias escolares y así más allá a las sociales. Aunque en el aula se den relaciones sociales se encaminan a la formación escolar, mas al salir de los muros se exige con más rudeza el cumplimiento de ciertas condiciones sociales, económicas, laborales, etc. Ya no por parte del docente sino de la sociedad y la Constitución política.

Es importante no olvidar que este trabajo pretende evidenciar la acción del docente no-planeada como curriculum oculto, sin que sea su única manera de mostrarse. Dichas acciones tiende a generar un impacto no consciente en tanto que no planeado o programado, tal impacto abre un espacio en el que el y la docente son responsables de su aprender. No es sólo el aprender logros de filosofía como asignatura: identificar los conceptos básicos del existencialismo, sino poder tender más allá, como característica

del curriculum oculto en tanto que no tiene determinado lo que se pueda aprender desde el impacto de la acción del docente no-planeada. La filosofía en tanto que mira más allá, posibilita que el alumno en su pensar filosófico halle sentido a la responsabilidad frente a su aprendizaje. La actitud filosófica e inquisitiva de la que se hablaba en el capítulo primero es fundamental para solventar la coherencia frente a las exigencias sociales ya que permite ver su función y su sentido para saber hacer y ser frente a ellas. Entonces lo no planeado de la acción docente abre espacios para que el y la docente den significado a su proceso educativo.

En el Dc7 tiene como categoría el sentido, aunque se sigue bajo el ejercicio de la prueba Icfes, se puede postular un sentido para el mismo ejercicio. Es decir, que de nada sirve realizar las cosas si no tienen un sentido, un para qué en tanto que para mí –como docente-. Preguntar por lo que se entiende de parte de los y las docentes acerca de dicha prueba, posibilita que el y la docente, se cuestionen frente a el beneficio o no de realizar dicha prueba con plena responsabilidad. Se trata así con lo no-planeado de la acción docente ir más allá para que el y la docente se percaten de la necesidad de la prueba para su autoevaluación, así como de su requisito institucional

Algunos docentes finalizan la prueba otros no, la acción del docente es de preocupación, tanto por la preparación de los y las docentes así como su actitud frente a dicha prueba ya que algunos responden, “nada, relajados”, “eso es suerte”, “es un requisito” (Dc7) Aunque sea requisito es cada docente quien lo hace, es decir, nadie le obliga, así de una u otra forma adquiere un sentido en tanto que acción propia. El curriculum oculto busca el sentido del aprendizaje por parte de cada docente. El sentido

por la responsabilidad de cada docente frente a lo que aprende. El sentido de ser dentro de una sociedad que tiene normas para garantizar las libertades, y hallar el sentido de las mismas en tales condiciones. Vemos entonces que lo no planeado de la acción docente puede generar un aprender que supere más que transgreda fines institucionales y halle sentido a su proyecto de vida desde una prueba Icfes.

El desarrollo de la prueba Icfes también permite que se haga un análisis de la finalidad de la misma más allá del sólo responder. Es decir, que cada docente puede entender que la prueba más que un requisito, también es un seleccionador o revelador de capacidades laborales para el ¿qué comer? frente a las tendencias competitivas. La acción docente de realizar un simulacro de Icfes aunque planeado no alcanza a ser consciente del aprendizaje que pueda generar, pues dicha acción evidencia sin tener que escribirlo un compromiso social del docente frente a la sociedad del “¿quién soy?”. (Dc9)

En el Dc9 encontramos como categoría a la realidad que compartimos aunque tengamos distintas exigencias y necesidades, el mundo es uno aunque muchas sus percepciones. Pensar la realidad desde una prueba evidencia que los estándares educativos no son cualitativos si no cuantitativos, pero eso es necesario posibilitar el pensar sobre la realidad (Dc9). Lo no planeado de la acción docente es incentivar a pensar acerca del futuro como ser dentro de una realidad dada.

El currículo programa logros y modos de alcanzarlos; el curriculum oculto, en tanto que práctico genera en la relación docente-docente, un impacto sobre el y la

dicente, con el que tiende a no enseñar su asignatura sino a posibilitar un aprender respecto a la vida, su realidad, su sentido y la capacidad de ser libre. Por eso el curriculum oculto va más allá de la formación de dicentes, de personas o ciudadanos tiende a al aprendizaje por sí, desde sí y elegido por sí para que llegue a ser responsable de su condición.

Ahora en el Dc10 tenemos por categoría a la existencia, es clase de existencialismo y se pretende presentar conceptos básicos para que identifiquen el existencialismo, además de que pueda llegar a manejar el y la dicente tales conceptos. La acción docente es contextualizar el existencialismo y sus pretensiones. Después se lee un texto de Kalil Gibran en el que trata sobre la libertad, este concepto es el que permite mostrar el existencialismo, y a partir de ello se debate con el fin de lograr los objetivos planeados. Pero el curriculum oculto al ir más allá posibilita que el y la dicente se pregunten por su propia existencia “La existencia del dicente hay que pensarla desde el contexto de una calidad educativa que permita que el alumno se piense a sí mismo” (Dc10) lo no planeado de la acción docente es animar a pensar la propia existencia mientras enseña existencialismo.

Algunas exigencias como llamados de atención son necesarios en una dinámica de constante distracción. Pero lo importante es que la acción del docente no-planeada sea coherente con sus exigencias, es decir que exija pero que entregue pues no puede pedir respeto sin entregarlo. No puede pedir compromiso si no cumple con sus responsabilidades y no puede hablar de libertad o existencia si hace lo que le dicen y es lo que hacen de él, sin llegar a ser responsable de lo que es. Por eso desde lo no

planeado de la acción docente se tiende a que cada docente sea capaz de enfrentarse a las exigencias y normas laborales, así como a su proyecto de vida en tanto que existente, libre y con facultad para aprender.

Es así que el docente tiende con sus acciones no-planeadas a que se incentive el y la docente para que “supere los derrotismos y procure la victoria de su libertad con libertad social” (Dc10). Ir más allá es posible aunque no conscientemente sí coherentemente. Más que enseñar existencialismo es poder aprehender desde la existencia la angustia, que se presenta por la deshumanización de la humanidad constante en los diversos conflictos de la nación y del mundo. Mientras se enseña filosofía se puede poner en duda y generar preguntas en el y la docente para que se halle en un contexto el cual le exige ciertas habilidades y así aprenda tanto lo académico como las condiciones sociales.

En el Dc12 encontramos como categoría a la nada, se sigue por el pensamiento existencialista y se pretende que los y las docentes se enfrenten a ella con el fin de entender aún mejor el existencialismo. Se propone que se lea un texto y que a partir de él trate de ir más allá con el fin de abrir el pensamiento más allá de lo dado. Se intenta poner frente a la angustia al y la docente con el fin de que hallen el sentido de su vivir. La nada como categoría permite ir más allá así el docente se ve intrigado, impactado y así cuestionado frente a lo que existe y cómo existe.

El dialogo que se suscita en el desarrollo de la sesión es acerca no de la actividad de clase, sino de la filosofía como historia y como acción de filosofar. La primera se

aprende y la segunda se hace (Dc12). Ir más allá de la historia es poder entender la historia como lo que ya fue pero que es necesario para entender lo que es. Así lo historia de la filosofía puede ayudar a filosofar en tanto que sus conceptos son necesarios para un coherente entender la historia de la filosofía que nos da conceptos con los que podemos entenderla y hacerla. La acción docente en tanto que facilita la enseñanza de la filosofía con didácticas y lúdicas también puede en lo no planeado de sus acciones abrir la posibilidad del filosofar e ir más allá de su asignatura como historia posibilitando el espacio para que se aprenda en tanto que se filosofa desde el y la dicente.

El currículo enseña y el curriculum oculto posibilita aprender más allá de lo que se enseña. El docente en sus acciones procura enseñar lo determinado por el currículo, y también va más allá en tanto que posibilita una responsabilidad en el aprender propio de cada dicente. Aprender es lo que se puede hacer en el espacio abierto por el impacto de las acciones no-planeadas del docente que no son académicas únicamente sino también sociales. Por eso el curriculum oculto sobrepasa el currículo y más que enseñar también permite aprender valores necesarios frente a las pautas laborales y sociales yendo más allá.

Entonces en la búsqueda del curriculum oculto no es que encontremos algo escondido sino que esta y se evidencia en las acciones docentes no-planeadas que en la relación con el dicente, puede generar un cierto compromiso mutuo (Dc14), y generar valores no exigidos a nivel de logro. “Y así en la congruencia de las acciones docentes (como categoría del Dc14) con las acciones de los dicentes permitan construir cultura en la escuela y para la sociedad” (Dc14) la congruencia esta entre la cultura y la sociedad

para que lo que podamos ser no se contradiga con lo social. Así lo no planeado de la acción docente tiende a motivar una identidad como persona y una vocación en la colectividad.

Eso de la identidad resulta espinoso en tanto que se quiera tratar como objeto de estudio, aquí se entenderá como eso que responde acerca de ¿quién soy? Y ¿qué hago?. Esto se da a partir de una clase en la que se propone un debate argumentativo en el que el y la docente se apoderen de los conceptos existencialistas y respondan o piensen al menos desde sí eso que son y lo que pueden llegar a ser. Este llegar a ser depende de las decisiones, la decisión es la categoría del Dc15, hacia lo que tiende lo no-planeado de las acciones del docente es motivar al y la docente para que se pregunten si su libertad es auténtica, si decide por sí como condenado a decidir. Más que responder desde el existencialismo tales preguntas, es poder generar desde la propia angustia docente una angustia en el y la docente con el fin de que sean libres y decidan sobre su aprendizaje y su vida.

El curriculum oculto habla de la libertad desde la libertad, no su puede contradecir el discurso con la acción puesto que ello generaría un impacto pero no abriría ningún espacio en el que el y la docente puedan aprender porque no es clara la tendencia de sus actos. Es decir que sólo como persona es responsable de sus decisiones y acciones. El debate además de poder generar un discurso existencialista, también genera una perspectiva frente a la vida, aunque sea en el aula tiende a sobre pasar lo escolar hacia lo social y político.

En los Dc16 y 17 se registran actividades extraescolares, tales como el día de la canción en inglés y una charla académico laboral respectivamente. Estas actividades aunque están en el cronograma de actividades, genera un impacto no-planeado, puesto que se empieza a tener una perspectiva cultural amplia en tanto que se le presentan nuevas expresiones culturales del mundo respecto a la actividad primera; y respecto a la charla, se puede observar que el y la docente aún son poco conscientes de la realidad social y de lo brusco que es el mercado laboral, competitivo y opresivo. Aunque la charla no era liderada por el docente él si se encontraba presente, y la acción más lógica era acatar con atención las propuestas y perspectivas que se están brindando desde la institución hacia la sociedad y para el y la docente generando interés en los mismos.

Es por eso que no se puede olvidar el compromiso social implícito como curriculum oculto en la acción de enseñar con tendencia a ir más allá para garantizar un aprendizaje claro, coherente y efectivo para el desarrollo social y personal.

Es importante reconocer que se puede hacer el análisis desde las categorías de cada diario puesto que ello permite evidenciar lo oculto del curriculum en tanto su tendencia a generar aprendizajes desde cada docente, así en los Dc19 y 20 encontramos a la expresión y a la percepción como categorías, respectivamente, estas categorías son el eje común por el que tendió la clase sin que se planeara de esa forma. “La expresión es un elemento importante dentro de las dinámicas educativas por eso mismo tanto el docente como el docente están dependiendo de cómo expresan lo que quieren expresar” (Dc19) la expresión es también una acción con la que se puede impactar a los y las docentes, expresar desprecio o apego puede generar aprendizajes no programados.

La percepción permite que podamos darnos cuenta de lo que nos rodea y también se puede percibir más allá de las simples expresiones, así el maestro que llega de mal humor contagia a los y las docentes de dicha expresión después de haber sido percibida. Además cuando tiende más allá podemos observar que “la percepción depende de mi ser, del cómo yo entiendo el mundo, y así del cómo me relaciono con él, llegando a pensar la problemática del mundo, frente al destino paupérrimo de la deshumanidad capitalista que no deja cultura viva” (Dc20). Es así que también las acciones docentes ayudado por sus expresiones genera un impacto en el y la docente contagiando del humor que traiga ya sea coherente o no.

Es importante decir que la categoría percepción surge de la clase en que exponen los y las docentes un tema relacionado con diversas culturas y sus diferentes formas de percibir el mundo. Es decir que van más allá de lo que se les propone y muestra como mundo. Las acciones docentes también tienden a permitir esas perspectivas críticas frente a las condiciones sociales ya que también el docente está bajo esas condiciones.

Recordemos el influjo político que tiene el currículo y así el mismo curriculum oculto, pues ya se dijo que el PEI pretende los fines constitucionales, libertad y orden. Más la posibilidad política que se promueva en las acciones docentes puede impactar fuertemente en la consideración de cada docente frente a la política. Esta última es la categoría del Dc22 que surge de una exposición en la que los y las docentes tratan de mostrar al papel político de los jóvenes. Así “Que un joven piense en política da luces para que las nuevas ideas de los jóvenes puedan generar respuestas a las exigencias y problemáticas sociales” (Dc22). y se va más allá al juntar la acción política de los

jóvenes con la prevención y cuidado del medioambiente en tanto que no se usen o se boten bolsas plásticas, como tema de otra exposición, que no se desintegran sino en más de 150 años. Así se evidencia que la política abarca a la ecología como la ecología abarca a la política y sus demás elementos de las dinámicas culturales y económicas.

Hemos de reconocer que gracias a las categorías de cada diario, emergidas sin plan alguno de las dinámicas escolares, han permitido crear un hilo en el que se van mostrando diferentes facetas o alcances del curriculum oculto en tanto que genera distintos modos de aprender por sí mismo cosas no-planeadas de antemano y generadas desde lo no-planeado de la acción docente. Cosas que pueden ser valores, actitudes, autonomía en tanto que se da su propia norma para aprender coherentemente frente a las exigencias institucionales y sociales.

En los diarios 24 y 25 con sus respectivas categorías, cultura y naturaleza. Podemos mostrar que la tendencia es ir más allá con el fin de armonizar con la cultura en la que se esta. Además podemos mencionar que ello es la naturaleza de la humanidad, la cultura se ha dado por la humanidad y ello es naturaleza humana. “La naturaleza del aula es inquebrantable y lo que queda es aprender de ella. Así proyectar e imaginar mejores modos de hacer educación” (Dc25). Y más que esa naturaleza es el respeto por la que nos rodea ya que de ella obtenemos lo elemental para vivir. Más que vigilar las exposiciones, lo que se hizo fue tomar postura acorde con las exigencias de una exposición para poder entenderla y hacer parte crítica de ella en tanto que postule preguntas con las que se mejore la exposición y se abra la comprensión de los y las dicentes con el fin de que puedan aprender normas para una exposición y modos de

pensar más allá de lo que se nos dice, ello generado desde lo no planeado de la acción docente evidenciándose así que el curriculum oculto impacta en los y las docentes generando un espacio en el que el y la docente aprenden lo que eligen.

Así podemos entonces evidenciar que el curriculum oculto tiende a generar espacios en los que el y la docente puedan ser responsable de lo que son, de lo que aprenden y de lo que les rodea. El currículo puede y tiende a determinar y limitar lo enseñable y sus maneras de hacerse. El curriculum oculto interpretado como la acción del docente no-planeada impacta en el y la docente, y abre el espacio en el que el y la docente pueden ser responsables del cómo aprender y de elegir qué aprender. Ello con miras más allá de las institucionales, o laborales, puesto que se tiende por el impacto de las acciones docentes a animar, incentivar y promover a que se moldee el ser por sí, a que sea cada docente propio tutor de su aprender.

Para el Dc21 encontramos que los alumnos estaban en otra actividad, ello se prestó para entablar un diálogo con el docente titular y evidenciar que

“por más docente también se es persona común con sentimiento y dolores con sueños y metas, así se contagia uno de desarrollar nuevas maneras de animar a los alumnos a que desarrollen su pensamiento pensando por sí mismos. La charla permite evidenciar que el ejercicio docente muchas veces es poco reconocido, es decir no se le da esa importancia que en verdad tiene, ya que el docente ayuda desde sus propias acciones a formar personas autónomas” (Dc21)

Es así que las acciones docentes aunque no preparadas metódicamente sí impactan en el momento en que se relacionan con seres humanos.

Es importante decir que los diarios de campo son una herramienta con la que se trata hacer una compilación de las dinámicas y experiencias, de preguntas, respuestas, acciones, con las que se pueda evidenciar esas facetas mencionadas en el capítulo uno con relación al curriculum oculto, tales como, al aprender a ser o comprender lo que se piensa etc. Así podemos resaltar que los diarios de campo permiten una aproximación a la sistematización, en tanto que se nos propone como alternativa que posibilita la acción de promover integralidad en el momento de relacionar pensamiento y acción en tanto que se hace necesario para reflexionar sobre lo que se hace, ¿para qué y cómo? (Casas, José L. Kingler Piedad & Cuesta Maria T. s.f)

Además en los diarios de campo de este análisis, se hace un registro, ordenado, de todos los acontecimientos (sin discriminar) encaminados a evidenciar falencias y fortalezas, logros, éxitos, metas, o fracasos. (Casas, et. al) Por eso se reconoce la importancia de la categoría de cada diario de campo con lo que se podía ir hilando esa textura del curriculum oculto en tanto que evidencia que la acción del docente no-planeada es (aunque no sólo) el curriculum oculto y que tienden a superar los logros y metas del currículo, del PEI o de la constitución, ya que aunque exija el cumplimiento de normas, también evidencia el ¿para qué y por qué? de esas normas y su libertad frente a ellas.

Más que sistematizar una experiencia es poder evidenciar tanto al curriculum oculto como su impacto. Más que generar un saber emanado de una recopilación, es manifestar como el y la docente pueden llegar a ser responsables en el desarrollo de su aprender. Más que querer superar las iniquidades de la educación frente a la política o la

economía, sí se pretende revelar que se genera un impacto en el y la docente y que ese impacto tiende a ir más allá de lo que se enseña como plan o programa pues en una clase de fenomenología podemos hacernos conscientes de nuestra libertad y ejercerla con responsabilidad. Sistematizar se entiende como producción de saber (Mejía J. Marco R. Unda B., María del pilar & Boada Mercedes, s.f) aquí se quiere por medio del análisis de los diarios de campo es evidenciar, mostrar, revelar, lo que se entiende por oculto en el curriculum, entendiendo ello desde la acción del docente no preparada o no-planeada, ni programada como currículo, sino que en las dinámicas escolares se da la acción del docente genera un impacto el cual pretende abrir un espacio en el que el y la docente puedan por sí mismos decidir lo que quieren aprender, enmarcado (a) por la relación con el docente que en su saber enseñar posibilita un poder aprender.

Los docentes, muchos, van a las aulas sólo a enseñar, creen que educan y así que forman también. Pero se olvidan de cual es el tipo de educación y formación que se da, en el momento de enseñar su asignatura si sus acciones son pedantes, demagógicas, e indudables. Este trabajo al evidenciar la acción no-planeada del docente como curriculum oculto, genera indispensable la reflexión sobre las mismas, debido a su impacto, ora negativo ora positivo que tiende a generar coherencia en los y las docentes frente a sus propios aprendizajes y exigencias sociales.

Muchos colegios hoy poseen un énfasis empresarial y comercial, y pocos uno artístico, filosófico o hasta científico. El docente determinado por ello es exigido a que produzca ciertos resultados, más él sí que puede realizarlos es más puede superarlos en tanto que sus acciones permiten por medio del impacto evidenciar los hilos de los

poderes ya institucionales ya sociales. Una clase de existencialismo permite hablar de las determinaciones sociales que oprimen y quieren derrotar toda libertad de hombre. Animando a pensar el sistema se abre la perspectiva del y la dicente frente al modo como les condiciona el sistema.

“Reflexionar y sistematizar son actividades que se hacen sobre..., por eso la reflexión y la sistematización se hacen sobre la práctica profesional realizada en el I.P.N. así “El punto de partida es la práctica” (Casas. et al.) (...) aprende a través de la sistematización de experiencias, que posibilita una provisión de experiencias que permiten generar una fuente y cúmulo de saberes, por eso “...la práctica es una fuente de saber” (Ibíd.). Por tanto una práctica sin reflexión y sin sistematización se pierde, sólo queda un borroso recuerdo, pero no una experiencia, en la que se reconoce un saber (Ibíd.). *Ir hacia atrás* también es ir más allá; es buscar ese saber del cual sólo es posible reconocer en tanto que haya una conciencia investigativa, interpretativa y propositiva con el fin de integrar las experiencias de vida con experiencias en las que emerge un saber valorativo y determinante en el correcto desarrollo de las acciones educativas y sus posibles modificaciones en tanto que tiendan a un modo más eficaz de hacer educación” (Anexo dos).

En este trabajo se reflexiona a partir de un cuerpo teórico en el que se caracteriza lo que pueda ser el curriculum oculto y se recopilan las experiencias de la practica profesional III en el IPN con grados once en diarios de campo con los que se analiza únicamente bajo la pregunta de este trabajo ¿Impacta la acción del docente no-planeada en los y las dicentes del IPN grado once? Ello nos fuerza a ir más allá en tanto que reflexivo y analítico. Reflexivo porque se hace sobre una experiencia y analítico en tanto que se hace un análisis en cada diario de campo con el fin de evidenciar desde la práctica eso que se dice que es curriculum oculto además de evidenciar el impacto generado desde el curriculum oculto.

Por eso es que podemos decir que “La práctica es el espacio en el cual se puede patentizar las lógicas en las que se mueven las relaciones educativas, así el docente en sus acciones no previstas abarca las relaciones formativas en tanto que va más allá y procura personas idóneas para las necesidades culturales, éticas y morales además de las exigencias económicas, políticas y sociales actuales.” (Anexo dos)

Las acciones docentes en tanto que tienden a características humanas coherentes con las lógicas de la sociedad, genera en el docente duda, intriga, pregunta, frente a su libertad y su sociedad, promoviendo pensamientos acordes con las necesidades y anhelos personales. Tratando de ir más allá y aprender por sí mismo bajo su responsabilidad y superando más no incumpliendo lo que esta en un programa. Puesto que “la educación es siempre un intento de rescatar al semejante de la fatalidad zoológica o de la limitación agobiante de la mera experiencia personal. Proporciona a la fuerza algunas herramientas simbólicas que luego permitirán combinaciones inéditas y derivaciones aun inexploradas. Es poco, es algo, es todo, es el embarque irremediable en la condición humana”. (Savater. 1991. P. 92)

Es por eso mismo que el docente no quiere que el y la docente sean sólo existentes, sino también personas con identidad, consciente de su condición como ser humano, político, social, etc. Así en las dinámicas escolares mientras se enseña lo que tiene que saber un joven también se posibilita que tal joven se apodere de su aprender y ejerza libremente su responsabilidad como ser humano libre y condicionado.

Entonces los diarios de campo han sido un elemento de apoyo en el que se ha querido corroborar la interpretación del curriculum oculto como la acción no-planeada del docente, el análisis de los mismos a permitido evidenciar el impacto al que se tiende desde las acciones docentes, las cuales desde el curriculum oculto, en tanto que no programadas ni planilladas van más allá de lo que enseña y permite aprender al docente, dentro de esa relación docente-dicente.

Para reflexionar acerca de la educación necesitamos de la pedagogía en tanto que “un saber sobre cómo cambiar la educación” (Álvarez. 1995. P. 7) pues ella permite reflexionar y conceptualizar las características generales de las dinámicas educativas para entender en síntesis esas dinámicas áulicas que configuran a cada docente.

Así como se dijo antes no se sabe si lo que se enseñe sea lo que se viva. Y la pedagogía en tanto que reflexiona sobre el cómo enseñar, se responsabiliza también de las relaciones docente docente, para poder alcanzar su propósito. Desde la filosofía podemos enfocarnos en el sentido y modo de aprender, para poder así generar espacios en los que se pueda aprender y dar sentido a lo aprendido. La filosofía permite además fomentar el libre pensamiento frente a las diversas exigencias sociales, y al mismo tiempo pide argumentos con los que defina el sentido de sus acciones y aprendizajes.

Es así que llegamos al tercer capítulo en el que trataremos de sintetizar todas esas características elementales del docente para el coherente desarrollo de su enseñanza y el posible aprendizaje de los y las docentes. Además de tener un énfasis en la filosofía como actitud con relación al curriculum oculto como actividad.

CAPITULO TERCERO: FILOSOFÍA Y CURRÍCULUM OCULTO

Idoneidad docente

El currículo oculto tiene importancia porque a partir de él se puede reflexionar acerca del quehacer diario en el desarrollo educativo, en este caso a nivel de la filosofía; también porque permite analizar dichas acciones del docente de filosofía no-planeadas o premeditadas que impactan sobre los y las docentes posibilitando su propio aprendizaje, sin que se tenga que prescribir dichas acciones como plan único a seguir en una clase. Así el curriculum oculto de la filosofía permite un impacto a nivel del cómo dudar, indagar y pensar desde sí mismo. Entonces la filosofía es el espíritu inquisitivo y crítico para fomentar pensamiento y conocimiento y el curriculum oculto tiende sin planear a generar dicho espíritu.

En este último capítulo se toma el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Morin (2000) centrándonos en el capítulo cinco que trata sobre las incertidumbres que se relacionan con el quehacer educativo, y el texto *Las invariantes pedagógicas* de Freinet (1999) en el que postula diversas invariantes que también se relacionan con fuerza en el quehacer educativo. En este trabajo se enfatiza sobre la idoneidad docente como la síntesis de convicción, vocación, capacidades,

habilidades, aptitudes y valores frente a las exigencias del mismo quehacer educativo. esta síntesis igualmente permite tener algunas herramientas para enfrentar el devenir de una clase con 40 docentes cada uno con necesidades diferentes.

No es que la idoneidad se componga de partes como habilidades, capacidades o aptitudes, sino que es como el fondo en el que se pueden presentar tales características, ya que solo el docente idóneo tenderá por vocación hacia habilidades coherentes con su quehacer.

Estas incertidumbres e invariantes están latentes en el diario vivir de la escuela por eso el docente idóneo enfrentará dichas incertidumbres y afrontará tales invariantes para que el acto educativo sea en la medida de lo posible coherente con las necesidades de la sociedad y la cultura.

Lo que se tiene claro a lo largo de este trabajo es que “El curriculum oculto es un constructo que permite el diálogo educativo.” (Flores, 2004) por eso es que podemos reflexionar acerca del acto educativo pues en el dialogo se evidencia el impacto que genera espacios de aprendizaje en el y la docente según sus propios intereses. Reflexionar necesita del preguntar ya que “la escolarización tiene aspectos demasiado ocultos, que no nos permiten siquiera imaginarlos, mucho menos observarlos” (Flores, 2004). Puede que no se vea el paso de tales aspectos oscuros, o que no se puedan medir

cuantitativamente pero sí que se puede ver su huella, por dónde paso, y a qué velocidad, es decir, que a partir del aprendizaje del y la docente se puede observar la magnitud o calidad del espacio de dicho impacto que ya pasó en términos temporales, además se observará si es un aprendizaje académico a modo de: manejar los conceptos de la fenomenología, susceptible a evaluación mas el aprendizaje dado desde el curriculum oculto no es evaluable ya que refiere y señala a aptitudes y destrezas frente a las exigencias institucionales, sociales, culturales, constitucionales, etc., aunque se puede evidenciar el aprendizaje no planeado no se puede evaluar por no ser un logro a conseguir.

Lo que se pretende en este tercer capítulo es sintetizar la idoneidad docente con el fin de garantizar que la enseñanza tienda a ser efectiva y coherente con las necesidades locales y globales para que permita así un efectivo aprendizaje por parte de los y las docentes como dueños de su proyecto de vida. Los valores, aptitudes, habilidades, capacidades, conductas, y hasta creencias coherentes con las exigencias básicas de la sociedad están sintetizados en los fundamentos de cada docente idóneo consciente de que su presencia y acción impactará en el y la docente pero según su propio consentimiento como aprendiz.

Ahora bien, la idoneidad docente se entiende como la síntesis de convicción, vocación, aptitudes, capacidades, habilidades, valores y destrezas fundamentales en un docente que pretende desde su vocación y convicción, pensar, ser y hacer, consciente de

su condición, para que los demás, es decir, los y las docentes permitan ser impactados por dicha acción o por las diversas aptitudes y actitudes frente a determinadas exigencias y condiciones. Es además ejercer sus acciones de modo más indirecto en tanto que delega más actividad para los y las docentes y su idoneidad se evidencia cuando aun su “autoridad moral y académica sigue siendo fundamental.” (Jordán, 1996, p. 106), dentro de las relaciones con el y la docente. Por eso la idoneidad de la acción del docente no-planeada tenderá a un impacto coherente frente a las exigencias del aula y más allá transitando por logros del currículo, del PEI y de la Constitución.

La coherencia es dada desde la idoneidad docente en tanto que su compromiso social y su responsabilidad frente a los y las docentes se conjugan sintetizándose en la idoneidad de su acción. La idoneidad del docente de filosofía no sólo se encuentra en la capacidad y facilidad para enseñar historia de la filosofía, sino en la capacidad de generar en los y las docentes dicha actitud filosófica, inquieta, inquisitiva, e investigativa que indague más allá, para comprender lo que piensa, la idoneidad es algo que se planea, no se escribe en un programa -seré idóneo- sino que se desarrolla en la práctica de un programa con plena convicción para garantizar tanto la educación institucional como el aprendizaje de cada docente frente a su sociedad.

La idoneidad permite un curriculum oculto coherente con las necesidades y exigencias del aula, de la institución, del contexto, de la sociedad y de la Constitución, con el fin de que cada acción no-planeada pueda impactar en el y la docente con la

misma coherencia exigida para su desarrollo como ciudadano y como ser humano. Un coherente curriculum oculto se da desde una idoneidad en la que se sintetiza el profesionalismo con los intereses y convicción de servir a la comunidad desde la vocación en el campo de la educación. Es importante un docente profesional formado idóneamente pues de nada sirve ser amante sólo de lo que cree ser su propia sabiduría sin dar oportunidad para cuestionar. La idoneidad docente esta en el momento en que se permite la pregunta por parte del y la docente, esta en el momento en que responde el docente no con el fin de resolver de una vez por todas y para siempre sino que más bien con el fin de ir más allá y con la respuesta dejar en duda al o la docente para que se interesen por ellos mismos en aprender, en resolver por iniciativa sus propias dudas, yendo más allá en tanto que dicha actitud de seguir permita el desarrollo constante e interminable de su aprendizaje y de su porvenir dentro de las exigencias económicas y políticas, por eso la filosofía permite hacer un recorrido holístico por las dimensiones humanas para poder comprender sus dinámicas educativas y sociales.

La idoneidad del docente esta cuando sin planear se posibilita y permite aprender desde el propio umbral de cada docente ello que dormita en su alma, así dicha idoneidad permite liberar a los hombres en comunión (Freire, 2005) es decir, que por más que pueda aprender no puede aprender si no es en comunión, en la unión en común con los demás en tanto que libres y determinados por la cultura, poder ser consciente de ello es poder hacer conforme a intereses o gustos pero dentro de cierto marco social dado a que:

“Sólo los humanos podemos (relativamente, desde luego) adaptar el entorno a nuestras necesidades en lugar de resignarnos sencillamente a él, compensar con apoyo social nuestras deficiencias zoológicas y romper las fatalidades hereditarias a favor de elecciones propias, dentro de lo posible pero a menudo contra lo rutinariamente probable” (Savater, 1991, p. 93)

Lo rutinariamente probable dentro de un aula es que el y la docente memoricen para después recordar en la evaluación. Compensar con el apoyo social es apoyar y ayudar a pensar, para que desde una no resignación adaptemos las condiciones a nuestro favor desde nuestras propias elecciones comunes, y así crear un espacio agradable y coherente con las necesidades de la comunidad.

La filosofía en tanto que asignatura requiere de un currículo que esta centrado en las características del PEI el cual a su vez clarifica el modo de llegar a los fines institucionales y constitucionales. Poner en práctica el currículo de filosofía es generar un curriculum oculto que se evidencia en la acción del docente no-planeada la cual tiende sin prever, a impactar a los y las docentes con el fin de abrir un espacio en el que ellos y ellas puedan aprender y filosofar sin previo programa y llegar a sí a ser responsables de lo que aprenden y del modo como lo aprenden, lo que piensan y cómo lo piensan. La práctica del currículo de filosofía permite lograr que el y la docente se relacionen y distingan las diferentes ramas de la filosofía y sus más dignos representantes, más aún, también permite que el y la docente piensen filosóficamente en tanto que se les presenta un discurso filosófico por parte del docente que permite aprender historia de la filosofía y a pensar e indagar filosóficamente. El curriculum oculto de la filosofía permite impactar en el y la docente tendiendo a crear o fomentar en

el y la docente un pensar, animado desde el lugar docente, a que se reflexione sobre ese mismo modo de pensar y poder ir más allá para verificar por qué se piensa lo que se piensa y cuáles son las razones para ello. La idoneidad docente no sólo es la efectividad de su enseñar historia de la filosofía sino también la coherencia de sus acciones frente a las exigencias del aula, de una institución y un Estado.

Así podemos decir que un docente idóneo es coherente con las necesidades sociales y con las necesidades personales de cada docente, en la medida de lo posible pues es claro que existen institutos con más de 40 docentes por aula, así la garantía de la enseñanza efectiva se relativiza, ello no quiere decir que el aprendizaje del y la docente no se dé, puesto que sí se da pero dentro de marcos de referencia o más amplios o menos limitados en el sentido que el docente por más idóneo algo se le escapa en el desarrollo de habilidades o en proceso de educación. Lo que sí es claro es que sin importar la cantidad de docentes, cada uno de ellos y ellas aprenden aún cuando no se les enseña en el sentido de tener al maestro dictando clase, ya que un simple llamado a lista con una acción malhumorada puede generar en el o la docente un aprendizaje frente a las exigencias para un coherente desarrollo en el aula, entonces:

“Las filosofías y estrategias curriculares de las que se vale el profesorado inciden de manera clara en la educación que reciben los muchachos y las muchachas; condicionan el desarrollo de sus actitudes y destrezas, de determinadas peculiaridades en sus conductas, así como la forma de interactuar con las demás personas. El *curriculum* que se desarrolla día a día en las aulas, lo que los profesores y profesoras favorecen y estimulan, va a influir en el comportamiento del alumnado en cuestiones tan concretas como puedan ser. Su preocupación y participación en la elección de los contenidos y en las tareas de enseñanza y aprendizaje, en la colaboración con el profesorado y con sus propios compañeros y compañeras de cara a lograr que el *curriculum* resulte más

relevante y que el clima que se construya incite al trabajo reflexivo, crítico y solidario, etc.” (Torres, 1991, p. 125)

De lo anterior podemos entender que el docente impacta en la educación de los y las docentes, es decir, sobre su propio aprendizaje el cual tiende a generar responsabilidad de sus actos y de su aprendizaje dentro de las interacciones con docentes y docentes, en las que se favorecen o desfavorecen ciertas conductas o pensamientos; además la elección de contenidos y tareas es la capacidad propia que tiene para aprender más allá de lo que le presenta el docente en su enseñanza. Así además de poder propiciar un coherente clima que favorezca el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre su aprendizaje, de criticar lo que aprende y lo que se le enseña, para poder llegar a ser solidarios desde la enseñanza y favorecer el aprendizaje, y desde el aprendizaje para garantizar la enseñanza. Todo ello con el fin de ir más allá de la educación y comprender el tejido que subyace en las relaciones de la educación con la sociedad y sus exigencias políticas y económicas, etc.

Ahora bien, siguiendo al texto *imagen e identidad* encontramos que Ander-Egg entiende por educación el:

“conjunto de actividades y procedimientos que, de manera intencional, sistemática y metódica, el educador como materializador del sistema educativo realiza sobre los educandos para favorecer el desarrollo de las cualidades morales, físicas e intelectuales que todas las personas poseen en estado potencial, pero también como producto de tal interacción, lo que implicaría que el acto educativo es el resultado de una acción recíproca, que ocurre entre los actores involucrados en tal proceso.” (Imagen e identidad... p. 206)

Así, el currículo se encuentra dentro de la educación y es la parte correspondiente a lo intencional, sistemático y metódico. Y que al materializarse por medio del docente por ser práctica surge el curriculum oculto, que igualmente tiende a el desarrollo de cualidades morales, físicas e intelectuales las cuales desde su potencialidad trata de poner en acto para el coherente desarrollo dentro de las necesidades culturales, puesto que es dado como producto de interrelaciones en las que se convierte el acto educativo en recíproco, es decir, que no sólo el docente enseña y el y la docente aprenden sino que también el docente aprende y el y la docente enseñan, así mismo se convierte en filosofía en la medida que permite un diálogo o debate constante en el que se refuercen los aprendizajes y se argumenten desde el pensar de cada docente.

Ahora, con Morin (1999) se permite reconocer que existen incertidumbres dentro de las dinámicas educativas, las cuales tienen que ser enfrentadas para poder garantizar el acto educación, el docente idóneo comprenderá dichas incertidumbre, sabrá que existen también para los y las docentes, y comprenderá que hay que actuar y enfrentarlas para poder ejercer en lo posible un impacto sobre los y las docente para que también adquieran y desarrollen habilidades para enfrentar la vida misma. Morin presenta que la historia de la vida humana ha sido una aventura desconocida, se ha descubierto en la actualidad la impredecibilidad del futuro pero también se creía en una predicción del mismo, por eso es que el porvenir hoy se entiende como abierto e impredecible.

La historia como pasado ya está escrita, más como futura hay que estar haciéndola y escribiéndola con las propias acciones elegidas desde la libertad del aprender para el ser y el hacer coherente frente a las mismas exigencias históricas y sociales, por eso mismo dice que la evolución es producto de un desvío cuyo desarrollo cambia el sistema en el que ha nacido, es decir que desorganiza el sistema reorganizándolo y que dicha relación orden-desorden es lo que posibilita el generar innovaciones y creaciones enmarcadas dentro del desarrollo social y económico, que tendiendo a la técnica luego a la industria llega finalmente al capitalismo. Entonces es necesario resaltar que la educación es el recurso fundamental para permitir que las innovaciones y creaciones en pro del desarrollo social, también permitan el desarrollo educativo de cada persona según sus potencialidades, y lo más importante es que tiene consciencia frente a las exigencias capitalistas, la filosofía como actitud permite comprender las condiciones que coadyuvan a la configuración de cada persona y de la sociedad.

El mundo también es incierto ya que su proceder es aún poco conocido, se dice que viene de un accidente astronómico o explosión no pensada por, ni para nosotros y que aún está en creación y destrucción después de los incontables años que dieron su actualidad, pues antes era una masa de desperdicios cósmicos, era un caos que se convirtió mucho después en un cosmos, además desde la filosofía se ha querido entender dicho hecho y así encontrar un sentido a lo existente.

Estas incertidumbres las enfrenta el hombre como una nueva aventura, aprendiendo a enfrentarlas en las dinámicas de cambio, en una época en la que los valores son ambivalentes; por eso es que es necesario no desligar dichas incertidumbres del conocimiento ni de la idoneidad docente. Todos esos problemas hacen notar un mundo en crisis, donde el enfrentamiento de la vida y la muerte son la agonía del mundo, aún el humano no acaba de explicarse la Humanidad que es traída desde lo desconocido y llevada a lo desconocido. Así lo real también es fuente de incertidumbre, pues no es más que la idea de cada quien de lo real, haciéndose necesario interpretar la realidad más que vivir en un realismo, hay que comprender la incertidumbre de lo real y reconocer que hay algo posible e invisible en lo real.

Ahora si el mundo y lo real son inciertos de alguna manera, qué decir del conocimiento, pues en él esta implícito la ilusión y el error, es decir:

“es en las certidumbre doctrinales, dogmáticas e intolerantes donde se encuentran las peores ilusiones; en cambio la conciencia del carácter incierto del acto cognitivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente, (...) Pero la vida (...) comprende casos sin definición, casos con falsas definiciones, y sobre todo la ausencia de un marco general cerrado (...) El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (Morin, 1999, p. 66)

Entonces el conocimiento más que poseerse se va siempre edificando, cambiando, modelando para ir encontrando esas posibles certezas que darían un sentido a la vida menos incierto esto es lo que se evidencia desde la filosofía al preguntar por el hombre.

Después Morin nos presenta la incertidumbre y la ecología de la acción, la cual se entiende como decisión, elección y apuesta, que implica riesgo e incertidumbre; al emprenderse una acción ella escapa a sus intenciones por entrar en un universo de interacciones presentes en el entorno, la acción puede ser corregida, pero siempre es necesario tener en cuenta la complejidad de la misma, su riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, poseer conciencia de desviaciones y transformaciones. Igualmente se han querido establecer límites al conocimiento en lo racional y en lo práctico con el fin de determinarlo, pero lo que se consigue es crear otra incertidumbre frente al conocer posible, y oscurecer la búsqueda del mayor bien o del menor mal. Dicha acción se enmarca dentro de los pares, riesgo-precaución, medios-fines y acción-contexto, la primera presenta la contradicción entre el riesgo necesario en la elección y la precaución necesaria de la misma, la segunda que no sólo por la pureza de los fines los medios sean puros, o que sólo por la pureza de sus medios sus fines sean puros. Y en la tercera que la acción después de hecha se pierde de los controles de su autor, por entrar en el juego de las interacciones en el que puede fallar, ser desviada o perder su sentido inicial.

La acción puede tener tres insospechadas consecuencias: el efecto perverso, o nefasto que al ser inesperado tiene más importancia que el resultado benéfico esperado. La inanidad de la innovación de la que se entiende que entre más cambia es más la misma cosa y por último la puesta en peligro de lo obtenido, se quiere ayudar a mejorar la sociedad pero lo que se consigue es pervertirla más. Además podemos prever la

acción a corto plazo la cual se puede considerar o calcular pero que en largo plazo sus efectos son impredecibles, así ninguna acción esta en plena seguridad de mantener el sentido de su intención inicial debido a las diversas incertidumbres que hay que enfrentar para llegar al sentido.

Por último nos presenta Morin una apuesta y una estrategia, la primera tiene plena consciencia de la apuesta de la decisión y la segunda recurre a la astucia. La consciencia de la incertidumbre se transforma en consciencia de la apuesta. La estrategia prevalece sobre el programa que establece algunas secuencias para las acciones ejecutadas sin variación en un determinado contexto estable. Lo que hace la estrategia es elaborar escenarios para la acción, evaluando certezas e incertidumbres, el escenario es modificable según, informaciones, azares, contratiempos u oportunidades en el transcurso del camino, la estrategia tiende a crear compromisos con frecuencia, la estrategia plantea también sus cuestiones frente a los fines y medios coherentes para el contexto y en virtud del desarrollo social.

La respuesta a estas incertidumbres esta en la acción constituida por una elección de una decisión, por eso o aquello, y que al tomar uno se elimina el otro, conscientes de la apuesta, elaborando una estrategia maleable y flexible a las exigencias cambiantes e inciertas; la estrategia es igual que el conocimiento en tanto que hay que seguir nadando en el océano de incertidumbres por medio de sus archipiélagos de certezas. El deseo tiende a liquidar las incertidumbres mientras el pensamiento a

encaminarse y fortalecer para afrontarlas, muchas veces lo posible se convierte en imposible, así como lo imposible se vuelve posible, entonces lo inesperado puede llegar a darse, por eso hay que esperar lo incierto y trabajar por lo improbable, y ello también se sintetiza en la idoneidad docente.

Con estas características de las incertidumbres humanas que se dan en el aula misma como micro-cosmos, en el que se ponen, sobre ponen, yuxtaponen, contra ponen, las realidades de cada docente en el mundo común. Lo incierto tiende a ser abordado más no abarcado en su totalidad por el currículum oculto en tanto que afronta las imprevisiones que se dan en el aula, las enfrenta desde la acción del docente no-planeada, pero que tiende a lo coherente frente a las exigencias de dicha relación, además dicha coherencia está garantizada por la idoneidad del docente, del cual se espera que así sea en una acción no-planeada, la máxima de las responsabilidades frente a su elección, y el máximo de los compromisos frente a sus acciones, de ello se desprende que el y la docente puedan ser impactados y así bajo el espacio del impacto aprender lo que les interesa, lo que les parece importante y motivante para el desarrollo de sus responsabilidades y compromisos con idoneidad frente a las exigencias humanas.

La incertidumbre del conocimiento es dada porque sólo el docente es responsable de enseñar idóneamente dentro de sus relaciones escolares y áulicas, más no le es permitido ningún papel ni ninguna función en el aprendizaje a partir del espacio que se genera en las relaciones con el docente, es decir, el docente sólo puede impactar

en el y la docente en la medida que el y la docente asientan o permitan o se impresionen mas el docente después de ello nada puede hacer con lo que aprende y el cómo aprende el y la docente.

Por eso es incierta aún la idoneidad del docente en tanto que una acción del docente no-planeada por más idónea que sea y responda a las necesidades exigidas con coherencia, poco puede hacer en lo que el docente aprenda pues es el y la docente quienes deciden el contenido y la forma de dicho aprendizaje aunque se origine a partir del docente. Pero ello no quiere decir que de nada sirva la idoneidad docente en la que se sintetizan los compromisos y responsabilidades sociales, no quiere decir que el curriculum oculto no tienda a ir más allá, o que la acción del docente este delegada, la idoneidad del docente llega hasta el impacto posible en los y las docentes, más después del espacio que se genera en el y la docente sólo es llenado o aprovechado por el y la docente y a partir de ello generar responsabilidad frente a las condiciones sociales.

Lo que sí se pretende afirmar es que el acto educativo es incierto es decir el enseñar o el aprender, pues la pedagogía existe porque aún se sigue indagando por la manera efectiva del cómo enseñar y el modo coherente del cómo aprender, ya que la naturaleza del conocer es tan diversa como lo conocible. Las incertidumbres son las que alimentan las imprevisiones en las experiencias escolares fomentando exigencias cada día más diversas, por eso el docente idóneo reconocerá estas características de la

educación para poder ejercer de la manera más coherente su capacidad de enseñar y la habilidad para fomentar aprendizaje y con ello un compromiso social.

Enfrentar las incertidumbres requiere de la apuesta y de la estrategia que están también en la síntesis como la idoneidad docente, el curriculum oculto anima a la elecciones y decisiones autónomas y con iniciativa desde las acciones no-planeadas del docente que tiende a impactar al y la docente desde la capacidad de responsabilizarse de sus actos y de sus compromisos con las demandas sociales y constitucionales. Hay que apostar por el porvenir, por el proyecto, y hay que crear una estrategia ser astuto y superar el programa o lo programático, por eso el curriculum oculto evidente en las acciones del docente no-planeadas e idóneas a la hora de enfrentar las incertidumbres de las dinámicas en el aula tiende a ir más allá de lo formal o escrito y supera los programas en tanto que pasa por ellos para lograr la metas escolares yendo más allá al ser agente del proyecto de vida, las metas escolares corresponden al ir hasta, enmarcados y determinados en currículos, PEI's y Constituciones; mas el proyecto de vida corresponde a estar lanzados hacia..., corresponde a un curriculum oculto que va más allá del enseñar posibilitando un aprender que sea coherente con las necesidades para el desarrollo social y personal, enmarcado por la idoneidad docente.

El curriculum oculto permite afrontar las incertidumbres, al ser no-planeada se apoya o ayuda a sí mismo tomando la astucia para encarar dichos imprevistos que acarrearán incertidumbre, el docente tiende en su idoneidad convertirse en un estratagema

que facilite ambientes en los que se posibilite un aprender desde la iniciativa propia del y la docente. Así la acción no-planeada del docente, puede impactar en el y la docente cuando afrontan las incertidumbres históricas, de la realidad o del mundo, del conocer o del aprender, con el fin de ser siempre más persona en tanto que constantemente se responsabiliza de su aprendizaje frente a las demandas culturales.

Ahora, después de haber esbozado las incertidumbres en relación con el acto educativo, pasaremos con Freinet a encontrarnos con invariantes para las que el docente idóneo está por vocación y convicción apto y capaz de administrar según los objetivos de su clase y según las tendencias del ir más allá de la enseñanza y poder abrir el espacio en el que se garantiza un aprender desde el y la docente coherente con la institución y el contexto.

Las invariantes las define Freinet como aquello que no varía y que no puede variar en cualquier contexto escolar. Estas invariantes tienden a evitar errores y decepciones. No se revisaran todas las invariantes sino que se escogerán y analizarán aquellas que se relacionan con la idoneidad docente para garantizar la coherencia del impacto en el y la docente y poder comprender el tipo de síntesis que se evidencia en un docente idóneo que posee el conjunto diversas potencialidades que actualiza en el aula dentro de las relaciones con los y las docentes sin olvidar las características del espíritu filosófico.

Hay tres grupos de invariantes el primero corresponde a la naturaleza del niño, el segundo a las reacciones del niño y el tercero a las técnicas educativas; en el primer grupo encontramos tres invariantes las cuales son:

“Invariante número 1: el niño es de la misma naturaleza que el adulto.

Invariante número 2: ser mayor no significa necesariamente estar por encima de los demás.

Invariante número 3: el comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.” (Freinet, 1999, p. 31)

El docente idóneo reconocerá las mismas potencialidades propias en cada dicente, pues comparten la misma naturaleza, es decir, las mismas capacidades y habilidades para desarrollarse en el mundo según sus exigencias. La mayoría de edad del docente no especifica la superioridad de su ser o de su existencia, estar por encima de los demás es crear o fomentar relaciones inequitativas llevando a imágenes falsas de docentes que se creen superiores y de dicentes que se creen inferiores, produciendo esto el fomento de rupturas en las comunicaciones efectivas dentro del aula en el desarrollo del acto educativo, lo que es no idóneo. Así la idoneidad del docente esta en ser igual que el y la dicente para fomentar igualdad en la sociedad, ello se logra cuando se considera al nivel de los y las dicentes, llevando a cada dicente a la necesidad de pensar y reflexionar filosóficamente reconsiderando las actitudes y comportamientos pedagógicos y sociales que tienden al coherente desarrollo de la comunidad.

La idoneidad del docente va hasta el punto de percatarse de la constitución de cada docente para que evidencie falencias fisiológicas u orgánicas que determinan el proceso escolar y así el aprendizaje de cada docente. Así el docente frente a la naturaleza del y la docente tenderá a un quehacer idóneo en el que facilite al y la docente la igualdad y el coherente desarrollo físico y psíquico, para que aprendan en plena comodidad.

La filosofía permite pensar más allá de lo dado, así un docente idóneo en sus acciones docentes no-planeadas tenderá a abrir espacios de dudas y cuestionamientos que sólo el docente puede responder y comprender según su criterio.

Ahora en el segundo grupo correspondiente a las reacciones del niño tenemos las siguientes invariantes que se tendrán en cuenta por parte del docente idóneo que pretende al posibilitar el aprendizaje de cada docente al mismo tiempo les considera ciudadanos y seres humanos:

“Invariante número 4: Nadie –y en esto el niño es igual que el adulto-, quiere ser mandado con autoridad

Invariante número 6: A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no le desagrade particularmente. Es la compulsión la que lo paraliza.

Invariante número 7: Todos gustan de escoger su trabajo, aunque esta elección no sea favorable.

Invariante número 8: A nadie le gusta trabajar sin objetos, actuar como un robot, es decir, hacer actos y someterse a pensamientos que están inscritos en mecánicas en las que no participa.

Invariante número 9: Hay que motivar el trabajo.

Invariante número 10 bis: Todo individuo quiere tener éxito. El fracaso inhibe, destruye el aliento y el entusiasmo.” (Freinet, 1999, p. 37)

De lo anterior comprendemos que ser mandado con autoridad refleja una automática oposición, mandar con autoridad es encontrar oposición de lo cual se desprende que todo mandato es un error, así la idoneidad del docente se evidencia en la capacidad para evitar el error, es decir para animar en la colaboración de ciertas actividades en las que se considere participe el y la docente para que lleguen a ser responsables de su aprendizaje. Aunque a un o una docente le parezca agradable el trabajo es la autoridad o compulsión lo que no le permite hacer, dicha autoridad genera una idea de ser mandado, como si fuese utilizado como cosa y no como una persona participe y activa en cada experiencia del acto educativo. Poner en elección al y la docente es ponerlos en libertad, imponer no lleva en sí el deseo ni el entusiasmo que tienen los y las docentes al momento de decidir su propio aprendizaje y el quehacer como miembro de un grupo, la idoneidad del docente estará en la capacidad de darles a escoger para favorecer un clima áulico que permita aprendizajes coherentes desde dichas libertades identificando las exigencias sociales. Ahora, trabajar sin materiales es cansar al y la docente, mas trabajar con actividades motivadas permite que el y la docente se animen a participar en su aprendizaje desde las motivaciones e impactos que presenta y genera el docente idóneo.

Por eso es que es importante en la idoneidad docente la capacidad para motivar y fomentar el trabajo, que no es mandar a trabajar sino animar, incentivar, alentar a que se

realice el trabajo motivado por su propio interés y elección como docente con iniciativa. Además es necesario reconocer que de nada sirve la mecánica más perfecta, el trabajo con diversos objetos y objetivos si no responde a las necesidades profundas del y la docente ni a su crecimiento ni conocimiento que iluminen su vida. Este escoger o decidir el modo y los elementos para trabajar con iniciativa y motivados, tiende a la consecución del éxito evitando así destruir el aliento y el entusiasmo, conseguir éxito es a lo que tiende a fomentar el docente idóneo que se encarga de ayudar o apoyar a que los y las docentes se inclinen hacia el éxito, así el docente no sólo educa sino que también tiende a animar el aprendizaje de los y las docentes con fin en el éxito personal, laboral y social, la filosofía anima a pensar y el docente de filosofía desde su idoneidad y sin planear genera espacios en los que el y la docente filosofen acerca de su entorno.

Entonces podemos observar que la idoneidad docente tiene en cuenta estas invariantes para poder ayudar a lograr el desarrollo y éxito personal y social de cada docente con el fin de que cada uno de ellos y ellas elijan su éxito, su trabajo y su motivación con el fin de ser personas coherentes con los requisitos culturales.

Ahora bien, en el tercer grupo de las invariantes presentadas por Freinet tenemos que:

“Invariante número 11: El camino normal de la adquisición no es de ninguna manera la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la Escuela, sino el Tanteo Experimental, camino natural y universal.

Invariante número 13: Las adquisiciones no se hacen, como a veces se cree, por medio del estudio de reglas y leyes, sino por la experiencia.

Invariante número 14: La inteligencia no es como lo enseña la escolástica, una facultad específica que funcione como en circuitos cerrados, independiente de los otros elementos vitales del individuo.

Invariante número 16: Al niño no le gusta escuchar un lección ex-cathedra

Invariante número 17: El niño no se fatiga cuando hace un trabajo que esta en línea con su vida que por decirlo así le resulta funcional.

Invariante número 20: Hablen lo menos posible.

Invariante número 22: El orden y la disciplina sin necesarios en clase.

Invariante número 24: La nueva vida de la Escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión por parte de los usuarios, y entre ellos del educador, de la vida y del trabajo escolar.

Invariante número 27: Se prepara la democracia del mañana por la democracia de la Escuela. Un régimen autoritario en la Escuela jamás puede ser forjador de ciudadanos demócratas.

Invariante número 28: Solamente se puede educar en la dignidad. Respetar a los niños que estos respeten a sus maestros, es una de las primeras renovación de la Escuela.

Invariante número 30: Por fin una invariante que justifica todos nuestras tanteos y legítima nuestra acción: es la esperanza optimista en la vida.” (Freinet, 1999, p. 48)

Este último grupo correspondiente a las técnicas educativas que tienden a favorecer el desarrollo del aprendizaje en el y la docente desde la idoneidad docente en tanto que facilita, anima, y motiva a que el y la docente elijan sus trabajos para que no se sientan mandados o subordinados a un docente. El docente idóneo no muestra las cosas, sino que lleva al y la docente a que las experimente por sí mismo para que él y ella sean responsables de su aprendizaje que ya no es autoritario sino autónomo desde la iniciativa como agente de su aprendizaje. Esta experiencia descubre las leyes y reglas

elementales para la naturaleza y para el aprender, estas reglas no serán impuestas sino descubiertas por la experiencia de cada docente frente a lo que le motiva aprender.

La inteligencia se permea con la experiencia en la medida de la sensibilidad de cada docente, así es que la experiencia y el tanteo van formando a la inteligencia, por eso el docente idóneo no necesitara de la inteligencia como un elemento aislado de las demás capacidades del y la docente, sino que formará la inteligencia a partir de las experiencias que pueda animar a vivir por parte de cada docente, con el fin de que se responsabilice de lo que aprende en coherencia con su contexto. Por eso dice Dewey (1920) que el hombre conserva sus experiencias en un mundo de cosas, símbolos y signos, y las vive de nuevo en su memoria, la diferencia con la bestialidad esta en que recuerda, conserva y guarda la huella de sus experiencias, y que sólo recuerda lo que interesa recordar porque interesa sin más.

Esta inteligencia se apaga al momento de hacer cátedra en la que el y la docente no participan de un modo experimental sino más bien pasivo casi nulo, la idoneidad del docente permitirá que el y la docente empiecen por sí mismos a actuar, para que experimente e investigue, escogiendo y clasificando la información y su experiencia según sus propios criterios y potencialidades, asimismo en ese momento la filosofía será una actitud que permita apreciar el significado y sentido de su aprender.

Frente a la fatiga que se puede dar en los y las docentes el docente idóneo trata de evitarla por medio de trabajos que favorezcan el esfuerzo y la vida de cada docente. Si el trabajo responde a las necesidades del y la docente el o ella trabajarán a gusto ya que existe un resultado funcional, con sentido para ellos y ellas mismas en tanto que son quienes experimentan y aprenden. Este aprender del y la docente tiende a ir acompañado por el habla mínima de docente, ya que un docente idóneo no responderá todo de una vez, en la medida que menos hable más actúa, por eso dice Freinet que el que trabaja a conciencia no habla. Mientras más haga el docente más animará a cada docente para que también haga, elija, decida y se responsabilice así de lo que aprende experimentando en la vida motivado por la idoneidad del docente. Igualmente la filosofía no es el discurso retórico sino la argumentación dialéctica y la práctica de acciones coherentes frente a las exigencias sociales.

No hay que olvidar que para que haya un coherente experimentar y un coherente trabajar, así como una coherente motivación es necesario la disciplina y el orden; las clases siempre son complejas e inciertas para lo cual hay que practicar diversas técnicas simultáneamente, evitando la autoridad brutal y animando a desarrollar el orden y la disciplina para que se pueda experimentar de una manera coherente frente a las leyes naturales y cognitivas de cada docente. Así la idoneidad del docente se encuentra en la habilidad para manejar diversas estrategias para no controlar o vigilar el aula sino para motivar y animar a que se experimente, filosofe y aprenda responsablemente.

Ahora bien este aprender por medio de la experiencia y el tanteo requieren de una colaboración para que no se desvíe o se llene de información no necesaria, así el docente idóneo entenderá que la mejor experiencia es la colectiva, que la colaboración permite entender mejor las cosas difusas, por eso la cooperación es elemental dentro de la idoneidad docente ya que cooperará en el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para la vida, cooperar es crear aprendizajes comunes y autónomos ya que cada docente es responsable de lo que aprende y del cómo coopera. El docente idóneo tenderá desde el curriculum oculto a que cada docente sea cooperador entre sí de su propio aprendizaje para que el aprendizaje no sea sólo subjetivo sino que también trascienda a la colectividad para un coherente desarrollo de esas mismas colectividades.

Al poder fomentar la cooperación dentro del acto educativo, podemos hablar de democracia, en tanto que todos y cada uno de los participantes puede y tiene la oportunidad de cooperar según sus propias capacidades, por eso es que la democracia se forja desde las instituciones democráticas, pues no se puede pedir democracia en un régimen institucional, ello nos lleva a que la educación sólo es posible si se da con el pleno reconocimiento de la dignidad de cada ser humano, el respeto ya no sólo es exigido para el docente sino que el docente idóneo respetará tanto a los y las docentes como a cualquier otro miembro de la comunidad educativa (docentes, docentes, padres de familia, directivos, otros.). Este respeto no es que se dé como obligación para que la escuela progrese, sino que se da en el marco de una apuesta por la esperanza optimista de la vida, es decir que el docente idóneo tenderá a animar la esperanza de cada una de las vidas que se interrelacionan dentro del aula y fuera de ella. La esperanza enmarca o

sintetiza esa idoneidad docente de la que se desprenden lógicamente las capacidades, habilidades, destrezas, facultades, aptitudes, valores que en su conjugación y síntesis permiten un enseñar idóneo, efectivo y coherente con las demandas sociales yendo más allá del enseñar posibilitando un aprender autónomo y dado por iniciativa propia del y la docente, quienes desean experimentar lo más posible para aprender lo que ellos y ellas elijan dentro de sus capacidades y dentro de las necesidades culturales.

El aprendizaje que se pueda llegar a dar en cada docente según su sensibilidad al impacto de las acciones del docente no-planeadas es un aprendizaje el cual no es posible evaluar pues es un aprendizaje no exigido no hay un cómo por no saber cuál es, es claro que el docente idóneo tenderá a incentivar iniciativas coherentes con las necesidades económicas y sociales.

El curriculum oculto no es el producto o resultado o ganancia o provecho que se genere por medio o a través del currículo, es más bien que los dos componen una sola cosa, o sea, el curriculum oculto es una cara y el currículo otra cara de un mismo elemento. Por eso es necesaria la actitud filosófica para tener una reflexión macro sobre las condiciones escolares y sociales.

Lo que no se pretende con el impacto de la acción del docente no-planeada es que el y la docente se conviertan en dependientes sino que a lo que tiende el docente

desde la idoneidad es a “conseguir en el y la docente autonomía e independencia personal que le capacite para abordar por sí mismo el conocimiento de la realidad” (Guichot, 2003, Pág. 202)

Con Dewey podemos definir la vocación como “toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados.” (Dewey, 1916, Pág. 268). Esto es lo que también entendemos por idoneidad, ya que ella está al servicio que parte desde la convicción de su ser y de su hacer. La vocación la entiende Dewey como aquello que cada sujeto tiene pero que necesita ser pulido. No sólo es que las personas tengan vocaciones sino que además capacidades para el desarrollo de tales vocaciones que se presentan sobre la idoneidad para poder llegar a los fines propuestos, estos fines no son la conclusión del desarrollo personal sino que son resultados necesarios y coherentes para la democracia y para la educación misma.

Entonces con Morin tenemos incertidumbres y con Freinet invariantes que se relacionan directamente con el desarrollo, proceso y acto educativo. Cada docente se enfrenta desde su idoneidad que es vocación según Dewey, convicción y capacidad para afrontar y enfrentar estas incertidumbres e invariantes las cuales muchas veces pueden hacer menos llamativo el acto educativo al momento de encubrirlo o limitarlo con autoritarismos. Los y las docentes libres por naturaleza se ven determinados por un aula y un docente, que si es idóneo, podrá garantizar no totalmente su enseñanza pero sí que

habrá podido fomentar, animar, motivar, incentivar a que cada docente se piense desde su condición y lugar en el mundo para que a partir de ello actúe conforme a las necesidades propias y sociales.

La vocación es “una dirección de las actividades de la vida de la naturaleza que las haga perceptiblemente significativas a una persona” (Dewey, 1916, Pág. 259) es decir que la vocación presente en la idoneidad posibilita un orden de las acciones que obtienen sentido al momento de hacerse parte de cada docente en el desarrollo de su vida, lo que no es idoneidad carece de fin, no como un resultado a evaluar sino como proceso inacabable de modelar el ser. Así que, la idoneidad permite modificar gradualmente y a medida de las exigencias el orden y la dirección de las actividades con el fin de promover el aprendizaje en los y las docentes. La idoneidad permite una eficiencia y requiere de una astucia con la que se pueda superar lo incierto y lo invariable con el fin de poder generar personas inquisitivas y responsables.

La idoneidad docente se corresponde así con la síntesis de estas estrategias, apuestas, experiencias, acciones más que oraciones, motivaciones más que mandatos, para que con ello el docente idóneo haga hasta donde más se le es permitido el quehacer de enseñar, es decir, impactar al y la docente por su acción idónea no-planeada, pero coherente frente a las exigencias sociales, no es necesario abandonar el orden y la disciplina pues también se sintetizan en la idoneidad docente, y facilitar así espacios para que haya una coherente experiencia la cual necesita de orden y de disciplina

mínima con la que se garantice un aprendizaje claro y responsable desde el y la docente como forjadores del su propio aprendizaje y su propio pensamiento filosófico que requiere de orden y disciplina para un coherente filosofar y un aprender responsable.

La esperanza es lo que lleva el docente idóneo como bandera ya que ve en los y las docentes el futuro de la democracia, de la ciencia y de la humanidad, por eso es que su idoneidad le hace tender hacia el más allá, no sólo se limita a enseñar lo estipulado por el currículo sino que tiende sin planear a impactar y generar, motivar, animar a que cada docente se percate de su condición en el mundo que se dé cuenta de las incertidumbres humanas, sociales y escolares, para que en el desarrollo de su aprendizaje pueda ser responsable de sí mismo y de su comunidad.

Es este trabajo no se ha manejado o enfocado sobre algún tipo de modelo pedagógico en especial porque no está regido por algún modelo pedagógico sino que más bien está basado desde una experiencia educativa. No es que se limite a un sólo modelo o que abarque a todos sino que se preocupa por la idoneidad docente en cualquier modelo pedagógico en el que este enmarcado desde la práctica misma dependiendo de una institución y contexto; lo que sí es cierto es que esta idoneidad docente trata no de abandonar y borrar, sino de superar y trascender la escuela Tradicional por su función monolítica, el docente no enseña sino que transmite y no más, en la que el curriculum oculto es por donde transita la transmisión de la información tal cual. En la escuela Activa se trata de dejar que el y la docente aprendan

por sí mismos pero sin un orden claro, el currículo determina qué enseñar y así qué aprender además del cómo, lo importante es que el curriculum oculto del docente por tener poco contacto con los y las docentes tiende a ser poco impactante y así genera débilmente o nula responsabilidad frente a lo aprendido, es importante resaltar que el y la docente toman un papel activo en su aprendizaje pero se confunde la libertad de aprender con la incapacidad para enseñar.

El docente en una escuela Constructivista es quien conduce al y la docente a su aprendizaje coherente, más aún se puede ver autoridad de parte del docente, aunque se habla de una libertad del y la docente se mimetiza con el acompañamiento del docente, que si es idóneo tenderá a que lo que aprenda por sí mismo lo compare con la realidad para verificar su coherencia y pertinencia dentro de las necesidades específicas de una sociedad.

Así, es más pertinente hablar de la idoneidad del docente dentro de la Pedagogía Dialogante en la que el docente y el y la docente poseen el mismo nivel al momento de hablar, aprender o enseñar; desde la Pedagogía Dialogante tenemos que el y la docente aprenden por interés propio, por convicción, vocación y decisión frente a lo que puede llegar a experimentar por sí mismo y a partir de ello aprender por sí mismo en un dialogo constante y efectivo con el docente que en su idoneidad escuchará más que hablar. En esta Pedagogía Dialogante caracteriza por ser interestructurante a diferencia de la Escuela Activo o Constructivista en la que se opta por la autoestructuración, y ni

hablar del modelo Tradicional en el que la estructuración es heterónoma. Así resaltando las características del curriculum oculto el cual tiende siempre a ir más allá de lo curricular o explícito a enseñar, pues pretende desde la idoneidad docente más que enseñar o transmitir, posibilitar el aprender y no sólo autoestructuralmente sino que es más enriquecedora la experiencia de aprendizaje propio cuando se aprende cooperativa e interestructuralmente, aquí la filosofía se hace indispensable pues ella permite comprender el momento de aprender y pensar ese aprender.

Entonces en este trabajo se ha tratado de clarificar que el curriculum oculto es paralelo al currículo, el último determina horarios, asignaturas, contenidos, logros y modos de evaluar dichos logros, el primero tiende a impactar para abrir un espacio en el que el y la docente puedan llegar a ser responsables de su aprendizaje, el cual forja no de manera solitaria sino en la cooperación tanto de los y las demás docentes como con los docentes que es su idoneidad tenderán a enseñar y a ir más lejos, pues también pretende que el y la docente en el momento de aprender a partir del espacio creado por el impacto del curriculum oculto interestructuren y cooperen en su aprendizaje para que sea coherente con las demandas del aula, de la institución, de la sociedad y del Estado.

El curriculum oculto en tanto que se corresponde con la idoneidad docente tiende a animar a que se enfrenten las incertidumbres con apuesta y estrategia que supera programas, y que tiende a motivar docentes autónomos y autónomas para que se responsabilicen de las interrelaciones que forjan en el aula y fuera de ella. Por eso es

que la acción del docente de filosofía no-planeada no se desintegrará de las coherentes necesidades de cada dicente, sino que por estar siempre a la espera de estas incertidumbres y alerta siempre a las invariantes y presto a indagar esta idóneamente preparado y listo para poder garantizar un aprendizaje cooperativo y propio de cada dicente con el fin de que se responsabilice de sí mismo y de los demás.

Es claro entonces que el docente de filosofía impacta sobre los y las dicentes y que si es un docente idóneo su impacto, aunque no-planeado, sí es exigido por las incertidumbres e invariantes de las experiencias áulicas, desde su idoneidad tenderá a posibilitar espacios en los que el y la dicente puedan aprender por sí mismos y pensar para llegar a filosofar, pero dentro de las interrelaciones que condicionan dicho aprender. La idoneidad del docente de filosofía es la síntesis de una ética profesional, de una vocación y convicción frente a su desarrollo personal y su servicio social, además de conjugar y sintetizar habilidades, destrezas, capacidades, estrategias, aptitudes, valores y actitudes que ayuden a generar un ambiente en el que cada dicente se sienta a gusto y motivado para filosofar, para aprender todo lo que le interese no en desorden sino siempre con disciplina y orden necesarios y coherentes con su condición para el desarrollo de su personalidad en y de la comunidad.

CONCLUSION

La acción del docente no-planeada impacta en los y las docentes según su propia sensibilidad, el curriculum oculto es esa acción docente no-planeada que genera el impacto que a su vez permite un espacio en el y la docente en el que pueden aprender, este aprender es enteramente elegido por sí mismos, siendo así posible la responsabilidad de ellos y ellas frente a lo que les interesa aprender hacia lo que se inclinan por iniciativa propia llegando a ser autónomos frente a las decisiones y sus actos exigidos por la sociedad. La filosofía como espíritu inquisitivo, investigativo y crítico permite comprender lo que se aprende, su función y sentido. La reflexión sobre diarios de campo permite evidenciar que la clase por más programada que este de ella siempre surgirán imprevistos y de ellos la acción docente no-planeada impacta en los y las docentes abriendo espacios en las que ellos se responsabilizan de su contenido. La idoneidad docente sintetiza aquellos valores, aptitudes, destrezas, habilidades, capacidades, vocación y convicción en el docente que tiende a ir más allá de lo dado, de lo explícito o programático, en la idoneidad esta la eficaz enseñanza de su asignatura y el coherente aprender de los y las docentes concerniente al proyecto de su vida. La práctica profesional a permitido recuperar y analizar experiencias áulicas con el fin de comprender lo que es el curriculum oculto y de cada vez hacer mejor el incentivar a aprender para saber vivir según las propias decisiones y las propias condiciones. Entonces el curriculum oculto del docente y su idoneidad permitirán un aprendizaje más que ejercer una enseñanza que se siente como impuesta u obligatoria, mientras tanto en el aprendizaje se forja responsabilidad, autonomía e iniciativa para hacer en coherencia con las exigencias culturales, sociales, económicas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BECERRA, Wilmer. S.f. Dualidad En La Concepción Del Currículo Oculto Recuperado septiembre 19 de 2009. becerraparadawilmerenrique@gmail.com
- CHAVARRIA Olarte, Marcela. S.f. El *valor* de ser maestro <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26708>. <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26708.html>, Recuperado 03 de diciembre de 2009)
- CORONADO de Chavarro, María N. 2000 Ministerio de Educación Superior [MEN] Editorial magisterio. Serie lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Dirección general de investigación.
- DEWEY, John. (1916) Democracia y Educación. Sexta edición 2004. Raíces de la memoria. (Lorenzo Buzuriaga Trad.) Ediciones Morata.
- DEWEY, John. (1920) La reconstrucción de la filosofía. (Armando Lázaro Ríos Trad.). Planeta-Agostini
- FLORES Garcia, Gergina. (2004) El Currículum Oculto y la Sobrevivencia en la Universidad. Un Ejemplo desde la Enseñanza de la Historia.
- FREINET, Célestin. (1999) Las invariantes pedagógicas. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas. Venezuela.
- FREIRE, Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XIX. Mexico.
- GUICHOT Reina, Virginia. (2003) Democracia ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid
- ILLICH Iván. "El currículum oculto de las escuelas" en *Lecturas mexicanas sobre educación*, antología por Sergio Montes García, UNAM-FES Acatlán, México, 2005, pp. 397-401.
- JORDÁN, José Antonio. (1996) Propuestas de educación intercultural para profesores. Ediciones ceac. Barcelona. España.
- LUCIO Gil, Rafael* END - 20:51 - 25/09/2008 *Ph. D., Ideuca. <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/27972#top> consultado 03 diciembre de 2009
- MARTINEZ Flores, Rogelio, ORTIZ Cárdenas., VELAZQUEZ, Enrique. y ROMERO Campo, Elizabeths ¿CÓMO SE HACE UN CURRÍCULUM DESDE EL ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL? www.cedesi.uneciencias.com/textos/articulos/a03.doc. Recuperado 03 de diciembre de 2009.

MORIN, Edgar. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez (2000). UNESCO. ICFES. Ministerio de Educación Nacional.

OSSA, L. Jorge. Uni-pluri/versidad. Vol. 7, N° 3, 2007. Adoquines y transeúntes, El sentido del currículo oculto en Alfonso Borrero Cabal. Grupo CHHES (como hacemos lo que hacemos en educación superior). Facultad de educación. Universidad de Antioquia

PARECERISA Aran, Artur. El currículum oculto en educación musical. Dpto. de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.

PLATÓN. Las leyes. Clásicos de Grecia y Roma. Editorial Alianza.

SAVATER. Fernando. El valor de educar. (1991) editorial Ariel. Barcelona

SUÁREZ Salas, Virgilio. El currículum oculto como estrategia académica
<http://www.monografias.com/trabajos17/curriculum-oculto-estrategia/curriculum-oculto-estrategia.shtml> Recuperado 03 de diciembre de 2009

TORRES, Jurjo. (1991) El currículum oculto. Quinta edición. Ediciones Morata, S.L. (1996) Madrid.

DE ALBA, Alicia (coordinadora) participantes Ángel Díaz Barriga Raquel Glazman Nowalski Edgar González Gaudio Bertha Orozco Fuentes Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 60 a 76 de la edición en papel. ¿Filosofía política del currículum?

Una organización que aprende a través de la sistematización de experiencias. Equipo nacional de sistematización. Plan internacional Colombia Casas, José L. Kingler Piedad & Cuesta María T.

El proceso de producir saber en la expedición pedagógica colombiana. Equipo de coordinación. Movimiento Expedición Pedagógica Colombiana. Mejía J. Marco R. Unda B., María del pilar & Boada Mercedes. s.f.)

ANEXO A

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO UNO:**

FECHA: AGOSTO 26 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Identificar los conceptos y representantes básicos de la fenomenología
 Relacionar los conceptos de la fenomenología con el ejercicio filosófico.
 Comprender las bases filosóficas y fenomenológicas en Husserl.

CATEGORIA:

Contextualizar

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

La clase inicia con la presentación de los practicantes que ejercerán la práctica profesional respectiva a su formación docente. Algunos alumnos no atendían al docente quien hizo varios llamados de atención. Después de restablecido el orden se paso a presentar la actividad del día, la cual consistió en explicar la fenomenología desde Husserl. El maestro sale del aula. El otro practicante empieza por preguntar si sabían qué era eso de fenomenología, obteniendo solo charlas sin orden. Luego trato de explicar en qué consiste la fenomenología, aunque manejaba de una manera adecuada los conceptos con respecto a la fenomenología, no había ningún avance por parte de los dicentes quienes seguían hablando sin orden. Después tome la palabra para *contextualizar* a la fenomenología en la historia y las pretensiones de Husserl con respecto a la filosofía y las ciencias desde la fenomenología. Hay una atención más autónoma por parte de los alumnos. El maestro llega y se debate acerca de lo explicado. Después se realiza el segundo paso de la actividad por fuera del aula, los alumnos responden unas preguntas con respecto a una guía utilizada por el maestro.

ACTIVIDAD:

Después de la presentación de cada practicante se trata de motivar a los dicentes a que se cuestionen acerca de lo que es fenomenología. El otro practicante trata de entablar un dialogo en el que se pueda construir aquello que se pretende reconocer, la fenomenología. Como el avance del dicente era nulo, pase a explicar desde una contextualización histórica y filosófica acerca de la fenomenología y las pretensiones husserlianas con la misma. Lo que pretende Husserl es fundamentar con la filosofía a toda ciencia y dicha filosofía es la fenomenología. Se *contextualiza* que Husserl pretende recuperar el hogar de la filosofía como madre de las ciencias. Pero más allá de eso hay que tener en cuenta que lo que hay de fondo es el problema por el conocimiento humano, la pregunta epistemológica del cómo conocer y qué puedo llegar a conocer. Es decir fundamentar el conocimiento bajo una fenomenología con pretensiones universales. Finalmente se da una breve relación al aire libre, y abordando el tema de la clase se pretende indagar al alumno para mirar si los objetivos se alcanzaron además de observar si el alumno mediante la acción del docente o del docente en formación alcanzaba logros, de pronto no tan académicos, sino más a nivel de proponerse pensar el problema humano o social, acerca del conocimiento desde la fenomenología.

ANÁLISIS:

Preguntar algo a alguien que no sabe nada acerca de ese algo que se pregunta es infructuoso. *Contextualizar* pretensiones y objetivos de un pensador para luego con los conceptos básicos del mismo presentar un cuestionamiento del cual sí pueden tener un saber. ¿Es posible el conocimiento humano? Husserl presenta un camino filosófico por el cual toda ciencia puede llegar a conocer. *Contextualizar* es poner al tanto al alumno para que pueda pensar aquello que se le presenta y, pensarlo desde los conceptos mismos del filósofo que se expone. La acción del docente en formación de, primero ver lo que pasa en la historia para luego observar cómo el filósofo irrumpe en la misma pretendiendo como hombre hacer y ser parte de la historia. Un alumno pregunta ¿Cómo se garantiza el conocimiento sujeto-objeto sin haber relación con el objeto? Que un alumno se cuestione es la pretensión de las acciones docentes para que él mismo formalice su pregunta y argumente una posible respuesta. En la fenomenología hay una relación con el objeto como primer estadio del conocer pero luego solo es verídico aquello que puedo reducir fenomenológicamente aquello de lo que mi conciencia es consciente. No se responde para garantizar el saber docente sino que se presenta una respuesta desde la fenomenología lo cual no significa que sea la Verdad, sino que es un modo de llegar a, fiable o no es algo que el alumno en su formación ira dando o no garantía y legalidad según sus propias necesidades.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO TRES:

FECHA: AGOSTO 28 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS: 38

OBJETIVOS:

Introducir al alumno a la filosofía existencialista

Relacionar la fenomenología con el existencialismo

Plantearle al alumno el problema de la libertad desde el existencialismo

CATEGORIA:

Libertad:

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Al llegar al aula el maestro dice buenas tardes y nadie le responde. El salón estaba ordenado por grupos. Yo hago la presentación como practicante doy alguna información académica mía y expectativas en el lugar de práctica. Surge un inconveniente con respecto a que me llamen por un nombre que no me corresponde y hago la aclaración de mi nombre, para evitar faltas de respeto. Y ya que llegue con el mayor de los respetos igualmente lo exigí. Después el docente propone un debate respecto a la relación fenomenología y existencialismo. Algunos alumnos hacen gestos de no tener gusto por el debate, hay una constante conversación y no presentan ánimo. Tales conceptos no eran claros como base para el debate y se paso a proponer la *libertad* como eje fundamental tanto para la fenomenología como para el existencialismo. Se escriben tres preguntas en el tablero las cuales deben copiar para responderlas, ¿por qué el existencialismo se relaciona con la fenomenología?, ¿por qué la *libertad* es existir? Y ¿qué papel juega la *libertad* en el día de hoy? Después el docente les dice que pueden salir si quieren, no todos salen del aula.

ACTIVIDAD:

Después de aclarar la cuestión de mi nombre, pasé a dar algunos puntos de vista tanto desde la fenomenología como desde el existencialismo tratando de presentar conceptos de cada uno sin tratar de que se confundan entre sí sino tratando de ver cómo se encuentran tanto la fenomenología como el existencialismo, en el hombre mismo. Y el hombre en tanto que hombre es *libre*. La *libertad* ejerce más expectativa y animo para debatir en jóvenes que quieren ser *libres* y hacen lo que hacen en y fuera del aula. Después con los alumnos que se quedaron en el aula se presenta un diálogo en el que ellos mismos pretenden hallar claves para entender la existencia como libertad y la necesidad de una *libertad* en y para esta sociedad.

ANÁLISIS:

Si se permite al alumno comportarse como él quiera no aprehenderá su libertad como propia. Es decir aunque el alumno es libre es necesario que aprehenda su libertad y aprenda a ejercerla frente a... La acción docente frente al alumnado con respecto a la burla sin causa que resulta en irrespeto, fue manejar con calma y cordialidad la relación frente al docente para que se percatara por sí de lo que hace y frente a quién lo hace. Al ver a los alumnos sin ánimo ni motivados a ejercer conversación y así construir su propio saber, surge la pregunta docente ¿cómo animar e incentivar a alumno a que se apropie de su discurso? Es decir que sea *libre* de decir con respecto a cualquier tema, así sea aceptar que no le reconoce o no le entiende. La *libertad* del docente en sus acciones dirigidas al alumno representa la capacidad de *libertad* del docente frente a sí. Así el docente con sus acciones construirá en relación con el docente y a partir del docente mismo, que con sus preguntas lleva a edificar sus propias respuestas.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO CUATRO:

FECHA: SEPTIEMBRE 02 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Familiarizar al docente con las pruebas (simulacro) ICFES

Responder 35 preguntas de filosofía tipo ICFES

CATEGORIA:

Leer comprendiendo

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Se llama a lista. Se nota un asombro en los estudiantes por no tener conocimiento previo de la prueba. Se entrega el material y se pide el favor de responder leyendo claramente para comprender lo que se pide en la pregunta. Además de que respondan por sí mismos pues el beneficio en sí no es para el docente. Se trata de ordenar el salón para que se desarrolle la prueba con efectividad. Algunos alumnos hacen preguntas tales como: ¿Qué es prominente?, ¿Qué es reduccionismo?, ¿Qué es irreductible?, ¿Rousseau habla de la libertad? ¿Cómo se relaciona Tomas de Aquino y Aristóteles en la felicidad? No todos acabaron las 35 preguntas, algunos pocos sí. El docente habla con algunos docentes sobre el futuro y que lo importante es que elijas por ti mismo tu propio futuro. Insinúa en sus acciones el docente la necesidad de darse cuenta y ser conscientes de dónde está uno para poder actuar según las circunstancias y según la propia elección.

ACTIVIDAD:

Hago el llamado a lista. Ayudo a entregar el material para la actividad y les pido que por favor *lean comprendiendo* con atención y le pregunten al texto lo que les pide responder, ya que comúnmente las respuestas en las preguntas tipo ICFES están en el argumento de la pregunta. La intención no es que se saturen antes de tiempo al responder 35 preguntas que parecen muchas, y que en realidad son pocas con la cantidad del ICFES en general. Lo que se pretende con la acción docente es que sepan a qué se enfrentan y cómo lo deben solventar, *lear comprendiendo* es una de las claves que presenta el docente como herramienta para que el docente se enfrente a sí en una prueba.

Con respecto a las preguntas no respondía lo que ellos específicamente preguntaban, sino que *leía comprendiendo* con ellos la pregunta, indagaba por lo que no entendía y trataba de ordenar las ideas del texto con respecto a las ideas del docente para que relacionase lo que piensa con lo que le piden responder. Es importante la acción docente frente a algunos alumnos que aunque no respondieron la prueba sí que con el dialogo con el docente que presentaba una perspectiva más allá de la simple prueba y sus resultados que serán obsoletos para la acción humana como tal siendo necesario el compromiso ético y social frente a la sociedad, la familia y sí mismo.

ANÁLISIS:

La acción docente que invita a *lear comprendiendo* para que el alumno sepa qué es lo que esta contestado a libre conciencia. La actividad permite que el docente más allá de responder se dé cuenta lo que enfrenta en una prueba de Estado, la selección de los mejores y el desprecio por los peores. Aunque a algunos no les parezca importante debido a que “pápi y mámi” me pagaran una carrerita en Los Andes. La realidad social no les toca a algunos docentes. Pensar en pobreza es fantasear. La acción docente, más allá de entregar al alumno una tradición edifica al alumno le suspende para que se mire a sí y a la realidad social que le rodea y que de una u otra manera la pobreza le toca aunque no la viva.

Una lectura no es completa si no se comprende, *lear comprendiendo* es el mínimo requisito exigido al alumno con el fin de que se vea a sí contestando a conciencia lo que él cree. Ya que en la confrontación con otras respuestas pierde seguridad de sí al ver que no corresponden a lo que él respondió y le da más prominencia al compañero que puede estar equivocado aún más. El docente aunque flexible requiere exigir para que se procure obtener los resultados programados. La exigencia no es autoridad sino que es un pedir cordialmente una aptitud académica que sirva para la vida *lear comprendiendo*.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO SEIS:

FECHA: SEPTIEMBRE 04 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Finalizar la prueba simulacro ICFES

CATEGORIA:

Relación docente en formación y docentes

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

El grupo se encuentra en desorden y el salón con basura en exceso, no es grato ver un aula donde se forman personas, en condiciones de salubridad no adecuadas para dicha formación. Se ordenan para realizar la prueba ICFES. Algunos acaban antes que otros y eso forma charla en el aula. Aunque a dicha posibilidad de dialogo se debió la *relación docente en formación y dicentes*, los estudiantes le preguntan a una cosas como, ¿por qué filosofía?, ¿esta en contra del comunismo?, ¿Crees en Dios? Y ¿la ciencia es para el poder? En es dialogo de mi parte como docente en formación pregunte si ¿solo aprenden lo que docente enseña? Las preguntas no se respondieron tajantemente sino tratando de animar al dialogo constructivo.

ACTIVIDAD:

Dialogar con los dicentes es parte indispensable para la formación docente, así que mi mirada siempre fue la de aprendiz frente a ellos para poder escucharlos como “enseñantes”, en cada pregunta quieren encontrar un mundo, solo ellos lo pueden explorar a partir de su propia respuesta, aunque yo les narre un mundo no es el que ellos viven. La acción de la *relación docente en formación y dicente* se encamina a facilitar conceptos que permitan al dicente construir y tener claridad frente a lo que pregunta. La pregunta de ¿por qué filosofía? La respondí preguntando ¿para qué la filosofía?. La de si estaba en contra del comunismo la respondí diciendo que estoy en contra de autoritarismos e imperialismos. Que sí creo en la Eternidad en el Infinito, siendo temporales y finitos, con respecto a la pregunta de Dios. La ciencia es para el mundo pero la hacen los poderosos y como consumidores de ciencia qué podemos hacer ante eso, respondí respecto a la pregunta de la ciencia como poder. Pero la pregunta más importante del dialogo la ejecute como aprendiz, pues muchas veces nos quedamos sólo con lo que nos dan sin conseguir nada por nosotros mismos.

ANÁLISIS:

¿Solo se aprende lo que el docente enseña?. La *relación docente en formación y dicente*, en cuanto tenga un equilibrio en lo narrado, es decir, ninguno tiene la Verdad, posibilita la construcción de saberes más allá de los que presenta el docente. Por tanto el saber del dicente no se debe limitar a un aula sino traspasar las paredes educativas para la búsqueda de sí se base en las relaciones sociales. El dialogo que permite la sana *relación docente en formación y dicente*, permite conocernos en el otro, como modo efectivo de comunicación, un dialogo que busque edificar saberes, se encamina por la pregunta y no por la respuesta. Preguntar por Dios es preguntar por la esperanza, preguntar por la ciencia es preguntar por la economía, preguntar por la filosofía es filosofar. Cada pregunta no debe ser respondida de una vez y para siempre sino que debe llevar a nuevos horizontes en los que las perspectivas del dicente se amplíen y se dedique por tanto a elegir y ser libre frete a lo que le muestra el mundo.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO SIETE:

FECHA: SEPTIEMBRE 09 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 39

OBJETIVOS:

Terminar la prueba simulacro ICFES

CATEGORIA:

Sentido

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se saluda con las buenas tardes. Se menciona que la actividad es importante en cuanto puedan entender la prueba como un elemento de apoyo para el examen ICFES. Se realiza la actividad fuera del aula, parece que se sienten mejor fuera de ella aunque siempre están dentro de la escuela. Algunos realizan la actividad con compromiso, otros no le hallan *sentido*. Se pregunta a los alumnos ¿qué piensa del ICFES? Se atienden algunas preguntas del cuestionario. Se genera un dialogo con los dicentes para dar *sentido* a la prueba. Se conversa sobre la confusión que puede generar la lectura sobre filosofía. Se genero malestar en el docente porque no todos entregaron completa la hoja de respuestas.

ACTIVIDAD:

Se acompaña al grupo fuera del aula para terminar de responder la prueba simulacro ICFES, que pretende sea un escalón para enfrentarse a la prueba de Estado. La pregunta que se hace a los alumnos que ya han terminado el cuestionario es ¿qué piensa del ICFES? Esperando respuestas con *sentido*. Es decir que el alumno hubiese argumentado como un objetivo o punto de partida para... Pero lo que se encuentra son respuestas de tipo: “Nada, es un requisito”, “nada, relajados”, “eso es suerte”. A partir de ahí le dijo que muchas cosas son requisito pero de nosotros depende el por qué lo hacemos, pues al fin somos responsables de ello. Tal por qué tiende a que el alumno no se limite a ver la prueba como “suerte” sino que de *sentido* a cada respuesta pues es él consciente de su responsabilidad. La filosofía esta para ver enredado lo que parece claro. Por eso leer filosofía confunde lo que se creía tener claro. Pero lo mejor es que en esa confusión se pueden comprender las relaciones fundamentales de los conceptos básicos de la filosofía y la realidad.

ANÁLISIS:

Atender preguntas del cuestionario permite entablar una relación, con el dicente, menos rígida, permitiendo conversar de cosas importantes para construir el *sentido* de las acciones. Hablar sobre la trascendencia del sujeto en la historia permite relacionar que las cosas parasen tener una esencia pero que en realidad el sujeto es el que otorga el *sentido* de las mismas. Por eso el sujeto solo es historia mientras exista por tanto el *sentido* no puede ser trascendente a la realidad, pero sí del sujeto, en cuanto participa de una sociedad. La acción del docente de llamar la atención en general por el motivo de que algunos sí entregaron y otros no, permite ver que se preocupa por el cómo puedan estar preparados para ejecutar una prueba de Estado. Dicha preocupación surge como compromiso frente al futuro incierto de los dicentes que no ven más allá del hoy, el docente pretende que se visualicen en un futuro dentro de la sociedad capitalista que sumerge las libertades de las personas. El *sentido* de una prueba –malo si la hacen, malo si no la hacen- es que se haga conscientemente, tanto por parte del docente como por parte del dicente, para que la acción docente determinada por relaciones escolares pueda ir más lejos de un registro y permita proyectar la vista hacia un futuro que moldea él mismo alumno por sí dentro de las mismas relaciones escolares que pretenden en cierta medida ser extraescolares, que repercutan en la sociedad.

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO NUEVE:**

FECHA: SEPTIEMBRE 11 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Finalizar la prueba simulacro ICFES (los que faltan)

CATEGORIA:

Realidad

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se llama a lista. Se entregan las hojas de respuesta que no están completas con el fin de que se acabe de contestar el cuestionario. La intencionalidad es que el docente se familiarice con el modo de presentarse la pregunta ya que en ella misma se puede obtener la respuesta si se lee claramente tratando de entender lo que se pide de respuesta, ya que algunas de las diferentes respuestas son verdaderas pero no válida para dicha pregunta. En una hoja no se entiende la letra y un alumno la reconoce me dice que es que eso es letra callejera. La *realidad* es lo que aprendemos y cada alumno tiene su *realidad* pero que comparte con la sociedad. Una alumna me pregunta si yo les dictare clase.

ACTIVIDAD:

Muchos alumnos estaban realizando diferentes actividades ya que habían acabado la prueba. Yo trataba de conversar con ellos en relación a la importancia de presentar una prueba en cuanto pueda ser consciente de la responsabilidad que recae solo sobre quien responde. Más que todo el ejercicio era cuidar que no hubiese demasiado desorden y que solucionaran la prueba aquellos docentes que no han acabado. Pensar la *realidad* desde una prueba es importante para que el docente afronte dicha *realidad* con autonomía

ANÁLISIS:

La *realidad* la compartimos, aunque tengamos distintas, el mundo es uno sólo y su *realidad* también, y poder tomar eso como punto de partida para fundamentar la construcción de la vida en base a saberes prácticos que garantice relaciones sociales acorde a las necesidades de la *realidad* que es social. Aunque los alumnos estén desarrollando pruebas que vienen a ser extras a las exigencias académicas habituales. El docente en sus acciones debe pretender que el docente se proyecte más allá de lo que es hoy. Y permita verse en el futuro como lo que quiso ser, libre y autónomamente. Los docentes a veces creen que los docentes realizan estas actividades sin importar mucho su resultado o efectividad y así mismo responden sin efectividad. Pero el docente que hace un simulacro piensa en el futuro laboral y personal de sus alumnos. Se involucra con sus acciones en las edificaciones de los docentes acerca de su ser y de su hacer en y para la sociedad, que tiene una *realidad* de cuidado y beneficio pero que es en verdad presión y opresión, presión laboral ¿qué comer?, y opresión de libertad ¿qué soy?

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO DIEZ:

FECHA: SEPTIEMBRE 16 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Identificar los conceptos fundamentales del existencialismo

Manejar un argumento frente a la propuesta existencialista

Responder un cuestionario relacionado con el existencialismo

CATEGORIA:

Existencia

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

La clase comienza a la 1 y 30 minutos de la tarde pero los alumnos llegaron a la 1 y 40 minutos de la tarde. Se llama a lista. Siguen llegando alumnos. Se le pide a un alumno que guarde el jueguito de la coca. Los alumnos están charlando a pesar de llegar tarde. El docente pide silencio. Dice que no hay responsabilidad ni sentido por las cosas que se hacen. La *existencia* de las personas es sometida y ellos ni cuenta se dan, qué pasa dejemos la actitud de rebaño. Sigue la falta de silencio y de atención. Parece que el profesor hablara para nadie. Después se lee un apartado del texto *El profeta* de Jalil Gibran, trata acerca de la libertad. Este concepto de libertad es el que relaciona existencialismo con la *existencia* de cada persona. Se trata de llevar a cabo un debate. Después se pasa a responder preguntas referentes al tema y a la percepción del dicente frente a la *existencia* y el existencialismo. La actividad de responder las preguntas se realiza fuera del aula. Charlan del día amor y la amistad y del amigo secreto.

ACTIVIDAD:

A pesar que llegaron tarde los dicentes, se trata resaltar conceptos básicos para debatir lo referente a la *existencia* como fundamento de la libertad como lo postula el existencialismo. Se hace una contextualización y pretensión del existencialismo para que se identifique la pertinencia de pensar existencialmente la misma *existencia* de la humanidad. Se deja planteada la pregunta de si ¿somos libres en un régimen capitalista? Se acompaña la actividad fuera del aula y se trata de conversar con algunos dicentes.

ANÁLISIS:

El docente y el docente en formación se ven en la necesidad de buscar estrategias para educar fuera del aula. Y que ese educar valla hasta la formación del dicente por sí mismo. La *existencia* del dicente hay que pensarla desde el contexto de una calidad educativa que permita que el alumno se piense a sí. El ser-ahí (*dasein*) y la esencia del ser se responden a partir del texto pero la *existencia* del alumno se responde desde él mismo en la formación que él ejerce sobre sí. Algunos alumnos creen que con responder una pregunta es ya entender un filósofo, pero, por pereza es que no entienden su *existencia* con lo que les presenta el filósofo en cuanto ser humano angustiado frente a la negligencia del mundo. Algunos dicentes no se han angustiado frente a la vida, la *existencia*, la muerte o la no *existencia* sino que van como cosas en el mundo sin ser conscientes de su facultad de ser conscientes de lo que son y hacen frente a una

sociedad demacrada por la humanidad deshumanizada gracias a sí misma que ve en el humanismo la derrota del capitalismo. El docente con sus acciones incentiva a que el alumno supere los derrotismos y procure la victoria de su libertad con libertad social.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO DOCE:

FECHA: SEPTIEMBRE 23 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 39

OBJETIVOS:

Comprender la lectura de la clase

Relacionar la lectura con la propuesta existencialista

Hacer un escrito reflexivo y crítico con respecto a lo leído y lo entendido como existencialismo.

CATEGORIA:

La Nada

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se llama a lista. La actividad se desarrolla leyendo por parte de los dicentes un cuento titulado *el corazón delator*. La propuesta de la actividad no les agrado a varios. Depuse de leído se escribe un argumento respecto a lo que leyó tratando de ir más allá de la propuesta académica que reflexione enfrente de *la nada*. Los alumnos prefieren salir del aula para realizar la actividad. El docente dice que ahora los criterios de evaluación son: asistencia, participación y entrega de trabajos. Se da un dialogo con dicentes no referente a la clase pero sí a la filosofía. Algunos atienden la actividad otros se hacen los que escuchan conectados a un *ipod*.

ACTIVIDAD:

Se observa que los alumnos lean y presten atención a la lectura. Después se pide que escriban un argumento crítico frente a lo que leyeron que no se queden con lo que se les presenta sino que abran más allá su pensamiento y así reflexione acerca de *la nada* en cuanto conforma al sí mismo que se enfrenta a la angustia de vivir. Después de que se realizo la actividad se entablo un dialogo con algunos dicentes acerca de que una cosa es la historia de la filosofía y otra cosa el filosofar. La historia de la filosofía se aprende el filosofar se hace.

ANÁLISIS:

La nada, es lo que es la vida sino se hace a consciencia, teniendo en cuenta que las acciones repercutirán en la sociedad. Para qué estudiar filosofía me pregunta un dicente y yo le dije que para definirme y definir las cosas por mi mismo. Mis acciones soy yo por tanto no puedo hacer sin darme cuenta de lo que construyo o destruyo. Escribir las ideas que van más allá del referente textual es con el fin de que se presenten infinitos frente a *la nada* y así proyectar su consciencia a la consciencia social, que ejecute acciones justas *para si* y para el *en sí para sí*. El problema es el lenguaje la sociedad y su pensamiento esta determinada por el lenguaje, lenguaje que ratifica su desarrollo, pero que deja ver que el lenguaje cultural es el dominante, o mejor el lenguaje del dominante. ¿Qué hacer?, resistir, hacer lenguaje configurado en un pensamiento menos alienante más existencial que aferre al hombre al mundo y no al trabajo.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO CATORCE:

FECHA: SEPTIEMBRE 25 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Comprender la lectura de la clase

Relacionar la lectura con la propuesta existencialista

Hacer un escrito reflexivo y crítico con respecto a lo leído y lo entendido como existencialismo.

CATEGORIA:

Acción docente:

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.

Todos los alumnos estaban fuera del aula. No está el docente. Fui hasta ellos para proponerles la actividad de la clase: leer el cuento *el corazón delator* y realizar un escrito en el que reflexionen acerca de la existencia de una manera propositiva. Estaban los alumnos jugando coca y naipes. Varios alumnos no quieren hacer nada e incitan a lo mismo. Se entrega el texto a los diferentes grupos. Muchos de ellos solo le miran pero no le leen. Algunos dicen que leen pero que el escrito lo entregan después. Yo les dije que mi compromiso es presentar la actividad colaborarles en cualquier duda y animarles a escribir lo que piensen, para recoger un producto que debo entregar. Llega el docente y muchos no han ni leído. El docente mantiene la actividad como fue propuesta y exige el producto por parte del docente, y más que producto que piense.

ACTIVIDAD:

Les facilito el texto para que lean y no leen. Dicen que el docente permite entregar el escrito en la otra clase. Yo les dije que el docente ya que no está yo asumo las exigencias de la clase que son leer y escribir, es decir pensar por sí mismos. Cuento más de seis cocas es insoportable el ruido que causa dicho juego sin fruto. Los naipes están sostenidos por el libro que les pase. Trato de animar a los docentes a que la lectura como es corta es rápida y el escrito como es personal es más fácil de pensar. Insisto en los diferentes grupos que realicen la actividad pues les permite encontrar nuevas palabras al leer y nuevos pensamientos al escribir. La actividad no es solo leer y escribir, sino comprender, interpretar y proponer, lo que se quiere es que el alumno así como autónomo en su calificación también lo sea en su aprendizaje. Lo anterior fueron mis *acciones docentes* frente a la inercia docente para evitar lo bancario y abrir hacia lo edificante, práctico y necesario.

ANÁLISIS:

La *acción docente* es lo que marca al docente frente a las actividades propuestas si el docente no anima con sus acciones a que se edifique el alumno por sí mismo, no hay labor docente sino un trabajo laboral sin relación entre personas libres, sino entre transmisores de materias y receptores de materias. Los alumnos un viernes a las 2 y 15 de la tarde, hora en que inicia esta clase no quieren hacer nada, ni pensar, solo jugar coca y naipes. Cómo se incentiva el aprendizaje un viernes en la tarde. Cómo hacer que el docente incentive a los docentes a realizar un esfuerzo, la relación docente-docente es

entre personas y se obtiene un cierto compromiso mutuo, por parte del docente de alentar al dicente a pensar por sí mismo y por parte del dicente construir un pensar propio con respecto a las exigencias académicas y sociales. La acción docente no solo pretende que el alumno alcance logros académicos sino que se proponga logros a nivel social y personal. El docente va más allá de la respuesta momentánea y busca la pregunta permanente para que siempre se este pensando a sí mismo tanto el dicente como el docente. Y así en la congruencia de las *acciones docentes* y las acciones dicentes permitan construir cultura en la escuela y para la sociedad.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO QUINCE:

FECHA: SEPTIEMBRE 30 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Pensar el existencialismo existencialmente

Argumentar dicho pensar en el debate

Apropiarse de las preguntas humanas y permanentes ¿quién soy? y ¿qué hago?

CATEGORIA:

Decisión

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

El aula se encuentra en mesa redonda. Los alumnos están en desorden y haciendo bulla. Mientras se propone por parte de una alumna la actividad de fin de año no se hace silencio, se pasan por escrito unas propuestas. Se llama a lista. El bullicio continúa. El docente pide silencio sin ser atendido. De grupos ya formados se rifa el orden en el que expondrán después de la semana de receso (05 a 09 de octubre). Se inicia el debate frente a las tres preguntas guías del debate: ¿cómo se entiende la libertad en el existencialismo?, ¿cómo el existencialismo puede ser político o social? Y ¿cómo se presenta el existencialismo hoy? Se copean en el tablero las preguntas. Cada pregunta tiene que ver con la *decisión* que uno tome frente las circunstancias que se presentan y a lo que deseo. Algunos alumnos querían salir del aula a hacer el debate. El docente se ve obligado a pararse y llamar la atención a varios estudiantes. A uno de ellos le coloco en el centro del aula. Dice que hay que vivificar desde el ser, por la conciencia, a la libertad. Libertad que se refiere a saber dónde estoy para tener un criterio de responsabilidad frente a lo que soy. La *decisión* es una acción que manifiesta libertad.

ACTIVIDAD:

Más que responder a las preguntas, se hace un cuestionamiento a los dicentes a modo de dialogo en el que se pueda construir un saber inesperado. Responsabilizar al alumno de sus decisiones. Muchas veces se actúa y *decide* sin saber ser libre. Se dialoga con los dicentes respecto a las bases del existencialismo y su pretensión de dignificar al hombre se contextualiza la pretensión de sacar al hombre de su yugo político, religioso y económico para que haga su proyecto de vida ejerza sus acciones bajo decisión de si. Más que definir cada elemento del existencialismo se piensa con ellos para permitir ver que la decisión es autonomía y por lo tanto libertad autentica. Lo que se hace es llevar al alumno a que se pregunte si su libertad es autentica si es dueño de sus *decisiones* y así de sus acciones como persona condenada a *decidir*.

ANÁLISIS:

La *decisión* corresponde a los seres humanos, que eligen por ciertas responsabilidades a las que le lleva su acción. Los alumnos creen *decidir* su educación que es autoevaluativa, pero también falta de autonomía. Tanta flexibilidad relaja tanto a los docentes que no se forma algo de ellos ni por ellos. El docente en cuanto decide sus acciones, ejemplifica a los alumnos a que decidan las suyas, y el docente en cuanto presenta lo social, incentiva a que las acciones sean sociales. Las acciones de los docentes están faltas de coherencia con las exigencias sociales, lo social en la escuela muchas veces se omite por parte del docente, y por tanto al enfrentarse la sociedad, no como estudiante sino como persona, se verá sometido a las *decisiones* de otros por no ser responsable de las suyas.

El debate en el aula también incentiva a que el alumno *decida* si esta de una u otra postura, ya se existencialismo o no. El debate como recurso académico es necesario más en filosofía que, si es un docente de filosofía hará filosofar a los alumnos más que a hacerles repetir. La filosofía permite abrir la perspectiva del alumno, ya que una pregunta en relación al existencialismo puede no ser satisfecha desde el racionalismo, así el alumno replante sus propias ideas y construya su propio saber.

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO DIEZ Y SEIS:**

FECHA: OCTUBRE 02 DE 2009 CURSO: 1102 ALUMNOS:

DÍA DE LA CANCIÓN EN INGLÉS.
ACTIVIDAD MUSICAL EN EL GIMNASIO

SEMANA DE RECESO DEL 05 AL 09 DE OCTUBRE DE 2009**DIARIO DE CAMPO****NÚMERO DIEZ Y SIETE:**

FECHA: OCTUBRE 14 DE 2009 CURSO: 1101 ALUMNOS:

ACTIVIDAD EN EL AULA MULTIPLE, DIRIGIDA POR LA COORDINADORA DE PRACTICA DOCENTE. CONFERENCIA INDUCCION A LAS NUEVAS DINAMICAS EDUCATIVAS Y LABORALES A LAS QUE SE VERAN EXPUESTOS LOS ALUMNOS FUTUROS EGRESADOS

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO DIEZ Y NUEVE:**

FECHA: OCTUBRE 23 DE 2009 CURSO: 1102 ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Exponer de manera clara un tema libre
Evidenciar capacidades de expresión y manejo de grupo.

CATEGORIA:

Expresión

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

El aula se encuentra en desorden. Se llama lista. Los alumnos no prestan atención se hacen varios llamados de atención para poder darle la palabra al grupo expositor. Dicho grupo tratará el tema de la drogadicción, algunas causas y algunas consecuencias. Así mismo tratan de definir qué es y cómo se puede prevenir. En el trayecto de la exposición hubo mucha interrupción por el desorden y la charla constante que no permitía el desarrollo efectivo de la exposición. El docente hace algunas intervenciones para fomentar el orden.

ACTIVIDAD:

La exposición estuvo basada en presentar algunas drogas y cómo estas dañan la salud tanto personal como social, pues la droga es un elemento que degenera a la persona y su relación con la sociedad generando conflicto social. No tuvo una coherencia en el orden y se presentaron malas posturas para exponer dentro de un lugar académico. No había un objetivo claro planteado, y por eso mismo se propiciaba el desorden ya que la diversidad de temas sin un eje temático termina por convertirse en un conglomerado de discursos sin meta. El docente en formación permite tener más orden en el aula a nivel disciplinar y también para evidenciar falencias en las formaciones más que académicas personales en tanto concepciones infundadas y poco argumentadas. La *expresión* es un elemento importante dentro de las dinámicas educativas por eso mismo tanto el docente como el docente están dependiendo de cómo expresan lo que quieren expresar, además si se logró o no con dicho modo de *expresión*, expresar lo que se pretendía

ANÁLISIS:

Más que desarrollar un tema tan importante como lo es el de las drogas, puesto que ellas están en cualquier barrio de la ciudad, donde la realidad es que se debate la legalidad de la misma en el congreso. Darnos cuenta de las causas no quiere decir que seamos exentos o inmunes a ella. Llegar a mostrar consecuencias no quiere decir que por eso se eliminen de un día para otro de la realidad social colombiana. Es necesario que el alumno analice y reflexione sobre su vida y sus propósitos frente a la misma para darse cuenta que las drogas lo que hacen es cohibir dicho proyecto de vida y degenerar el proyecto en podredumbre social. La *expresión*, el modo en que se habla de ella deja ver la concepción de la misma. Juzgar bien o mal es tomar partido por ciertos prejuicios, más darle cabida en la sociedad actual es no guiar adecuadamente los proyectos de vida de los alumnos. La *expresión*, es la característica de la humanidad, pero ella también tiene algunas características para que sea efectiva, podríamos decir que una expresión lógica es lo que se quiere fomentar en tanto que sea implicada por sus argumentos. Es decir que sus acciones sean coherentes con su *expresión*.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO VEINTE:

FECHA: OCTUBRE 28 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Enfrentar al alumno a un grupo mientras expone un tema libre

Desarrollar habilidades de manejo de grupo

CATEGORIA:

Percepción

DESCRIPCION DE LA CLASE:

El docente llega con una actitud de malestar, genera algún grado de malestar e incomodidad en el aula. Primera vez que le veo así. Algunos grupos hablan con él para pedir algunas condiciones para desarrollar mejor las exposiciones. La primera exposición trató el tema de las diferentes percepciones que existen en occidente en relación al modo de vida. Presentaron algunas percepciones de África, Asia y Europa. En la primera se evidencia la zoomorfización de los dioses, de la segunda la determinación que tiene el Darma y el Karma, según las castas y a cuál de ellas se perteneciera. Y en el tercero la fuerte discusión de no acabar del dualismo, sumándole el panteísmo. También se hace una alusión a una cultura ubicada en España en la que se habla un lenguaje llamado eusquella el cual data de lo ancestral, así mantener la lengua significa mantener la cultura, la vida misma de quienes pertenecen a dicha cultura. Se pide un escrito para el día once de noviembre en el que desarrolle una idea libre y la argumente, con un referente bibliográfico. El grupo número tres no presentó la exposición que tenía por tema el crecimiento económico en China.

ACTIVIDAD:

Después del desarrollo de la exposición se hicieron algunas preguntas por parte de los alumnos, del docente y del docente en formación. ¿Cuál es el aporte de dichas percepciones en América?, ¿Hasta qué punto el encuentro cultural es hibridación cultural? Y ¿para qué respetar las percepciones que contradicen las mías? Un alumno me pregunta como se escribe “conlleva”. Ello me sirve para analizar que la falta de argumentación en algunos es la falta de conceptos con los cuales pueda expresar su *percepción*. Las anteriores preguntas llevan a que América es una conglomeración del resto del mundo. Podríamos decir en América se encuadra el mundo. También nos lleva a que las culturas en la estreches del mundo se fusionen y creen una cultura híbrida. Además que para que mi *percepción* sea clara debo admitir las que no son recíprocas con mi manera de ver el mundo.

ANÁLISIS:

Las distintas *percepciones* es lo que posibilita las distintas culturas. Mas ello no es que deba existir una hegemónica frente a las demás. La cultura si es cultura no es hegemónica. Pues admite las *percepciones* diversas como modo de ser cultura. La *percepción* depende de mi ser, del cómo yo entiendo el mundo y así del cómo me relaciono con él, llevando así a pensar la problemática del mundo, frente al destino paupérrimo de la des-humanidad capitalista que no deja cultura viva. *Percepción* es lo que tiene el hombre y percibe todo su rededor, así el conflicto entre las *percepciones* es solo el modo de nombrarlas ya que un solo mundo es el que habita el hindú y el judío y el ateo y el protestante. El docente facilita el *percibir* cosas imperceptibles pero determinantes para el desarrollo de la humanidad.

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO VEINTIUNO:

FECHA: OCTUBRE 30 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS:

CELEBRACIÓN DÍA DEL ALUMNO

Se desarrolla una charla con el docente, en el que se evidencia que por más docente también se es persona común con sentimientos y dolores con sueños y metas, así se contagia uno de desarrollar nuevas maneras de animar a los alumnos a que desarrollen su pensamiento pensando por sí mismos. La charla permite evidenciar que el ejercicio docente muchas veces es poco reconocido, es decir no se le da esa importancia que en verdad tiene, ya que el docente ayuda desde sus propias acciones a formar personas autónomas.

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO VEINTIDOS:**

FECHA: NOVIEMBRE 04 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 38

OBJETIVOS:

Promover el desarrollo de habilidades comunicativas

Animar a los alumnos a que participen como interlocutores en el desarrollo de la exposición

CATEGORIA:

Política

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se llama a lista. Se entregan algunos escritos relacionados con “el corazón delator” trabajado de clases anteriores. Llega el docente coordinador de la universidad de las prácticas en el IPN. Se toman algunas fotos para el coloquio de prácticas en la universidad. La exposición esta basada en la participación de los jóvenes en la *política*. Se caracteriza por tener dos conceptos fundamentales que son. *Política* y juventud. En dicha exposición se pregunta el por qué de la brecha política-juventud. Y el cómo es posible acercarse. Se muestra cómo ya algunos jóvenes son líderes de movimientos políticos que tienden al reconocimiento de los mismos. Se hace un llamado de atención a algunos alumnos que no están prestando atención y que incomodan a los que sí quieren escuchar la exposición. Algunos alumnos están comiendo en el salón. La exposición genera un debate interminable. También se llevó a cabo la exposición en la que el tema era el uso inadecuado de las bolsas plásticas. Tema relevante para las condiciones climáticas de la actualidad.

ACTIVIDAD:

Se escucha la exposición con atención, se trata de identificar el objetivo y de hallar algunas preguntas que ayuden a la comprensión y a completar la exposición. El tema *político* debe interesar a cada ciudadano, ya que para él se hacen las *políticas*, en él repercuten decida o no decida, así el llamado de la exposición es a que no dejen decidir por otro su propio futuro. Se pregunta por el objetivo de la exposición y además cómo la juventud no hace *política* solo por hacer oposición, es decir que se oponen a ciertas políticas por considerarlas erróneas pero no propone nuevas alternativas y soluciones para la misma. La *política* debe ser actitud crítica frente a los lineamientos

gubernamentales con el fin de despertar y abrir los ojos para ver quiénes manejan el Estado. Igualmente es necesario resaltar que no existe consciencia frente al uso de las bolsas y cómo estas generan gran contaminación. Por eso la exposición es pertinente para mostrar que la realidad no está muy lejos ya que el docente muestra la cantidad de basura que hay sólo en el aula, no parece un lugar en el que se formen personas. En general las exposiciones presentaron temas actuales que competen a cada habitante de la tierra.

ANÁLISIS:

Resaltar de la exposición el interés que se presentó en el mismo momento de hablar. Ya que la política a muchos jóvenes les molesta pero también les atrae. Ellos en sus nuevas dinámicas juveniles integran lo *política* como un modo de hacer mejor el mundo pero se encuentran con que la *política* no se interesa por el mundo sino por el dinero que pueda generar una nación. La *política* como actitud debe estar fundada en conceptos y análisis que verifiquen y faciliten la divulgación de las faltas y de las exigencias de la sociedad. Que un joven piense en *política* da luces para que las nuevas ideas de los jóvenes puedan generar respuestas a las exigencias y problemáticas sociales.

Es importante ver cómo en un aula se legaliza la *política* y cómo ella misma etiqueta sus acciones como éticas solo por referirse a lo humano sin que en verdad se hagan *políticas* humanas ya que los humanos son solo las elites del poder que hacen para sí las *políticas*.

Además no podemos olvidar que el mal uso de las bolsas genera deterioro ambiental. Es decir un deterioro social, el cual puede ser solventado a través de exigencias y movimientos *políticos*. Por eso tanto la *política* como el cuidado ambiental es competencia de todos

DIARIO DE CAMPO

NÚMERO VEINTICUATRO:

FECHA: NOVIEMBRE 06 DE 2009

CURSO: 1102

ALUMNOS: 40

OBJETIVOS:

Fomentar el buen discurso dentro de una exposición.

Reconocer algunas características esenciales de una exposición.

CATEGORIA.

Cultura

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se trata de localizar un computador en el que se pueda realizar la proyección de la exposición. Después se pasa a un salón en el que se facilitaba la conexión. Se llama a lista. El docente no está presente por estar en una reunión. Se asume la clase normalmente. Algunos alumnos solicitan un permiso para realizar otra actividad distinta y fuera del aula. Se inicia con la exposición. Tema santería, vampirismo y satanismo. Los alumnos presentes asisten y se interesan por la exposición ya que ella contenía entrevistas de personas involucradas en el tema.

ACTIVIDAD:

Se trata de asumir un papel de docente en el que se juega cada decisión. Se llevo el tiempo de la exposición para poder llevar a cabo los momentos de la misma: introducción, desarrollo, conclusiones y discusión o debate. En este último momento se escucha a los alumnos interlocutores y se pasa a responder preguntas referentes a la exposición. Mas que escuchar la exposición era vivir los relatos de la misma, ello implicaba un interés por ella.

ANÁLISIS:

Llamar a todas estas, sectas, que emergen de años ancestrales, en las que se practica magia, negra, blanca, verde, roja y azul. Cada una con sus características y sus fuerzas así como sus objetivos. Escuchar comentarios de personajes sumergidos en ese mundo de sangre y olores fétidos. Qué cultura se puede rescatar del amor a la muerte, si se puede decir amor. La cultura es algo social en el que el sujeto depende y es al mismo tiempo libre. Lo culto no es necesariamente lo oculto. Así se termina por redireccionar la exposición para poder mostrar que aunque ni bueno ni malo sí incoherente con la naturaleza humana, que es ser social y cordial dentro de unas lógicas mínimas de salubridad y respeto.

DIARIO DE CAMPO**NÚMERO VEINTICINCO:**

FECHA: NOVIEMBRE 11 DE 2009

CURSO: 1101

ALUMNOS: 39

OBJETIVO:

Formar la argumentación en los expositores
Permitir ver de otra manera

CATEGORIA:

Naturaleza

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

Se llama a lista después de habernos dirigido a un salón provisional. Se explica la actividad que consiste en terminar las exposiciones. La primera es sobre la filosofía naturalista y la segunda sobre la influencia de la música en los jóvenes. Se toma una posición en la que se puede mantener en orden a ciertos alumnos inquietos. Se les pide el favor de respetar la exposición y de dejar escuchar. La primera y la segunda exposición son importantes porque llegan a terrenos políticos. La primera desde el cuidado por el mundo a través de movimientos ecológicos y la segunda a través de grupos y líricas musicales. Después de finalizar las exposiciones se hacen algunas preguntas por parte de algunos alumnos con el fin de fomentar el debate previsto.

ACTIVIDAD:

Como docente también hay que apelar al orden, para que se lleve ordenadamente cualquier actividad. La naturaleza del aula es tan inquebrantable que lo que queda es aprender de ella. Así proyectar e imaginar mejores modos de hacer educación. Estas exposiciones sirven para fomentar el discurso filosófico en tanto que se argumenta a

partir de una serie de ideas. Más que vigilar se intentó ser ejemplo de cordura y respeto para que ellos viesen la posibilidad y la necesidad de la misma.

ANÁLISIS:

Poder reflexionar a partir de la naturaleza y escudriñar en las implicaciones más últimas es lo que posibilita crear un discurso filosófico en el que se da la oportunidad al alumno de pensar de decir y de ser frente a los demás. No se puede hacer filosofía si no se pregunta, no se puede preguntar sin dudar y sin asombrarse y ello siempre de la naturaleza. Por eso filosofar es mas elemental que la filosofía en tanto que historia. Así la filosofía se rescata pero como actividad frente a... con miras hacia...

REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

*Quien hace superficialmente las cosas,
no encuentra verdadero sentido a su vida.*
La carta a García

Reflexión entendida como un *ir hacia atrás* a modo de regreso sobre algo, es característica indispensable para el quehacer docente. La pedagogía en tanto que un “saber sobre cómo cambiar la educación”, (Álvarez, A. 1996...Y la escuela se hizo necesaria. Mesa redonda Magisterio. Sociedad colombiana de pedagogía). Se necesita de la reflexión para reconocer en lo acontecido, la necesidad de ciertos cambios educativos, con el fin de una coherente educación frente a la realidad social.

Ahora, sistematizar permite visualizar en la reflexión sobre la práctica, sobre las mismas experiencias, cómo las vivencias y los haceres de los sujetos, en su proceso, adquieren sentido y significado (Equipo Nacional de Sistematización. Plan Internacional Colombia. Una organización que aprende a través de la sistematización de experiencias). Centrando la reflexión pedagógica se parte de la siguiente pregunta: ¿cómo el currículo oculto impacta sobre los docentes de grados once en el I.P.N.?

Los diarios de campo no son la simple impresión de palabras, son la experiencia vivida en un nuevo modo de presentársenos. Un diario de campo permite visualizar que una clase sobre fenomenología en tanto que referido al problema sobre el conocimiento posibilita ampliar la panorámica y observar que el docente cuestionado por la acción docente genera sospecha frente a la veracidad de lo conocido o la posibilidad misma del conocer, independientemente de la perspectiva filosófica. Igualmente evidencia que

responder bajo términos fenomenológicos viabiliza el logro académico curricular, en tanto que el alumno se familiariza con conceptos básicos de la fenomenología y, el currículo oculto se manifiesta en la acción docente en tanto que genera dudas más allá de las académicas tendiendo hacia la formación de la identidad del docente por sí.

Así la acción docente es el curriculum oculto. Docente y docente se relacionan para construir *saberes* en palabras de Morin o *aprenderes* en palabras de Borrero. Docente y docente son constituyentes fundamentales del fenómeno educativo. En esta relación el docente ejecuta por medio de sus acciones en la escuela el currículo oculto, que se proyecta hacia la formación integral y autónoma del docente, “modelando la plenitud del ser” (OSSA. 2007 Revista Uni-pluri/versidad. Universidad de Antioquia. Vol.7, num. 3).

Además de ser observador, también se es actor de la misma experiencia en tanto que docente en formación. Así se observa sobre sí, en lo posible, a modo de auto evaluación, fortalezas y debilidades frente al desenvolvimiento docente. El docente no se encuentra con objetos sino con sujetos por tanto hay que valorar la condición del docente para entender su pensamiento. El manejo de grupo permite una comunicación efectiva, respetuosa y valorativa, así se posibilita una apropiación de los elementos filosóficos ofrecidos. La cordialidad en cualquier evento que se presente fuera o dentro del orden básico del aula es necesaria para fomentar una buena disposición en el docente, con el fin de que se anime a realizar la actividad planeada en el curriculum y además de formarse una personalidad responsable. La acción no se planea, se planea la actividad. El curriculum oculto no se escribe como el formal, sino que se ejecuta en el hacer

docente sin preaviso y sin planeación; así el curriculum oculto integra lo imprevisto, lo no consciente como elemento para construir saberes a partir de la acción docente en relación con los dicentes dentro del acontecer educativo promoviendo resultados no intencionados. (DÍAZ Barriga, A. Pág. 7. 2006. La educación en valores: Avatares del currículo formal, oculto y temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8 (1) consultado en: <http://redie.Uabc.Mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>) La prudencia, al momento de decir y hacer entender con el discurso a un dicente la incoherencia de su comportamiento con el entorno, es decir, en los llamados de atención, constantes en un aula, permite que no se torne irrespetuosa. Dicho entorno que es educativo, responde a dinámicas académicas y sociales, por eso es necesario pensar comportamiento adecuados no como exigencia sino como formación de su desarrollo personal y social. Por ello es necesario fomentar actitudes frente a la vida que integre miradas éticas, sociales, personales, etc. Con el fin de formar un sujeto autónomo que responda por sí, pues el alumno se verá enfrentado irremediabilmente a mecanismos políticos, económicos, sociales, etc. De los cuales solo él puede hacerse consciente.

La coherente comunicación docente y docente en formación permite un trabajo colaborativo en el que se nutren las distintas maneras de pensar el modo de hacer atractiva a la filosofía, y que los alumnos en su autonomía acudan a la filosofía para su educación y su formación. La autoridad no es equivalente a responsabilidad por eso el docente de filosofía si es autoritario no puede hablar de libertad. Su acción no sería coherente con su decir. Y el curriculum oculto se convertiría en buscar un papel por parte del dicente de pasividad de incomunicación.

Crear un ambiente en el que el alumno se sienta a gusto es necesario para desarrollar una actividad y alcanzar su fin. Hacer de maneras distintas sin objetivos comunes lleva a la distorsión y no claridad sobre los saberes. Diferentes actividades con fines comunes posibilita que el docente comprenda la dinámica filosófica y los diversos modos de hacer filosofía. Tener claro lo que representa un filósofo y su pretensión, es necesario manejar los conceptos de su filosofía para relacionarlos con el presente y con la vivencia de cada alumno. Así la filosofía se les hace más familiar y por lo tanto accesible. Además de ejemplificar responsabilidad frente a la idoneidad docente y la calidad educativa que necesítale docente para su desarrollo escolar y social.

Reflexionar y sistematizar son actividades que se hacen sobre..., por eso la reflexión y la sistematización se hacen sobre la práctica profesional realizada en el I.P.N. así “El punto de partida es la práctica” (Equipo Nacional de Sistematización. Plan Internacional Colombia. Una organización que aprende a través de la sistematización de experiencias) que posibilita una provisión de experiencias que permiten generar una fuente y cúmulo de saberes, por eso “...la practica es una fuente de saber” (Ibíd.). Por tanto una práctica sin reflexión y sin sistematización se pierde, sólo queda un borroso recuerdo, pero no una experiencia, en la que se reconoce un saber (Ibíd.). *Ir hacia atrás* también es ir más allá; es buscar ese saber del cual sólo es posible reconocer en tanto que halla una conciencia investigativa, interpretativa y propositiva con el fin de integrar las experiencias de vida con experiencias en las que emerge un saber valorativo y determinante en el correcto desarrollo de las acciones educativas y sus posibles modificaciones en tanto que tiendan a un modo más eficaz de hacer educación.

La experiencia es el fruto que se da gracias a la reflexión y sistematización de la práctica “No se trata simplemente de sistematizar, de organizar, de seguir un orden lógico, tampoco supone simplemente acogerse a reglas y procedimientos del conocimiento...” (Alberto Martínez Boom & María del Pilar Unda Bernal & Marco Raúl Mejía J. 2003 Lecciones y lecturas de educación. El Itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Guadalupe) Es necesario pero no lo único, el docente como investigador está en calidad de generar saber en tanto que apunta a visualizar cuáles son las condiciones que permiten al maestro constituir el sentido, integrando las prácticas con la experiencia (Ibíd.). Reflexionar y sistematizar una práctica permite obtener una experiencia. Esto es posible en la medida que el maestro deja de ser portador de saber y se convierte en un productor de saber, a partir de su experiencia que según Dewey es la recuperación de un saber que nos antecede (Ibíd.) dado esto la practica es experiencia únicamente al ser pensada y reconocida como un saber producido (Ibíd.) El docente como miembro activo de las dinámicas educativas está involucrado en el desarrollo de las mismas. El estar inmiscuido en dichas dinámicas le permite al docente en tanto que piensa sobre su hacer, verificar las condiciones en que se realiza la educación, con el fin de identificar nuevos modos de edificar y formar a los dicentes frente a las exigencias modernas. El docente que adquiere este tipo de experiencia puede experimentar las diversas formas de producir saber, y el que no pues actúa sin experiencia, es decir, sin un saber. Quinceno, H. 1995. el instituto de pedagogía, experiencia y experimentación. Mimeo, p. 23. Citado en Alberto Martínez Boom & María del Pilar Unda Bernal & Marco Raúl Mejía J. 2003 Lecciones y lecturas de educación. El Itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Guadalupe)

Si el docente sólo se limita a entregar conocimiento y se considera que sólo él es el portador del mismo y que su veracidad es indiscutible. Este encontrará que la relación con los alumnos se limitara a entregar y recibir lo mismo sin modificación y repetitivamente para el momento que lo necesite, como si guardara en un cajón el conocimiento y acudiera a él cuando le requiriera. Esto imposibilita que el docente sea capaz de edificar su propio saber y así limita su crecimiento, deformándolo, integrándolo solo a las exigencias laborales y no culturales. El docente que edifique el saber a partir de las experiencias y vidas de los docentes esta más presto a relacionarse de una manera más dialógica y menos autoritaria. El docente que integre al docente en las dinámicas de construir saber, esta más presto a extraer de las experiencias reflexiones y nuevos modos de hacer dichas relaciones, en las que busca más que entregar conocimiento, edificar personas autónomas que se responsabilicen de sus actos y que los mismos actos se integren a las dinámicas socioculturales en las que esta inmerso necesariamente. La práctica es el espacio en el cual se puede patentizar las lógicas en las que se mueven las relaciones educativas, así el docente en sus acciones no previstas abarca las relaciones formativas en tanto que va más allá y procura personas idóneas para las necesidades culturales, éticas y morales además de las exigencias económicas, políticas y sociales actuales.