

**LAS FORMAS DEL SILENCIO EN LA ESCUELA  
¿EVALUAR LAS PALABRAS?  
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA  
EN LA I.E.D. FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**AUTORES:**

**REINALDO BORJA GALVIS  
JUAN SEBASTIÁN RAMÍREZ CORTÉS**

**TUTORA**

**BLANCA INÉS ZAMUDIO LEGUIZAMÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2018**


*Agradecemos,  
a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia,  
a la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme,  
a nuestros familiares, maestras y maestros  
que permitieron llevar a cabo este proyecto.*

*“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía.  
Los llamados ‘ignorantes’ son hombres y mujeres cultos  
a los que se les ha negado el derecho a expresarse y por ello  
son sometidos a vivir en una cultura del silencio.”*

*Freire, P. 1990*

*“Jamás me llegará el tiempo,  
si he de tachar infinitamente  
lo que tengo que decir.”*

*Barthes, R. 1984*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10 - 10 - 2012</b>	<b>Página 1 de 127</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	Las formas del silencio en la escuela ¿Evaluar las palabras? Experiencia pedagógica en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme	
<b>Autor(es)</b>	Borja Galvis, Reinaldo; Ramírez Cortés, Juan Sebastián	
<b>Director</b>	Zamudio Leguizamón, Blanca Inés	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 62.p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	
<b>Palabras Claves</b>	SILENCIO, EVALUACIÓN, VALORACIÓN, NARRATIVAS, EXPERIENCIA, EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN, CULTURA, REFLEXIÓN.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>El proyecto ‘<i>Las formas del silencio en la escuela ¿Evaluar las palabras?</i>’ es una propuesta de disertación pedagógica, en los campos de la cultura, el lenguaje y la evaluación. Enmarcado entre la perspectiva del interaccionismo simbólico y la educación, permite pensar la evaluación en la escuela como un escenario ligado a las palabras y poner sus mecanismos en cuestión a partir del fenómeno del silencio. Atender a los múltiples dispositivos que legitiman o no ciertas formas de conocer para el sujeto comprendidas en la adquisición, acumulación, producción y reproducción de saberes expresados en palabras y a menudo calificados, forman parte del sentido de la educación y el interés desmitificador de este proyecto; para así develar otros sentidos situados en la valoración plural que proponen alternativas a los discursos unitarios, diversificándose a través de relatos y entrevistas que enuncian las formas de concebir, decir, callar, actuar y estar en la escuela.</p>		

### 3. Fuentes

- Acevedo I., López M. 1996. El proceso de la entrevista. Limusa. México.
- Alvarado, T. Pampillo, G. 1988. Taller de escritura: con las manos en la masa. Libros del Quirquincho.
- Alcaldía local de Usme. Historia de la localidad 5ta de Usme; consultado agosto 2018 disponible en <http://www.usme.gov.co/content/historia-la-localidad-5a-usme>.
- Amengual, G. 2008. Pérdida de la experiencia y ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamín.
- Appel, M. 2005. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. Fórum: Qualitative Social Research Sozialforschung. Volumen 6, No.2, Art.16. Recuperado de [www.qualitativeesearch.net/index.php/fqs/article/view/465/995](http://www.qualitativeesearch.net/index.php/fqs/article/view/465/995).
- Barthes, R. 2009. El susurro del lenguaje. PAIDÓS, México.
- Benjamín, W. 2008. Hacia la crítica de la violencia. En Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser (Eds.), Obras (Alfredo Brotons Muñoz, trad., libro 2, vol. 1, pp. 183-206). Madrid: Abada.
- Benjamin, W. 1966. Gesammelte Schriften. Ed. Por Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, (Comp) Frankfurt.
- Bernstein, B. 1988. Poder educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Cristian Cox Editor. Chile.
- Bernstein, B. 1991. La construcción social del discurso pedagógico. Editorial: El Griot. Bogotá - Colombia.
- Blumer, H. 1981. El interaccionismo simbólico perspectiva y método. Editorial, Hora.
- Bonilla, C y Rodríguez, P. 1997. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Tercera edición. Ediciones Uniandes. Santa fe de Bogotá.
- Bourdieu, P. 1985. ¿Qué significa hablar? Ediciones Akal, S.A. Madrid-España.
- Bourdieu, P & Passeron, J. 1997. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Brecht, B. 1983. Poesía. Selecc. Versiones y prologo Víctor Casaus. Editorial pueblo y educación. La Habana.

- Cerda, H. 2000. La evaluación como experiencia total. Editorial Magisterio.
- Connelly, M y Clandinin, J. 1998. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. Curriculum inquiry, 28 (2). p.p. 129-162.
- Dewey, J. 1939. Teoría de la valoración. Siruela. Madrid.
- Freire, P. 1967. La educación como práctica de la libertad. Editorial, SIGLO XXI.
- Giroux, H. 1992. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Editorial: Siglo XXI.
- González, J. 2016. Elementos para una hermenéutica de nuestra situación (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de filosofía. Bogotá - Colombia.
- Guay, M. Seijas. C. 2002. "¡Ser o no ser, he aquí el problema!": hacia la filopsicosofía dialéctica del ser. DEL PSICOANÁLISIS Y OTROS DISCURSOS. Ed. Metaphora, Guatemala.
- Interaccionismo simbólico. unidad 05 disponible en [ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad\\_05](http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad_05); 1981. consultado 16 de octubre de 2018.
- Kusch, R. 1976. Geocultura del Hombre Americano. Ed. Fernando García Cambeiro.
- Larrosa, J. 2003. Entre las lenguas lenguaje y educación después de Babel. Ed. Laertes S.A. Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. 2008. Evaluación para los aprendizajes. Altablero No 44.
- McEwan H.; Egan K. comps. 1995. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
- Pérez, M; Redondo, M. 2006. Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual.
- Suarez, D. 2007. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas de los docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Revista Eccleston. Formación docente. Vol. N°7, pp. 1-30.
- Suzuki D.T. y Fromm E. 1998. Budismo zen y psicoanálisis, Ed. Fondo de cultura económica, México.
- Taylor, D. Performance y política. En Ciudadanías en escena performance y derechos culturales en Colombia. Pp. 29-35; Ed. Universidad Nacional de Colombia; Bogotá-Colombia, 2009.
- Zweig, S. 1978. Nietzsche. Editions Stock, Paris.

#### **4. Contenidos**

El documento investigativo se presenta constituido por cuatro capítulos presentados de la siguiente manera: El primer capítulo corresponde al marco conceptual y supone el reconocimiento, la significación de lo múltiple y la diversificación de contextos e historias, a partir de teorías que exploran otras formas de ser-existir en el mundo. El silencio es pensado más allá de lo establecido y comprende que el ser humano sigue siendo fuera de un discurso hegemónico, es decir el sujeto no se agota sobre el establecimiento institucional, sino que lo desborda, aunque esto lo deje en ocasiones devastado o sin palabras.

El segundo capítulo: Marco metodológico, pone de manifiesto la inquietud pedagógica de los investigadores por el silencio en la escuela y el esfuerzo por promover, en la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme, espacios de reflexión respecto a la evaluación. Este capítulo, acerca al lector a la organización y fines del ejercicio pedagógico que se realiza en la institución y le presenta las tensiones que motivan cada una de las apuestas en relación con la población.

El tercer capítulo expone el análisis suscitado en las diversas etapas del proyecto y permite poner en diálogo las narrativas de estudiantes y profesores con los planteamientos teóricos que acompañan el proceso investigativo. Lo anterior posibilita develar las formas en las que se manifiesta el silencio y las tensiones existentes con la evaluación y la valoración de las palabras en la escuela. Por último, se presenta el capítulo de conclusiones, la bibliografía y los anexos.

#### **5. Metodología**

El ámbito metodológico del proyecto se sustenta en la vinculación de la narrativa como estrategia en campo y el interaccionismo simbólico como marco interpretativo, esto permite un acercamiento a las relaciones que el ser humano entabla con su pensamiento y el de los otros; enfatizar en el carácter simbólico del lenguaje posibilita a lo largo del trabajo matizar distintas posibilidades de lo comunicativo en la escuela.

Rescatar lo que se sitúa al margen de la norma, entre líneas o tachado; forma parte del ejercicio del proyecto que permite explorar cómo aparecen diversas maneras de narrar incluido el silencio ¿Qué pensamientos, opiniones y lecturas se hacen al respecto? Y ¿Desde qué lugares? Ubicados en el corpus institucional de la escuela ¿Qué tiene que ver la evaluación con las prácticas y discursos de los sujetos atravesados por ella? Acceder a los relatos desde un lugar que difiere al de la evaluación y la pone en cuestión, se configura una apuesta hacia la creación narrativa desde reflexiones que permiten dimensionar otras posibilidades de ser y de decir.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de abril, mayo y junio del año 2018 en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme con dos grupos de ciclo cinco: grado once (G.1) y grado decimo (G.2) a partir de un ciclo de talleres denominado ‘¿Para qué palabras?’ dispuesto en cinco sesiones por grupo y diseñadas según los objetivos específicos del trabajo, donde los estudiantes de la institución educativa distrital en conjunto con los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional comparten espacios de diálogo alrededor del silencio que cobran sentido a través del relato; por su parte el diálogo no formal guiado por la entrevista semiestructurada, le permite a los docentes del área de humanidades específicamente la profesora de filosofía y el profesor de lenguaje de ciclo cinco comunicar eso que en la experiencia les pasa respecto al fenómeno del silencio y a su vez reflexionar sobre las tensiones discursivas que transitan la escuela.

## **6. Conclusiones**

Los silencios, escritos por primera vez en plural representan la culminación del proceso investigativo y develan, la multiplicidad de los sentidos imbricados en tal fenómeno, las distintas formas en que los sujetos lo conciben y la imposibilidad de una reproductibilidad. Enuncia a su vez una encrucijada para la evaluación; cada silencio, una historia y un sin número de interpretaciones que se configuran como la característica acérrima que conmueve las narrativas de este ejercicio pedagógico y la invitación al naufragio de lo escritural.



La libertad de trazar, de callar o de enunciar, se configuró como la característica fundante de las apreciaciones, labores y discusiones que hicieron parte de este proyecto; el acercamiento a las instancias escolares desde tal perspectiva permitió explorar otras gramáticas, otros modos de ser, de actuar y de decir que con frecuencia en la escuela son silenciados por mecanismos de funciones determinantes o restrictivas.

La crítica a la evaluación incentivó a estudiantes y profesores a manifestarse como jóvenes y adultos con voces y criterios situados, unos, transitados por las palabras que han dejado en ellos huellas, se atrevieron a expresar el porqué de sus silencios, otros inspirados, decantaron sobre el papel sus sentimientos como viscosa tinta, códigos lingüísticos fueron irrumpidos a través de sus fisuras para esbozar lo caótico del ser humano, la negación del sujeto autómatas y la transitividad sobre los valores cuando éste se transforma.

La posibilidad de cuestionar todo en cuanto le conmueve, hallar los matices presentes entre lo correcto y lo incorrecto; develar los cromatismos entre el bien y el mal, poner en la voz o el papel los miedos para después aceptar que no son siempre la única razón por la cual se calla, aunque sí la más recurrente en la escuela; el no saber, la resistencia, el desinterés, el secreto, la censura, la autocensura, el ocultamiento, la reserva, la reflexión o el evitar la confrontación a lo que implica exponer la palabra, fueron las formas del silencio reconocidas desde la pregunta de investigación.

Reflexionar sobre las formas del silencio, se constituyó como una alternativa para conocer lo que estudiantes y profesores entienden por evaluación, al tiempo que permitió caracterizar de manera más profunda una institución con la que ya se había establecido contacto a partir de las prácticas formales dispuestas como parte del proceso formativo del licenciado en Psicología y Pedagogía; en consecuencia movilizarse constantemente hacia la localidad de Usme permitió el acercamiento a otras prácticas y costumbres específicas de lo rural y consolidó relaciones de amistad y crítica pedagógica. Además, permitió reconocer que las formas que adopta el silencio tienen estrecha relación con los lugares en los que los sujetos habitan, así los silencios no se manifiestan del mismo modo en una zona urbana que en una

zona rural.

El diálogo intergeneracional e intercultural permitió ubicar la multiplicidad en la que se manifiesta el silencio, además de reconocerlo como se pretendía a partir del tercer objetivo específico: más allá de la definición acústica que lo identifica como vacío; en el recorrido investigativo se evidenció que en la escuela tanto profesores como estudiantes constantemente están constituyéndose en medio de silencios; con preguntas, inseguridades y pensamientos que, aunque no se manifiestan están ahí. Por eso, el silencio en el F.A.Z.U. no es interpretado de manera unívoca ni se relaciona estrictamente con el vacío, sino por el contrario, allí los silencios están acompañados de palabras, de imágenes y de significados que los justifican.

<b>Elaborado por:</b>	Borja Galvis, Reinaldo; Ramírez Cortés, Juan Sebastián		
<b>Revisado por:</b>	Zamudio Leguizamón, Blanca Inés		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	01	12	2018

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>1. Marco referencial.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Desarrollo de categorías.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1. Evaluación de las palabras.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.2. Valoración del silencio y de las palabras.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.3 Narrativa del silencio.....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>2. Marco Metodológico.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Población.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Técnicas e instrumentos.....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo III</b>	
<b>3. Interpretación y Análisis de resultados.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. ¿Evaluación de las palabras?.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Valorar en la escuela.....</b>	<b>39</b>
<b>3.3. Narrativa del silencio.....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Conclusiones.....</b>	<b>55</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>59</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>62</b>

## INTRODUCCIÓN

El proyecto *‘Las formas del silencio en la escuela ¿Evaluar las palabras?’* es una propuesta de disertación pedagógica, en los campos de la cultura, el lenguaje y la evaluación. Enmarcado entre la perspectiva del interaccionismo simbólico y la educación, permite pensar la evaluación en la escuela como un escenario ligado a las palabras y poner sus mecanismos en cuestión a partir del fenómeno del silencio. Atender a los múltiples dispositivos que legitiman o no ciertas formas de conocer para el sujeto comprendidas en la adquisición, la acumulación, la producción y la reproducción de saberes expresados en palabras y a menudo calificados, forman parte del sentido de la educación y el interés desmitificador de este proyecto; para así develar otros sentidos situados en la valoración plural que proponen alternativas a los discursos unitarios, diversificándose a través de relatos y entrevistas que enuncian las formas de concebir, decir, callar, actuar y estar en la escuela.

Dimensionar la escuela desde las tensiones que promueve el reconocimiento de las luchas en el lenguaje, la autonomía de conocer, la constante pregunta por los discursos hegemónicos y aquellos que han sido oprimidos, son atribuciones vertebrales de este trabajo que se ligan a la evaluación de las palabras y a las desigualdades socioeducativas<sup>1</sup> representadas en tal acción pedagógica. Las formas de decir y los silencios en la institución complejizan el proyecto pedagógico, desde cuestionamientos que involucran la educación, la evaluación y las características geoculturales en las que se desenvuelve; es de resaltar el caso de la institución implicada por su ubicación fronteriza entre lo urbano y lo rural al suroriente de Bogotá D.C. El propósito es descubrir algunas de las formas del pensamiento subjetivo comprendidas en el silencio y descifrar desde lo valorativo aquellos tipos de discurso que han sido dejados por fuera o reprobados por los mecanismos evaluativos de la educación formal en demasía centralizada.

---

<sup>1</sup> Este proyecto surge en el eje de profundización ‘Educación, Cultura y Sociedad’ durante el periodo 2016-2017 y se inscribe en la línea de investigación de desigualdades socioeducativas.

En este sentido la problematización del silencio en la escuela va más allá de la declaración lógica de que se necesita silencio para escuchar a los demás y aprender. Es un intento por desmitificar el estado asido de aquellas palabras que unidas como retahíla aparecen como parte de una estructura que se juega entre lo válido y lo inapropiado; en consecuencia, la consideración de que las palabras solo pueden ser enunciadas desde algún lugar, cuestiona las posiciones que ocupan los sujetos (profesor-estudiante) y las posibilidades que tienen de experimentar los distintos tipos de interacción que en la escuela se dan en relación con el silencio y la evaluación de las palabras.

Además, el propósito enunciado se integra en términos de reflexión, desde una postura que no se liga únicamente a la dimensión espiritual de los sujetos, como es frecuente encontrar en los textos y los discursos alrededor del silencio, sino a todo aquello que les comprende y dispone en relación con los otros, es decir las disposiciones comunicativas y condiciones sociales que ligán la acción de los sujetos en la escuela a un sistema de interacciones, no sólo a través de la estructura física, sino también a partir de las palabras enunciadas y calladas, los discursos y sus formas de realización. Lo anterior, lleva a preguntar por aquello que, no situado en las palabras también dice algo; en concreto: ¿De qué formas se manifiesta el silencio en relación con la evaluación de las palabras en la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme<sup>2</sup>?

Los objetivos del trabajo se organizan de la siguiente manera, como objetivo general se define: Reflexionar sobre las formas en las que se manifiesta el silencio en relación con la evaluación de las palabras en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme. A su vez, se establecen tres objetivos específicos: A) Reconocer las posturas pedagógicas que transitan en la escuela respecto al silencio. B) Identificar las tensiones existentes entre el silencio, la evaluación y la valoración de las palabras. C) Problematizar el silencio en el Colegio Distrital

---

<sup>2</sup> En sus siglas F.A.Z.U; se encuentra ubicado en la localidad número cinco de Bogotá, Usme. La institución cuenta con una población caracterizada por poseer costumbres imbricadas de la vida rural y la urbana, su ubicación geoespacial la hace una de las últimas instituciones distritales presentes en la zona urbana del suroriente de la ciudad. La convergencia cultural característica de la localidad, la hace diversa en prácticas y discursos, lo que fortalece los cuestionamientos de este proyecto, en tanto, a este aspecto se debe que emerjan particularidades discursivas, lo que brinda la posibilidad de interpretar sobre las formas del silencio en la escuela, la hegemonía simbólica y la prevalencia de ciertos entramados significativos, legitimados a través de dispositivos de evaluación.

Francisco Antonio Zea de Usme desde una perspectiva ontológica que permita ir más allá de la definición acústica.

Las categorías definidas para la interpretación del proyecto se encuentran en función de los objetivos y la problematización del silencio en la escuela como objeto de la investigación narrativa: A) *Evaluación*: Aparece en tanto dispositivo escolar que define las formas de realización legítimas e ilegítimas de la comunicación en la escuela, por lo tanto, corresponde a mecanismos clasificatorios, categorizantes, y jerarquizantes que involucran aspectos cuantitativos y cualitativos desde la lógica institucional. B) *Valoración*: Permite explorar las concepciones de valor que transitan en la escuela respecto a la cuestión del silencio, la crítica al verbalismo y la reproducción de las palabras en función de la evaluación; además, evidencia situaciones personales concretas que transitan por lo emocional, las interpretaciones subjetivas y demás posturas que desbordan la concepción uniformadora otorgada a la institución escolar. C) *Narrativa*: Además de actuar como elemento del enfoque metodológico; como categoría involucra las posturas, los decires y las experiencias relatadas por profesores y estudiantes sobre el silencio como aspecto comunicativo en la escuela, a partir de su contexto y experiencia.

Según lo expuesto, el proyecto desarrolla como estrategia un ciclo de talleres denominado *¿Para qué palabras?*, ejercicio pedagógico dirigido a dos grupos de estudiantes de ciclo cinco (5) de la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme y desarrollado en cinco sesiones por grupo, cada una de dos horas aproximadamente, y con un tema propuesto para cada sesión:

S1. *De qué no vamos a hablar*: Se dedica a la presentación del proyecto y la problematización en torno al silencio y los discursos evaluativos concebidos como inherentes a la escuela.

S2. *Evaluar - Valorar ¿Cuál es la diferencia?*: Pretende poner en tensión la evaluación como discurso fundante de la educación formal e indagar desde postulados teóricos y experienciales el sentido valorativo de la escuela.

S3. *¿Por qué callamos?:* Propone desarrollar el primer ejercicio escritural de relato a partir de la recuperación de la experiencia. La narrativa es la protagonista de esta sesión y se manifiesta a través de la palabra creadora-reflexiva que pone en tensión los discursos preestablecidos al preguntar por su función opuesta, el silencio.

S4. *Geocultura y escuela, Lugares comunes, historias comunes:* La penúltima sesión se piensa a partir del concepto de ‘geocultura’ desarrollado por Rodolfo Kusch y su implicación en la escuela urbano-rural, las características del pensamiento situado y la reflexión histórica del ‘estar’ en algún lugar; la pintura, el teatro, la poesía, la música y el diálogo informal, son estrategias que aportan a la discusión frente a: las palabras que usamos, ¿Nos pertenecen?

S5. *Mi(s) experiencia(s) a partir del relato:* Dedicada a volver sobre lo escrito en la tercera sesión; corregir, tachar, eliminar, reescribir los relatos creados y concluir el ciclo de talleres.

El ejercicio narrativo con los profesores del área de humanidades de ciclo cinco, específicamente la profesora de filosofía y el profesor de lenguaje, se dio por medio de la entrevista como instrumento para conocer sus posturas pedagógicas respecto al silencio y la evaluación de las palabras; es de resaltar la participación del profesor de lenguaje en algunos de los talleres desarrollados con los estudiantes; aunque se establecieron restricciones de acceso a sesiones en específico (S.3 y S.5) para evitar limitaciones por parte de los estudiantes en su participación crítica y posible autocensura debido a la presencia de los profesores y las implicaciones de su rol institucional.

En cuanto al marco interpretativo del proyecto este adopta la perspectiva del interaccionismo simbólico, que da cuenta de las relaciones comunicativas del ser humano, la sociedad, la comunidad y su relación con el pensamiento, los símbolos y los significados. Los principales exponentes de esta perspectiva que aportan a la investigación son Herbert Blumer y John Dewey, ambos autores ratifican la necesidad de investigar en campo, es decir conocer

las relaciones sociales en torno a la comunicación basándose en los sentidos de interacción de los agentes, por lo que se hace necesario interactuar con ellos, lo que permite descubrir sentidos más allá de la teorización.

Por lo tanto, se recurre a la documentación narrativa como enfoque metodológico, pues posibilita la reconstrucción y la interpretación de las experiencias pedagógicas de profesores y estudiantes. El porqué de esta relación (población- metodología) corresponde a las lecturas que los actores implicados pueden realizar del fenómeno silencio desde su posicionamiento histórico; según el marco interpretativo seleccionado para el trabajo y descrito por Blumer, la formación y la expresión comunicativa no constituye la acción de una población de individuos aislados y revestidos de idéntica influencia, sino que es función de una sociedad estructurada y diferenciada constituida por una red de grupos y personas de diversos tipos de peso específico e influencia, que ocupan posiciones estratégicas diferentes (1981). Es decir, los profesores desde su quehacer ligado a la construcción del conocimiento en el ámbito de las letras, los saberes pedagógicos y funciones dentro del sistema educativo colombiano, y los estudiantes de educación media como agentes que, inmersos en las dinámicas educativas, dan cuenta de sentires, pensamientos y emociones que involucran a los demás actores de la institución y por ende las dinámicas comunicativas, el silencio y la evaluación.

Definido todo lo anterior, el proyecto establece una ruta dispuesta en tres fases de desarrollo. La primera, fase *de fundamentación conceptual*, brinda opciones para sustentar el proyecto a partir de ideas constituidas en el ámbito del pensamiento teórico humanista, filosófico y educativo; problematiza el conocimiento del ser humano en función del contexto y la historia. La segunda, *fase de recolección de la información*, le permite al proyecto descubrir y poner en manifiesto los acontecimientos, las historias, las vivencias y las experiencias de los sujetos involucrados, por medio del uso de herramientas que permiten las reflexiones individuales y colectivas; la escritura de relatos por parte de los estudiantes a partir del ciclo de talleres y la entrevista semiestructurada a los profesores del área de humanidades. Por último, la *fase de sistematización, análisis e interpretación* permite organizar la información por medio de matrices que se convierten en datos categorizados para su posterior discusión.



Con la intención de darle articulación al documento investigativo, éste se presenta constituido a partir de cuatro capítulos presentados de la siguiente manera: El primer capítulo corresponde al marco conceptual y supone el reconocimiento, la significación de lo múltiple y la diversificación de contextos e historias, a partir de teorías que exploran formas de ser-existir en el mundo. El silencio es pensado más allá de lo establecido y comprende que el ser humano sigue siendo fuera de un discurso hegemónico, es decir el sujeto no se agota sobre el establecimiento institucional, sino que lo desborda, aunque esto lo deje en ocasiones devastado o sin palabras.

El segundo capítulo: Marco metodológico, pone de manifiesto la inquietud pedagógica de los investigadores por el silencio en la escuela y el esfuerzo por promover, en la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme, espacios de reflexión respecto a la evaluación, la valoración y el silencio. Este capítulo, acerca al lector a la organización y fines del ejercicio pedagógico que se realiza en la institución y le presenta las tensiones que motivan cada una de las apuestas en relación con la población.

El tercer capítulo expone la interpretación y el análisis suscitado en las diversas etapas del proyecto y permite poner en diálogo las narrativas de estudiantes y profesores con los planteamientos teóricos que acompañan el proceso investigativo. Lo anterior posibilita develar las formas en las que se manifiesta el silencio y las tensiones existentes con la evaluación y la valoración de las palabras en la escuela. Por último, se presenta el capítulo de conclusiones, la bibliografía y los anexos.

## CAPÍTULO I

### 1. MARCO REFERENCIAL

*No en el derecho, sino en la tragedia, fue el espacio en el cual la cabeza del genio se logró elevar por vez primera de la espesa niebla de la culpa, dado que en la tragedia se quiebra ya el destino demoníaco. Así, en la tragedia, el pagano comprende que es mejor que sus dioses, y justamente tal conocimiento lo deja enmudecido, sin palabras.*

*(Benjamín, 1921)*

El epígrafe de Walter Benjamin introduce de manera oportuna el interés del presente proyecto; la parte enmudecida de la existencia humana y aquello que se deja de lado con regularidad -lo oscurecido-, la evidencia de la parte trágica del ser en relación con (sus) deidades y el conocimiento, acercándose así a lo paradigmático ¿Quiénes los dioses? ¿Qué el conocimiento? El ser que sobre sus actos concretos establece relación con los otros, se instaure en dos vías y no deja de existir sobre ninguna de ellas: la ausencia o la presencia. Es decir, lo que no está, también existe y puede ser representado ¿Es lo no conocido parte del lenguaje? ¿Lo no conceptualizado parte del conocimiento? La ausencia de palabras o el silencio comunicacional, arguye la disposición teatral del ser y lo relaciona con lo cotidiano.

El marco teórico se ve caracterizado por posibilidades. El borramiento de lo uno, brinda opciones para sustentar el trabajo a partir de ideas plurales constituidas en el ámbito del pensamiento academicista y su relación con el conocimiento del ser humano en función del contexto y la historia; pero también, de permitir nuevos caminos que, de lo rigurosamente teórico, se desprenden del encauzamiento a partir de lo reflexivo, es decir, el propender por lo teórico desde una perspectiva interaccionista, supone el reconocimiento, la significación de lo múltiple y la diversificación de contextos e historias que exploran otras formas de ser-existir en el mundo.

De esta manera se ponen en tensión los imaginarios que desde lo colectivo se han afincado en lo performativo<sup>3</sup> de los sujetos en cuestión (profesores-estudiantes) y lo problemático de repetir discursos con diversidad vectorial, pero un único eje: la escuela en función de la evaluación. Arrojar así sobre lo que el naufragio conceptual ofrece logra compararse con la condición del naufragante en relación con la sociedad; a propósito, las palabras de Bertolt Brecht, “Si corriese el viento, podría izar una vela. Si no hubiese vela, haría una de palos y lona.” (1983, p.195) y la interpretación de Benjamín “Las velas son los conceptos. Pero no basta con poseer las velas. El arte de saber colocarlas es lo decisivo.” (Benjamín, 1966, p.476).

En consecuencia, los autores que acompañan el proceso investigativo se encuentran pensados en función del debate pedagógico y la experiencia situada, siendo un conjunto intelectual de plausible labor para la transformación o persistencia en las formas de concebir, pensar y reflexionar el silencio y la evaluación de las palabras en la escuela; teniendo en cuenta que, es además de la reflexión personal, el diálogo entre varios dispuestos a la constante del pensamiento y la formación, donde se establece una base para la auténtica educación según Freire (1967); aquella que permite la atribución social de conciencia, con la intención de develar a través de lo narrativo lo que no se ha dicho, sin convertir el evento en una confesión, sino buscando en lo no dicho las condiciones estructurales que permiten esos silencios particulares en la escuela. ¿Qué formas tienen los silencios? Partir de la función significativa del lenguaje y su potencia representativa, conlleva preguntarse por esos discursos comprendidos en el silencio que poseen un contenido.

---

<sup>3</sup> Los diversos usos de la palabra performance apuntan a las capas de referencialidad, complejas, aparentemente contradictorias, y por momentos mutuamente sostenidas. Víctor Turner basa su comprensión del término en la raíz etimológica francesa, ‘parfournir’, que significa "completar" o "llevar a cabo por completo"; en función de esta investigación el término performativo se relaciona con lo que Diana Taylor propone como constitutivo de una lente metodológica que permite a los académicos analizar eventos como performance...La distinción es/como (performance) subraya la comprensión de performance como un fenómeno simultáneamente "real" y "construido", como una serie de prácticas que aúnan lo que históricamente ha sido separado y mantenido como unidad discreta, como discursos ontológicos y epistemológicos supuestamente independientes (Taylor, 2009, Pp.29-35).

## 1.1. DESARROLLO DE CATEGORÍAS

¿Es posible narrar el silencio? De la pregunta ostensible y la capacidad de enunciar el efecto, como algo que sucede, su posibilidad de ser interpretado; los contextos y las relaciones sociales dotan de sentido simbólico al lenguaje, incluyendo lo que no es enunciado en palabras. Lo anterior es posible de evidenciar desde frases populares como “El que calla otorga” o ideas del ámbito teórico que significan el silencio como una ‘carta no arrojada’ propuesta por Henry Giroux, hasta doctrinas filosóficas que ponen en tensión las estructuras ideológicas pertenecientes a la cultura desde la que se suele leer la vida en los países de occidente, esta situación es expuesta con claridad por D.T Suzuki y Erich Fromm tras la comparación entre un haiku escrito por Basho y un poema de Tennyson<sup>4</sup>. Donde se concluye:

Oriente es silencioso, mientras que Occidente es elocuente. Pero el silencio oriental no significa sencillamente ser mudo, y quedarse sin palabras o sin habla. El silencio es, en muchos casos, tan elocuente como las palabras. Occidente gusta del verbalismo. No sólo eso. Occidente transforma la palabra en carne y hace que esta encarnación se muestre algunas veces demasiado o, más bien, demasiado burda y voluptuosamente, en sus artes y religión (Suzuki y Fromm,1998, p.7).

Lo antedicho, permite resaltar que es posible hablar del silencio y que inevitablemente tal situación se relaciona con la cultura ¿Cómo narrar el silencio en clave cultural? No es necesario el traspaso continental; a saber, la tensión propuesta entre la escuela estatal colombiana, institución de principios sociales amalgamada con la herencia educativa tradicional europea de matices republicanos del siglo XX, y los dispositivos actuales de formación en función de principios neoliberales, que ponen en tensión los focos desde los que se evalúa y valora en y para la escuela de hoy. Por ejemplo ¿Tiene en cuenta el sector educativo las realidades, decires y saberes del sector rural colombiano? Se asume así más que como una dicotomía de saberes y discursos que conflictúan al interior del país, como una propuesta por problematizar, desde la dimensión comunicativa la educación.

---

<sup>4</sup> Ambos poemas se encuentran entre las páginas 5 y 6 de la obra referida: Budismo zen y psicoanálisis, Suzuki D.T. y Fromm E. Ed, Fondo de cultura económica, México. 1998; 1er edición: 1960.

Es de resaltar que el sistema escolar ha estado caracterizado por ser en sí mismo un lugar de categorizaciones, que al vincularse a la evaluación se ve representada mayoritariamente en el dualismo aprobatorio-reprobatorio de los sujetos. Los dispositivos y los instrumentos de evaluación ponderan conforme los discursos se acerquen o alejen significativamente de la ideología imperante; aunque se han de tener en cuenta las relaciones que los sujetos implicados tienen con esta interpretación y las tensiones que conlleva entre agentes educativos. Se hace conveniente preguntar ¿Qué pertinencia tiene la evaluación de las palabras en la escuela? Se aclara que, como señala Giroux, aunque las lecturas reproduccionistas pueden ser ciertas, se ven limitadas al evidenciar la escuela únicamente desde su valor vocacional, es decir, ven la representación de escuela enmarcada en el *logos* que occidente propone como determinante, tal definición podría resultar limitante y no propositiva. Por lo que al aceptar la crítica de Giroux es posible concebir la escuela como el lugar donde confluyen movimientos sociales, ideologías y proyectos que ayudan a configurar la vida escolar (1992, pp.15-16).

Entonces, ¿Son las formas de interrelación entre sujetos las que permiten que la escuela sea parte, produzca y transforme la cultura? Es la interacción dentro de ésta -en cuanto escenario dispuesto hacia la misma-, lo que permite entender que ante el discurso académico se enfrentan otros lugares de pensamiento, no siempre de manera deliberada, sino que en ocasiones se padecen y se experimentan formas ocultas en el lenguaje que caracterizan como “...las acciones que violan los principios de libertad académica siempre perturban las vidas en una forma profundamente dolorosa” (Giroux, 1992, p.18). Así, al relacionar la cita de Walter Benjamín que refiere a la tragedia, la culpa y el conocimiento, se comprende que el ser humano sigue siendo, fuera de un discurso hegemónico, es decir el sujeto no se agota sobre el establecimiento institucional, sino que lo desborda, aunque esto lo deje en ocasiones devastado o sin palabras.

¿Es la escuela un lugar de silencio o de palabras? La legitimación de algunos saberes que transitan en la escuela y la relación intrínseca que mantiene con el lenguaje y las relaciones de poder en la cultura hacen que las condiciones de creación, transmisión y reproducción del conocimiento se vean representadas de distintas maneras. Sería descabellado plantear el esclarecimiento de un dualismo a partir de otro que suponga de manera tajante la no

matización de las formas de existir en la escuela, la pregunta por el silencio supone así, una apuesta por la libertad de pensamiento y la palabra contextualizada. Así, una crítica a la reproducción de la cultura a través de la palabra no cuestionada, que propone superar la lectura del logos occidental como única y comprende una lucha ante el sistematismo cuantitativo-competitivo de la educación formal, en un caso particular de la geografía del distrito capital de Colombia, complejizado por su condición geocultural de la frontera entre lo urbano y lo rural, deja en entredicho el valor de los saberes, los valores y los códigos de conducta<sup>5</sup> que se suponen correctos para una sociedad.

### **1.1.1. EVALUACIÓN DE LAS PALABRAS**

La evaluación en la educación formal colombiana desde la expedición de la Ley general de educación en 1994 y posteriores decretos, se ha comprendido como un proceso permanente que permite conocer los progresos, los avances, las dificultades y las fortalezas de los estudiantes y profesores, con un propósito de mejoramiento. En este sentido, queda claro que el fenómeno evaluativo va más allá de ser un sinónimo de examen y se establece como uno de los ejes fundamentales del sistema escolar. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la evaluación debe ser “formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias.” (Ministerio de Educación Nacional, 2008) Desde esta lectura resultan centrales las implicaciones en términos de desempeño y cumplimiento de las competencias por medio de evidencias con presunción de objetividad; “ver en creaciones, manifestaciones y asuntos tangibles las mejoras que se van teniendo a lo largo del proceso” (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

Son estas evidencias las que permiten a quienes hacen de evaluadores dentro de la institución escolar apelar a las clasificaciones y calificaciones por medio de análisis que

---

<sup>5</sup> “Los códigos de conducta se ocupan de los mensajes, y de las pautas de dominación en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta en sí mismos, todos están sesgados en favor de un grupo dominante.” (Bernstein, 1988, p. 7).

definen la aprobación o reprobación del estado formativo de un sujeto. Sin embargo, ¿Qué deben saber los estudiantes en la escuela formal? ¿Según qué instituciones, marcos o criterios se establece la autenticidad de lo que se expresa en el sistema escolar? ¿A qué criterios responden las escalas valorativas o funciones estadísticas? ¿A la de expertos de la educación o de la estadística? entonces ¿Cómo definir lo que es correcto o no de decir en la escuela? Y ¿En qué lugar queda la función formativa cuando el mismo evaluador está sujeto a una estructura evaluativa más amplia? ¿Quién no quiere salir bien evaluado?

Basil Bernstein parece responder a estas preguntas a partir de consideraciones implicadas en el ‘discurso pedagógico’, definido, como el principal dispositivo de producción y reproducción de la cultura, que por medio de la práctica pedagógica junto al control sobre los contenidos que circulan en la escuela, especializa el *tiempo, el texto y el espacio* colocándolos en interrelación. De esta práctica se desprende una serie de transformaciones donde el tiempo se convierte en edad que la escuela distribuye secuencialmente, el espacio en el contexto histórico determinado que define el lapso de vida que se concede al tiempo pedagógico y por su parte el texto es transformado en un contenido específico que responde a la edad, de allí que la evaluación se comprenda como una cuestión ética y no solo técnica (1990).

Lo anterior corresponde al “(...) nivel de las relaciones sociales de la práctica pedagógica, el rasgo crucial de la comunicación. La edad se transforma en adquisición, el contenido en evaluación y el contexto en transmisión” (Bernstein, 1990, p.130). Estas transformaciones inciden en las configuraciones cognitivas, sociales y culturales pues, a través de estas, el discurso pedagógico busca crear un dispositivo que legitime unas formas de conocimiento en el sujeto y con ello unas formas de comportamiento comprendidas en la adquisición, la acumulación, la producción y la reproducción de ciertos saberes. Dentro de esas formas de conocimiento en la escuela se encuentra la palabra, regida por unas formas de ‘realización’ legítima o ilegítima que la institución determina. En este sentido, la escuela enseña ciertas palabras, enunciados, expresiones e ideas como formas legítimas de comunicar y/o ‘deber ser’, reguladas por la evaluación de las palabras y manifestadas en los comportamientos, que terminan por clasificar a las personas y fracturar sus silencios (Bernstein, 1990).

Es posible, que no sea coincidencia el afán de la escuela formal por concentrar los conocimientos en un sistema clasificatorio, resulta mucho más sencilla la acumulación de lo que se encuentra determinado, la palabra misma es por definición una unidad léxica que puede ser acumulada, la evaluación por su parte, como afirma Hugo Cerda “implica necesariamente un pronunciamiento y una interpretación de la información que poseemos, pero ante todo un juicio valorativo sobre lo que está ocurriendo.” (Cerda, 2000, p.7). La objetividad de tal proceso queda ya en entredicho por ser una labor o actividad humana, no hay homologación en este campo, lo que es válido para un contexto no lo es para el otro, sin embargo, las ‘formas de realización’ parecen intervenir desde parámetros determinados en la práctica pedagógica definiendo tanto para el profesor como para el estudiante qué es y qué no es correcto decir en la escuela.

Reconocer la palabra en la escuela dividida en términos de legitimidad e ilegitimidad según Bernstein, permite ver la posibilidad de teatralización que tiene, pues los estudiantes, e incluso los profesores, a menudo no hablan con sus propias palabras, o mejor dicho palabras que se comprendan y se relacionen con su experiencia. Por el contrario, -de manera consciente o no- y con la necesidad de ser aprobados, hablan con aquellas palabras que la escuela legitima, lo que genera un acallamiento en el pensamiento de los estudiantes en cuanto adoptan el discurso y las palabras del profesor, y en los profesores cuando hacen propias palabras de un texto, autor o discurso por ser legítimo.

Esta situación responde a la predominancia de la información en la educación, es decir, a la acumulación de conocimiento teórico del contenido que el discurso pedagógico legitima, y además hace necesario de poner en palabras; no es mentira que para la academia somos sabios únicamente cuando probamos que tenemos mucho qué decir, qué opinar, qué escribir (González, 2016, p. 11). Lo que se dice, opina y escribe en la escuela puede darse como performance, pues iniciada la jornada escolar se presentan distintas situaciones que en ocasiones movilizan a estudiantes y profesores a adoptar múltiples ‘máscaras’, gestos, palabras, ideas y discursos que les ayuda a apropiarse la ‘forma correcta’ y aprobada de hablar en la escuela, palabras que con seguridad muchos no replican fuera de la vida escolar.



Resulta curioso ver cómo la evaluación de las palabras en la escuela no incide únicamente sobre el estudiante sino también al profesor, llevándolo a contrastar sus palabras con el sistema evaluativo, para ubicarse a veces en un silencio deliberado o inconsciente. Pareciera que lo que se dice y como se dice en la escuela es resultado de lo que el profesor dice y piensa, sin embargo, la autoridad del profesor sobre las palabras y contenidos en la escuela se la otorga la institución a través de disposiciones políticas o administrativas “el nombramiento o el certificado pertenecen a la clase de los actos o de los discursos oficiales, simbólicamente eficientes en tanto que llevados a cabo en situación de autoridad por unos personajes autorizados, ‘oficiales’” (Bourdieu y Passeron, 1997, p.114). El profesor hace entonces de orador, de encargado de llevar con potestad a los estudiantes las palabras que la escuela legitima condenándolo una vez más a la teatralidad de la palabra.

Entonces, la palabra y el silencio resultan ser parte de una relación indisoluble, no puede existir la una sin la otra, aunque en la escuela el silencio sobrelleva una invisibilización, pues al estar relacionado con ausencia y vacío, genera la necesidad de 'llenarlo' con palabras, suponiendo en este una carencia de algo, posiblemente de pensamiento. Sin embargo, el silencio guarda de cerca una relación con aspectos como el secreto, la reserva, la omisión, el disimulo, el misterio, la prudencia y la discreción. Esto permite entender que el silencio es más que una ausencia significativa. Ligado a la acción, coincide con Giroux al entenderse como ‘una carta no lanzada’, un lenguaje callado cuyo valor está en relación directa con lo que oculta, afirmando entonces que el silencio es tan relevante como la palabra en la escuela.

La evaluación de las palabras, podría decirse, está enfocada en lo que Bernstein (1998) denominó como ‘los modelos de competencia’, donde los intereses del evaluador están orientados por lo presente, lo real, lo adquirido; es decir, en las palabras y sus significantes. Por lo tanto, la palabra puede ser exacerbada, intensificada, extremada, exagerada -aunque no se comprenda- y en consecuencia reconocida o sancionada. Por otra parte, la evaluación del silencio puede estar representada en ‘los modelos de actuación’ donde “la atención se otorga a lo que falta en lo que el adquiriente consigue” (Bernstein, 1998, p. 75) aquí la evaluación apunta a la ausencia, lo que en contraposición a la producción el silencio representa, un ocultamiento de lo que se sabe y lo que por ende resulta en un dilema no evaluable para la

escuela.

El problema radica en que al ser mencionada la palabra se configura como acto y puede ser valorada o juzgada, perdiendo valor la acción representada por ser ya enunciada, al menos temporalmente, y al vincularse únicamente a su dimensión evaluativa. En ocasiones el acto de hablar se encuentra lejano de lo que se piensa y cómo se actúa. El silencio en cambio se mantiene al exterior constante, inmóvil, es una no respuesta que existe, pero se transforma sobre el tiempo, es un acto y a la vez una posibilidad interior, esencia del pensamiento para Marcuse representado en la negación, y posibilidad de avatares para repensar la escuela y pensar(nos) como estudiantes y profesores, de reconocer(nos) subjetivos, puntos de fuga y de reflexión.

La capacidad reflexiva del profesor le permite colocar en tensión la evaluación de la palabra en su práctica pedagógica, salir del lugar de autoridad que le confiere la institución como detentor de la palabra con poder, sobre las demás palabras y silencios, determinando cuándo se puede hablar y cuándo callar e incluso el grado de aprobación que tienen esas palabras enunciadas y los imperativos del silencio; problematizar la facultad que tiene el profesor de “dar” la palabra como si fuera un objeto tangible que se puede agarrar o poseer, pone en evidencia la herencia de promulgación y manejo de la palabra como un ‘*don*’ por parte de la escuela. Entonces, ir más allá de la evaluación como la simple formulación de preguntas que busca la enunciación de palabras que permitan confirmar una lección aprendida, le permite al sujeto que enseña preguntarse por el silencio.

### **1.1.2. VALORACIÓN DEL SILENCIO Y DE LAS PALABRAS**

Preguntar por los significados que tienen los términos valorar y valoración acarrea un repaso por las dos principales definiciones que estos tienen en el ‘habla común’, y que Dewey (1939) toma como referencia en la obra *Teoría de la valoración*; tanto valorar como valoración, se ciñen a los significados de apreciar y evaluar. La reflexión sobre las diferentes concepciones de valor entre los dos significados permite reconocerlas inmersas en las

interacciones que en la escuela circulan; el significado de evaluar liga el valor a una cantidad por lo general numérica que conlleva una acción de comparar hechos observables con un fin de objetividad, esto como herencia de la evolución técnico-social de las sociedades, que posibilitó la organización sistemática de la educación en una escuela formal con fines científicos por la objetividad y racionalidad. Lo problemático de asociar el término valoración, a partir del determinismo materialista establecido por el logos occidental y aceptarlo como sinónimo de evaluación, lleva a hacer una lectura restringida del mismo en términos de dualidades u opuestos, tal interpretación cultural ha llevado a concebir el comportamiento humano como influido, si no regido, por consideraciones como las que se expresan en las palabras “bueno-malo”, “correcto – incorrecto” “admirable – detestable”, etc (Dewey, 1939, p.15).

Por su parte, la definición de apreciar ubica el valor en las referencias personales concretas de los sujetos, es decir tanto la acción de valorar como la misma valoración que hace el sujeto del hecho es atravesado por lo emocional, por interpretaciones subjetivas pues:

A la valoración se suman diferencias individuales y temporales a la hora de definir respuestas emocionales. Así, diferentes individuos pueden valorar la misma situación de diferente forma y sentirán, por tanto, distintas emociones. También, el mismo individuo puede valorar la misma situación de distinta forma en momentos diferentes, y también sentirá en cada momento distintas emociones (Pérez y Redondo, 2006, p.4).

Ubicarse en la subjetividad de la valoración permite identificar que ésta hace presencia en la interacción del sujeto con eso Otro<sup>6</sup>, pues los comportamientos que se hacen públicos y son observables pueden ser tomados por el otro como un signo a interpretar. Ejemplo de lo anterior, podría ser la actitud silenciosa de un profesor en el aula de clase, los estudiantes interpretan el silencio de múltiples maneras, podrían suponer el enojo por parte de aquel que enseña, o intuir que no preparó la clase, al tiempo otros pueden interpretar el silencio de manera más empática y acercarse a él para preguntarle si algo le preocupa, en definitiva el

---

<sup>6</sup> La 'O' mayúscula en el Otro marca la diferencia con el otro como pronombre, atribuyéndose el primero a la cultura; así el otro se diferencia de lo Otro de la cultura que puede actuar como significante diferenciado dentro de una función simbólica propia de lo cultural.

acto que sucede sobre el silencio mismo puede ser valorado por esos otros externos, mas no evaluado, ni calificado, allí radica la imposibilidad de evaluar el silencio, aun cuando el profesor se convenciera de exponer la razón por la que se encuentra callado, podría valorar las palabras como insuficientes para expresar de manera concisa aquello en lo que estaba pensando y sobre la enunciación de las palabras explicativas, los estudiantes elaborarían nuevas interpretaciones; podrían creer o no en sus explicaciones sin tener que expresarlo e incluso algunos abstraídos en silencio precedente solo simularían prestar atención.

Estas expresiones de valor expuestas en el ejemplo “tienen que ver con las relaciones comportamentales de las personas entre sí” (Dewey, 1939, P.p. 34-35) pues las valoraciones que se hacen de una misma situación pueden variar según las interacciones sociales que se dan en una cultura determinada y la influencia simbólica de diversas instituciones que se expresan a través del sujeto, que al tiempo se imbrican con las constituciones sociales de los demás en un determinado contexto. Concretamente en el contexto escuela, estos comportamientos que se exteriorizan o enuncian de alguna manera en lo público tienen la posibilidad de recibir una valoración según las formas de interacción que allí sucedan; manifestando respuestas en formas comportamentales o ser evaluados por medio de un dispositivo ponderativo manifestado en una nota asignada por medio de procesos donde se ve involucrada la figura del profesor semejante a la de autoridad. Pero ¿Qué pasa con los comportamientos silenciosos?

“Tomados como signos y cuando se emplean como signos los gestos, las posturas...son símbolos lingüísticos. Dicen algo y tienen naturaleza de proposiciones.” (Dewey, 1939, p.35). El silencio entonces, también se hace público, se manifiesta, de manera fluctuante entre la parcialidad y la totalidad; el vacío sonoro y la no enunciación –aunque no las razones de esta- son lo único perceptible del silencio por los otros, esto en la escuela como sitio recurrente de palabras, discursos y contenidos se evalúa recurrentemente de manera negativa, aunque resulte imposible evaluar su contenido, pues este se encuentra oculto en el silencio. ¿Podemos deducir el silencio como existencia? ¿Es el silencio ausencia?

Es así como el silencio tiene posibilidades de resistirse a la evaluación, pues resulta imposible de calcular y calificar por la institución. Sin embargo, el silencio puede ser valorado en cuanto es perceptible por los otros en las interacciones que tienen con el sujeto que calla; las consideraciones que lo llevan a callar y los significados de su silencio, son inaccesibles mientras no sean enunciados, por lo tanto, existen con posibilidad de ser interpretados, teniendo en cuenta que las valoraciones que realiza ese otro respecto a la no-palabra se ven afectadas por la relación que aquel ha tenido en sus experiencias con el silencio. ¿Tienen las formas del silencio en la escuela posibilidad de ser evaluadas? al ser ésta –la evaluación- un continuo característico dentro de la institución, parece quedar en entredicho ante esta pregunta, pues se genera una ruptura en las formas tradicionales o comunes de interaccionar en la escuela, el vacío entonces se convierte en síntesis del lenguaje sonoro y se opone de manera sustancial a la predisposición del otro, a lo performativo de la relación escolar sustentada en la palabra.

### **1.1.3. NARRATIVA DEL SILENCIO**

En el plural de llevar un ejercicio a cabo, el de ser maestro, maestra o estudiante y en el vasto poder expresivo de la narración, se encuentra la posibilidad de integrar este proyecto a la reflexión y los procesos constitutivos del ser en la educación desde la experiencia. La reflexión que parte de la pregunta por lo comunicativo, da esa vuelta sobre sí misma y se vuelve un ejercicio complejo que requiere de alguna manera ser decantado; la narrativa puede poner en interrogación ese sentido establecido de ser sí mismo.

Sólo en la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar) y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar), lo que nos pasa y quién somos tiene un sentido. Y, a veces, la experiencia, en tanto que desestabiliza, actualiza y hace emerger la pregunta por quién soy: Pone en cuestión el sentido establecido de sí mismo (Larrosa, 2003, p.61).

La etimología de las palabras narración, narrativa o narrar tienen raíz latina y suponen una vinculación con el conocimiento. Para algunos teóricos estructuralistas la narrativa supone la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia y establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso. Otros autores establecen una distinción mucho más laxa entre historia y narrativa y esta distinción flexible, en consecuencia, es más útil para los investigadores de lo humano. Para Herrenstein-Smith (1981) la narrativa es más que su interpretación estructuralista y propone una definición ligada al accionar de los sujetos; es decir, está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo» (McEwan y Egan, 1995).

En la investigación educativa la narrativa ha adoptado diversos roles de gran importancia, pues además de estar vinculada como instrumento investigativo, por ejemplo, a partir del relato, en este proyecto también puede aparecer como objeto de investigación por lo que es posible vincularlo como categoría. Para Elbaz existen tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los actores educativos y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. “Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos” (McEwan y Egan, 1995, p.6).

En consecuencia, el propósito de encontrar en la narración alternativas a las perspectivas ubicadas en la institución como tendencias hegemónicas: el ejercicio académico evaluativo y la censura vinculada a lo legítimo e ilegítimo de decir; permite hallar lugares propicios a las quimeras de los sujetos en la escritura. Aquel que aventurado tome la decisión de escribir se arroja sobre la cultura, se choca, se debate y se experimenta. La constitución de sí mismo se problematiza y la interpretación de lo otro se hace necesaria, al tiempo que cuestiona su papel de narrador, el sujeto que escribe se pregunta ¿Qué se dice y enuncia como centro de la historia?, para pensar qué puede estar siendo dicho o enunciado el silencio aparece como catalizador de la oralidad y se convierte en un recurso literario para enunciar las formas en las que el ser silente se cuestiona frente a los mecanismos escolares de la cultura.

Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos, sino que están en constante revisión. La idea de los sentidos compartidos subyace en la tesis de Bruner (1986) cuando afirma que nosotros, como individuos, sólo expresamos “una variante de las formas canónicas de la cultura” (McEwan y Egan, 1995).

El silencio como pregunta aparece en la institución e irrumpe en la función evaluativa, se convierte en paréntesis de la reproducción y el verbalismo, constituye opciones para el discurso creativo, y evidencia un suceso donde el sujeto actúa y tiene la oportunidad de expresarse, sin ser valorado de manera negativa; así supone una superación del logos determinista. Decantar en la tinta sobre el papel lo tormentoso o plácido de la experiencia, aparece como otra posibilidad dentro de la escuela, para Giroux “...las acciones que violan los principios de libertad académica siempre perturban las vidas en una forma profundamente dolorosa” (1992, p.18) lo que convierte a la escritura o la acción silenciosa sustentada en opción de resistir a la reproducción de los discursos hegemónicos dentro de la institución ¿Cómo narrarla?

Como principios para la libertad de trazar -el relato- surgen el anonimato que alude al desnombramiento o el seudónimo que devela la opción de ser auténtico, no ser o ser ajeno; son en términos metodológicos recursos que se acatan para promover la participación crítica en el ejercicio y sostener las prescripciones éticas y políticas de la investigación; que al tener el silencio como objeto de la misma permiten ir más allá y resaltar la presunción filosófica que problematiza los conceptos de existencia y de identidad. Marie Guay y Carlos Seijas (2002) expresan desde la perspectiva platónica la condición del no ente, ‘ser que sea lo otro’, en todo caso lo otro parece escaparse a lo propio, no obstante, no se deja jamás de ser lo otro del otro, así que las palabras que parecen aludirnos ¿Tendrán que ver en alguna medida con la necesidad de responder al diálogo interno?

La narrativa, idéntica a sí misma, es, a la vez, distinta de las otras, así la indisolubilidad entre el ser y no ser, aparece como una posibilidad que conviene al proyecto:

Para Nietzsche la esencia del ser apunta a una transformación continua, el conocimiento de sí mismo por la pérdida de sí mismo; es decir, un eterno devenir y no un ser rígido o asentado (...) Para Nietzsche el ser es el ser de las metamorfosis siempre impelido a destruirse para reconstruirse por completo (Zweig, 1978).

En contexto, los criterios de la narración permitirán al sujeto alejarse del rol asignado por la sociedad, para ser capaz de crear una crítica sobre sí mismo y las prácticas enunciativas en las que se encuentra inmiscuido, las palabras del estudiante y el profesor pasan a ser las de un sujeto que se piensa como hombre y mujer con voluntad, voz y criterio, y contradice a la imagen frecuente de 'ser acabado' y 'bueno' (carga moral que se le ha atribuido sobre todo al profesor), darse la oportunidad de decirse a sí mismo y al otro aquello que le constituye fuera de la atribución que el Otro de la cultura ha forjado para sí, es el arrojo al naufragio y la lucha contra quimeras y monstruos de una construcción social que antecede a su existencia, pero que termina padeciendo; enfrentarlos es la posibilidad de decirse en texto, lo que ha guardado para sí en silencio antepuesto al desvarío sistemático de la escuela.

Sobre la censura señala Pierre Bourdieu, es la propia estructura del campo en cuestión la que rige la expresión, a la vez el acceso a la misma y a la forma en que se expresa. No es únicamente la instancia jurídica preparada para designar y reprimir transgresiones sobre una especie de código lingüístico.

La censura al ser estructural se ejerce sobre las modalidades de expresión, determinando quienes son los productores de bienes simbólicos, sometidos al decoro de bienes oficiales, tal como si fuese un mercado, mecanismos funcionan en la distribución de diferentes posiciones que dan lugar a un discurso institucional autoritario, los agentes toman lugar por acuerdo con el discurso, o por los privilegios de su lugar, guardando silencio, frente a las prohibiciones explícitas que en algunos casos terminan por interiorizar (Bourdieu, 1985, p.110).

Se evidencia en lo anterior, dos formas de entender el silencio, la última mencionada, la de la interiorización del silenciamiento, se encuentra en función de estructuras determinadas por la regulación y el control hegemónico y vale la pena cuestionarlo en la escuela; la oposición a tales



estructuras, no se encuentra entonces ligado directamente a las palabras o al silencio, optar por la omisión del aparato identitario propone la valoración de las experiencias desde lo subjetivo, se encuentra con su propio discurso y halla en el anonimato no la huida del ser, si no de las estructuras, no se trata entonces de no decir sino de descubrir en el silencio otras formas distintas al acallamiento, la escritura como ejercicio silencioso constituye una oportunidad para decir(se) lo que se encuentra oculto.

La narrativa entonces aparece como decantador de esos silencios, como fuerza movilizadora de lo petrificado; en el pensamiento de Walter Benjamín, como forma artesanal de la transmisión de la experiencia. La narración es “...una forma igualmente artesanal de comunicación” el narrador como artesano nos permite entonces, desubicar la palabra del discurso autoritario y ubicarla en el sentido que forja la vida, que la enriquece, al tiempo que la hace consciente, deja su huella en lo que narra como el alfarero sobre la vasija, así comparte también de forma artesanal los elementos que usa “el alma, el ojo y la mano” (Amengual, 2008, p.49) de la coordinación entre estos elementos la producción desarticulada de lo legítimo como lineal, y el emparejamiento con la vida misma para hablar de la experiencia.

Estas formas de narrar las experiencias son valiosas en cuanto permiten ver las historias y la constitución subjetiva que atraviesa a los sujetos que narran, sustentado en la afirmación de Jorge Larrosa (2003) “Las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación.” (p.166). En este sentido la recuperación de las experiencias de profesores y estudiantes por medio de las narrativas permite reconocer las atribuciones de sentido que estos hacen de *eso que les pasa*, es decir sus experiencias, esas que los llevan a constituirse e interpretar desde su situación particular, lo que Larrosa reconoce como *el saber de la experiencia*, el cual no tiene que ver con la cantidad de años que ha vivido una persona, sino con la posibilidad de transmitir y narrar ese saber.

## CAPÍTULO II

### 2. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo se soporta en su ámbito metodológico a partir de la vinculación de la narrativa como estrategia en campo y el interaccionismo simbólico como marco interpretativo, esto permite un acercamiento a las relaciones que el ser humano entabla con su pensamiento y el de los otros, sustentado en el carácter simbólico del lenguaje, dado que, en estricto sentido, podrían no pertenecerle; a lo largo del trabajo se matizan distintas posibilidades de lo comunicativo en la escuela, que llevan a comprender cómo “...transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, histórica y geográficamente contextualizados” (Suárez, 2007, p.9). Esta interacción entre sujeto y contexto forma el significado simbólico de las relaciones y las prácticas sociales, al tiempo que las transforma. De esta manera, se pretende reconocer la escuela<sup>7</sup> como un espacio de reflexión a través de los relatos de los que se ven involucrados en ella como estudiantes y profesores, que narran sus experiencias en torno al silencio y el problema de evaluar la palabra.

Las capacidades de pensamiento y de interacción atribuidas al ser humano, se involucran como posibilidades pedagógicas alrededor de la configuración de la realidad social<sup>8</sup>, en este sentido, el sujeto investigador involucrado en el ejercicio académico y en particular el licenciado en Psicología y Pedagogía, está en capacidad de desarrollar ejercicios pedagógicos que promuevan el reconocimiento del vínculo existente entre el pensamiento y el lugar de las interacciones entre los miembros de determinada comunidad; son de interés las relaciones constituidas en la escuela. Se enfatiza que la inquietud pedagógica de los investigadores involucrados va más allá de la interacción social comprendida como prácticas comunes de

---

<sup>7</sup> Aunque se comprenden diferencias entre los términos escuela, colegio e institución educativa; en este documento se respetará la terminología utilizada en documentos oficiales y los conceptos utilizados en los distintos relatos y entrevistas por estudiantes y docentes, por lo que aparecen indistintamente.

<sup>8</sup> La realidad social no es concebida como estática, más bien se desarrolla una dinámica interactiva en la cual son creados continuamente nuevos aspectos de actuación (Interaccionismo simbólico, unidad 05 disponible en [ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad\\_05](http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad_05); 1981, consultado 16 de octubre de 2018)

relación, y se constituye como un esfuerzo por promover en la institución educativa mecanismos de desubicación de la misma respecto a la evaluación como ritual de reproducción; en otras palabras, pretende acercar a las tensiones no manifiestas en lo oficial, y tiene como elemento suscitador el silencio y la crítica a la evaluación como dispositivo escolar.

Rescatar lo que se sitúa al margen de la norma, entre líneas o tachado; forma parte del ejercicio del proyecto que permite explorar cómo aparecen diversas maneras de narrar, incluido el silencio, hecho escolar que por lo general aparece como ausencia o carencia *de*, por ser inaccesible desde el exterior como evento inmediato, y por ello considerado inexpresable, ¿Pero es carente de contenido? ¿Qué pensamientos, opiniones y lecturas se hacen al respecto? Y ¿Desde qué lugares? Ubicados en el corpus institucional de la escuela ¿Qué tiene que ver la evaluación con las prácticas y los discursos de los sujetos atravesados por ella? Acceder a los relatos desde un lugar que difiere al de la evaluación y la pone en cuestión, se configura una apuesta hacia la creación narrativa desde reflexiones que permiten dimensionar otras posibilidades de ser y de decir dentro de la escuela.

El ejercicio de campo se llevó a cabo durante los meses de abril, mayo y junio del año 2018 con dos grupos de ciclo cinco: grado once (G.1) y grado décimo (G.2) que hacen parte de la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme y contribuyeron con la investigación. Durante un ciclo de talleres denominado ‘¿Para qué palabras?’, dispuesto en cinco sesiones por grupo y diseñadas según los objetivos específicos del trabajo, contó con una intensidad horaria aproximada de dos horas por sesión, donde los estudiantes de la institución educativa distrital en conjunto con los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional compartieron espacios de diálogo alrededor del silencio; lo particular de la práctica radica en la intención por desmitificar el estado solemne del silencio y hallar en él las características caóticas del pensamiento humano, su diversidad y sus matices, es conveniente resaltar que aunque el proyecto tiene como elemento característico el relato, se acude a ejercicios de lectura, representación artística y recursos plásticos para explorar la capacidad narrativa desde la creatividad.

## 2.1. POBLACIÓN

El *estar* o *existir* deja de ser una condición tangencial a respirar, y pasa a ser motivo de reflexión y búsqueda de sentido; de manera práctica la pregunta ¿Por qué estoy aquí? adquiere un carácter inquisitivo personal que al poner al sujeto sobre el acto mismo de la existencia puede que le lleve a formularse nuevas preguntas; el lugar de la escuela, o de la localidad, de las ciudades de las que cada uno se ha movilizad o el lugar en el mundo y en el pensamiento, el temporal, el económico, lugares en disociación que por los avatares de la palabra llevan a responder la pregunta de distintas maneras aun cuando el espacio geográfico que se comparte es el mismo.

Acerca del lugar común para la investigación, la localidad de Usme, es la localidad (5ta) de la ciudad de Bogotá y fue fundada en 1650 como San Pedro de Usme, es el centro de una zona rural dedicada a la agricultura y provee gran parte de alimentos a la capital; Su nombre proviene de una indígena muisca llamada Usminia quien estaba ligada sentimentalmente a los Caciques de la época en la antigua Bacatá (Bogotá). A mediados del siglo XX lo que se había constituido como el municipio de Usme en 1911 se parcela y comienza a ser fuente de materiales para la construcción, lo que contribuyó a la urbanización de la ciudad de Bogotá, al contar con ladrilleras y canteras que colindan con los cerros orientales, en 1972 Usme entra a ser parte del mapa de Bogotá y a ser administrada por el alcalde local y la junta administradora local (Alcaldía local de Usme, Historia de la localidad 5ta de Usme, consultado agosto 2018).

Las características esbozadas dotan de sentidos y formas particulares de habitar esta parte del territorio distrital; las costumbres y tradiciones adoptadas por los habitantes de la zona rural se entrelazan con las de aquellos de la zona urbana, como un evento inacabado de relaciones, conflictos, decisiones y disposiciones de la sociedad respecto al campo y las formas de vida moderna, que ponen en tensión aspectos transversales como la educación. El acercamiento específico a la población escolar es el resultado de un proceso de elecciones propias del estudio de pregrado del licenciado en Psicología y Pedagogía, pero son sobre todo intenciones por la descentralización y el interés por investigar, ir más allá de las condiciones

exigidas desde encuadres, para acercarse a los bordes, a los márgenes que delimitados desde lo político anuncian encrucijadas para lo ontológico.

Después de un primer acercamiento a la población durante el segundo semestre del 2016 y el primero del 2017, donde los investigadores se vieron vinculados en otro proyecto que apuntaba a la socio afectividad adjudicado a la dependencia de orientación escolar y desarrollado con una población que oscilaba entre los 5 y 11 años, perteneciente a la sede (B) primaria de la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme, plantel de carácter oficial, mixto, calendario A y dependiente de la secretaría de educación del distrito de la ciudad de Bogotá; ubicado en el barrio Centro Usme de la localidad de Usme, que atiende una población estudiantil de edades que oscilan entre los 3 y 20 años edad, se forjaron distintos cuestionamientos que permitieron hallar aspectos que a lo educativo convocan a indagar la disposición de contenidos predispuestos desde la política estatal y situarse en los matices que la comunicación toma cuando se tiene en cuenta lo contextual y lo pedagógico. Las palabras de los estudiantes y los profesores se constituyen en esta medida en discursos potentes que permiten superar la lectura dual de los territorios, las políticas de progreso y las formas de resistencia para presentar otras formas de enunciarse desde la reflexión y la creatividad.

En el segundo semestre del 2017 se planteó la posibilidad de realizar un proyecto que manifestara a partir de ejercicios narrativos experiencias pedagógicas de estudiantes y profesores de la Institución Francisco Antonio Zea que se relacionarán con la dimensión comunicativa, en particular el silencio y el problema de evaluar las palabras. La discusión situada deliberadamente en lo dual se convierte en un elemento congruente con la lectura híbrida del territorio y sus condiciones culturales, y termina por evocar una doble negación sobre las limitantes estructurales que expone la diversidad de pensamientos con matices y formas que al mismo tiempo han creado históricamente una gran problemática para las condiciones evaluativas de la escuela.

Por ende, la intención de dialogar con diversos grupos de actores involucrados en el campo de lo socioeducativo, en un espacio en particular; permitió que tras solicitudes

expresadas a la dependencia de orientación escolar y a la rectoría realizar el ejercicio investigativo. La población en concreto son los sujetos involucrados en el entramado enseñanza-aprendizaje-evaluación y pertenecientes a los grados de décimo y once (ciclo cinco)<sup>9</sup>. Esta población se define en concordancia a condiciones etarias y administrativas, es decir por el posicionamiento histórico de los actores que incluye lo geocultural y por haber superado las exigencias aprobatorias del sistema de promoción estipulado por la política educativa en Colombia, regido bajo un marco académico y convivencial que interactúa con ellos a través de distintos dispositivos puestos en cuestión y por los cuales se reclaman ciertas demandas en el ámbito del lenguaje y la evaluación; como estudiantes *ad portas* de egresar de la etapa secundaria de la educación formal y enfrentarse a las implicaciones sociales de este fenómeno.

La otra parte de la población elegida la conforman los docentes a cargo del área de humanidades en ciclo cinco, específicamente los de español y filosofía, ellos contribuyen a la investigación desde sus voces y su experiencia pedagógica, pues además de ser a quienes se les atribuye en la escuela competencias de comunicación y pensamiento, son quienes por su formación, interés y profesión se hallan próximos a los avatares de la palabra, sus implicaciones en el lenguaje y en el campo socioeducativo<sup>10</sup>, por lo que su experiencia resulta consonante con el interés por indagar las manifestaciones del silencio en la escuela y la relación con la evaluación; además son los profesores quienes desde su quehacer ligado a la construcción del conocimiento en el ámbito de las letras, los saberes pedagógicos y sus funciones dentro del sistema educativo colombiano se encuentran en el cotidiano enfrentados a dispositivos y realidades propias de la comunidad escolar.

Estudiantes y profesores de último ciclo de la educación básica secundaria como agentes educativos que inmersos en las dinámicas educativas puede que no se hayan detenido a preguntarse de manera deliberada por aquello que es característico del ser humano y excede o desborda la escuela; invitados a reconstruir la experiencia desde narrativas que expresan sentires, pensamientos y emociones silenciadas dentro de o respecto a la misma institución, y

---

<sup>9</sup> El ciclo cinco en la institución está compuesto por cuatro grupos, dos por cada grado. La población con la que se realizó el proyecto fue un grupo por cada grado.

<sup>10</sup> Lo que no significa que profesores de otras áreas no se vean impelidos por el fenómeno estudiado.

formas de acceder a estos discursos para dotarlos de sentido en el marco práctico, la evaluación de la palabra y el silencio en la escuela se unen así con la intención de a través de la palabra creativa, presente en la construcción de relatos y la entrevista semiestructurada, servir de derroteros a la palabra vacía, la reproducción de contenidos y el afán por responder de manera obstinada a la dimensión clasificatoria de la evaluación.

## **2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

La apuesta de este trabajo por recuperar la referencia a lo común de la experiencia<sup>11</sup> de los agentes en la escuela en relación a sus silencios y principalmente a las formas en que se presentan esos silencios, remite a las situaciones e interacciones que en la escuela atraviesan al profesor y a los estudiantes, constituyéndose como sujetos con posibilidad de narrar(se) por medio de la escritura de relatos o un diálogo no formal guiado en una entrevista semiestructurada, esto le permite a los agentes comunicar eso que en la experiencia les pasa y a su vez utilizar el lenguaje para reflexionar sobre las tensiones discursivas que transitan la escuela.

Para lograr esto, la investigación recurre a la documentación narrativa como herramienta metodológica situada en la educación; según Dávila P (2011) tales propuestas son un abordaje reflexivo e interpretativo del mundo de la escuela y de sus prácticas, que al acudir a ejercicios pedagógicos de lectura y escritura con los actores, posibilita la reconstrucción y la interpretación de las experiencias pedagógicas que suceden en la escuela, a la vez que deja de manifiesto los acontecimientos, las historias, las vivencias que han llevado a los agentes a constituirse, centrándose en las experiencias de los estudiantes y profesores para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que circulan alrededor de la palabra, el silencio y las dimensiones valorativas, por medio de la escritura de relatos y la realización de entrevistas semiestructuradas.

---

<sup>11</sup> La experiencia no se liga a la acumulación de años de vida ni de habilidades para desempeñar una actividad laboral, por el contrario, lo común de la experiencia se refiere al acontecer de lo cotidiano, lo que para el profesor resulta significativo y atribuible un valor.

En consecuencia, las técnicas elegidas son el relato dirigido a los estudiantes de ciclo cinco (5) y la entrevista semiestructurada dirigida a los profesores del área de lenguaje; conforman junto al diario de campo una triada compuesta de instrumentos y técnicas que permiten la recolección de voces y experiencias. Por otra parte, aparecen elementos fundantes de la tensión entre el silencio y la palabra en la escuela, los correspondientes al marco legislativo de la institución en particular y aquellos documentos que rigen el sistema educativo en Colombia, por lo que se hace necesario consultar el proyecto educativo institucional (P.E.I.), el decreto 1290 de 2009<sup>12</sup>, y la Ley general de educación 115 de 1994 con el fin de conocer la normatividad vigente, los discursos de carácter oficial y el cómo se ven recontextualizados en las instituciones; característica que desborda las capacidades instrumentales de forjar, direccionar o limitar aquello que se dice en la escuela.

En consecuencia, se retoma lo propuesto por Daniel Suárez citando a Connelly y Clandinin (1995) y se afirma que las narrativas no solo determinan las prácticas sociales sino también las permite estudiar y justificar su uso en la investigación educativa:

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Suárez, 2007, p. 11).

Las técnicas y el diario de campo hacen parte del ciclo de talleres ‘¿Para qué palabras?’ que permite al proyecto explorar las formas en las que los profesores y estudiantes experimentan e interactúan con eso Otro que aparece como narrativa, por su parte, los relatos se comprenden como consecuencia de las reflexiones previas a lo escritural que al no estar enmarcados en lo evaluativo, posibilita en los estudiantes el desenvolvimiento del lenguaje en

---

<sup>12</sup> Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.



decires particulares, críticas y comentarios que surjan del ejercicio de reflexión individual y colectivo. En este sentido, el taller permite atribuir a los relatos un valor desde la apreciación que “se aproxima más a un análisis que a una crítica, y de ese análisis hacen parte todos los participantes, partiendo de la premisa de que no había un sentido a encontrar sino tantos sentidos como los lectores le quieran dar” (Alvarado y Pampillo, 1988, Pp. 17-18).

En el proyecto, el taller es pensado a partir de los objetivos de la investigación, enfocado para los estudiantes de ciclo cinco (jornada tarde) de la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme y presentado como un ciclo de talleres compuesto por cinco sesiones. En este sentido, el ciclo de talleres "¿Para qué palabras?" se convierte en un ejercicio grupal de reflexión y construcción de textos que permiten plasmar las tensiones frente a lo comunicacional y lo evaluativo entre la institución y el sujeto a partir del relato. Entonces, el taller se comprende en este proyecto como la posibilidad de que el grupo plantee problemas y reflexione sobre sus propias experiencias y las relaciones que en el lenguaje y en el saber transitan; los roles del profesor en la escuela, la evaluación de la palabra y las posibilidades que tiene el silencio en la escuela, entre otras discusiones que surgen en el transcurso del ciclo de talleres.

De acuerdo con lo anterior, el relato es la técnica que recoge las reflexiones de los estudiantes, suscitadas a lo largo del ciclo de talleres frente a las posibilidades que tiene el silencio en relación con las prácticas evaluativas. El primer ejercicio de escritura se lleva a cabo en la tercera sesión denominada ¿Por qué callamos? que intenta explorar a través de la escritura la razones por las que los estudiantes recurren al silencio y su relación con lo evaluativo en la escuela. El ejercicio de escritura se retoma en la última sesión, donde las reflexiones surgidas a lo largo del ciclo de talleres son el pre-texto que permite concluir la escritura de relatos de las experiencias educativas de los estudiantes en relación con el silencio en la escuela.

En consecuencia, se usan elementos propios de la narrativa: escritos, pinturas, puestas en escena, círculos de palabra, entre otras que posibiliten a los estudiantes construir un relato interpretativo de sus experiencias educativas que lo involucran como agente educativo en la sociedad, y dan cuenta de las prácticas que en este ámbito se relacionan con lo comunicacional y lo valorativo. Las experiencias cobran sentido a través del relato, tal como lo afirma Ricoeur en el momento que plantea una relación entre las facultades narrativas de los seres humanos y su práctica consciente. La conciencia práctica y las dimensiones personales, subjetivas y biográficas de la vida social tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (2001).

Por su parte, la entrevista puesta en disposición de lo cualitativo permite indagar un problema y comprenderlo conceptualizado e interpretado por los sujetos entrevistados (Bonilla y Rodríguez, 1997). Lo anterior permite que la entrevista realizada con los profesores del área de humanidades, específicamente el profesor de lenguaje y la profesora de filosofía del ciclo 5, se desarrolle por medio de una conversación - sobre un tema en específico- para el caso en cuestión, el silencio. En concreto, la entrevista semiestructurada elegida como técnica de recolección de información para este proyecto investigativo "...se caracteriza porque el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad" (Ibáñez y López, 1996, p. 29), se desarrolla de manera flexible y favorece la espontaneidad del entrevistado; y aunque las preguntas se preparan con anterioridad existe libertad de manejo de temas, ubicada como diálogo. La entrevista se diseña a partir de tres temáticas que surgen de las categorías conceptuales: experiencia, silencio y prácticas evaluativas, las cuales permitieron dar consistencia a la entrevista con los objetivos del proyecto.

El diario de campo sustentado en lo narrativo como lugar de pensamiento, es el instrumento complementario a las técnicas, que ligado a lo pedagógico permite, además de recoger información acerca de los debates suscitados en los talleres, poner en juego los saberes, pre-concepciones, imaginarios y expectativas que frente al ejercicio pedagógico se ven involucrados; para Daniel Holgado el diario de campo es una lectura interesante para comprender el proceso de inmersión social y de contacto con el contexto de investigación y

de la interacción con los valores personales y profesionales que afectan a dicho proceso y a la propia construcción de la identidad del investigador (2013). Posee una doble potencialidad, en primera instancia frente a la investigación, pues se posiciona como un instrumento de registro; pero es además, para el investigador una carta de navegación que le permite, recordar, volver sobre lo dicho, en definitiva reflexionar sobre el pasado, función temporal que enfocada desde lo pedagógico posibilita realizar transformaciones en el quehacer de aquel que escribe y se involucra en la realidad a partir de procesos educativos, ya que permite tener en cuenta no solo sus elaboraciones personales sobre el cómo abordar aquello que le interesa, sino que cronológicamente irá acumulando una serie de experiencias a través del registro que permiten reconocer posibles reacciones, superar inconvenientes con serenidad y enriquecer las elaboraciones en torno a la cultura.

## CAPÍTULO III

### 3. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

Como el negativo de una fotografía que no revelada ya contiene en su materialidad la representación de lo que se considera una imagen positiva, el silencio en los seres humanos contiene en sus formas múltiples pensamientos e interpretaciones internas y externas, positivas y negativas; nadie se encuentra incauto mientras se mantiene despierto, constantemente el ser humano se pregunta por sus condiciones, aquello que le preocupa, ¿Qué repercusiones tiene esto en la escuela? ¿Se tienen en cuenta de manera idílica aquellos pensamientos que se manifiestan a través de la palabra? ¿Qué relación tiene con la evaluación en la escuela tal situación? ¿Cómo es posible valorar el pensamiento desde un lugar que no sea la enunciación en la palabra? ¿Cómo se narra el silencio?

#### 3.1. ¿EVALUACIÓN DE LAS PALABRAS?

El desarrollo de esta categoría pretende describir las relaciones que se tejen entre la perspectiva teórica y las voces de los estudiantes y profesores respecto a las formas que adopta el silencio en relación con la evaluación de las palabras en la Institución Distrital Francisco Antonio Zea de Usme. En este sentido, lo evaluativo se ve implicado en cuanto responde, por una parte, a las preguntas ¿Para qué palabras?, y ¿Por qué callamos?, en el marco del ciclo de talleres con los estudiantes; y, por otra, a las reflexiones de los profesores sobre sus prácticas evaluativas a través de entrevistas. Para encaminar la ubicación del silencio en la escuela en la presente categoría, surgen algunas preguntas orientadoras: ¿Se transforman los discursos en la escuela cuando son evaluados? ¿Qué se dice en la escuela cuando se evalúa o se es evaluado, lo seguro, lo digno de decir, de ser expuesto?

La evaluación, como dispositivo escolar, “implica necesariamente un pronunciamiento y una interpretación de la información que poseemos” (Cerde, 2000, p.7), reconoce que en la escuela hablar se convierte en imperativo y que el conocimiento es puesto en palabras, pues de esta manera es susceptible de ser verificado y evaluado. Esto se evidencia cuando la profesora de filosofía comenta *“usted realmente evalúa lo que sabe el estudiante cuando entabla ese proceso dialógico con él”* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018). La palabra y específicamente, la participación oral en la escuela, podrían convertirse en una obligación amparada por la nota; al hacer referencia a su práctica evaluativa la profesora dice: *“ellos saben que conmigo tienen que participar, o participan o participan porque es una nota, pero entonces ellos dicen ‘pues me saco uno (1.0), no me importa’ pero es por miedo”* (Ídem.).

Ubicar de tal forma la participación hace pensar que en la escuela no siempre se busca que el estudiante calle, sino por el contrario, la prioridad parece ser que éste diga todo el tiempo, que hable y sea evaluado. La institución se rige por el Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.) que tiene en cuenta tres elementos para evaluar: lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental; el segundo aspecto en ocasiones remite a la actitud silenciosa del estudiante relacionada con la disciplina, la quietud y la atención. De este modo, la participación se convierte en una paradoja, no tiene que ver simplemente con que el estudiante diga, sino que diga de cierta forma; así, cuando el sujeto se mantiene en actitud silenciosa, la evaluación aparece como condicionante para obligarlo a romper su silencio.

*¡Ah! hermano si usted no va a participar pues le pongo el uno (1.0)’ la condición ahí opera de alguna forma, y el chino termina diciendo algo (...) Pero pues igual hay veces toca responder a ciertas cosas entonces y pues toca motivarlo con un uno (1.0) para que participe (...) la educación tradicional y el conductismo tienen sus ‘ventajas’ entre comillas* (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).

*En la evaluación tengo la participación, yo trabajo con firmas por cada vez que usted participe con una construcción yo le firmo, entonces el que más firmas tenga. Por lo tanto, no se puede*

*guardar silencio porque necesitan las firmas para poder pasar* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).

Aunque los profesores comprendan la posibilidad del silencio, esperan que el estudiante diga algo, pues requieren de un código a ser evaluado ¿A qué se debe? En un contexto donde hablar se convierte en exigencia, los silencios muchas veces son vistos con suspicacia incluso por los estudiantes, quienes por temor a ser reprobados reproducen las palabras que consideran seguras de decir y, por tanto, les puedan garantizar la aprobación, entonces *“entran en otra lógica y es como a participar y preguntar y a decir, mire yo hice, ¿Sí? Pues porque no quieren perder, ¿Pues quien quiere perder en la vida? Nadie.”* (Profesor de lenguaje, Entrevista, 20 de abril de 2018). Pero ¿Qué pasa con esos silencios que persisten? El profesor de lenguaje reconoce que:

*Eso del silencio es bien complejo, porque cuando uno hace alguna pregunta por ejemplo y nadie contesta, hay como un espacio de tiempo muy largo, realmente se siente muy largo, pero es mínimo en donde pues ¿Será que aprendió, no aprendió, lo que yo le estoy dando...? Eso está muy relacionado con la evaluación, porque uno le hace una pregunta al pelado y el chino no contesta, porque puede haber miedo, puede haber pena, puede haber alguna cosa y uno está pensando que porque no dijeron lo que uno dijo pues no aprendió* (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).

Añade que no siempre los estudiantes están dispuestos a participar y recurren al silencio, el cual define como ‘miedo’, incluso la profesora de filosofía en otro momento dice: *“Hay dos razones que motivan el silencio, uno es el miedo, el miedo a opinar; desafortunadamente estamos en una sociedad donde si tú te equivocas te tachan, te tildan y te estigmatizan.”* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018). Incluso algunos estudiantes también identifican el miedo como razón de su silencio *“Callamos en ocasiones por miedo, por temor a equivocarnos, por temor al no saber cómo expresarnos.”* (Anexo 2.12, Estudiante ciclo 5, 2018). *“El silencio, es lo que nos rodea, del temor que tenemos a equivocarnos y a decir, pensar, opinar lo que queremos decir (...) pero más que silencio es miedo a equivocarnos y*

*de llegar a ser juzgados o criticados por otras personas que no comparten nuestro ideal o pensamiento” (Anexo 1.A, Estudiante ciclo 5, 2018).*

En este sentido, el silencio se manifiesta en forma de miedo, pero ¿Miedo a qué? ¿Qué relación tiene esto con la evaluación de las palabras? Las palabras o la enunciación oral, en el contexto escolar resulta ser un ‘arma de doble filo’ pues al exponerla comprende la posibilidad tanto de aprobación como de reprobación definida por la evaluación. Lo que se dice en la escuela está atravesado por lo que Bernstein denomina ‘formas de realización’ que legitiman ciertos conocimientos y define qué es correcto de decir y cómo se debe decir, todo esto regulado por la evaluación. De esta manera la exposición inminente que la palabra o la enunciación oral tiene frente a la evaluación y las valoraciones de pares y profesores enmudece a los estudiantes y su silencio se manifiesta en forma de miedo; pues en sus propias voces afirman *“Muchas veces callamos por miedo a equivocarnos y por miedo a que otras personas se burlen de lo que pensamos” (Anexo 2.4, Estudiante ciclo 5, 2018).* *“En el colegio por lo general al dar la opinión sobre algo siempre hay ese miedo a que se burlen porque lo que dice está mal (...) el rechazo también hace que callemos” (Anexo 2.25, Estudiante ciclo 5, 2018).*

Este miedo a equivocarse, que muchas veces desemboca en silencio, se debe a la restricción que algunas palabras tienen frente a los sentidos de lo ‘correcto’ otorgados por la evaluación. En consecuencia, quienes dominan las formas correctas de decir en la academia o digan dominarlas, recibirán aprobación por diversos mecanismos evaluativos que refuerzan formas específicas de concebir la sociedad. Esto además de producir silencio en algunos estudiantes también logra clasificarlos:

*Así mismo se clasifica el aula...allá los que saben y siempre participan...vas a ver la geografía del salón y en este lado están los que participan siempre y de aquí para allá son los que no hablan, entonces, estos son los que saben, estos son los que no saben y empiezan también a rotular y a establecer y marcar unas zonas dentro del salón de clase (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

*Así como en el colegio nos clasifican por una “Nota” en nuestro país es por estratos sociales. Y ¿Para qué esto? La respuesta es simple, para nada no sirve de nada ya que todos somos iguales. Aunque hay personas que dicen haber estudiado...en nuestro gobierno hay personas que ni siquiera terminaron el bachillerato, es gracias a estos mediocres y ladrones que nuestro país está cada día más hundido en la mierda (Anexo 1.D, Estudiante ciclo 5, 2018).*

En la relación palabra – silencio – evaluación, los estudiantes pueden transitar por los ideales que la institucionalidad exige: hablar y participar, o dirigirse hacia los terrenos de la descalificación como el estudiante silencioso que no participa y, por ende, se supone, no sabe, ¿Es posible dividir los estudiantes entre los que saben y los que no saben? ¿Qué aspectos son los que permiten considerar esto? Lo anterior evidencia que el silencio también se manifiesta en forma de ‘no saber’, algunos de los estudiantes reconocen que “-el que calla - por lo general no sabe” (Anexo 2.14, Estudiante ciclo 5, 2018) “-algunos callan- por no saber un tema, por no poner cuidado porque están concentrados en otra cosa o otros temas” (Anexo 2.5, Estudiante ciclo 5, 2018) “Yo callo porque en ocasiones lo que voy a decir no es muy coherente y no encuentro las palabras para expresarme.” (Anexo 2.9, Estudiante ciclo 5, 2018) “El silencio es muy importante, basta con callar cuando no sabemos” (Anexo 1.Ñ, Estudiante ciclo 5, 2018).

Pero ¿Realmente los estudiantes no saben? Quedarse callado no siempre es sinónimo de no saber nada, el silencio, resulta más complejo de lo que parece a simple vista, más allá de la simple ausencia de sonido, está lleno de significados, motivaciones y contenidos por los que el profesor de lenguaje se pregunta:

*Hay veces se evalúa eso que los niños dicen que hacen, o el que más habla es el que mejores notas tiene, pero más bien uno tiene que ponerle cuidado al que no habla, porque seguramente ese niño tiene cosas que aportar o ¿Por qué no está participando? Es como un reto para uno como profesor, pues digamos si la evaluación es oral y el chino no dice nada ¿Qué es lo que pasa? ¿Entonces va a perder? Y ¿Qué tal que sí sepa? (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 abril de 2018).*



Que el estudiante esté en silencio no significa que no esté pensando o que no tenga nada que decir, no siempre el silencio se manifiesta como miedo o como no saber. Muchas veces ante la exposición que conlleva la palabra, los estudiantes encuentran en el silencio un lugar cómodo y seguro desde el cual se resisten a ser evaluados; *“Yo con el silencio me siento cómoda, bien conmigo y no tengo que ser juzgada por otras personas y prefiero analizar y no hablar”* (Anexo 2.2, Estudiante ciclo 5, 2018) *“Callamos porque no queremos dar nuestra opinión así sea correcta”* (Anexo 2.28, Estudiante ciclo 5, 2018). De acuerdo con esto, el silencio no siempre debe ser interpretado como vacío o ausencia de pensamiento, en el silencio la acción también es posible.

Privilegiar la palabra e ignorar los silencios que transitan en la escuela puede llevar a la institucionalidad basada en la evaluación a establecer una perspectiva del silencio polarizada y a simple vista contradictoria; por una parte, aparece como sinónimo de concentración, quietud, atención, tal como lo reconoce de manera crítica el profesor de lenguaje cuando comenta que:

*El silencio (...) se asocia mucho a la disciplina, si están callados puede que no estén haciendo nada, pero si están callados alguien externo dirá, ¡ah, sí!, están aprendiendo porque están en silencio y probablemente una clase en la que haya bulla es una clase en la que no se está haciendo nada o una clase en la que se estén riendo porque están es mamando gallo y no están estudiando* (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).

Por otro lado, el silencio también es interpretado como desinterés, falta de comprensión o falta de atención *“-callamos por- no saber un tema, por no poner cuidado porque están concentrados en otra cosa u otros temas o en otro espacio”* (Anexo 2.5, Estudiante ciclo 5, 2018). En este sentido parece que en la escuela no basta con callar; el silencio adopta ciertas reglas en su uso; para algún estudiante guardar silencio *“Depende del lugar, la persona, el tema, e incluso nuestro ánimo”* (Anexo 2.17, Estudiante ciclo 5, 2018).

De este modo, el silencio en relación con la evaluación no aparece de manera unívoca en la escuela, éste no sólo se manifiesta en las formas que la institucionalidad parece reconocer desde los supuestos de la quietud, el vacío, el desinterés y la ausencia de pensamiento, sino que también adopta múltiples formas que, desde lo valorativo, los estudiantes resignifican según las situaciones, las personas o el lugar en el que interactúan. En el silencio habitan inseguridades, tensiones, preguntas, acciones y palabras que al no ser enunciadas permanecen o se vuelven escurridizas para los sujetos y se manifiestan de diversas formas: El miedo, el no saber o la resistencia son los discursos que estudiantes y profesores le atribuyen a la evaluación, y terminan por configurarla, así mismo la escuela al ser más que una mole de cemento, se ve influida por las valoraciones que cada sujeto haga respecto a ella, las diga o no.

### **3.2.VALORAR EN LA ESCUELA**

El debate alrededor de la categoría valorar conduce a inquietudes que la teoría lingüística no logra descifrar del todo, aunque contribuye enunciando sus problemas; lo cierto, es que la ambigüedad del término se dilucida a lo largo de la historia y se ve implicado en la ya remarcada dualidad entre las ciencias naturales y los asuntos humanos. “La discusión en torno a los valores se ve profundamente afectada por teorías epistemológicas del idealismo y el realismo y por teorías metafísicas de lo subjetivo y lo objetivo” (Dewey, 1939, p.12). Entonces, ¿Para qué poner en relieve el problema? Una pregunta que, en relación con la escuela y el ya mencionado problema de evaluar las palabras, permite esbozar significantes que comprendan los sentidos de lo valorativo que se disputan entre lo cuantitativo y otras funciones de carácter emotivo, pero sobre todo enfocar los sentidos que estudiantes y profesores le otorgan con relación a las formas del silencio. ¿Por qué?

Al estar la escuela fundamentada bajo una lógica discursiva donde se privilegia la enunciación, o se hace necesaria, surgen diferentes formas en las que circulan palabras y pensamientos alejados del verbalismo; palabras que se ubican al margen o fuera de las formas que la institucionalidad reconoce como correctas. Para un estudiante las formas de decir legítimamente “...tiene que ver más que todo con la forma en que nos educan...todo se basa

*en una calificación la cual varía la forma en que nos tratan las personas.” (Anexo 1.D, Estudiante ciclo 5, 2018) Pero, la discusión de lo correcto y lo incorrecto tendría que ir más allá de una calificación, a fin de cuentas toda evaluación conduce hacia un asunto meramente humano donde no caben los determinismos, una postura radical frente a lo valorativo en contraposición a lo evaluativo conduce a lecturas como la siguiente: “*todos saben que acá no hay nada correcto...siempre hay problemas pero aun así fingimos y aceptamos eso, ya estamos acostumbrados*” (Estudiante ciclo 5, Entrevista, 23 de mayo de 2018).*

Aunque no se puede negar que existan críticas acalladas y lecturas divergentes silenciadas, con frecuencia se encuentra que las palabras son autocensuradas, ¿Son los estudiantes los primeros en valorar de manera negativa aquello que tienen que decir? ¿Ya están acostumbrados? ¿Por eso se calla en la escuela? ¿A qué se debe esto?

Para algunos es una cuestión de enseñanza:

*Desde muy pequeños nos enseñan y nos imponen callar...en algún momento de nuestra vida alguien nos impone callar dizque por respeto y claro todos respetamos cada forma de pensar y el momento de cada persona, pero ese no es motivo suficiente para quedarse con lo que pensamos (Anexo 1.C, Estudiante ciclo 5, 2018).*

Para otros, aquello que se invalida tiene que ver con los juicios que ejercen los demás frente a las palabras, es decir, la relación entre lo valorativo y el silencio pasa por el establecimiento de la confrontación.

*Cuando uno calla deja el miedo de que si dice algo se burlen o lo critiquen porque no está bien, cuando uno calla es porque tiene miedo a los prejuicios de los demás, a que lo señalen que porque se equivoca o porque dijo eso mal y no lo pueden comprender (Anexo 1.E, Estudiante ciclo 5, 2018).*

Hasta aquí, el silencio aparece caracterizado por las experiencias en las que estudiantes y profesores lo encuentran implicado en relación con lo valorativo. Las distintas razones por las cuales no se atreven a exponer frente a los otros lo que piensan, se encuentran definidas en el miedo, el ocultamiento, el secreto, la lealtad, y la resistencia como formas en las que el silencio se entrelaza con las relaciones de poder y los discursos escolares. Los actores implicados en el ejercicio investigativo reconocen que transitar el silencio en relación con lo valorativo en la escuela, tiene que ver con las condiciones que remiten a la valía que el ser humano se otorga a sí mismo, a otros o a las cosas.

En consecuencia, ser valiente aparece como un valor en contraposición al silencio en la tensión creada entre profesor y estudiante desde el posicionamiento del saber y el discurso; genera una ruptura en el enjuiciamiento dual descrito en la categoría anterior: “ (...) *llego a la conclusión de que no porque sea el docente debo dejar de preguntar frente a mis dudas, pues al fin y al cabo soy yo quien elige ser valiente y preguntar o responder así esté mal*” (Anexo 1.U, Estudiante ciclo 5, 2018). Aunque la cita anterior devela un arriesgo por superar el miedo que supone exponer lo que se piensa a través de la oralidad, es evidente que no todos los estudiantes aceptan tal reto, pues el concepto del miedo parece ser el más común en el momento de justificar por qué se calla en la escuela.

Aun así, aparecen algunas posibilidades que permiten enunciar eso que en la escuela es susceptible de ser señalado o juzgado como incorrecto, entre ellas la escritura; al respecto la profesora de filosofía dice:

*Lo que a veces con ellos no se puede expresar de manera oral se hace de manera escrita y hay personas que cuando son muy introvertidos que tienen esa dificultad y tienen miedo a participar porque tienen miedo a que los estigmaticen o los tachen, pues para ellos es más fácil por escrito* (Profesora de filosofía, Entrevista personal 30 de mayo de 2018).

Además de los atributos de la escritura señalados por la profesora, esta práctica permite la exteriorización del pensamiento, poner fuera de sí el diálogo interno y dotarlo de formas y sentidos con la ventaja de que las condiciones sobre lo dicho las define el autor; la libertad de trazar implica como señala Barthes en su texto ‘El susurro del lenguaje’ que llegue el tiempo para decir (...) dejar de tacharse infinitamente (1994). Los estudiantes encuentran en la escritura ventajas sobre la enunciación oral y una herramienta para superar el miedo “*A veces al momento de hablar no puedo expresar mis ideas, pero cuando tengo la posibilidad de escribir me queda más fácil*” (Estudiante ciclo 5, Entrevista, 10 de abril de 2018).

Aunque la escritura no supone la salida inminente del ocultamiento, esta práctica, como se ha señalado, permite poner en cuestión las razones de la existencia, del momento o de la problemática sobre la cual se escribe; con la posibilidad de ser compartidas desde la autoría o el anonimato, las palabras fuera de sí adquieren otros sentidos de valor expresados en el ciclo de talleres. Para algunos tomar valor implica romper el silencio “*se podría decir que a veces tomo valor...para así no quedarme callado*” (Anexo 2.22, Estudiante ciclo 5, 2018). Este enfrentamiento al miedo puede transitar del silencio al habla mediante la escritura, como fue señalado por la profesora de filosofía y como manifiesta el mismo estudiante cuando expresa las razones que le hacen sentir miedo “*...que todos me vean me pone nervioso, me da miedo de lo que puedan decir los demás*” (Anexo 2.22, Estudiante ciclo 5, 2018).

Por otra parte, la lealtad y el ocultamiento aparecen como códigos de acallamiento vinculados entre sí y con las mencionadas relaciones de poder:

*Lo que pasa es que el silencio también es una forma de encubrir cosas, además que para ellos el silencio está relacionado con el concepto de lealtad, ellos todavía están en una construcción social de la amistad y creen que la amistad es que lo que pasa acá se queda acá, y puede pasar cualquier cosa pero nadie habla y usted se tiene que mantener, y el que no es tenaz; entonces, dentro de la sociedad y dentro de las relaciones sociales el silencio está relacionado con la lealtad y si usted habla ya no hace parte de nosotros y es estigmatizado socialmente* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).

La resistencia por su parte comprende el sentido de la rebelión, rebelarse contra algo puede hacerse en este sentido a partir del silencio *“El guardar silencio en conjunto como una forma de resistencia a algo que no les gusta”* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018). *“El silencio es una forma de expresar su inconformidad a lo aburrido del tema”* (Anexo 2.13, Estudiante ciclo 5, 2018), se vuelve una acción colectiva, que no obstante se encuentra permeada por la forma anterior -lealtad- e inclusive puede llegar a constituirse como un tipo de violencia o censura. Se ha de tener en cuenta que toda conducta humana individual o colectiva parece estar atada a estimaciones de valor según se transforman las ciencias, la moral y la cultura (Dewey, 1939).

Atender de manera especial a la experiencia y dimensionar la categoría “valorar”, en la escuela, corresponde a hallar las concepciones que circulan alrededor de los ideales que en ella transcurren y a escudriñar las formas del silencio que permiten la crítica a la evaluación, aun cuando se comprende que la composición lingüística y epistemológica de ésta se encuentra comprometida con la valoración. En la escuela parece no existir ninguna distinción en primera instancia, ambos términos parecen comprenderse como semejantes, hasta que se establece alguna pauta para diferenciarlos; a saber, para el docente de lenguaje la práctica valorativa es otra forma de entender la evaluación, mientras que para la profesora de filosofía la adjudicación de un término a otro parece más clara:

*Pues evaluar es digamos asignar... si es del proceso está valorando cada momento del proceso, la transformación de su estudiante. Pero si es la evaluación en términos de resultado, el valor que usted le da es un número y no lo que el pelado dice, ni lo que el pelado es, entonces es la misma vaina...o sea son dos formas distintas de leer la misma cosa, digamos que valorar es también como reconocer en él los avances, las dificultades, las fortalezas que tiene y hasta el esfuerzo que hizo para lograr algo que se propuso que iban a hacer o que íbamos a hacer* (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).

*El concepto de evaluar es todavía muy complejo. Valorar es como fijarse en los avances del estudiante, es como el paso a paso que lleva el estudiante, pero una evaluación es mucho más compleja porque no solo tiene que evaluarse desde la parte dialógica sino desde todo el proceso o*

*todo el contexto educativo, social y cultural del pelado, es mucho más grande. Dentro de la evaluación estaría la valoración como un paso a paso (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

En la primera reflexión el valor del momento y la transformación del estudiante anteceden en el discurso del profesor a los términos resultado y valor numérico, aunque a esta última concepción -la de número-, se aúna la aclaración de que tal no devela en estricto sentido lo que el estudiante dice o es; más bien se adjudica a la necesidad de reconocimiento de ciertos avances, dificultades y fortalezas del ejercicio educativo, por estar vinculada a la estimación como implicación emotivo-personal. Es esta acepción la más recurrente a la hora de hablar de lo valorativo, pues involucra las relaciones humanas; las cosas así, y en función del carácter reflexivo del lenguaje en el relato, algún estudiante señala: *“A la hora de contar secretos o confesar varias situaciones, o recuerdos, las palabras se convierten en algo valioso ya sea para el que las dice como para el que las escucha (Anexo 1.K, Estudiante ciclo 5, 2018).* Así, la implicación de lo emocional convierte las palabras en valiosas en cuanto comunican valor de sí -del sujeto- y no un valor matemático.

Para otros lo valorativo implica condiciones metafísicas, en cuanto, al responder a la pregunta *¿Para qué palabras?* Interrogación encaminada a la ubicación del silencio en la escuela, señalan *“El significado y el poder de las palabras va mucho más allá de un diccionario que las define.” (Anexo 1.J, Estudiante ciclo 5, 2018); “El silencio es algo que dice más que mil palabras, es algo que, aunque no demuestra muchas cosas, nos hace pensar más a fondo lo que pensamos decir, opinar, etc.” (Anexo 1.I, Estudiante ciclo 5, 2018).* El desborde del pensamiento sobre el modo en que se comunica lleva a pensar cómo el ser humano se relaciona con el lenguaje y las formas del silencio ligadas a la valoración *¿Cómo es esto?*

El profesor de lenguaje señala cómo comprende la situación del ser silente con respecto a la valoración:

*El sentir que no sé ante el profesor o ante mis compañeros, que lo que yo diga...no va a ser valorado y me la van a montar, o que lo que yo diga no está, no es acorde con lo que el profesor espera que yo le diga en términos de los aprendizajes -lleva a comprender la valoración - en términos de atender cada cosa que se hizo y no la evaluación de asignar un valor cuantitativo a un proceso o a un resultado (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

De esta manera algún estudiante sin palabras como el representado en la cita anterior por el profesor, en la escritura dice: *“a veces pensamos que lo que tenemos para decir no es importante.”* (Anexo 2.24, Estudiante ciclo 5, 2018). Lo anterior, devela algunas de las formas de valorar y construir conocimiento, de relacionarse con las letras, las palabras y lo que se dice. Al encontrar esto problemático, narra el profesor desde su experiencia sobre la ruptura de limitantes creados por la estructura oficial:

*(...) cuando yo me acerco a ellos ya con eso se rompe esa barrera, y me dejan ver quiénes son, entonces ya uno dice este pelado tiene un potencial muy grande, yo lo estaba viendo allá sentado de otra forma, pero es eso la relación que se establece pues le permite a usted también determinar a quién está educando (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

Ambas partes, tanto la de los estudiantes como la de los profesores subrayan la importancia de aquello que transcurre por fuera del cromatismo de lo formal; aludir al diccionario o a los aprendizajes como metas transducidas en competencias, y lo que está fuera de ellas lleva a enunciar metafóricamente la ruptura de una barrera que funda el encuentro entre lo que se *‘debería’* decir, lo que se dice y lo que se quisiera decir o queda en silencio. Pregunta Dewey *“¿Son posibles proposiciones científicas acerca de la dirección de la conducta humana, acerca de cualesquiera situaciones en las que entre la idea del debería; y, en caso afirmativo, ¿De qué género son y en qué fundamento se sostienen?”* (1939, p.14). En esta misma perspectiva, un estudiante comenta cómo en la escuela *“las palabras quedan reducidas a modismos de encuadre”* (Anexo 1.T, Estudiante ciclo 5, 2018) cuando son contempladas bajo el rubro *‘debería’*.



El asunto se vuelve complejo cuando se trata de situar las condiciones relevantes de la práctica docente, así para la profesora de filosofía lo material, lo dialógico y lo denotativo debe estar incluido en la valoración, se convierte en requisito:

*Para mí es importante que lo que ellos hacen se les quede a ellos, usted me pudo haber hecho todo lo que quiera pero si no le quedó algo, no me dice algo puntual o no construye algo, no me sirve, porque no le sirvió para nada; entonces en la evaluación tengo la participación; yo trabajo con firmas por cada vez que usted participe con una construcción yo le firmo, entonces el que más firmas tenga...por lo tanto no se puede guardar silencio porque necesitan las firmas para poder pasar y le doy una valoración muy grande a eso, entonces yo les coloco el tema, 'hoy vamos a trabajar sobre el concepto de felicidad' y por cada participación yo voy firmando (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

¿Debería usted decir de cierta forma? O ¿Debería usted calificar? Preguntas valorativas que el profesor de lenguaje complementa desde su experiencia:

*¿Cómo califica usted que el pelado pone en la mesa ahí delante toda su vida el caos que está viviendo? y entre todos está la intención de '¡Ey! vamos a ayudarlo, vamos a apoyarlo, cuidémoslo ¿Sí? ¿Ud. cómo califica eso? (...) Eso tiene un valor, el valor trasciende una planilla, yo creo que le pongo más cuidado a eso, como al tipo de persona que se está formando, ¿Cómo es en sus relaciones? Más que con que me diga sí, que blanco es blanco, porque ensayo es dos puntos (: ) valoro más eso (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

Lo problemático de asociar el término valoración, al determinismo establecido por el logos occidental y aceptarlo como sinónimo de evaluación, lleva a hacer una lectura restringida del mismo, tal interpretación cultural ha llevado a concebir el comportamiento humano como influido, si no regido, por consideraciones como las que se expresan en las palabras 'bueno-malo', 'correcto – incorrecto', 'admirable – detestable', etc. (Dewey, 1939).

Hacer más amplia la lectura alrededor de lo dicho permitiría superar el estado dualista de la valoración o por lo menos exponer el contenido experiencial de tales aseveraciones; así, cuando hablamos del silencio como elemento abstracto, no es sorprendente encontrar enfoques que desde lo valorativo se ligan al aspecto dual como señala un estudiante: *“El silencio puede ser bueno en algunas ocasiones y otras partes no, porque callamos a veces cosas que son importantes”* (Anexo 1.N, Estudiante ciclo 5, 2018). No obstante, ubicar en el lugar de lo negativo un adjetivo como ‘importante’ devela la transitividad de los conceptos y lo fluctuante del pensamiento del ser humano representado en lo no dicho. Así, la potencia del sujeto para reconocerse como parte de los juicios que él emite y por los que se ve desbordado se convierten en una preocupación de lo humano.

Uno de los discursos emitidos por los docentes permite vislumbrar los lugares que ocupan las formas de enunciar las palabras y una de las formas ‘útiles’ del silencio: *“...a mí me pasa, uno puede pensar una cosa y termino diciendo otra, también por eso yo tomo el silencio porque tengo que hacer una construcción mental primero para poderlo expresar o si no termino diciendo barrabasadas”* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018). En relación con la práctica docente, este atributo valorativo se resuelve de la siguiente manera:

*...los chicos siempre son así, lo más chistoso es que ellos hablan como piensan y también escriben como piensan, entonces a veces ellos quieren decir una cosa y no, uno tiene que tratar de hilar la idea porque lo que dicen no es totalmente coherente, uno tiene que encaminarlos porque no hacen esa relación clara entre lo que piensan y lo que dicen, por eso yo les digo ‘piensen antes de hablar’ y si no lo pueden escribirlo, y cuando lo escriban léanlo y cuando lo lean ahí sí exprésenlo* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).

Lo que aporta a la discusión, es el hecho de que incluir las valoraciones de los sujetos como proposiciones con trascendencia y lugar en la realidad, proporciona una relación entre los deseos e intereses de los sujetos y los fines-medios involucrados en tal acción; al mismo tiempo, que la transitividad entre proposiciones generales suministran a la valoración metas, planes y políticas que, sin ser normas, permiten la actividad humana inteligente. Tales características hacen de la valoración un fenómeno experiencial que involucra al sujeto y

enuncia para él condiciones de indagación (Dewey, 1939).

Otros en cambio buscan estrategias que permitan la construcción de conocimiento a partir del diálogo informal, la valoración como práctica educativa y el reconocimiento de las limitaciones de la evaluación, tal como enuncia el profesor de lenguaje:

*Hemos podido construir una relación de confianza con los muchachos, no estoy juzgando lo que dijeron o como lo dijeron, y si lo dijeron en sus palabras, pues bueno no importa se valora, porque hay veces de pronto ellos dicen ‘¿Cómo le hablo a este man?’ ‘si tengo es que hablarle de cierta manera y no le hablo como yo hablo’ entonces pues no se hay como una relación de confianza...yo valoro mucho lo que sienten, lo que ellos manifiestan...no creo mucho que todo se tenga que calificar, pues tengo que tener unas notas porque la evaluación me exige que lo que usted hace en un proceso se cuantifique; y a veces ¿Cómo cuantificar un proceso con pelados que asumen la materia de otra forma y se entusiasman con ciertas cosas? Y no todo tiene que ser susceptible de ser calificado, uno puede evaluarlo en la medida en que analiza el proceso del pelado, calificar es poner allá el número y a mí a veces eso es lo que menos me importa ¿Sí? o sea yo no parto de que tengo una planilla para llenar con unos (1.0) y con cincos (5.0) sino de quién es el pelado, ¿Cómo fluye?, ¿Cómo se relaciona?, ¿Es responsable, no es responsable? ¿Trae lo que tiene que traer a tiempo? ¿Participa? ¿Cómo se pregunta? ¿Es libre de hacerlo? ¿Sí? Entonces digamos que yo a eso no le pongo mucho...pues cumplo con llenar una planilla, pero a mi realmente lo que me importa es lo que hablo con él durante el día, en las sesiones en que nos vemos y a veces pasan cosas que usted dice ‘¿Yo como califico esta mierda?’ (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

### 3.3 NARRATIVA DEL SILENCIO

Íntimamente ligada con el concepto de experiencia, la narrativa del silencio se configura como la categoría que involucra las posturas, los decires y las vivencias relatadas por profesores y estudiantes sobre el silencio en tanto aspecto comunicativo en la escuela. Es decir, narrar el silencio implica, poner la luz sobre lo oscurecido, develar los decires que van más allá de la escuela y aun así logran afectarle; reconocer las demás estructuras gramaticales, los relatos y experiencias que configuran al sujeto y lo hacen ser y decir a su modo... “Ese ‘a su modo’ está indicando la existencia de otra ‘gramática’, de otra lógica en la producción de sentido, en la actividad de deconstrucción que se realiza en la decodificación” (Barbero, s.f, p.2).

Reconocer en contexto la experiencia, en tanto resultado de interacciones, acciones y posiciones del sujeto con respecto a un grupo social específico, es lo que le permite al sujeto constituirse y hacer parte de la experiencia de otros. Por consiguiente, el análisis de la categoría permite reconocer a los actores educativos como sujetos que se constituyen a partir de las interacciones que los atraviesan en la escuela y además como agentes con posibilidad de narrar(se), identificando de esta manera, en el devenir de la historia de los sujetos, aspectos cercanos a la sabiduría de la vida y la transmisión del saber en distintas formas. En este sentido, el profesor de lenguaje reconoce como su práctica pedagógica se ve transformada por sus experiencias, de allí la importancia que le otorga al narrarlas en el aula:

*yo creo que más que venir a administrar un plan de estudio y a desarrollar ciertas temáticas con los muchachos (...) uno trae su experiencia al aula, uno trae lo que uno ha vivido, lo que uno es y de alguna manera lo comparte con ellos, (...) entonces lo que uno comparte con los pelados cuando está dialogando, cuando está en la clase, termina siendo un poco eso, porque son pelados que tienen problemáticas, que tienen dudas, que tienen preguntas y ese saber en algún momento se pone ahí en el escenario por sí solo (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

Lo anterior, devela la relación existente entre experiencia y narrativa, en cuanto comprende que para narrar(se) el sujeto primero tuvo que experimentar algo. En este sentido el profesor no limita su práctica pedagógica a un proceso académico institucionalizado de adquisición y acumulación de contenidos y habilidades, sino, por el contrario logra situar su experiencia despojándose del afán de informar(se) y reconoce la posibilidad de dejarse afectar, “suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener, paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003, p. 174), en otras palabras, la experiencia también pasa por la reflexión que haga el profesor en sus silencios.

Por lo tanto, la narrativa implica, por una parte, el dejarse afectar por la experiencia, y por otra, una reflexión de esas experiencias que muchas veces sucede en silencio: “*a veces callamos (...) como una escucha para poder reflexionar sobre lo que vamos a decir o como una aclaración de nuestro pensamiento*” (Anexo 2.29, Estudiante ciclo 5, 2018); “*el silencio (...) muchas veces representa sabiduría, reflexión*” (Anexo 2.26, Estudiante ciclo 5, 2018). En este sentido, el silencio se manifiesta en forma de reflexión y antecede a las palabras.

*Cuando se trata de reflexión, yo le digo a los chicos piensen antes de hablar y de actuar, hagan el proceso mental y ese proceso mental es usted con usted, no necesita más hágalo allá, interiorícelo, ahí el silencio es muy importante porque es un silencio externo; pero es una reflexión interna, un diálogo interno entonces usted tiene que escuchar sus pensamientos (...) el pensamiento social necesita el silencio para la reflexión antes de una construcción, porque se necesita el silencio pero es necesario también la interacción con el otro, es como un paso pre para esa construcción* (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).

Dado que ninguna reflexión es aprendida, ni surge de lo abstracto, los lugares donde habitan y se relacionan los sujetos adquieren prevalencia para cultivarla, las relaciones con sus familias, sus historias de desplazamiento o de resistencia, los modos de vida, las costumbres y las labores por fuera de lo institucional son elementos que sin duda se ven implicados en la función comunicativa del ser humano ¿Qué sentido tiene enfatizar sobre esto

en el análisis? El objetivo se encuentra en reconocer lo silenciado, hallar los matices del discurso escolar y responder a la pregunta por las formas del silencio, sin dejar de considerar que otras se descubren más allá de la evaluación y la valoración.

El relato aparece como una de las posibilidades más valiosas que poseen estos actores para transmitir sus experiencias, no en forma de instrucción o mandato sino en forma de invitación a descubrir y dejarse afectar. Así, exponer el asunto del pensamiento, pasa necesariamente por reconocer lo situado. Tiempo y espacio se configuran como dadores de sentido de lo que se narra; si el sujeto en cambio aparece como mero reproductor de discursos, los sentidos se diseminan y pierden tales sentidos o se les atribuyen a otros, quedan fuera de sí. En el proyecto, tener en cuenta las manifestaciones de la población atribuye el valor principal del ejercicio investigativo, develar las formas que tiene el silencio en una población ‘semirural’ como la define la profesora de filosofía, una población de entramados rurales, que en colectivo es híbrida de las tradiciones indígenas y campesinas sobre el territorio ancestral de Usme y las prácticas adoptadas por el extensionismo de lo urbano si se usa el concepto freiriano; promueve que la categoría de investigación exponga las tensiones de la gramática profunda de la sociedad y la disputa entre lo técnico y los saberes propios o populares. Según Rodolfo Kusch:

La situación del pensar culto y el pensar popular parecieran simétricamente invertidas. Si en el pensar culto predomina lo técnico, en el popular este pasa a segundo plano y en cambio predomina lo semántico. En suma, si en los sectores populares se dice *algo*, en el sector culto se dice *cómo* (Kusch, 1976, p.9).

La escisión del pensamiento propuesto por Kusch (1976) a partir de la técnica y lo semántico no establece una jerarquía radical, más si reconoce una falsa elección de elementos que se correlacionan, como el mismo autor complementa: “Es natural que haya correlativamente un *algo* y un *cómo* en el decir, pero no es natural que ambos se distancien y se sobrevalore el *cómo* sobre el *algo*” (p.9). El pensamiento popular, según este postulado, constituye una situación óptica, es decir, la prevalencia del *algo* como semántica sobre la técnica ¿Cómo se dinamizan estas relaciones de privilegio en la institución escolar?

Esto se puede evidenciar en un caso relatado por la profesora de filosofía sobre un grupo de estudiantes que llega de un colegio ‘netamente rural’ a enfrentarse con las características señaladas de la institución F.A.Z.U:

*Ellas no hablan, solo se comunican entre las cuatro (...) si hay una clara diferencia...ese silencio que ellas guardan es por el proceso de adaptación que ellas deben tener, porque es un choque psicológico, social y cultural para ellas, pasar de una escuelita pequeña en donde eran 10 estudiantes a un colegio donde prácticamente para ellas es una ciudad, donde se tienen que enfrentar a 540 estudiantes, a enfrentarse a muchos profesores, es un impacto social y ellas no participan, con ellas toca establecer un diálogo individual (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

Lo que la profesora señala como un choque psicológico, social y cultural, es la evidencia de una disrupción entre códigos, pues no es un “mutismo” en el sentido estricto de la palabra, más bien el silencio se atribuye al hecho de que no se comunican con la comunidad donde aparecen como nuevas. Otra situación que expone la distinción entre los discursos técnicos y los populares, se caracteriza por la suposición de ausencia de elementos que permitan la construcción de conocimiento en los territorios más alejados de los discursos tecnocráticos:

*Acá tenemos estudiantes de las veredas, entonces las veredas tienen menor acceso a muchas cosas como al internet, mientras que los que están aquí en la parte de la cabecera municipal pues tienen acceso a todo tipo de cosas, a la televisión, a la internet y eso hace que ellos tengan una construcción mental y el lenguaje totalmente diferente a los que viven en la vereda donde no tienen sino lo que nosotros de le damos, entonces hay una relación clara en cuanto a la zona, geografía social (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

Sin embargo, no se puede entender como sinónimos el acceso a estos dispositivos con el saber, pues como reconoce Walter Benjamín puede incluso resultar contradictorio cuando se trata de enunciar el pensamiento propio (Amengual, 2008), las prácticas contemporáneas de información como la televisión, la radio, la internet e incluso los libros solo logran que el sujeto sepa muchas cosas, muchas palabras que toma prestadas, y silencie las suyas,

preocupándose principalmente por el saber técnico, por estar muy bien informado.

Las dinámicas escolares caracterizadas develan en estricto sentido la disputa señalada entre las formas de decir y de pensar; la estructura escolar como se ha expresado se configura según los discursos que la atraviesan y forman, y al encontrarse con el entramado cultural que supone la confluencia de lo urbano y lo rural, pone en tensión las prácticas y los discursos de lo político, lo administrativo y lo misional ¿Qué relación tiene esto con el silencio?

*Es lo que hablamos frente a lo rural y lo urbano, lo rural es más introvertido, si hay una clara diferencia, porque los chicos de las partes rurales tienen una condición totalmente diferente (...) Frente a la particularidad del silencio son más callados los de vereda, porque (...) es un lugar más aislado son chicos más tímidos porque son familias de campesinos entonces la parte familiar es muy importante porque es diferente usted ser hijo de un campesino que se dedica a labrar la tierra, que cultiva, a un hijo de padres profesionales, el nivel es totalmente distinto entonces si es muy claro, los chicos de las veredas más alejadas son más callados (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).*

En consecuencia la escuela se ve configurada por las prácticas culturales de los estudiantes, esto sin duda genera una tensión entre las prácticas oficiales que supone la educación formal y las formas de decir comunes que transitan en la escuela, lo dicho no significa que lo popular sea censurado en la escuela, pero sí que tales saberes son puestos en cuestión y en ocasiones relegados por los saberes técnicos, por estructuras de pensamiento que se extienden desde lo centralizado, lo urbano y lo “desarrollado”: “los estudiantes traen unas maneras de pensar de las maneras de donde se desplazaron para llegar acá, entonces la población es bastante diversa acá en el colegio, claro que determina todos los procesos que se dan.” (Profesora de filosofía, Entrevista, 30 de mayo de 2018).

*La ubicación geográfica determina algunas prácticas...culturales, económicas, pero todo eso está determinando el lugar en donde uno está, y en el lugar donde uno está pues asume también unas maneras de ser, de pensar, de vivir, costumbres ¿Sí? Lo que traen unos lo que traen otros, pues porque esto se urbanizó en un tiempo muy acelerado, o sea cuando nosotros llegamos aquí*



*en el dos mil diez (2010) o cuando yo llegué era más...urbano pero era el pueblito con estudiantes de veredas, ahora esto son edificios por todo lado ya es urbano con otra característica ya no tan de pueblo y también estudiantes de vereda, entonces por ejemplo chicos que viven en el campo, que tienen otras prácticas, que tienen otras necesidades, eso determina obligatoriamente algunas prácticas también que uno como profesor puede tener. (Profesor de lenguaje, Entrevista, 30 de abril de 2018).*

Finalmente, las formas del silencio enunciadas en esta categoría, referentes a la reflexión, la omisión de los saberes propios o el silencio de los nuevos, no son las únicas expresadas por los estudiantes, es más, el trabajo investigativo, como cualquier interpretación, demuestra las limitaciones que tiene el ser humano para acceder del todo a los pensamientos de los demás, muchos estudiantes aprovecharon el espacio de la escritura, para expresar cuestiones que consideraron atañen al silencio o las condiciones comunicativas: La relación con el cuidado a la naturaleza, el amor o la existencia, fueron formas que si bien no aluden explícitamente al silencio en tensión con lo evaluativo y lo valorativo, en el marco del ejercicio surgieron como reflexiones, lo que corresponde al objetivo principal del trabajo y por lo cual se les otorga reconocimiento, fundamentando una invitación al lector de acercarse a las narrativas de los estudiantes en su fuente, los relatos, sus palabras remarcadas, tachadas, borradas, sus vacíos, ilustraciones y errores, las formas y tachaduras que otorgan identidad y sentido a la escritura.

Es imprescindible el reconocimiento de la diversidad intelectual, material y estética que comprende un lugar como el educativo, es decir, el lugar de la educación no debe ser uno asignado a la impartición, ni a la unidireccionalidad de las palabras, en definitiva la necesidad de narrar conduce a estados de superación dual, va más allá de lo evaluativo y lo valorativo en la escuela y está relacionada con los matices y formas del pensamiento humano, con todos los modos existentes de vida social, una separación tajante de las atribuciones concebidas por lo que debe ser la sociedad, y por lo que podría ser posibilita reconocer la escuela como un espacio para la diversidad, para comprender los saberes acallados y establecer una resistencia a la comprensión educativa que el logos materialista económico intenta imponer.

## CAPÍTULO IV

### 4. CONCLUSIONES

Los silencios, escritos por primera vez en plural representan la culminación de este proceso investigativo y develan, la multiplicidad de los sentidos imbricados en tal fenómeno, las distintas formas en que los sujetos lo conciben y la imposibilidad de una reproductibilidad. Enuncia a su vez una encrucijada para la evaluación; cada silencio, una historia y un sin número de interpretaciones que se configuran como la característica acérrima que conmueve las narrativas de este ejercicio pedagógico y la invitación al naufragio de lo escritural.

Es ese ‘sin número’, la carencia que abre las puertas a lo valorativo y se las cierra a lo condicionante. La libertad de trazar, de callar o de enunciar, se configuró como la característica fundante de las apreciaciones, labores y discusiones que hicieron parte de este proyecto; el acercamiento a las instancias escolares desde tal perspectiva permitió explorar otras gramáticas, otros modos de ser, de actuar y de decir que con frecuencia en la escuela son silenciados por funciones determinantes o restrictivas.

La crítica a la evaluación incentivó a estudiantes y profesores a manifestarse como jóvenes y adultos con voces y criterios situados, unos, transitados por las palabras que han dejado en ellos huellas, se atrevieron a expresar el porqué de sus silencios, otros inspirados, decantaron sobre el papel sus sentimientos como viscosa tinta, códigos lingüísticos fueron irrumpidos a través de sus fisuras para esbozar lo caótico del ser humano, la negación del sujeto autómatas y la transitividad sobre los valores cuando éste se transforma.

La posibilidad de cuestionar todo en cuanto le conmueve, hallar los matices presentes entre lo correcto y lo incorrecto; develar los cromatismos entre el bien y el mal, poner en la voz o el papel sus miedos para después aceptar que no es siempre la única razón por la cual

se calla, aunque sí la más recurrente en la institución escolar; el no saber, la resistencia, el desinterés, el secreto, el ocultamiento, la reserva, la reflexión o el evitar la confrontación a lo que implica exponer la palabra, fueron las formas del silencio reconocidas desde la pregunta de investigación.

Reflexionar sobre las formas del silencio, se constituyó como una alternativa para conocer lo que estudiantes y profesores entienden por evaluación, al tiempo que permitió caracterizar de manera más profunda una institución con la que ya se había establecido contacto a partir de las prácticas formales dispuestas como parte del proceso formativo del licenciado en Psicología y Pedagogía; en consecuencia, movilizarse hacia la localidad de Usme de manera intermitente durante un periodo de casi dos años, posibilitó el acercamiento a otras prácticas y costumbres específicas de lo rural y consolidó relaciones de amistad y crítica pedagógica. Además, permitió reconocer que las formas que adopta el silencio tienen estrecha relación con los lugares en los que los sujetos habitan, así, los silencios no se manifiestan del mismo modo en una zona urbana que en una zona rural.

El diálogo intergeneracional e intercultural permitió ubicar la multiplicidad en la que se manifiesta el silencio, además de reconocerlo como se pretendía a partir del tercer objetivo específico: más allá de la definición acústica que lo identifica como vacío. En el recorrido investigativo se evidenció que en la escuela tanto profesores como estudiantes constantemente están constituyéndose en medio de silencios, con preguntas, inseguridades y pensamientos que, aunque no se manifiestan, están ahí. Por eso, el silencio en el F.A.Z.U. no es interpretado de manera unívoca ni se relaciona estrictamente con el vacío, sino por el contrario, allí los silencios están acompañados de palabras, de imágenes y de significados que los justifican.

En cuanto a lo metodológico, el ciclo de talleres y la entrevista semiestructurada permitieron reconocer las posturas pedagógicas que transitan en la escuela con respecto al silencio y que, halladas en los discursos de los actores, se movilizan entre las formas del silencio enunciadas y las disposiciones que con respecto a la evaluación han construido los sujetos implicados en la relación enseñanza-aprendizaje. En tales posturas pedagógicas se

reconoce que en la escuela el silencio es un fenómeno que no pasa desapercibido del todo; se le presta atención y se generan múltiples valoraciones alrededor del mismo. En este sentido, los actores reconocen que en el silencio la acción también es posible, ya sea ocultamiento, resistencia, miedo, autocensura o reflexión, el silencio siempre contiene algo.

A su vez, el ciclo de talleres apareció como una opción atractiva para los estudiantes, pues implicó el desarrollo de temas por sesión, lo que permitía retomar las discusiones suscitadas en sesiones anteriores, o bien introducirse en cada una de ellas de manera desarticulada, el participar de manera activa en cada una de las sesiones propuestas tuvo como resultado la creación narrativa del relato y la discusión sobre los mismos. La entrevista semiestructurada, por su parte, fue el modo de rescatar la voz de los profesores que, por motivos laborales, falta de disposición u otros impedimentos no podían participar del ciclo de talleres o encaminar el ejercicio reflexivo hacia la escritura; lo que expone el reto de articular procesos pedagógicos que inviten a los docentes a reencontrar, pensar o descubrir la escritura creativa.

Por otra parte, respecto a la identificación de las tensiones entre lo evaluativo y lo valorativo, se evidencia que tanto para profesores como para estudiantes no existe en primera instancia una distinción clara entre ambas categorías, por lo que acudir a elementos teóricos como la teoría de Dewey permitió expandir las concepciones en torno a lo comunicativo y establecer relaciones entre las formas de entender la escuela y la sociedad; superar los sesgos y la lectura dualista aprehendida como inherente a la existencia, debido a las interjecciones remarcadas en el logos occidental.

Se reconoce que mientras los silencios y las palabras se ligen en la escuela únicamente a la categoría de evaluación, serán comprendidas de manera limitada entre los dualismos como aprobar-reprobar y correcto-incorrecto particularmente por los estudiantes, mientras que para los docentes la categoría no deja de implicar asociaciones que desde la teoría se relacionan con apreciaciones en términos valorativos, que permiten ver en tales aspectos posibilidades para ubicar lo emotivo y situaciones de lo humano que desbordan la institucionalidad.

Es de resaltar que la pretensión de entender el silencio únicamente desde conceptos como la resistencia o la oscuridad fue una de las consideraciones que se vieron transformadas según avanzó el proyecto investigativo, lo que devela que la función negativa del silencio suscitó tensiones que hacían problemáticas las concepciones radicales e invitaban a la movilización y la problematización de la cultura desde perspectivas más amplias.

Finalmente, se anuncia que para comprender el sentido profundo del trabajo se sugiere remitirse a los relatos y entrevistas de los actores implicados y desde allí establecer relaciones que se tejan según las experiencias del lector. Considerar más o menos acertadas las palabras de los sujetos que aparecen remitidos a lo largo del análisis tuvo que ver con el establecimiento de relaciones entre la teoría y los objetivos del trabajo y no con las formas de escritura, por lo que acercarse a cada uno de los relatos supone la inmersión en discursos que problematizan sobre su propia gramática, temas, formas y estilos de escritura que hablan sobre la escuela y sus tradiciones.

Esta última condición es una de las más valiosas del ejercicio investigativo, pues supone una revaloración de las consideraciones construidas desde lo teórico o las prácticas enmarcadas en lo esquemático, superar la idea del silencio como vacío o ausencia establece pautas que transforman las maneras de ver el ejercicio pedagógico en lo que refiere a lo valorativo y lo evaluativo y, por ende, el establecimiento de bases para el actuar pedagógico consciente. En esta vía, el trabajo les permitió a los investigadores reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su formación como docentes. Por último, se advierte que el presente trabajo no puede entenderse como una única respuesta a la pregunta por el silencio o una defensa radical del mismo en oposición a las palabras, sino como una invitación a lectores y profesores a conocer esos otros sentidos y formas de transitar o de estar en la escuela que muchas veces se ocultan en el silencio, y a reconocer que en la escuela no todo es posible ponerlo en palabras, que no todo allí puede ser susceptible de evaluarse y que, incluso los silencios comunican.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo I., López M. 1996. El proceso de la entrevista. Limusa. México.
- Alvarado, T. Pampillo, G. 1988. Taller de escritura: con las manos en la masa. Libros del Quirquincho.
- Alcaldía local de Usme. Historia de la localidad 5ta de Usme; consultado agosto 2018 disponible en <http://www.usme.gov.co/content/historia-la-localidad-5a-usme>.
- Amengual, G. 2008. Pérdida de la experiencia y ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamín.
- Appel, M. 2005. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. Fórum: Qualitative Social Research Sozialforschung. Volumen 6, No.2, Art.16. Recuperado de [www.qualitativeesearch.net/index.php/fqs/article/view File/465/995](http://www.qualitativeesearch.net/index.php/fqs/article/view/File/465/995).
- Barthes, R. 2009. El susurro del lenguaje. PAIDÓS, México.
- Benjamín, W. 2008. Hacia la crítica de la violencia. En Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser (Eds.), Obras (Alfredo Brotons Muñoz, trad., libro 2, vol. 1, pp. 183-206). Madrid: Abada.
- Benjamin, W. 1966. Gesammelte Schriften. Ed. Por Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, (Comp) Frankfurt.
- Bernstein, B. 1988. Poder educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Cristian Cox Editor. Chile.
- Bernstein, B. 1991. La construcción social del discurso pedagógico. Editorial: El Griot. Bogotá - Colombia.

- Blumer, H. 1981. El interaccionismo simbólico perspectiva y método. Editorial, Hora.
- Bonilla, C y Rodríguez, P. 1997. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Tercera edición. Ediciones Uniandes. Santa fe de Bogotá.
- Bourdieu, P. 1985. ¿Qué significa hablar? Ediciones Akal, S.A. Madrid-España.
- Bourdieu, P & Passeron, J. 1997. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Brecht, B. 1983. Poesía. Selecc. Versiones y prologo Víctor Casaus. Editorial pueblo y educación. La Habana.
- Cerda, H. 2000. La evaluación como experiencia total. Editorial Magisterio.
- Connelly, M y Clandinin, J. 1998. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. Curriculum inquiry, 28 (2). p.p. 129-162.
- Dewey, J. 1939. Teoría de la valoración. Siruela. Madrid.
- Freire, P. 1967. La educación como práctica de la libertad. Editorial, SIGLO XXI.
- Giroux, H. 1992. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Editorial: Siglo XXI.
- González, J. 2016. Elementos para una hermenéutica de nuestra situación (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de filosofía. Bogotá - Colombia.
- Guay, M. Seijas. C. 2002. "¡Ser o no ser, he aquí el problema!": hacia la filopsicosofía dialéctica del ser. DEL PSICOANÁLISIS Y OTROS DISCURSOS. Ed. Metaphora, Guatemala.

- Interaccionismo simbólico. unidad 05 disponible en [ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad\\_05](http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociología/Pdf/Unidad_05); 1981. consultado 16 de octubre de 2018.
- Kusch, R. 1976. Geocultura del Hombre Americano. Ed. Fernando García Cambeiro.
- Larrosa, J. 2003. Entre las lenguas lenguaje y educación después de Babel. Ed. Laertes S.A. Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. 2008. Evaluación para los aprendizajes. Altablero No 44.
- McEwan H.; Egan K. comps. 1995. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
- Pérez, M; Redondo, M. 2006. Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual.
- Suarez, D. 2007. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas de los docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Revista Eccleston. Formación docente. Vol. N°7, pp. 1-30.
- Suzuki D.T. y Fromm E. 1998. Budismo zen y psicoanálisis, Ed. Fondo de cultura económica, México.
- Taylor, D. Performance y política. En Ciudadanías en escena performance y derechos culturales en Colombia. Pp. 29-35; Ed. Universidad Nacional de Colombia; Bogotá-Colombia, 2009.
- Zweig, S. 1978. Nietzsche. Editions Stock, Paris.



## 6. ANEXOS

Adjuntos en C.D

Anexo 1: Relatos del grupo 1.

Anexo 2: Relatos del grupo 2.

Anexo 3: Entrevista profesora de filosofía.

Anexo 4: Entrevista profesor de lenguaje.

## ANEXOS

### ANEXO 1: RELATOS GRUPO 1.

#### **Anexo 1.A. ¿Para qué Palabras?**

Para explicar lo que uno siente, transmitir ideas acerca de nuestro pensamiento, a otras personas también sirven para interactuar con otras personas y compartir pensamientos y demás ideas a través de nuestras palabras.

At revés de las palabras podemos llegar a un acuerdo con otra persona, y poder crear o destruir, a una persona según lo que hablemos.

También las palabras sirven para sobrevivir en una sociedad la cual, sino decimos lo que pensamos no toman en cuenta nuestra opinión y hacen cosas que a la vez no estemos de acuerdo o no nos gusten.

El silencio, es lo que nos rodea, del temor que tenemos a equivocarnos y a decir, pensar, opinar lo que queremos decir, a eso nos da un silencio absoluto al no hablar y expresar lo que pensamos, pero aún más que silencio es a equivocarnos y de llegar a ser juzgados o criticados por otras personas que no comparten nuestro ideal o pensamiento.

**Anexo 1.B.** Las palabras no tienen cabida en la vida en mi vida, son tan particularmente extrañas pues no comprendo como de un ser razonable y pensante surjan ideas y palabras falsas, No me cabe la menor duda que en la educación de aquella gente solo se sentía la crueldad y la frialdad fueron creados con las palabras y frases más falsas, y nosotros como seres ignorantes y predispuestos creyentes, confiados e interpretados como los de la clase baja somos los paganos de semejantes cadenas de mentiras.

Me estruediza y asombra la forma en que caemos tan bajo.

Como si solo eligiéramos por pura desobligación, perdemos el estilo de reacción y de confianza en nosotros mismos que decidimos confiar en aquellos perversos maleantes de traje y corbata y luego decidimos quejarnos de los ultrajes que cometen contra nosotros.

No hace falta estudiar ciencias políticas o derecho para saber cual de ellos esta mintiendo.

Somos perfectos para enseñarnos a nosotros mismos pero somos una basura para analizar nuestras mentiras.

### **Anexo 1.C. ¡Silencio!**

Es algo que en realidad **No** me gusta y no quisiera que mi vida estuviera llena de **SILENCIO** para muchas personas el silencio es la mejor manera de expresar o decir algo ya que ni ofenderá, ni dira nada su opinión. Pero es algo que yo no comparto ya que en lo personal no me quedo callada y opino que si cada una de las personas hablara y dijera lo que pensara estaríamos en un mundo donde cada problema tiene una solución muy leve y fácil de manejar, pero como desde muy pequeños nos enseñan y nos imponen callar, algunos lo toman de una forma no racional ya que si uno opina o piensa de alguna forma lo mejor será expresarla y no dejarse callar por nadie, pero claro en algun momento de nuestra vida alguien nos impone callar dizque por respeto y claro todos respetamos cada forma de pensar y el momento de cada persona, pero ese no es motivo suficiente para quedarse con lo que pensamos.

El silencio puede dañar a muchas personas aunque muchos no lo crean una persona que calla lo que opina creo que analiza y ve detalladamente cada persona y eso a veces hace sentir mal a las personas en un mundo donde nadie callara seria un mundo donde no hay miedo, donde el miedo no existe y cada persona es capaz de hacer y creer lo que quiera el miedo es algo que nos impide hacer cosas que deseamos y eso nos llega a causar algun problema ya sea físico o mental.

### **Anexo 1.D. ¿Por qué tenemos miedo a hablar?**

La respuesta es simple ya que muchos de nosotros tenemos cierto miedo a equivocarnos, ya que por el mas mínimo error nos juzgan pero no nos damos cuenta que de los errores se aprende, aunque este miedo que tenemos también tiene que ver con lo que nos han enseñado desde pequeños, ya que al hacer algo mal recibimos cierto castigo. Tambien tiene que ver mas que todo con la forma en que nos educan y no solamente en casa, sino que tambien en el colegio en donde todo se basa en una calificación la cual varia la forma en que nos tratan las

personas.

Por otro lado aunque podemos ver el daño que le hacemos al medio ambiente no somos capaces de cambiar nuestros hábitos porque somos tan egoístas que solo pensamos en nuestro propio bien pero al mismo tiempo somos tan brutos que no nos damos cuenta que si seguimos destruyendo la naturaleza no tendremos vida.

Así como en el colegio nos clasifican por una “Nota” en nuestro país es por estratos sociales. Y ¿Para que esto? La respuesta es simple, para nada no sirve de nada ya que todos somos iguales. Aunque hay personas que dicen haber estudiado, pero en nuestro gobierno hay personas que ni siquiera terminaron el bachillerato, es gracias a estos mediocres y ladrones que nuestro país está cada día más hundido en la mierda.

#### **Anexo 1.E. ¿PARA QUE PALABRAS?**

Para que palabras si el silencio nos dice todo para que hablar o responder si uno ya con que callen ya sabe lo que se quiere decir, se sabe lo que se siente lo que está por expresar o lo que le pasa.

Además cuando uno calla deja el miedo de que si dice algo se burlen o lo critiquen porque no está bien cuando uno calla es porque tiene miedo a los *prejuicios* de los demás a que lo señalen que porque se equivoca o porque dijo eso mal y no lo pueden comprender lo mismo pasa cuando uno comete un error es mejor callar y no decir nada por que de pronto al decir lo que pasa ya nada sea lo mismo todo cambie y todo sea diferente...

#### **Anexo 1.F. ¿Para que palabras?**

Frente a lo que hemos hablado y reflexionado, pienso que más allá de guardar silencio más allá de no sacar lo que sentimos va en porque lo hacemos porque muchas veces nos parece lo mejor para la situación porque nos da miedo hablar y que transmitimos al callar, tal vez inseguridad o porque nos enseñaron que los que menos hablan son los que no saben nada, los que tienen problemas.

Para que palabras cuando con el silencio expresamos mucho cuando a veces callando con una mirada o expresión transmitimos mas de lo que hacemos muchas veces con palabras. Para que palabras cuando estamos dentro de una cultura que nos enseñó que callar es lo mejor muchas veces que solo debemos hablar cuando nos lo pidan. Pero porque hacerlo porque simplemente no expresamos y sacamos todo lo que pensamos sin temor al que diran sin temor a que nos critiquen

## **LADG**

**Anexo 1.G.** Es inevitable no concluir que el silencio es algo tan importante en la vida que cada ser humano sin importar el momento que sea, cada persona tenemos algo tan oculto, sea bueno o malo que como persona podemos o charlarlo con un amigo o familiar, o como no se podría es algo que como persona decidimos si guardármolo o desahogarnos con alguien saliendo de este tema hay en ocasiones que debemos callar para después ser escuchados es tolerante ser un poco pasivos y aun así concentrarnos en que cada paso o palabra que debemos no sea porque te lo propongan o por algo obligatorio si no que porque como persona te nace realizarlo con la mejor actitud posible.

Siendo específicos la realidad en la que vivimos hoy es algo no muy normal ya que como personas, con el paso del tiempo hemos evolucionado de una manera no muy positiva ya que un porcentaje muy alto nos ha rodeado haciendo un complemento imposible porque con el pasar del tiempo no hemos podido aprender a respetar el silencio es mas importante la moda o cosas así en general.

¿Para que palabras?

Es una manera inevitable de no expresar todo aquello que sentimos hasta el mal humor, con solo una sola palabra podemos liberar muchos sentimientos aunque aun así hay personas que piensan que conservando su silencio haran mucho como personas debemos aprender y saber que si algo esencial para la vida es aprender ha hablar aun así tambien tendra la misma importancia cada palabra que digamos tiene tanta importancia que con solo una podemos herir a una persona por eso es que la palabra merece mucho respeto.

*Lupita*

**Anexo 1.H.** Poque palabras, simplemente crear la relación De comunicarse con alguien mas Puede aver muchas razones por El No sentir soledad, por Expresar lo que sentimos por hablar En un contexto se el porque si, depende de cada QUIEN y De cada situación El saber definir El porque palabras el porque comunicarse y contarLe las cosas a personas Que tal vez No conoces por el Echo de llenar vacios o tal vez El Callar El manter un SILEncio sin importar que sea Frustrante Triste agoiador Ese tal vez por el Echo de resguardar nuestras propias palabaras para nosotros y nadie me Tal vez por El Centir que al hablar lo despreciaron o se alejaron Tal vez por el miedo de quibocarse o que no le presten atencion porque el Echo de palabras si se puede arriesgar a perderlo todo el llegar a arrepentirse de esas palabras para que PerDe lo maspreciado por simples palabras En vez de guardar ciLencio o por El cho De Que para Que decir algo si puEdes Lastimar a alguien como Tal El Hecho es que sin importa Que UNO Las Diga o No puede Tener sus CONSECUENCIAS buENas o MaLas Lo importante Es afrontarlas, saber cuando callar o cuando hablar y saber ConTrolar NuesTras palabras

#### **Anexo 1.I. D.R**

El silencio viene del miedo es decir lo que pensamos o expresarnos de la manera adecuada es algo que nos impide decir todo lo que nos gustaría decir es algo que nos vuelve inseguros a la hora de expresarnos es algo que nos hace callar por lo cual no nos expresamos esto es algo llamado **“silencio”** o el **“miedo”**.

El miedo es inseguridad es algo como ya lo e dicho una manera o una forma que nos permite expresarnos es decir hablar o decir lo que opinamos frente algún tema o una charla por lo tanto debemos aprender a controlarlo ya que esto nos lleva a ser inseguros.

Seguido a esto nos puede volver en cierta parte egoistas en comunidad como con nosotros mismo ya que es algo que nos agobia un poco, el silencio es algo que dice mas que mil palabras, es algo que aunque no demuestre muchas cosas, nos hace pensar mas a fondo lo que pensamos decir, opinar, etc.

Pero esto es algo que siempre he pensado ¿para que el silencio?,o porque no nos expresamos bien? Estas preguntas me pueden llevar a la respuesta del miedo que es algo que de una manera u otra no nos ayuda a expresarnos o a preguntarnos el porque de las cosas, el porque del silencio.

Pero tambien ¿para que palabras? Si el silencio expresa mas de lo diríamos o como nos podríamos ocupar

### **Anexo 1.J. ¿Para Qué Palabras?...**

Es Tan Complejo Como Tratar De Entender Una Paradoja. Las Palabras Como Tal, Son Dificiles De Decifrar, A Veces Confundimos Su Significado Verdadero Con Un Sinónimo O Con Otra Palabra Parecida Pero De Distinto Significado. Entendiendo Esto, El Significado Y El Poder De Las Palabras Va Mucho Más Allá De Un Diccionario Que Las Define.

Para Que Utilizamos Palabras...

Las Utilizamos En Muchas Cosas De Nuestras Vidas, Con Cotidianas; Y Es Tan Importante Como Comer Todos Los Días; Son Tan Frecuentes Como En Nuestra Expresión, Para Difundir Nuestras Ideas Y Pensamientos Que Yacen En Nuestra Imaginación Recreadas Por Las Mismas Y Acompañadas De Acciones.

♥**EL MoRSita**

**Sabroso♥**

### **Anexo 1.K. ¿Para que palabras?**

Una palabra dice mucho a si se trate de uno mismo o de varias personas o tambien de algunos objetos nunca vistos.

Aunque las palabras realmente son muy necesarias a la hora de comunicarnos con otras personas o expresar sentimientos hacia ellos.

A la hora de contar secretos o confesar varias situaciones, o recuerdos las palabras se convierten en algo valioso ya sea para el que las dice como para el que las escucha.

Por las palabras podemos reflejar el estado de animo con el que nos encontramos en el día a día, incluso podemos desahogarnos cuando nos sentimos frustrados por algun motivo o por alguien

## **PARP**

### **Anexo 1.L. ~~Vos pale~~**

Pues el silencio lo dice todo, y pues los los palabras **podemos** expresar lo que sentimos lo que, y las palabras pueden llegar a destruir a quienes se nos acerca. ~~los~~ para que palabras? Si con el silencio podemos decir todo y ya con eso no podemos lastimar a nada o nadie y ademas con ello las palabras pueden llegar a concluir una gran posibilidad del silencio.

**Anexo 1.M.** Pues básicamente las palabras las usamos o bueno las uso mas que todo para expresar todo lo que siento asi lo utilice escribiendo o hablando mas que todo las utilizo para expresarme en el amor yo creo que sin palabras uno no podría ser nadie porque las palabras hacen que uno se inspire depende del tema que se toca en si uno con palabras uno se puede desahogar bien sea en momentos buenos o momentos malos en si uno aveces prefiere no hablar por medio de palabras ya que puede ser malo o por miedo de lo que piensen los demás las palabras me sirven para quitarme ese nudo en la garganta yo todo lo que siento lo voy expresando por medio de palabras.

las palabras tambien pueden causar daño una sola palabra puede destruir una persona porque las palabras son muy poderosas.

**Anexo 1.N.** El silencio puede ser bueno en algunas ocasiones y otras partes no, porque callamos a veces cosas que son importantes de decirlas y que otra personas aprendan y algo que puede hacer el silencio es matar una idea.



**Anexo 1.Ñ.** ♥ Para que palabras, si, basta con nuestro silencio para responder cualquier pregunta... Con nuestro silencio podemos evitar cualquier problema, llegando a cualquier conclusión el silencio es muy importante, basta con callar cuando no sabemos o es posible cuando no queremos decir lo que sentimos, o lo que sabemos.

Ademas, puede que tengamos muchas ideas para expresar e incluso mucho que decir pero, debe haber un silencio antes de hablar? de pronto, para pensar antes de hablar o para organizar nuestras palabras.

**Callar**, nos hace mas pensantes o nos hace analizar mas. aveces cuando hay cosas muy importantes las cuales, debemos acallar, en alguna ocasión nos quedamos callados aveces hacer silencio es la mejor desicion que podemos tomar.

Hacer silencio tambien se basa en el respeto, Hacer silencio para escuchar a alguien o hacer silencio para aprender.

HIO<

### **Anexo 1.O. ¿Para que palabras?**

Hay muchas Maneras o incognitas a esta pregunta de darles, una respuesta. El para que palabras tiene diversos significados, que puede variar en personas y contexto histórico.

Para mi el para que palabras, expresa Muchas cosas. puede expresar sentimientos, pensamientos que uno quisiera callar por miedo o rechazo.

Pero porque miedo y rechazo? ↪ Miedo a que no lo lleguen aceptar , miedo a que no lo acepten como persona de la sociedad, por no saber expresarse o por callarlo es el rechazo.

Las palabras Tambien son una herramienta muy poderosa que aveces no sabemos emplearlas. Estas tienen un poder inmenso ya que estas pueden llegar a crear o destruir, con una simple palabra podríamos llegar a arruinarle la vida a alguien, si la persona es débil o así no lo sea en su mente ya se lo estaria creyendo y le causaríamos daño, por eso es necesario emplear bien las palabras, para generar un bien a la sociedad a las personas y a uno mismo, por que al emplearlas mal se nos podrían devolver y causarnos el daño a nosotros.

### **Anexo 1.P.** ¿Para que palabras?

En realidad no se, como responder a esta pregunta de una forma en la que los demás me entiendan

Una palabra dice mucho ya sea de uno mismo de otra persona. Talves un objeto incluso, un ser nunca visto ~~por~~, creador de todo pero realmente neseditamos esta forma de comunicar y de expresar.

las palabras tienen el valor de guardar secretos y sentimientos que demostramos ~~ya sea~~ hablando, escribiendo y escuchando pero estamos tan acostumbrados a estas que se nos olvida comunicarnos con nosotros mismos, por que cuando hablamos producimos sentimientos que pueden llegar a otra persona en forma de golpe o abrazo, que nos recuperan después de haber tenido un problema y nos ayuda a seguir adelante

Para que palabras?

un ser vivo puede expresar sus sentimientos. Sin utilizar la palabra. Solo con sus expresiones podrá crear formas de hacer llegar ese sentimiento a otro ser vivo de muchas formas como lo son los gestos, los sonidos etc

Estas formas de expresar nos transmite a otro lugar en el cual pueda o no estar consiente de lo que se hace pero su intención es pura de una sola acción.

### **Anexo 1.Q.** *Luis*

~~El problema de las palabras~~

Escuchar

Cuando escuchamos a las personas podemos conocerlas saber sobre ellas aprender pero como las personas son muy chocantes dicen palabras que muchas veces es mejor...para alejarse.

...

Las personas hablan, pero ~~no saben~~ escuchar

Solo hablan para que las personas noten que están hay para que los escuchen, pero la mayoría de veces ellos mismos no se escuchan no se dan tiempo para interpretarse para conocerce, no saber de la importancia al cilenco hablan hasta cuando no es necesario hablar, lo hacen pero no saben que en algunos casos las palabras solo entorpecen la perfeccion del silencio.

### **Anexo 1.R.**

¿Para qué palabras?

Es la viva comprensión y aceptación del silencio, el porque de esto.

Para mi experiencia personal y punto de vista, es la indagacion personal de mis reacciones en especial esta, que carece de un sonido alguno y varia su significado según el contexto en el que se presenta o genera.

El silencio, aquellos que presenta en diversas circunstancias son para expresar de alguna manera aquello que siento, mis silencios no siempre son para aportar algo, a veces me permiten apreciar opiniones pensamientos puntos de vista etc. ajenos que dejan o aportan algo en mi, pero la mayoría de las veces y siendo muy honesta dejan ver...hasta intriga, desde desacuerdo a total aceptación. El silencio para mi viene acompañado de una cualidad especial, que ha su vez lo hace muy expresivo, detecto en mi y en todos, que en aquellos momentos en los que el silencio sale a resaltar y es aquello que predomina se generan gesto especialmente visuales que aclaran un poco más el porque de el presente silencio.

Reflexivamente respecto a todo lo visto e indagado sobre el silencio en esta oportunidad de verlo y tocarlo tan a fondo, puedo ver todo aquello que en lo anterior mencione que es una manera muy presente y fuerte de expresarnos, de interactuar, de transmitir y percibir es otra manera de comunicarnos.

## **Anexo 1.S** Mi silencio...

Tu silencio es simple, pero confuso, en cambio mi Silencio Demuestra la alegría de Tenerte aquí, mi desespero incontrolable hacia mis emociones, Tu silencio solo hace que en mi vengan pensamientos de tristeza, me otorga el sabe lo inconforme que estas, en cambio yo; con mi silencio pienso en cada instante en cada vivencia, en cada sueño y lo posible de hacerlo realidad.

Tu mirada...Tu mirada proporciona una seguridad innata quieres estar pero a la vez no, quieres quedarte pero a la vez irte. pienso en cada mirada que me proporcionas cada instante que te tengo cerca. Tu una realidad pero que aún así no tengo la certeza de Tenerte. Aun en mi hay cierta inseguridad mis problemas mentales, mis inseguridades no han podido soltarse de sus cadenas y eso te provoca una apariencia de lástima, no quiero lástima quiero que tu silencio y tu mirada se queden conmigo, se sientan seguros conmigo.

Mi pensamiento...No podría dirigirme hacia Ti, NO. Te pienso cada maldito segundo de mi existencia, y no podría dirigirme hacia ti, si no lo hiciera. Tu pensamiento, aún no lo tengo claro, sacas tus conclusiones sin decírmelas, sin tener en cuenta que cada vez que lo haces puedas quebrar pequeños trozos de mi cerebro, de mi mente, Parece mentira tu amor, Tu amor. Como no funciona solo de un extremo, En cambio mi amor, mi amor es puro, Tengo en cuenta que cada acción que yo haga hacía a ti puede generar una Reacción, buena o la mayoría de las veces mala.

Volvamos hablan de tu silencio, que me corta las alas me destruye mis sueños, y me apaga el pensamiento, Tu puede que tengas la más clara de las intenciones, el amor concentrado en mi, pero aun así tu silencio parece despreciarme. Y alejar Tu amor. hacia mi. Volvamos a hablar de tu mirada, esos ojos cafes aparecen y no me dicen nada, y a pesar, del que miran claramente hacia los míos, no me dicen nada.

Las palabras parecen lejanas, pues ya me parece cortante hasta como Te detienes a pensar lo que dices, Mis palabras...No hay, No tengo como hablar contigo, ya esto se volvió Rutinario, pero aún así sigo buscando palabras para expresartelas.

Tu hieres. Con cada acto de censura, hieres con cada cortante pensamiento y he ahí donde me entero de lo que piensas, de lo que sientes, ya has comprendido que no puedes más, pero tampoco has decidido alejarte, hieres, y Tus acciones hacen que me destruya, que me devore una fuerza sobrenatural, que hace herirme a mi misma, haces que las voces internas, aparezcan y me hablen de muertes. Ahí extraño el Silencio, mi silencio que me llena de paz.

Tu silencio nuevamente aparece y me remuerde la mente, pienso en como pudimos llegar a esto, como es posible que me provoques tanta perturbación en mi cabeza, aun siento como tu silencio me consume, sin escrúpulos la mente, me apaga la idea de tenerte, luego salen a relucir mis demonios, que luego me recuerdan tus miradas, tus palabras, Tu silencio. Es valido decir que tu y tus cosas confunden y aumentan mis voces internas.

Tu amor es intangible de hecho ninguno no lo es, pero el tuyo en específico, no demuestra nada, no me interpreta nada, no puedo leerte y eso es lo que mas duele, Tu no puedes verme aunque me tengas en frente nunca podras verme y determinarme podras tenerme todo el día mirándome a los ojos y nunca podras saber que tengo dentro.

Aun Me Suelas. No lo olvides.

**Anexo 1.T.** El amor, las relaciones, el individuo, los distintos medios y modos, todas las implicaciones, la diversión, la soledad, las experiencias, el irraciocinio, la sociedad, la mente, las historias, los planos, los enfoques, la comprensión...

La concepción de un algo, se deriva de un antes y un ahora; que denoten rasgos sutiles, o tambien pueden ser marcados, representaciones fugaces miles de pulsos atravesando cada particula. sin fines de extasiantes momentos, sensaciones y razones de sentido para actuar en torno a un sujeto entonado en el yo, conectado con los entornos. Lo subjetivo rinde tributos a las viscerales aclaraciones encarnadas por, y en, los escenarios multiples vislumbrados por efusividad innata.

Puntuando conceptos (silencio); lo que representa un algo o lo que se “ve” (se piensa, idealiza, etc) en los momentos de desafinidad “inocualmente” engaña la cabeza haciendo que todo se reduzca y quede encerrado para fracturar y reformar erróneamente, y para conveniencia, las sustancias o escencias del todo; y todo se ve afectado por simples modismos de encuadre.

El lugar que ocupa en los planos, lo que representa para los que lo contemplan, la afinidad factible con la que se adecua a las sensaciones... Todo, se ve afectado por él, e incluso las más grandes fuerzas y, hasta, su contraparte no pueden desvirtuar su poder ni su grandeza. Este logra apasiguar las pasiones, pero también despertarlas, causa un acercamiento a la “catarsis” si se sabe manejar, otorga felicidad, es fiel, abraza al ser y al alma en una danza trascendente hacia el entramado camino de la grandeza y la gloria, perteneciente a todos y cada uno de los individuos.

El trabajo atribuido a los comunicadores de sentido y el sentir, está fuertemente conectado con la grandeza del medio.

El sujeto silente que acompaña a todo ser en algún momento y lo despide calidamente en el fin de un ciclo vive en las sombras, alejado de las masas, en los lugares más reconfortantes para la cabeza. Brinda posibilidades aglomeradas en una agradable oleada de ideas e incesantes aportes a la divinidad de los pensamientos.

*L J*

*El concepto del silencio contiene una esencia propia casi indescriptible. Perdura en el corazón de la vida misma y su contraparte apoyando el entorno del pensamiento, en cuanto a los humanos, y los sentidos vivos de los seres.*

### **Anexo 1.U.**

Normalmente no nos damos a la tarea de discutir frente algunos temas que son importantes, como ¿El porqué callamos? Pues me reduzco a una simple razón y respuesta, esta es que “TENEMOS MIEDO”

Pero... ¿Miedo de que? O ¿A quien?

Desde el ámbito familiar se puede referir a el miedo que se le tiene a los padres, pues ellos son la “autoridad” del hogar, quien se levante en contra de ellos recibirá un gran castigo.

Desde el ámbito escolar, por parte de los estudiantes hay un inmenso “miedo”, pues los docentes, son personas respetables claro, pero hacen saber que son ellos quienes tienen un saber mucho más avanzado, que no hay quien sepa más que ellos; hay instantes, en los que los alumnos se ven retados por los profesores, queriendo entablar una conversación o discusión sin sentido, para los profesores se vuelve un reto y propósito hacer que el estudiante llegue hasta el límite de no saber qué responder ante su situación.

Nosotros como estudiantes, al ver y determinar esto, ante cualquier pregunta o duda que tengamos, por miedo tendemos a no preguntar, pues el miedo más grande es que nuestros propios compañeros de clase se burlen o el profesor nos rechace por nuestra respuesta.

Finalmente, llego a la conclusión de que no por que sea el docente debo dejar de preguntar frente a mis dudas, pues al fin y al cabo soy yo quien elige ser valiente y preguntar o responder así este mal.

Frente al tema de la educación, debemos tener en claro que es lo que el gobierno nos ofrece y quiere para nosotros. Hay que tener en cuenta que el Gobierno ha querido quitar varias de las pocas oportunidades de estudio que aún tenemos, además, hay un absurdo argumento que utilizan las personas que nos rodean pero que tal vez sea cierto. Y este es que mientras perdemos la oportunidad de formarnos en una buena universidad y obtener un buen trabajo para así ser “mejores personas”, y además tener bajos argumentos en el momento de cuestionar su política y cada una de las propuestas y propósitos que tienen para nosotros.

Tal vez es por eso que lo que está dispuesto para la educación, los temas a ver por grados en las escuelas no ha cambiado por lo menos desde hace 3 años, respecto a lo que se supone que aprende cada estudiante según su clase o tema de interés.

-fafita ♥

## **ANEXO 2: RELATOS GRUPO 2.**

### **Anexo 2.1 ¿Por qué callamos?**

Alguna gente no habla sin que se le evalúe

Miedo a que juzguen

Porque la demás gente participa

Organización de ideas es mejor en silencio

Somos un prototipo que solo habla y dice lo que las demás personas quieren escuchar

### **Anexo 2.2. ¿Por qué callamos?**

Por lo menos yo tomo el silencio muy personal es algo muy mío como un sello personal yo con el silencio me siento cómoda bien conmigo y no tengo que ser juzgada por otras personas y prefiero analizar y no hablar puede ser tal vez por mi timidez muy rara vez puede ser por reflexión también hay ocasiones que no hablo por evitar la confrontación por que las personas buscan pleitos y uno por la simple razón de que no queremos hablar con esa persona por que te O no no quieres que te hablen quieres tener es una paz interior y exterior donde no sepas nada no te pregunten puede ser por depresión o por simple razón que no queremos saber en que pensamos y en que callamos así que no hay palabras para explicar por qué callamos cada persona tiene una razón diferente vive algo diferente así que tu silencio cale igual al mío

Mi silencio es sagrado igual que el tuyo.



### **Anexo 2.3. ¿Por qué callamos?**

Según mi opinión personal. El silencio es un poco personal, ya que puede significar un problema, una pena, una tristeza o hasta una felicidad.

Me siento bien no compartiendo lo que siento o pienso, ya que hay opiniones muy personales.

También muchas personas callamos por varias razones, por miedo a que nos juzguen, por pena, por temor a que de los nervios cometamos un error y a que todos se burlen y exista el bullying.

### **Anexo 2.4 ¿Por qué callamos?**

Muchas veces desde pequeños a nosotros nos han enseñado que siempre debemos escribir y escribir por miedo de un dictado y por ello no tenemos la capacidad de decir lo que sentimos frente a un tema, también muchas veces callamos por miedo a equivocarnos y por miedo a que otras personas se burlen e lo que pensamos o decimos y muchas veces no sabemos o no organizamos bien nuestras ideas para hablar; también porque no leemos no tenemos la mente muy bien desarrollada; callamos porque mientras la persona participa y habla, muchos de los compañeros interrumpen y no hacen silencio y muchos de nosotros sabemos que por más que sea boba una respuesta de allí se puede sacar el lado lógico y de allí puede hasta concluirse o debatir del tema hablado y como personas todos somos diferentes y pensamos y actuamos diferente; como lo visto en la tesis existen diferentes formas del silencio y entre ellas una que me llama la atención es el NO – SABER que decir y muchas veces por la distracción hace que no podamos hablar y por estar pendiente de otra cosa no prestemos atención a la actividad que se está realizando en el momento.

### **Anexo 2.5 Porque Callamos**

Pues yo muchas veces callo porque no me concentro y no entiendo por estar pensando en otras cosas.

Otra razón es que muchas veces lo molestan o lo curten por lo que uno puede llegar a decir las demás personas.

### Miedo

De equivocarme: al decir algo que no tenga sentido o algo que no concuerda o algo que no tenga sentido o lógica con lo del tema.

Por sentir desconfianza al decir las cosas por el hecho de no tener la razón o las formas de expresar lo que se quiere decir.

Desinterés: porque no nos gusta el tema o simplemente el tema se nos hace aburrido un ejemplo sería yo, yo tengo una afición por el ajedrez y no me gusta o me interesan otros temas.

El no saber: un tema por no poner cuidado porque están concentrados en otra cosa u otro tema o en otro espacio.

### **Anexo 2.6 ¿Por qué callamos?**

Al pensar que las demás personas me van a juzgar por como hablo o como me expreso llega a mi mente el miedo, porque algunas personas no respetan las diferentes formas de expresar las ideas de cada un@

No todos somos iguales ni pensamos igual por eso debemos ser libres en cuanto al pensamiento sin ser juzgados y que respeten las diferentes ideas que tiene cada persona.

### **Anexo 2.7 ¿Por qué callamos?**

Hay algunas ocasiones donde lo que pueda expresar esté bien o mal, pero aun así las personas me juzgan si me llevo a equivocar al mencionar una palabra mal, por eso es que callo y tengo miedo de hablar delante de las demás personas, somos una sociedad que nos gusta burlarnos de las demás personas por su forma de hablar por no poder decir las cosas como son, nos falta un poco más de respeto hacia los demás ya que por eso no hablamos y expresamos nuestras diferentes ideas.

### **Anexo 2.8 ¿Por qué callamos?**

Porque hay veces que nos da miedo que nos juzguen que piensen que lo que lo que uno dice no es correcto, que uno no sabe lo que está diciendo y por eso hay veces que callamos en ciertas cosas, aunque podamos que estemos diciendo la verdad o no estemos diciendo la verdad. Yo pienso que lo que digamos está bien pero que tenga algo que ver con el tema que le están pidiendo, también callamos porque hay veces que empiezan a contradecirlo a uno y ya uno no sabe qué hacer.

### **Anexo 2.9 ¿Por qué callamos?**

Pues lo que yo opino es que yo callo porque en ocasiones lo que voy a decir no es muy coherente y no encuentro las palabras para expresarme lo cual me hace callar o pues también no suelo hablar mucho porque pienso que al momento de opinar me equivoque y se burlen de mí o algo similar o que al momento de hablar mi respuesta no sea muy coherente o por miedo al rechazo.

### **Anexo 2.10 ¿Por qué callamos?**

Porque callo por miedo a equivocarme o porque mis compañeros se burlan o por el que dirán los demás y como reaccionen, pero eso también depende de con quien esté uno.

### **Anexo 2.12 ¿Por qué callamos?**

En ocasiones por miedo por temor a equivocarnos por temor a no saber cómo expresarnos, entre muchas otras causas que varían dependiendo de la persona, por ejemplo, el desinterés, la resistencia, la prudencia y hasta la sabiduría.

Por todos estos factores se podría llegar a decir que guardar silencio no llegaría a ser malo, pues de alguna manera es otra forma de expresión.

### **Anexo 2.13 ¿Por qué callamos?**

Pues yo callo por el que dirán o la reacción que tomarán contra mí, pero para mí uno debe hablar si quiere, que le puede ir bien o mal pero sí.

¿Qué es el silencio?

Pues para mí el silencio es una forma de expresar su inconformidad o lo aburro de un tema.

### **Anexo 2.14 ¿Por qué callamos?**

Por lo general no sabemos que decir ni cómo responder ante una situación, o el miedo a equivocarnos no permite que nos arriesguemos, pero ¿Qué sería de la vida sino hay riesgo? ¿Dónde estaría la emoción y la intriga? Necesitamos del riesgo para aprender algunos errores, pueden encaminarte a grandes cosas.

### **Anexo 2.15 “Por qué callamos”**

¿Por qué callamos? O es que no hablamos, es la pregunta que nos hacemos en este momento, pero cada uno de nosotros tiene su propio entendimiento de esa pregunta, como nos han dicho podemos pensar lo mismo, pero al instante de expresar nuestra idea la expresamos diferente. O en varias ocasiones no la expresamos por miedo a que las personas juzguen nuestra manera de pensar, pero yo digo que ese miedo se puede perder tarde o temprano tal vez si hay un poco de confianza en ti, si te juzga la gente es porque tal vez no hayan pensado nada o también tienen miedo a expresar su idea.

### **Anexo 2.16 ¿Por qué callamos?**

Muchas veces callamos por vergüenza, miedo a decir algo mal o a que nos juzguen o algo así.

Otros, no hablan porque no les gusta o no saben que decir.

Para otros el silencio es una forma de expresarse.

Hay personas que les da miedo al hablar porque piensan que los van a rechazar.

Hay muchas personas que hablan demasiado pero no saben o no analizan lo que van a hablar.

### **Anexo 2.17 ¿Por qué callamos?**

Siento que generalmente esto se debe al “temor” de equivocarse o ser motivo de burla si lo que se dice es equivocado.

O puede ser que la mayoría del tiempo estemos acostumbrados a no hacerlo, porque no queremos, consideramos que no es relevante nuestra participación o que alguien ya dijo lo que queríamos o podíamos haber dicho.

O consideramos y/o creemos que nuestra opinión no es importante.

Puede en parte ser relativo pues depende del lugar, la persona, el tema, e incluso nuestro ánimo que guardamos silencio.

### **Anexo 2.18 ¿Por qué callamos?**

Hay personas distintas, unas callan por miedo a equivocarse, otros por pena a hablar, otros por no saber expresarse o no saber interpretar la palabra, la frase, el texto, etc. o porque una persona dijo lo que él quería decir entonces “para que lo repito” pero se sabe que todos somos distintos y por lo tanto nadie puede pensar igual.

Pero yo pienso que no debemos quedarnos callados por ninguna razón a menos de que sea para escuchar a la otra persona, en sí, nadie tiene el derecho a burlarse o hacer sentir mal a los demás, porque como lo dije anteriormente nadie es igual y por lo tanto nadie es perfecto, como para creerse superior a los demás, o mejor que los demás. Si, hay personas que tienen habilidades que uno no, pero eso no significa que sea un incapaz de hacer otras cosas o incluso intentar lo que las otras personas pueden hacer.

### **Anexo 2.19 ¿Por qué callamos?**

Nosotros callamos o yo callo por ~~temor~~ timidez de que de pronto lo que estoy diciendo esté mal y de que me hagan bulling y que lo traten de bruto o que lo que digamos esté regular entonces uno prefiere contestarse a uno mismo y decirse que tal vez es eso y después de que otra persona opine uno llega a la conclusión de que de pronto en gran parte de lo que iba a opinar estaba bien o regular ahí es cuando preferimos callar y mejor pensar en lo que hubiese pasado en donde hubiésemos dicho eso.(como ocultamiento poner en cuaro)

### **Anexo 2.20 ¿Por qué callamos?**

Hay momentos en los cuales es difícil callar y también lo es el hablar.

A veces queremos gritar y sacar ese nudo que hay en nuestra garganta, pero **no lo hacemos por miedo a ser juzgados...**

Es fácil escuchar hablar a los demás e interrumpir sin importar lo que pase, evadiendo el tema y dirigiéndose de la peor manera y así mismo sentir tener la razón en el caso.

Pero hay también momentos en el cual hablamos y nos equivocamos porque lo contextualizado en ese momento no era abordado en el tema.

¿Cuándo intentas hablar ... te sientes corto de palabras?

Esta es una de las cosas que nos sucede a la hora de hablar o interpretar algo.

### **Anexo 2.21 ¿Por qué callamos?**

Las personas callamos por varias razones. Tal vez por miedo a equivocarnos, otras por pena, otros simplemente porque no les gusta.

A veces los que hablan demasiado o que hablan mucho, lo dejaron de hacer porque lo juzgaron y tal vez dejaron una herida o un miedo al poder hablar

Otros casos, que desde niños les impiden hablar porque “como son niños” no saben lo que están hablando. No les dan la oportunidad de expresarse tal vez porque “mete la cucharada”

Otras personas toman el silencio como una opción diciendo “el silencio también es una respuesta”, pero para otros (o por lo menos para mí) es como “no sabes que decir”

Otras personas piensan que porque se quedó callado entonces “¡Gané la conversación!” ellos lo llamarían así. Yo le diría “oídos sordos a palabras necias”

Muchos tenemos razones para callar. Para unos es costumbre, para mi es sabiduría, porque yo alguna vez fui así hablar antes de pensar y resultaba dañando a las personas, así que.

**“prefiero no lanzar la primera piedra y ser esclavo de mi propia acusación”**

### **Anexo 2.22 ¿Por qué callamos?**

Me quedo callado por la simple razón de que tengo miedo, un miedo en el cual consiste en que al momento de hablar y que todos me vean me ponen nervioso, me da miedo de lo que pueden decir los demás.

Se podría decir que a veces tomo valor y no me da pena para así no quedarme callado a la hora de hablar, pero en diferentes circunstancias, no me da pena y no sé cómo lo hago, pero a la hora de hablar a otros me pongo nervioso y no hablo. Parece que hablar es una cuestión de “valientes” de arriesgados pero porque?

### **Anexo 2.23 ¿Por qué callamos?**

había una vez un niño llamado Alfredo, él era un niño que tenía muchas ideas por expresar. Un día Alfredo iba caminando por el parque de su barrio y estaban haciendo un evento, Alfredo se acercó y al ver muchas personas a él le pareció muy interesante, las personas estaban hablando sobre un caso muy importante al ver que Alfredo había llegado decidieron preguntarle que pensaba sobre ese caso; Alfredo se sintió muy oprimido al ver que todas las personas lo estaban mirando y él en esos momentos quería responderles la pregunta pero él no lo hizo, porque sintió mucho miedo a equivocarse, a que todo mundo lo juzgara a que se le rieran y pues Alfredo lo que hizo fue agachar la cabeza e irse.

### **Anexo 2.24 ¿Por qué callamos?**

Callamos por la simple razón de que a veces pensamos que lo que tenemos para decir no es importante, o nos da miedo expresar nuestra opinión, pensando en el que dirán.

Callamos porque nos gusta estar en silencio, nos gusta estar en calma, nos gusta escucharnos no responder, aunque a veces responder se torna necesario.

### **Anexo 2.25 ¿Por qué callamos?**

por lo general la sociedad intenta que uno desde pequeño no opine y si uno opina le hacen creer que eso está mal y que no lo debe hacer.

En el colegio por lo general al ~~pedir~~ dar la opinión sobre algo siempre hay ese miedo a que se le burlen porque lo que dice está mal, las personas quedan con ese temor a que siempre que opinen le pase lo mismo.

El rechazo también hace que callemos, ya que de pronto uno quiere estar con ciertas personas, pero para poder estar con ellas tiene que no hablar acerca de los gustos de uno ya que puede que a otras personas no les parezca y los rechacen. La autocensura,



### **Anexo 2.26 ¿Por qué callamos?**

Callamos por muchas razones que se generan por nuestra forma de ser, el espacio, la persona, nuestros valores, el conociendo. Etc. Son tantos factores que nos llevan al silencio, pero este no es siempre malo muchas veces representa sabiduría, reflexión.

No debemos dudar que nuestra opinión es importante y debemos destruir esas barreras de miedo e inseguridades, pero tampoco olvidar que a veces es necesario tomarnos un momento en silencio.

### **Anexo 2.27 ¿Por qué callamos?**

Había una vez un hombre llamado Élber Gonzales que callaba las cosas que no le gustaban y todo el mundo hacía con él lo que quisieran y él no hacía ni decía nada hacia el respecto y un día él se reveló y toda su vida cambió y la gente dejó de joderlo.

### **Anexo 2.28 ¿Por qué callamos?**

Porque algunas veces tenemos miedo que nos juzguen por lo que decimos y eso puede afectar cualquier dialogo. En una discusión es mejor estar callado porque podemos decir palabras que pueden herir a la otra persona, uno cuando calla hace mejor que decir palabras sin sentido.

Callamos porque no queremos dar nuestra opinión así sea Correcta, porque no nos sentimos confiados o no sabemos cómo expresarnos, sentimos presión porque toda la gente lo puede juzgar.

### **Anexo 2.29 ¿Por qué callamos?**

Porque a veces nos podemos sentir juzgados por lo que podemos decir o expresar, además también nos podemos sentir con pena por lo que podamos expresarle a una persona.

También callamos por no hacer sentir mal a una persona depende de las palabras que uno pueda decir en el momento menos esperado, o también por no equivocarnos frente a algo que se está planteando.

A veces callamos por no sentirnos o no hacer una distracción sino como una escucha para poder reflexionar sobre lo que vamos a decir o como una aclaración de nuestro pensamiento.

### **Anexo 2.30 ¿Por qué callamos?**

Las personas callan por muchas razones, todas son distintas dependiendo de cada quien.

En algunos casos se calla por el miedo al rechazo, todos quieren ser aceptados o sentir que hacen parte de un grupo y si al momento de hablar se equivoca lo pueden excluir.

Otros están simplemente acostumbrados al silencio quizá por su educación o porque no tienen un grupo en el cual socializar.

A veces se cree que si pienso lo mismo que otra persona y esa otra lo dice primero mi opinión no tendrá ningún valor.

Por último, debo decir que sin duda el silencio es importante, solo en algunos casos donde se tiene que escuchar primero, pero al momento de expresar algo no debe haber miedo, es mi opinión lo que yo pienso.

### ANEXO 3: ENTREVISTA PROFESORA DE FILOSOFÍA.

**INVESTIGACIÓN:** LAS FORMAS DEL SILENCIO EN LA ESCUELA ¿EVALUAR LAS PALABRAS?  
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA I.E.D. FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME.

**INSTRUMENTO:** ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

**ENTREVISTADORES:** BORJA GALVIS, REINALDO  
RAMÍREZ CORTÉS, JUAN SEBASTIAN

**ENTREVISTADA:** Profesora de filosofía.

**TIEMPO APROXIMADO:** 40 a 45 MINUTOS.

**FECHA:** Mayo 30 de 2018

**OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:**

Conocer las experiencias educativas que constituyen a los maestros del FAZU como agentes educativos.

Indagar sobre las prácticas de los maestros que en el ámbito educativo se relacionan con lo comunicacional y su dimensión valorativa.

Identificar las posturas pedagógicas de los maestros frente a la relación del silencio y la evaluación de la palabra.

**DIRIGIDA A:**

Maestros del área de lenguaje de la IED Francisco Antonio Zea de Usme.

**PRESENTACIÓN DEL ENTREVISTADO:**

Licenciada en ciencias sociales de la universidad distrital.

Me gradué en el 2009 y siempre trabajé en colegios privados, a este colegio llegué hace 3 años. Llegué de una institución privada, cuyas dinámicas son completamente diferentes a las que se manejan acá en esta institución, no solo por la población sino también de las estructuras que se manejan en cada una de las instituciones.

He sido docente hace 13 años trabajando con todos los chicos, desde segundo de primaria hasta once dictando todas las áreas, porque a sociales le “achacan” todo, ética, religión, filosofía, competencias, todo va para las ciencias sociales.

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

### TEMÁTICAS

### PREGUNTAS

#### EXPERIENCIA

- ¿Cómo inició su experiencia en el campo educativo?

Al principio quería ser antropóloga de la nacional, pero por muchos problemas no se pudo y lo más afín eran las ciencias sociales, entonces ingresé a la universidad distrital. Pero cuando uno va entrando a este campo de la docencia la percepción va cambiando, porqué me di cuenta que la docencia es trabajar con vidas, no es ir impartir una clase e irse, NO, el docente se relaciona con sus estudiantes, toca vidas, las transforma así sea una y eso es muy importante, a mí me fue envolviendo este tipo de cosas, de poder transformar a la sociedad, me fue gustando y seguí hasta llegar acá.

- ¿Cree usted que la ubicación geográfica de la institución tiene implicaciones educativas? ¿Cuáles?

Claro. Si nosotros hacemos un mapa educativo, las zonas tocan mucho las formas de enseñar y lo que se debe enseñar, los contextos son muy diferentes, yo he trabajado en Sibaté, he trabajado en la victoria, he trabajado en Engativá, prácticamente me he movido por todo Bogotá, y son poblaciones totalmente diferentes, que las problemáticas son similares , sí, pero las formas de los estudiantes de reaccionar son distintas, por ejemplo, si voy a mirar en la Victoria son más agresivos que acá (Usme) esto por ser todavía considerado y ellos (los estudiantes) todavía lo consideran como pueblo la población es más tranquila, tienen formas de solucionar los conflictos de una manera diferente que en otros espacios, entonces claro, en ese sentido obviamente la educación tiene que ser diferente.

- ¿Cómo es una clase suya?

Dependiendo del curso, porque es claro que tú no puedes utilizar una misma estrategia pedagógica para todos, las estrategias deben estar encaminadas a la población, entonces una cosa es trabajar con los chiquitos, con sexto y otra cosa es trabajar con los de once, entonces con los chiquitos toca ser mas dinámico, yo no me puedo parar a explicar una clase porque se aburren entonces toca ser más dinámicos y emplear actividades cortas que no implique toda la clase porque no la hacen. La población de esta edad se caracteriza porque son personas que tienen dificultades de atención y concentración entonces lo que hay que hacer con ellos es desarrollar este tipo de habilidades, primero para que puedan hacer otras cosas, hay que venir con lúdicas con talleres de dos preguntas, ellos participen, yo pongo mucho la participación en clase, es más una nota mía es participación en clase, me gusta que participen ‘digan lo que usted saben, digan lo que usted creen’ y es una nota, pues desafortunadamente la población se mueve a partir de la nota, pero es una forma también como para generar los espacios.

Con once ya se habla más a partir de cosas más estructuradas con los grandes es más ya de una crítica social, de mostrar el panorama social a nivel local y a nivel mundial y que ellos generen un pensamiento crítico frente a ese panorama y usted como ser como transforma ese panorama, entonces yo dicto sociales en decimo y once y filosofía, entonces en filosofía trabajamos el concepto de la felicidad, listo ¿Qué es la felicidad para todos los filósofos? Pero ¿para usted que es la felicidad? Cuál es su actualidad y que pasa en la sociedad teniendo en cuenta lo anterior, o sea tratamos de hacer una relación entre el pasado y el presente, pero generando ellos procesos de cambio, de transformación y de entendimiento de una realidad social

**SILENCIO**

- Teniendo en cuenta que en una clase no siempre se habla ¿Cómo interpreta usted las situaciones de silencio en sus clases?

Hay dos razones que motivan el silencio, uno el miedo, el miedo a opinar desafortunadamente estamos en una sociedad donde si tú te equivocas te tachan, te tildan y te estigmatizan, los chicos manejan unas jerarquías de poder tenas, entonces el nerdo es el que sabe todo entonces es el único que participa y los brutos son los que no hablan, pero entonces eso genera discursos de miedo y se vuelven en cierta manera una forma de violencia, porque los chicos se ensimisma tanto y pueden saber muchas cosas y pueden hacer aportes grandísimos pero el miedo de expresarse y ser señalado y estigmatizado más que una palabra mal dicha para ellos es tenas, pero también es una forma de ellos revelarse frente a algo y eso ocurre mucho en los grados grandes el guardar silencio en conjunto como una forma de resistencia a algo que no es justo, entonces en él puede representar miedo resistencia o puede ser utilizado como una forma de poder, como tú cállate, tú eres un bruto entonces no participes y así mismo se clasifica el aula entonces allá los que saben y siempre participan y tú vas a ver la geografía del salón y en este lado están los que participan siempre y de aquí para allá son los que no hablan entonces, estos son los que saben, estos son los que no saben y empiezan también a rotular y a establecer y marcar unas zonas dentro del salón de clase.

- ¿Una actitud silenciosa por parte de un estudiante en particular?

Por ejemplo, ellos saben que conmigo tienen que participar, o participan o participan porque es una nota, pero entonces ellos dicen 'pues me saco 1, no me importa' pero es por el miedo. Hay una chica que nunca participa y ella siempre se saca 1, yo me cansé de esos 1's, entonces yo le digo que si no quiere participar en nivel general participe conmigo, a veces es mucho más fácil entablar ese tipo de dialogo y es precisamente porque si hay que tener en cuenta el contexto social familiar de los estudiantes por eso ser docente es tan complejo porque es que usted tiene que lidiar con 540 realidades y si a usted un chico no le participa no es solamente porque no quiera sino que hay toda una realidad frente a eso, entonces yo me puedo estar enfrentando con una niña que tiene problemas del lenguaje entonces no habla por que le da miedo que los estudiantes y sus compañeros se la monten, pero también me puedo estar enfrentando a una niña que tiene problemas en la casa tan grandes que no habla precisamente porque emocionalmente está

destruida y eso también genera silencio, las emociones también se transmiten a partir del lenguaje y no solo el lenguaje verbal sino el del lenguaje corporal, a veces toman una postura corporal que me dice 'hoy no quiero su clase' y no dicen nada pero con solo sentarse o acostarse yo ya los conozco, sé que algo pasó, pero nos queda tenas a los docentes porque nosotros no podemos jugar con el estado de animo de todos porque nos toca cumplir, pero ellos son muy gestuales muy corporales y por ejemplo esta estudiante no habla es porque ella tiene un problema en la casa con el papá frente a los problemas de autoridad y no lo va a hacer y tú la puedes enfrentar a lo que sea y no lo va a hacer, ella ya tomó esa postura y conmigo ha perdido y ya tengo que tomar otras estrategias porque esas no funcionan y mi intención no es vengas y la rajamos sino vengas y miramos que hacemos.

- ¿Qué manifestaciones de silencio ha logrado identificar en su práctica pedagógica en la escuela?

Lo que pasa es que también el silencio también es una forma de encubrir cosas, además que para ellos el silencio está relacionado con el concepto de lealtad, ellos todavía están en una construcción social de la amistad y creen que la amistad es que lo que pasa acá se queda acá y puede pasar cualquier cosa pero nadie habla y usted se tiene que mantener y el que no es tenas, entonces dentro de la sociedad y dentro de las relaciones sociales el silencio está relacionado con la lealtad y si usted habla ya no hace parte de nosotros y es estigmatizado socialmente, una forma clarísima es como docente, usted no tiene que gritar he visto como docentes emplean la presión social hacia el joven para manejarlo.

- ¿Alguna vez ha sido usted quien guarda silencio en una clase como maestro?

Si claro, cuando me doy cuenta que mi opinión puede ser tergiversada o mi opinión puede ... uno como docente tiene algo y es el don de la palabra y resulta que desde esa palabra usted puede transformar, puede construir o puede destruir, entonces uno tiene que

aprender a decir lo que va a transmitir porque con una sola palabra usted se le puede tirar la vida a un estudiante, si desafortunadamente yo estoy de mal genio y a usted ese día yo le dije bruto y ese pelado viene cargado y yo reforcé esa carga es un estudiante que probablemente se puede suicidar, entonces uno si tiene que pensar antes de hablar y más si a veces cuando su opinión puede transformar la mentalidad de otro, porque los niños son así sobre todo los chiquitos, usted con un grande debate y construye una opinión general y no es imprudencia pero usted con los chiquitos ellos si son influenciables entonces son los que dicen ‘ay es que mi profe me dijo que eso era así y así’ y eso lo repiten literal, pero es lo que yo les digo, mi intención no es repetirles sino que ustedes construyan su forma de pensar, su propia opinión, la construcción del mundo desde su cabeza, no la que yo quiero ni la que el sistema genera sino la que usted como estudiante y como ser que vive entiende y construye entonces si hay que tener en cuenta todo lo que se dice además que las palabras pueden devolverse.

- ¿Cómo interpreta el silencio de un maestro frente a una clase?

También como una forma de resistencia a las fuerzas que ejercen los estudiantes, ellos nos e dan cuenta que si ellos se unen... lo que pasa es que ellos nos e dan cuenta que eso son choques de poder, y es un constante vaivén de una estructura de poder y una jerarquía vertical total, supuestamente en el aula el docente es el que debe tener el control y el poder y los estudiantes son los que deben... pero a veces cuando los estudiantes se empoderan tanto que ellos son los que transforman y son los que mueven la clase pueden desarmar a un docente y ahí es cuando acude al silencio, cuando se quedan sin armas, cuando nosotros nos quedamos sin armas y eso es bueno porque eso quiere decir que usted tiene que ir más adelante que ellos y le está reevaluando la forma que uno hace lo que pasa es que hay muchos docentes de la vieja guardia que el orgullo de ellos nos lo deja porque ‘es que yo soy el docente, o porque voy a reevaluar mis practicas si soy yo el que está enseñando’, pero es bueno porque usted tiene que estarse reevaluando constantemente, y esa reevaluación se la implanta a usted el estudiante cuando usted se queda sin argumentos y el silencio llega



- ¿Por qué razón piensa usted que se presentan estas situaciones de silencio –tanto de maestros como estudiantes -en una clase?

Pues es que el silencio es también como un mecanismo de defensa, como lo hablamos anteriormente frente al miedo, frente al desconocimiento o frente al poder, el guardar silencio también es un mecanismo de defensa de las personas, cuando me quedo sin argumentos o cuando me pasa algo cuando hay una situación, a veces el guardar silencio es la única opción que uno tiene, yo no hablo por ejemplo, cuando mis emociones están muy involucradas en cualquier acto porque soy muy consciente de que puede pasar cualquier cosa entonces yo prefiero callar antes que embarrarla, ya sea por felicidad, ya sea por tristeza, ya sea por rabia por cualquier cosa es mejor el silencio antes que una mala decisión entonces también es como un mecanismo de defensa y como un mecanismo de acción frente al miedo, frente al poder, es como una pausa antes de.

- ¿Qué lugar le otorga al silencio en su práctica pedagógica?

Cuando se trata de reflexión, yo le digo a los chicos piensen antes de hablar y de actuar, hagan el proceso mental y ese proceso mental es usted mismo, usted con usted, no necesita más hágalo allá, interiorícelo, ahí es el silencio muy importante porque es un silencio externo pero es una reflexión interna, un diálogo interno entonces usted tiene que escuchar sus pensamientos, entonces a veces el diálogo lo que hace es entorpecer esos procesos, porque cuando usted necesita tomar una decisión, cuando usted necesita crear un concepto, cuando usted necesita crear algo, necesita el silencio para poder enfocar y concentrarse y si usted tiene muchos estímulos externos es muy fácil desconcentrarse o irse para otro tipo de lados y en el pensamiento social necesitan silencio para la reflexión y antes de una construcción, porque se necesita el silencio pero es necesario también la interacción con el otro, es como un paso pre para esa construcción.

- ¿Cuál es su opinión respecto al más silencioso de su escuela o clase?

Es que el silencio oculta muchas cosas, entonces el chico más callado no es siempre el menos inteligente, porque a mí me consta que hay chicos muy callados que tienen dificultades de comunicación, pero tienen una construcción mental y buen sistema de argumentación, a mí me pasa eso con un estudiante, él es un chico que casi no habla y él le gusta irse y sentarse en el pasto y leer y le hace tumbas a las palomas pero cuando tú te sientas a hablar con él y yo necesito una argumentación de algo, él te saca toda una estructura argumentativa tan buena que uno dice el silencio está ocultando una gran capacidad, también el silencio es como el refrán ‘de las aguas mansas líbrame señor que de las turbias yo me libraré’ también las personas calladas no quiere decir que sean santos o sea también el silencio es una apariencia frente a algo, he conocido chicos que son supremamente callados en la institución pero tienen todo un prontuario en la sociedad y eso tampoco es sinónimo de buena conducta.

- ¿Qué implicaciones tiene el silencio respecto a lo evaluativo y lo valorativo?

El concepto de la evaluación es muy complejo, eso es algo que nosotros hemos venido peleando acá porque es que la evaluación no debe ser un número y ya, venga usted sane o no sabe y ya, porque se conoce la evaluación como una herramienta. Mis clase son muy dialógicas porque ellos pueden hacer muchas cosas en el cuaderno y lo pueden tener perfecto pero realmente usted se da cuenta de lo que saben cuándo usted entabla una conversación con el estudiante, por eso los chicos dicen que yo utilizo mucho el dialogo, las preguntas, porque es una forma de estimular al estudiante a que piense, no solo a que venga hacemos la actividad sino venga y socialicemos y retroalimentemos lo que hicimos en ese sentido la participación para mí es muy importante y es evaluativo, a mí no me sirve que un estudiante se haya sacado 5 en una evaluación escrita las tipo estándares que nosotros manejamos, si cuando nosotros entablamos un dialogo de conocimiento el estudiante no responde porque es que las pruebas escritas pueden ser por ‘ chiripa’ mientras que usted realmente evalúa lo que sabe el estudiante cuando entabla ese proceso

dialógico con él, entonces para mí sí es muy importante, desde mi clase de sociales es muy importante.

- ¿Encuentra alguna diferencia entre valorar y evaluar?

Si claro, es que el concepto de evaluar es todavía muy complejo. Valorar es como fijarse en los avances del estudiante, es como el paso a paso que lleva el estudiante, pero una evaluación es mucho más compleja porque no solo tiene que evaluarse desde la parte dialógica sino desde todo el proceso o todo el contexto educativo, social y cultural del pelado, es mucho más grande, dentro de la evaluación estaría la valoración como un paso a paso.

- ¿Se relaciona el silencio en la escuela con lo geográfico cultural? ¿Por qué?

Claro, hay instituciones en donde los pelados son más... no solo con la institución lo podemos relacionar también con las jornadas, hace poco nos enfrentamos con una reunión porque nos quieren quitar la sede B entonces fue el personero de la tarde y un estudiante de la mañana los cursos de los dos son totalmente diferentes, ahí tu puedes establecer una diferencia clara frente eso y ellos están relacionados también con la zona con los lugares donde viven, acá tenemos estudiantes de las veredas, entonces las veredas tienen menor acceso a muchas cosas como al internet, mientras que los que están aquí en la parte de la cabecera municipal pues tienen acceso a todo tipo de cosas, a la televisión a la internet y eso hace que ellos tengan una construcción mental y el lenguaje totalmente diferente a los que viven en la vereda donde no tienen sino lo que nosotros de le damos, entonces hay una relación clara en cuanto a la zona, geografía social.

Frente a la particularidad del silencio son más callados los de vereda, porque están en una vereda es un lugar más aislado son chicos más tímidos porque son familias de campesinos entonces la parte familiar es muy importante porque es diferente usted ser hijo de un campesino que se dedica a labrar la tierra que cultiva a un hijo de padres profesionales, el nivel es totalmente distinto entonces si es muy claro, los chicos de las veredas más alejadas son más callados, solo por ejemplo aquí hay un estudiante que para que participa, para que hable, para que se exprese, para que se comunice es complicado porque ellos tienen unas dinámicas de vida totalmente diferentes, mientras que hay otros que usted casi no los calla nunca, si los pone en una esquina hablan con la pared, son contextos distintos.

- ¿Encuentra alguna relación entre el silencio y el pensamiento? ¿Es siempre posible de expresar?

No, a mí me pasa, uno puede pensar una cosa y termino diciendo otra, también por eso yo tomo el silencio porque tengo que hacer una construcción mental primero para poderlo expresar o sino termino diciendo barrabasadas. Con los chicos siempre son así, lo más chistoso es que ellos hablan como piensan y también escriben como piensan, entonces a veces ellos quieren decir una cosa y no, uno tiene que tratar de hilar la idea porque lo que dicen no es totalmente coherente, uno tiene que encaminarlos porque no hacen esa relación clara entre lo que piensan y lo que dicen, por eso yo les digo ‘piensen antes de hablar’ y si no lo pueden escribanlo, y cuando lo escriban léanlo y cuando lo lean ahí si la expresenlo porque si tienen esa dificultad sobre todo con los chiquitos.

- Dentro de la relación palabra – silencio ¿Encuentra alguna particularidad en la cultura o la geo-cultura?

Es lo que hablamos frente a lo rural y lo urbano, lo rural es más introvertido, ahora en séptimo hay un caso de 4 hermanes que vienen de un colegio netamente rural que para usted poder llegar tiene que caminar dos horas, y a este que es semirural porque si genera

un impacto en ellas y por ejemplo ellas no hablan ellas solo se comunican entre las 4, entonces si hay una clara diferencia, porque los chicos de las partes rurales tienen una condición totalmente diferente y lo que vemos con la mamá es que este silencio que ellas guardan es por el proceso de adaptación que deben tener, porque es un choque psicológico, social y cultural para ellas, pasar de una escuela pequeña en donde eran 10 estudiantes a un colegio donde prácticamente para ellas es una ciudad donde se tienen que enfrentar a 540 estudiantes, a muchos profesores, es un impacto social y ellas no participan con ellas toca establecer un diálogo individual, pero si tú vas a mirar a los chicos de acá y los vas a enfrentar con la ciudad como tal Bogotá, el silencio también es una forma de asombro, porque para ellos más allá de Monteblanco no existe, nada más, no conocen el espacio, hace poco llevaron a once a las universidades y estaban anonadados y estaban tan llenos de estímulos que para ellos es difícil guardar silencio, porque fue tanto los estímulos que no saben cómo procesarlo, hablar fue la forma de canalizar lo que ellos vivieron.

**PRÁCTICAS  
EVALUATIVAS**

- ¿Qué piensa acerca de la evaluación? ¿Cómo se siente evaluando?

El sistema de evaluación es una forma de encasillar, de estigmatizar y de catalogar pero también es una forma de medir, yo tengo claro que un estudiante no se puede catalogar o medir porque son procesos individuales y yo no le puedo exigir al estudiante o no a todos por igual pero a veces nosotros estamos enfrentando a 40 estudiantes y como vamos a hacer prácticas evaluativas individuales, entonces nos toca buscar prácticas evaluativas individuales, si nosotros queremos tener una educación real no deberíamos enfrentarnos a tantos individuos porque para hacer una evaluación consciente debemos hacerlo personalizada, entonces es muy importante la evaluación pero como lo manejamos a nivel nacional es un instrumento que es vacío, porque realmente no evalúa lo que es el estudiante no se tiene en cuenta las habilidades, además que las nuevas teorías de la educación hay muchísimas habilidades y que no todos los estudiantes son igual de buenos en todas las habilidades, entonces es bien complejo el concepto de evaluación si me parece que se utiliza más de una manera instrumentalista que realmente de una manera del proceso evaluativo.

- ¿Cómo es una evaluación en su clase?

Nosotros acá por el SIE (sistema de evaluación y promoción) tenemos tres elementos por evaluar, lo ndivi, lo procedimental y lo actitudinal, entonces le evaluación es una relación de todas, entonces yo evalúo lo que ellos hacen, pero para mí es importante que lo que ellos hacen se les quede a ellos, usted me pudo haber hecho todo lo que quiera pero no le quedo algo, no me dice algo puntual o no construye algo no me sirve, porque no le sirvió para nada, entonces en la evaluación tengo la participación, yo trabajo con firmas por cada vez que usted participe con una construcción yo le firmo, entonces el que más firmas tenga, por lo tanto **no se puede guardar silencio** porque necesitan las firmas para poder pasar y le doy una valoración muy grande a eso, entonces yo les coloco el tema, 'hoy vamos a trabajar sobre el concepto de felicidad' y por cada participación yo voy firmando, entonces también es una forma para que ellos participen si ellos no lo hacen de manera solidaria e individual yo los motivo para que participen o sino genero una relación individual con el estudiante para por lo menos saber qué es lo que piensa, talleres, actividades, evaluaciones estandarizadas –no estoy de acuerdo con eso pero por requisitos institucionales toca hacerlas- pero es como la reunión de las tres, además yo les digo, usted puede saber mucho pero si es una persona que deja mucho que desear pues no me sirve yo necesito formas personas críticas y sociales, no individuos que tienen mucho conocimiento y ya.

- En esta participación oral ¿ha identificado que los estudiantes repitan sus palabras o las de algún autor?

Si, en decimo y once entonces a veces tengo que repetir temas o les hago repasos, entonces los chicos como que cuando es significativo para ellos tratan de relacionar los conceptos con la vida cotidiana, para que los entienden, entonces el concepto de ser y del hacer entonces lo relacionan con lo cotidiano y se les grava entre más significativo y más aplicable para ellos, pues es más fácil, pero entonces en el año siguiente escucho lo

mismo, tal cual ahí es cuando uno dice ‘tengo que pensar antes de hablar’ porque mi estudiante lo va a repetir y no solo acá, más adelante.

Me han citado en evaluaciones, que alguien repita o cite sus palabras es gratificante porque significa que para esa persona le importó y significó algo para ellos.

- ¿Cómo evalúa a un estudiante que no participe de manera oral en su clase?

De manera escrita, lo que pasa es que lo que a veces con ellos no se puede expresar de manera oral se hace de manera escrita y hay personas que cuando son muy introvertidos que tienen esa dificultad y tienen miedo a participar porque tienen miedo a que los estigmaticen o los tachen, pues para ellos es más fácil por escrito, hay que buscar estrategias de evaluación para que el estudiante muestre lo que sabe

- ¿Cuáles piensa usted que son las fortalezas y debilidades de la evaluación?

Muchas, la evaluación como está planteado actualmente estandariza, la evaluación actualmente no está evaluando las habilidades de los estudiantes porque para hacerlo tendrían que ser pruebas personalizadas porque es que no todos los estudiantes son buenos en todo, unos les va bien en sociales a otros les va bien en matemáticas es diferente. El concepto de competencia lo que no genera una construcción de sociedad sino una construcción de competitividad negativa, el solo concepto competencia, para mí el proceso de evaluación debe reestructurarse y para eso deben cambiarse muchas cosas, cambiar la evaluación implica transformar muchas cosas, porque es que el colegio y la evaluación no es solo venga a ver usted que sabe sino de todo el proceso de su formación como persona nosotros trabajamos con personas y es que el conocimiento está en Google, si usted quiere saber algo vaya a Google, pero formar, transformar es totalmente diferente y eso no lo vamos a hacer con una prueba estandarizada.

#### ANEXO 4: ENTREVISTA PROFESOR DE LENGUAJE.

**INVESTIGACIÓN:** LAS FORMAS DEL SILENCIO EN LA ESCUELA ¿EVALUAR LAS PALABRAS?  
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA I.E.D. FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME.

**INSTRUMENTO:** ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

**ENTREVISTADORES:** BORJA GALVIS, REINALDO  
RAMÍREZ CORTÉS, JUAN SEBASTIAN

**ENTREVISTADO:** Profesor de lenguaje

**TIEMPO APROXIMADO:** 40 a 45 MINUTOS.

**FECHA:** mayo 30 de 2018

**OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:**

Conocer las experiencias educativas que constituyen a los maestros del FAZU como agentes educativos.

Indagar sobre las prácticas de los maestros que en el ámbito educativo se relacionan con lo comunicacional y su dimensión valorativa.

Identificar las posturas pedagógicas de los maestros frente a la relación del silencio y la evaluación de la palabra.

**DIRIGIDA A:**

Maestros del área de lenguaje de la IED Francisco Antonio Zea de Usme.

**PRESENTACIÓN DEL ENTREVISTADO:**

**GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**TEMÁTICAS**

**PREGUNTAS**

**EXPERIENCIA**

- ¿Cómo inició su experiencia en el campo educativo?

...No es que me haya frustrado y termine siendo profesor, sino que me gustó mucho el tema de la educación desde que inicie con los pelados sordos en el ámbito de la interpretación y pues también... digamos que la formación la oriente hacia la parte educativa, me gusta mucho pues la docencia, no es que...porque hay muchos casos de personas que no quieren o que son otra cosa, que son de otra profesión, pero terminan siendo maestros ¿no? No querían ni ser maestros muchos, en cambio yo si pues he



sentido como esa pasión por enseñar, me gusta mucho, estar como con los muchachos, con mis estudiantes trabajando entonces sí, ha sido...eso digamos lo que yo puedo decir, frente a porque llegue a la educación.

- Y bueno...nos cuenta que la vida lo fue llevando ¿Cómo fue su sensación, su experiencia, su sentir con el F.A.Z.U. con este colegio?

Con el colegio, bueno... digamos que como profesor fue la primera experiencia a pesar de haber trabajado un número de años pues desde el noventa y nueve (1999) hasta el dos mil ¿Qué? Diez (2010), como interprete, pues estaba mediando el proceso educativo de otras personas, llegue al colegio y para mí fue mi experiencia, si...digamos ya de asumir el aula, asumir el discurso asumir manejo de una población de jóvenes, de niños porque pues prácticamente son niños, entonces, pues fue todo un reto ¿sí? Yo me acuerdo el primer día de clase, nunca se me va a olvidar el susto que tenía...cuando me dicen allá en la formación pues nos presentaron a todos, y me van mandando de una vez pa' clase con once, entonces claro, pues es como difícil ¿no? Pero los pelados pues me recibieron bien, de todas maneras, mi carácter en esa época...con lo que hablábamos (fuera de la entrevista) era un poco diferente, y ahí de una vez como que entré y dije 'juepucha' como tengo que asumir a estos pelados porque pues son jóvenes, son inquietos...y pues yo tenía un concepto de la disciplina y toda esa vaina, como muy autoritario que ¿sí? Como a imponer la autoridad pero de una u otra forma, eso es una manera de camuflar el miedo que uno tiene de estar frente a un grupo de personas que están ávidas de... como que están a la expectativa de quien es usted, nosotros entramos en ese...ese mismo día entramos casi todos los profesores nuevos, habían muchos profesores provisionales y habían unos seis (6) que si ya estaban acá, somos veinte (20) de esos veinte (20) entramos como catorce (14) nuevos entonces claro más expectativa tenían los pelados de quienes iban a ser sus profesores en ese momento y digamos que, pues bueno me gusto la experiencia y pues si era un poco duro, fregado por decirlo rabón con los pelados porque pues claro uno tiene que mantener como el orden y toda la vaina que implica el sistema educativo, y la disciplina y todas esas cosas que yo creo que se pueden lograr de otra forma sin imponerse con los muchachos, entonces pues a mí la experiencia aquí en el colegio también me ha transformado en mi práctica, en lo que yo era en el día que entre a lo que soy yo hoy y la manera como construyo la relación con los muchachos pues es

diferente ¿sí? Ya no es tanto la cuestión del poder, ¿sí? Que yo tengo el poder porque soy el maestro sino más bien construyo una relación de respeto y de trabajo con ellos en donde todos somos iguales, o sea yo vengo con una carreta y con unas cosas que hay veces toca hacer, que el plan de estudios y bueno...me pregunto ¿yo administro el plan de estudios y les doy los temas o construyo con ellos el conocimiento también a partir de los que ellos quieren aprender de sus intereses desde el reconocimiento de lo humano? Porque esto, en el tiempo que yo llevo pues me he convencido de que es más un proceso de formación humana que de formación estrictamente cognitiva ¿sí? Hay otras cosas que uno tiene que atender, entonces pues claro pues el colegio me transformo mucho...la relación con los muchachos me transformo y ahí empecé yo siendo director de un octavo, esos chinos eran tenaces, jodian resto y bueno pues en la primera parte si fue de mucha autoridad y tal...ya después con el tiempo fui entendiendo la vaina de otra manera y como que mi practica se hizo más normal tanto así que todavía, después de que se graduaron en el dos mil trece (2013) todavía me llaman, el día de cumpleaños, ósea tuvimos una relación bien bacana con muchos ...entonces yo creo que es más esa apuesta a la construcción con ellos que desde la autoridad pero si a mí me dio susto asumir ...como ya profesor de un grupo de jóvenes y orientarlos pues en su proceso no es fácil, estar parado ahí adelante no es fácil y estar viendo que hay pelados con una vida con unas problemáticas con una serie de cosas que a la larga terminan siendo más importantes que lo que les enseña el profesor ¿sí? a veces, sin decir que lo que tienen que aprender, bueno entre comillas “tienen” más bien si es lo que realmente necesitan es lo que uno les da, entonces pues si ha sido como interesante ese proceso con ellos. -si me estoy yendo para donde no es me dicen (risas)-

- ¿Cree usted que la ubicación geográfica de la institución tiene implicaciones educativas?

Claro...si claro, pues bueno ustedes me imagino que habrán contextualizado haya en su trabajo donde queda Usme, como las características que es una población mixta que tiene población de lo urbano, población de lo rural, que tiene población que ha llegado de otras localidades, que también hay personas que han llegado desplazadas ¿sí? Víctimas del conflicto, aunque eso no se visualiza mucho, pero pues claro que tiene que tener algunas diferencias...o que la ubicación geográfica determina algunas prácticas, si claro,

culturales, económicas, o todo eso está determinando el lugar donde uno esta y en el lugar donde uno esta pues asume también unas maneras de ser, de pensar, de vivir, costumbres ¿sí? Lo que traen...pue porque esto se urbanizo en un tiempo muy acelerado, ósea cuando nosotros llegamos aquí en el dos mil diez (2010) o cuando yo llegue era más...urbano pero era el pueblito con estudiantes de veredas, ahora esto son edificios por todo lado ya es urbano con otra característica ya no tan de pueblo y también estudiantes de vereda, entonces por ejemplo chicos que viven en el campo, que tienen otras prácticas, que tienen otras necesidades, eso determina obligatoriamente algunas prácticas también que uno como profesor puede tener, también las características de la parte de la localidad, por ejemplo no hay sino hasta hace poco hay una cuestión cultural, una casa cultural, una biblioteca, el colegio pues tampoco tiene muchos recursos pues para los muchachos, digamos que en infraestructura pues son quince (15) salones pero no tenemos digamos...tenemos limitaciones en material didáctico, en libros por ejemplo en la biblioteca, entonces eso si determina ciertas cosas que no van a ser las mismas de un niño de Engativá, uno de barrios unidos y también que traen unas maneras de pensar de las maneras de donde se desplazaron para llegar acá, entonces la población es bastante diversa acá en el colegio, claro que determina todos los procesos que se dan en el colegio.

- Si nos quiere contar ¿cómo es una clase suya?

¿Cómo es una clase mía? Bueno, pues bueno...primero yo llego al salón, emmm...ellos están en cambio de clase entonces están un poco dispersos...entonces yo llego, un pequeño lapso para que bajen...(seña), si para que se dispersen un poco, hablo con alguno, con el otro - ¿Cómo esta? ¿Cómo le ha ido?- ya me ha contado algunas vainas de su vida, entonces como vamos con lo que está pasando y ya digamos que llamo la atención de todos, dispongo el trabajo, hay veces me dicen 'ay hoy hagamos otra cosa' 'háblenos' o por ahí estamos leyendo un libro de historias de los Lakotas entonces bueno -hoy leemos, pero la próxima clase tema- porque de todas maneras a uno le están exigiendo que enseñe temas, entonces bueno a veces hay exposición mía del tema, pues trato es como de conversar y hacerlo más ameno, no tanto de que yo me paro acá y repitan lo que yo digo, sino que les hago preguntas y a partir de la cotidianidad resuelven la duda y todo voy tratando de organizar la temática, hay unas que se prestan para eso,

hay otras que no definitivamente hay que decir bueno la estructura de esto es esta, y vamos a hacer un ejercicio de producción, pero digamos los ejercicios de producción trato como de tomarlos desde a lo que ellos les gusta, sí que escriban sobre lo que ellos les gusta, las inquietudes, entonces digamos no se...vamos a ver el ensayo ¿Qué es un ensayo? Y unos chicos me hicieron la propuesta de... - ¿Por qué no hacemos un ensayo que cada uno escoja un libro que se quiera leer, que se lea el libro y a partir de ese libro hacer la parte del trabajo escrito? Yo les dije -listo- digamos que estoy como muy abierto a lo que se va dando en la clase, hay veces pues llego y digo hoy vamos a ver esto, desarrollo el tema, pero trato de conversar de muchas cosas con ellos y trato de darles como libertad de decir lo que quieren decir, lo que sienten, pues yo no llego a molestar, yo sé que hay unas normas y unas cosas que se imponen, que no sé qué, que el saco y que la chaqueta, que el arete, que el pelo, y yo pues digo -primero pues pelo largo y aretes no puedo...¿Qué autoridad moral tengo? Yo les digo, usted quiere eso, estudie...estudie para que donde usted llegue a trabajar no se la monten porque tiene un arete sino más bien que valoren lo que usted aprendió, lo que usted sabe y tal- entonces, más bien poco cuidado le presto a eso, yo creo que uno pierde tiempo llamando la atención por el uniforme, tiempo que puede conversar con ellos, cosas que pues si está haciendo frio ¿por qué no se puede poner la chaqueta? Y uno si con chaqueta y tinto ¿sí? Ósea son cosas que yo pues no se a veces no comparto tanto de la practica pedagógica pero si en algunos aspectos será formativo, por mí que vinieran todos los días de particular porque ahí uno puede mirar cómo es cada uno, la forma en que se viste, la forma en la que expresa su personalidad, uno puede de pronto mirar otras cosas que uno puede mirar cuando son distintos, entonces eso bueno, en la estructura de clase pues depende pero si hay unas donde se hace exposición temática, a veces comienzan a botar cosas que uno, que es bueno conversarlas con ellos, también a la parte humana, no se la formación de valores, valores que estén bien en el mundo, que sean buena persona, que no rayen con la sociedad, digamos que no tengo una estructura muy fija de clase; cuando es fija, llegar saludar ¿Cómo vamos? listo, vamos a empezar, el tema de hoy es tal, y ya pues desarrollamos el tema y los ejercicios que tengamos que hacer. Pero a veces digamos este curso con el que ustedes están haciendo la intervención yo les planteo la lectura del texto y ya no me la perdonan, si yo llego un viernes y están todos sentados ...cojo la mesa, yo por lo general me siento es en la mesa, y ellos se agrupan alrededor mío y empezamos a leer la historia, y comenzamos a hablar de la historia y se han engomado con eso, a veces

me dicen pues no, ‘no nos quedemos en el salón’ entonces allá arriba hay unos árboles y hacemos salida pedagógica, nosotros le decimos ‘salida pedagógica’ y nos sentamos alrededor del árbol, en el pradito pues, a veces algunos ponen situaciones de vida y nos cuentan, también hay como un espacio de desahogo, que uno no se espera y si hay un chico con todo eso en la cabeza pues como va a aprender, una situación dura de su familia y pues bueno vamos a apoyarlo, vamos a escucharlo, vamos a ayudarlo, vamos a pedir que les vaya bien , orientándolo también hacia la parte espiritual sin hablar de religión, la espiritualidad es una cosa, y la religión es otra, pues hay articulamos las preguntas que ellos traen, y a veces trato de relacionar mucho la temática con lo que pasa alrededor de ellos para que puedan comprender, a la larga esos son explicaciones del mundo, que puedan comprender como se comunica el mundo, pero también es clave que ellos vean lo que pasa a su alrededor de su propia experiencia, para que ellos vean, el aprendizaje pasa por la experiencia, si lo que uno ve pasa por la experiencia misma es muy difícil que se aprenda, que sea significativo para la vida, entonces eso es con respecto a la clase.

**SILENCIO**

- ¿Y en esas dinámicas de la clase como interpreta esas situaciones de silencio de los estudiantes teniendo en cuenta que la clase no siempre no es catedrática, sino que suscita diálogos?

- Eso del silencio es bien complejo porque cuando uno hace alguna pregunta por ejemplo y nadie contesta, hay como un espacio de tiempo muy largo, realmente se siente muy largo, pero es mínimo en donde pues ¿será que aprendió, no aprendió, lo que yo le estoy dando...? Eso está muy relacionado con la evaluación, porque uno le hace una pregunta al pelado y el chino no contesta, porque puede haber miedo, puede haber pena, puede haber alguna cosa y uno está pensando que porque no dijeron lo que uno dijo pues no aprendió, y pues cuando eso pasa, pues yo trato de -bueno listo... ¿Quién le ayuda? ¿sí? O ¿Quién puede aportar algo? - pero bueno si, el silencio es complejo en la medida en que (interrupción) entonces el silencio es como hay veces se evalúa eso que los niños dicen que hacen o el que más habla es el que mejores notas tiene, pero más bien uno tiene que ponerle cuidado al que no habla, porque seguramente ese niño tiene cosas que aportar o ¿Por qué no está participando? Es como un reto para uno como profesor, pues

digamos si la evaluación es oral y el chino no dice nada ¿Qué es lo que pasa? ¿entonces va a perder? Y ¿Qué tal que si sepa? Pero le de miedo hablar en público entonces como mirar estrategias para generar dialogo, como la cuestión de la palabra esta mediada porque ven en el maestro esa cuestión de poder y el que me va a calificar, el que si yo no digo me pone uno, entonces los chicos entran en tensiones, y puede ser que sepa...había una chica en otro curso, que ella casi no hablaba y pues un día, ósea si la cosa es de maestro a estudiante y devuélvame lo que yo le estoy preguntando, uno no logra mucho, pero si construye dialogo algún día ese chino va a participar y va a poder decir lo que va a decir, y esa niña hablaba hizo un aporte buenísimo a la clase y yo -que bueno, que bueno ese aporte que usted está haciendo, haga más aportes de ese tipo, porque vemos que mueve la discusión de una forma interesante, y pues yo le reconocí que era chévere que participara, hay veces lo hace otras no, el que haya silencio no quiere decir que ellos no tengan nada que decir y que no se esté construyendo una vaina para que puedan decirlo; porque está la cuestión de pregunto-respondo, pero ¿pregunto lo que me interesa a mí para medir si aprendió o no? Y que tal lo hay interpretado de otra manera, uno en las humanidades es más fácil, pues en matemáticas si dice dos más dos (2+2) es cinco (5) pues perdió ¿sí? ¿Por qué? Porque ya hay una cosa más exacta digamos las cuestiones de las humanidades son más flexibles en esa cuestión de entablar el dialogo.

Y pues si estamos evaluando conceptos, pues se corrige lo que no aprendió y listo, entonces digamos que conmigo ellos si son un poco más sueltos porque no estoy juzgándoles ni mostrándoles como mal lo que dijeron, sino como bueno ahí hay que ajustarle algo a la definición y pues construyámosla y vamos armándola, y ya dice, pues se tranquiliza y puede decir algo ¿no?

- El profesor dice que con usted son más ‘suelos’ a la hora de abordar esto de la evaluación; respecto a eso ¿Por qué razón o...(seña)?

- Pues yo creo que porque les doy confianza ¿sí? Porque, pues porque yo...pues por mi forma de ser, soy muy ‘venga, hablemos fresco’ ‘no se preocupe. Tranquilo’ ‘¿Qué necesita?’ ‘yo le ayudo’ ‘¿Qué paso?’ ¿sí? Entonces también porque les doy la posibilidad de hablar, o de no hablar, -¿no quiere participar?- ‘no’ -bueno listo, está bien- pero después me dice, cuando estemos los dos o después se acerca y me dice lo que

me tenga que decir...ósea como que les dejo también (espacios para el pensamiento momentos) soy muy libre digamos en algunas cosas, y como que hemos podido construir una relación de confianza con los muchachos, no estoy juzgando lo que dijeron o como lo dijeron, y si lo dijeron en sus palabras, pues bueno no importa se valora, porque hay veces de pronto ellos dicen '¿Cómo le hablo a este mano?' 'si tengo es que hablarle de cierta manera y no le hablo como yo hablo' entonces pues no se hay como una relación de confianza, creo que distensiono mucho el ambiente ¿sí? Nos reímos mucho, y yo creo también que cuando en una clase uno se ríe pues la cosa se equilibra, entonces pues claro yo 'mamo mucho gallo' con ellos de los ejemplos que les pongo, nos reímos de unas bobadas o a veces yo meto la pata, bueno eso hay una serie de situaciones que permiten construir un lazo de manera diferente -que esta acá que sabe, y que usted esta allá y no sabe- no, hay cosas que ellos me preguntan y digo 'honestamente no sé, busquemos' y miramos que es, que significa esa vaina, entonces también es como humildad, como la relación de humildad y yo les reconozco que aprendo mucho de ellos, tanto me han enseñado ellos y los que han pasado todo este tiempo en el colegio en mi práctica, pues les entiendo más...entonces pues claro uno como va a pretender que este pelado responda en todo, si lo que le pasa es tenaz, lo que le pasa en su casa, con sus amigos, con la novia, entonces todas esas vainas influyen, si no les doy espacio de ser ¿pues como les voy a enseñar? \*concepción de ser vinculada a la identidad, a un pensamiento situado que como diría Kusch\*permite al sujeto reconocer un lugar de pensamiento\* a quien le estoy enseñando si no conozco...entonces yo creo que es más la construcción de compañerismo, pues a mí me pagan por ser profesor, pero ellos son seres humanos y yo también, entonces relacionémonos como seres humanos y no marquemos esa diferencia...de hecho yo ni bata blanca uso, me siento en la mesa, ¿sí? Ósea no tengo esa práctica como tan tradicional, de eso...desde donde uno ve la educación es lo que determina la problemática.

- ¿Alguna vez ha sido usted el que ha guardado silencio como maestro frente al grupo, en alguna situación?

- No...bueno de pronto en alguna situación me han dejado callado con algo, o alguien sale con algo y yo quedo como (Seña), no tengo nada que decir ósea ¿qué puedo decir? Pero digamos que es más complejo que uno entre y se quede callado ¿sí? Porque de

alguna u otra manera a uno le han dicho, como que usted es el maestro...usted es el dueño de la palabra, ¿sí? Entonces tiene que llegar y decir algo, además porque ellos lo miran y están esperando usted que les va a decir y no he hecho ese ejercicio de entrar y quedarme callado a ver qué pasa ¿si ósea? Como el de entrar y no saludar ¿sí? Ahí hay ejercicios interesantes, pero si a veces que han planteado cosas que yo digo ‘ummm...’ ¿no? ‘ok’...por ahí quedía en una clase llego un chico y yo pues lo moleste por algo, y resulta que él se sentaba atrás de la que era la novia y hacía unos días yo sabía que eran novios, entonces como que ‘ayyy que este...’ pues lo moleste y como que ‘¿pero qué paso?’ y me miraban todos, me miraban y hacían como que (seña negación) y claro pues la embarre porque habían terminado, bueno eso fue un camello porque yo dije bueno ¿y ahora que hago? Nada pues tratar de desembarrarla, los otros se reían y decían ‘no, no diga nada porque la está embarrando peor’ y lo encause de alguna manera como para todos si como en sus relaciones y todas esas cosas, pero si habrá momentos en los que me han dejado callado de pronto a veces frente a una pregunta –‘no se’- pues tengo que reconocerlo, aceptarlo, porque a veces uno tiene una credibilidad muy grande frente a sus estudiantes y uno puede decir cualquier pendejada y se la creen pero eso es ser deshonesto, es mejor reconocer que uno no sabe y está aprendiendo también con ellos, por ahí me preguntaron que es caligrama en un ejercicio, y yo les dije ‘no se vamos a buscar’ que es y la próxima clase lo explicamos...que no ha habido próxima clase, porque ha habido varias cosas que se han presentado, pero seguramente la próxima clase van a ‘bueno...busco que es caligrama’ porque también lo ponen a usted...’¿ustedes buscaron?’ -sí, también- ... pero si a veces uno ¿ahora qué digo? Lo bueno es que uno tiene parla, entonces saca el arsenal y por ahí se defiende...usted es dueño de una palabra, entonces tiene que usarla y pues quedarse callado también es una opción.

- ¿Y en su práctica pedagógica que lugar le da al silencio?

-Pues a mí me parece interesante pues la cuestión del silencio porque también es un lugar de encuentro, yo a veces les digo ‘bueno, vamos a hacer un ejercicio, no vamos a hablar, más bien cada uno consigo mismo allá mírese en su interior’ pero por ejemplo en la cuestión del silencio ahí es como para que podamos ser escuchados, si a mí no me gusta que hablen todos al tiempo, que hablen si...yo les digo ‘no, no, no, no, no sin gallinero’ porque empiezan a hablar todos al tiempo y no espere, hagamos primero



silencio porque a partir de ahí es que vamos a empezar a escucharnos, pero hablando todos al tiempo no se puede y pues digamos que a mí me molesta mucho que este alguien hablando y que estén otros hablando ¿no? Hay que poner atención, el que tiene la palabra en ese momento la tiene porque algo tiene que decir, pero que digamos el silencio es la cuestión de la disciplina se asocia mucho a la disciplina, si están callados puede que no estén haciendo nada, pero si están callados alguien externo dirá ah sí están aprendiendo porque están en silencio y probablemente una clase en la que haya bulla es una clase en la que no se está haciendo nada o una clase en la que se estén riendo porque están es mamando gallo y no están estudiando ¿sí? Pero digamos que en eso yo si soy bastante como exigente, ‘momento...porque vamos a conversar y a escuchar’ y digamos que es también una cuestión como del control del grupo, que fluya la actividad que va a realizar, digamos que a mí me gusta mucho el silencio no aguanto tanto ruido, busco espacios de calma, de tranquilidad y pues digamos que es ahí donde uno se encuentra, puede ser una clase en la que no hablemos, venga y no hable a ver qué pasa, surgirá la necesidad de llenar con palabras o con alguna cosa, pero si hacemos ejercicios más de silencio es de saber escuchar, porque usted puede estar ahí hablando una carreta pero si no lo escuchan, o lo que usted quiere decir no se le entiende (contexto).

- ¿Encuentra alguna diferencia entre el silencio colectivo para escucharse y el silencio de un solo estudiante?

- ¿Ósea si todos están callados y nadie habla a diferencia de si todos hablan menos una persona? (gestos entrevistadores) Pues...yo trato como de jalonar al pelado pa' que participe ¿sí? porque algo tiene que decir imposible que no que este callado, bueno ¿será que esta callado por que le está pasando algo? Entonces le digo ‘venga y hablemos’ ‘¿necesita que hablemos?’ o alguna cosa para ver porque está aislado del grupo, y el silencio colectivo digamos que uno lo entiende más como la disposición para recibir lo que uno les trae, la expectativa como venga, aunque silencio silencio no hay porque allá en la cabeza de cada uno dialogo todo el tiempo y quien sabe que maremanes de cosas tengan en la cabeza, entonces llegar al silencio mmm...pueden que estén callados pero por dentro están hablando. (benjamín)

- ¿Encuentra alguna relación entre lo que es el silencio y el pensamiento?

-Si claro, digamos que...cuando uno que es muy difícil, tiene la posibilidad de frenar el dialogo interior va a escuchar otro tipo de cosas que seguramente nunca ha notado porque esta allá en su cabeza, entonces puede ser que estén callados, pero ¿en que están pensando? ¿están pensando en la clase? Mmm... no creo, están pensando en otras cosas, pero pues silencio y pensamiento, si claro, aunque uno entiende el pensamiento como que hay un ruido de algo, y algo está mirando uno, está analizando, está mirando algo, y que haya silencio silencio en el pensamiento es muy difícil, entonces pues no se pues si para que haya pensamiento tienen que estar callados entonces porque no lo pueden hacer utilizando la palabra, un desorden intencionado, para que aprendan algo, no sé qué diría yo ahí...pues eso, lo que dije.

- Y eso bueno por el lado del silencio y digamos la participación oral, la palabra de los estudiantes ¿Cómo la valora o la contempla en lo evaluativo...en clase?

- Digamos que la participación general uno les valora eso, pero yo valoro mucho lo que sienten, lo que ellos manifiestan y trato yo diga que les dejo algunos trabajos ¿sí? De consulta y tal, pero a mí lo que más me importa es lo que se construye en el diario y puedo sacar notas, pues ellos dicen-‘yo hice la tarea ¿me va a poner nota?’ -bueno si, tanto- pero yo casi no le pongo, pero a eso, ósea no creo mucho que todo se tenga que calificar, pues tengo que tener unas notas porque la evaluación me exige que lo que usted hace en un proceso se cuantifique, y a veces ¿Cómo cuantificar un proceso con pelados que asumen la materia de otra forma y se entusiasman con ciertas cosas? Y no pues todo tiene que ser susceptible de ser calificado, uno puede evaluarlo en la medida en que analiza el proceso del pelado, calificar es poner allá el número y a mí a veces eso es lo que menos me importa ¿sí? Ósea yo no parto de que tengo una planilla para llenar con unos (1.0) y con cincos (5.0) sino de quien es el pelado, ¿cómo fluye?, ¿cómo se relaciona?, ¿es responsable no es responsable? ¿trae lo que tiene que traer a tiempo? ¿participa? ¿Cómo se pregunta? ¿Es libre de hacerlo? ¿Sí? Entonces digamos que yo a eso no le pongo mucho...pues cumplo con llenar una planilla pero a mi realmente lo que me importa es lo que hablo con él durante el día, si en las sesiones en que nos vemos y a veces pasan cosas que usted dice ‘yo como califico esta mierda’ si ¿Cómo califica usted

que el pelado pone en la mesa ahí delante toda su vida el caos que está viviendo y entre todos esta la intención de 'ey vamos a ayudarlo, vamos a apoyarlo, cuidémoslo,' ¿sí? ¿Ud. cómo califica eso? Eso tiene un valor, el valor trasciende una planilla, yo creo que le pongo más cuidado a eso como al tipo de persona que se está formando, ¿Cómo es en sus relaciones? Mas que con que me diga sí que blanco es blanco, porque ensayo es dos puntos (:) valoro más eso ¿sí? Incluso, en una ocasión se acabó el periodo, hablamos de muchas cosas, hicimos muchas cosas, pero yo no les hice previas, ni les puse tareas en el cuaderno y tenía que haber una nota, entonces me senté con cada uno a analizar, ¿bueno usted cómo? ¿Qué hizo? ¿para usted mismo? ¿o para mí? Yo les digo a ellos lo que ustedes hacen es pa' ustedes no para mí, entonces pues me toco sentarme y decirle bueno usted como...evalué su proceso, y me dijeron la nota, yo les dije: no a mí no me importa la nota, eso dígame al final, evalué su proceso, ósea ¿Qué aprendió? ¿Qué no aprendió? ¿Cómo se comprometió o no se comprometió? ¿fue responsable? ¿Pensó en lo que estábamos hablando? Y dígame usted su nota este periodo y no me parece mal que este (14.30); por allá algunos dijeron no yo merezco perder, póngame por ahí un dos cinco (2.5) porque realmente este periodo yo no asumí las cosas como eran y tengo que cambiar esto, si ósea y se reconocen en ellos mismo en lo que están fallando, y pues yo también siento que quien soy yo para descalificar una persona ¿sí? Cuando yo digamos que he sentido a veces que cuando yo repruebo a un estudiante, pues me repruebo a mí mismo porque seguramente yo no le di lo que necesitaba para pasar, y aquí la cosa no es pasar o perder, la cosa es aprender de la vida que es diferente y por lo que usted hace allá en su corazón nadie le está poniendo notas, pero pues el sistema lo exige y que al final del periodo hay una evaluación, yo en las evaluaciones nunca pregunto contenidos ¿sí? Porque seguramente no los alcanzamos entonces más bien pongo una lectura, yo leo con ellos en clase, ¿sí? Cogemos un párrafo lo analizamos ¿con que nos conecta? ¿Qué quiso decir el man? ¿A que hace referencia? Bueno, y generamos otros diálogos distintos aparte, en una clase una vez nos demoramos dos horas en tres párrafos, pero hicimos una mano de vainas (exp 100 palabras) participaron de una forma y aprendimos otras cosas que pues no estaban solo ahí en la lectura, entonces pues yo les pongo una lectura y como exigen que sea tipo icfes, pues a partir de ahí de la lectura, pues estamos haciendo un ejercicio de lectura y siendo críticos con lo que hacemos pues entonces responda esas preguntas de ahí ¿sí? También como ayudarlos en eso de la presentación de la prueba de estado de lectura crítica, mostramos ciertas lecturas, organizo las preguntas, pero yo

contenidos casi no les hecho ver, toca a veces, también, pero digamos que ese es el lugar donde la evaluación, yo hay veces ni saco notas, me da culpa (risas)

- Y ya la pregunta para cerrar... ¿ha encontrado una reproducción digamos literal de sus palabras, ósea para el estudiante que...?

- Si, si, si claro uno a veces pregunto algo, y dicen lo mismo que digo yo, no dígame usted lo que piensa usted, porque pues mi idea no es que copien, ni que como yo les digo las cosas son, por ahí en un ejercicio de escritura habíamos visto unos documentales y tal cual así reprodujo una parte del documental, dije bueno eso fue lo que dijeron ahí... ¿usted que va a decir? ¿sí? Entonces les cuesta un poquito separarse de eso que la razón no es pararse y decir lo mismo que dijo el profesor, cuando él tiene toda la posibilidad de decir otras cosas, y ¿Por qué no? Pues construir también a su propia manera y con sus propias palabras, pero claro, claro que si uno ahí veces ve que ellos dicen lo que uno dice y pues ¿hasta qué punto eso está bien? Porque está repitiendo, no está construyendo, entonces si lo puede enunciar desde otro lugar seguramente hay un proceso de aprendizaje.

## **PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

- Pues ya ha tocado un poco digamos el tema de cómo evalúa usted un estudiante que no participa en clase, dice que, pues trata de ayudarlo o de jalarlo a partir del mismo dialogo, ¿pero digamos un estudiante que de manera radical no participa que dinámica propone usted?

- Pues ahí si toca meterle psicología ‘ah hermano si usted no va a participar pues le pongo el uno (1.0)’ la condición ahí opera de alguna forma, y el chino termina diciendo algo, pues también uno tiene que saber hasta qué punto el apropió, pues porque ¿será que si está aprendiendo? ¿no está aprendiendo? Pero pues igual hay veces toca responder a ciertas cosas entonces y pues toca motivarlo con un uno (1.0) para que participe pero a veces yo les digo si ven ...digamos están ahí botados ¡ahí! , entonces listo, tema visto les pongo, mañana les hago la evaluación -no, no, no- ah entonces ¿vamos a trabajar? y ya es de otra forma, la educación tradicional y el conductismo tienen sus ventajas entre comillas, porque es que la verdad no, pues la idea no es esa ¿no? Sino que tengan un lugar de construcción también, pero cuando tengo un chino que ‘fu-ni fa’ pues...pues ese

pierde, y ya cuando la ve grave se pone las pilas, pero pues tampoco es como solo perder y ya suerte, sino que también hay que irlo halando para que llegue de pronto al lugar que uno espera que empiece ¿sí? Pero si es complicado, hay que reconocer que uno a veces es todo conductista, tal le pongo el uno (1.0) y funciona eso es lo más triste...

Por allá con séptimo, tenía una clase con ellos y no pues séptimo es un niño hermano que como lo tienen sentado seis horas en un pupitre pues el chino quiere fregar todo el tiempo y se mira 'es que quiere molestar', 'y ese niño como molesta en clase' no, el niño quiere moverse, quiere aprender de otra forma y yo dije voy a hacer un ejercicio, listo este periodo voy a ponerles negativos a todos los que molesten, no molestan digamos...dicen -no, no claro negativo no- pero digamos que ya entran en otra lógica y es como a participar y preguntar y a decir mire yo hice, ¿sí? Pues porque no quieren perder, ¿pues quien quiere perder en la vida? Nadie. Pero si es bien complicado, eso a mí me cuestiona mucho tener que regañar un pelado, condicionarlo con una nota, y yo les dije ¿lo de los negativos?, si, ustedes funcionan con eso, ósea tienen que tener...que aprender a formar su criterio y su razón y tal y tal...entonces ahí uno tiene una carreta como para que ellos entendieran que de esa manera no era, sino que hay otras maneras, entonces ahí van...entonces 'yo llego que negativo' ayyyy se hacen los juiciosos, pero bueno, eso a mí es lo que menos me importa, si hay desorden entorno a lo que nosotros estamos trabajando chévere, pero si se ponen a jugar, ósea yo entiendo la necesidad de jugar, pero pues igual hay que camellar, entonces depende no también el pelado, ya si veo que definitivamente he tratado de acercarme a él, y ¿oiga a usted que es lo que le pasa? ¿qué siente? ¿Por qué no le gusta? ¿le está pasando algo a usted? Porque es muy raro que un chino no quiera decir absolutamente nada...eso si es de cuestionarse.

- Bueno, comienza a esbozar o de hecho entra de lleno en la cuestión de la evaluación, pero puede digamos, clarificar algunas fortalezas y algunas debilidades...- ¿De qué?
- de la evaluación.

Cuando es como proceso, depende el tipo de evaluación, si es del proceso pues bueno digamos que tiene más ventajas porque usted vio a su estudiante todo el tiempo, pero si se centra en el resultado, ósea si usted repitió lo mismo que usted dijo pues...pues eso no tiene sentido porque está aprendiendo para el momento en cambio durante el proceso

pueda ser que el haga conciencia de muchas cosas y que pueda unir unos conocimientos que se dan en la clase con otros nuevos, con otras materias, o con otras experiencias, mientras que uno se centra solo en que 'a' es igual a 'a' y solo le responde eso como resultado la evaluación...si se mira solo el resultado pues usted está desconociendo la persona pero si mira el proceso pues entiende que fue lo que paso con él y pues a donde llego, por eso es que a mi...lo de las notas, la educación no debería tener notas, una persona no es ese número, yo no puedo decir que tal es tres cinco (3.5) porque pues lo estoy limitando entonces yo he venido trabajando con eso de preguntarme mucho como evaluó y ¿evaluó para qué? Para rescatar en el pelado las cosas, sus fortalezas y lo que puede llegar a hacer o para decir...anularlo ¿no? De hecho pues yo aspiro que todos lean perfecto y escriban perfecto, seguramente no tienen...(corrige) tiene la capacidad pero la habilidad es diferente, como uno es bueno para español y no para las matemáticas, pues pasa...a mí me pasa, yo en matemáticas cero (0) y me toco aprender matemáticas, y aborrecí cada vez más las matemáticas, nunca me gusto y usted me pone un ejercicio, pues bueno pues lo básico para defenderse en la vida, pero póngame una integral o...yo no tengo ni idea de eso y yo les digo...y me preguntan luego ¿usted en el colegio no vio eso? Y yo les digo si yo lo vi, pero para mí no significo nada porque primero no entendía y es una realidad como lo veo, y segundo pues porque siempre hacia esa vaina mal (risas) entonces no me gusto y pasa con ellos también, entonces...puede ser que a algún pelado no le guste el español, no le guste la cuestión lingüística y pues bueno, hágale lo mejor que pueda, esfuércese por que en el mundo le van a pedir que escriba y que lea también, entonces pues digamos que eso...la evaluación de hoy me cuestiona mucho ¿Qué otras formas hay? ¿sí? Que no sea la tradicional del uno (1.0) y el cero (0.0) y yo casi no le pondo, pero a eso.

- Y digamos que respecto a lo que nos comenta de la evaluación ¿Cómo comprendería la valoración en estos procesos?

-Pues evaluar es digamos asignar a veces... si es del proceso está valorando cada momento del proceso, la transformación de su estudiante, pero si es la evaluación en términos de resultado el valor que usted le da es un número y no lo que el pelado dice, ni lo que el pelado es, entonces es la misma vaina...ósea son dos formas distintas de leer la misma cosa, digamos que valorar es también como reconocer en el los avances, las

	<p>dificultades, las fortalezas que tiene y hasta el esfuerzo que hizo para lograr algo que se propuso que iban a hacer o que íbamos a hacer, yo a veces también hago con ellos, 'bueno vamos a escribir un ensayo, yo también voy a escribir el mío sobre tal cosa' y trato de que ellos vean que yo también lo hago, ¿Para qué les digo algo que nunca ven que yo hago? Entonces pues eso, valoración en términos de atender cada cosa que se hizo y no la evaluación de asignar un valor cuantitativo a un proceso o a un resultado, desde esas dos perspectivas lo veo.</p>
--	---