

**EL SABER PROFESIONAL DE UN PROFESOR LICENCIADO Y DE UNA
INGENIERA ENCARGADOS DE LAS FUNCIONES EDUCATIVAS CON PÚBLICO
INFANTIL EN DOS MUSEOS DE BOGOTÁ**

XIMENA ALEXANDRA LINARES VELEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, 2018**

**EL SABER PROFESIONAL DE UN PROFESOR LICENCIADO Y DE UNA
INGENIERA ENCARGADOS DE LAS FUNCIONES EDUCATIVAS CON PÚBLICO
INFANTIL EN DOS MUSEOS DE BOGOTÁ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

XIMENA ALEXANDRA LINARES VELEZ

ASESORA: CLAUDIA PATRICIA RODRÍGUEZ PINTO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, 2018**

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme tomar este camino, por guiar mi vida y derramar sobre mí todos los dones y habilidades necesarios para emprender esta aventura de la docencia.

A mi familia por su apoyo incondicional, por toda la ayuda que me han brindado, por secar mis lágrimas cuando parecía que el camino era inalcanzable y llenarme de ánimos para levantarme y seguirlo intentando.


A la Universidad Pedagógica Nacional por los valiosos aprendizajes que me aportó a nivel personal y profesional, por permitirme enamorarme de la labor docente y reconocer su importante rol en la sociedad.

A la maestra Claudia Rodríguez por ser mi mentora, por su apoyo y dedicación durante el desarrollo de este trabajo y la práctica pedagógica de la cual se derivó. Mi más profunda admiración por su empeño y entrega a su labor.

A los profesionales que participaron en esta investigación por su colaboración y disposición para hacer parte de este ejercicio.

Al Museo Nacional de Colombia, el Museo de Bogotá y el Centro de Desarrollo Infantil La Gallina Pecosá por facilitar todos los medios de los que esta investigación requirió, así como por su disposición y apertura a la práctica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN –RAE-

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 8

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El saber profesional de un profesor licenciado y de una ingeniera encargados de las funciones educativas con público infantil en dos museos de Bogotá
Autor(es)	Linares Velez, Ximena Alexandra
Director	Rodríguez Pinto, Claudia Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 154p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SABER DEL PROFESOR; MUSEO NACIONAL DE COLOMBIA; MUSEO DE BOGOTÁ; EDUCACIÓN INFORMAL; PRIMERA INFANCIA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que busca conocer la particularidad del saber profesional de un profesor y una ingeniera, ambos encargados de las funciones educativas con público infantil en dos museos de Bogotá. En esta vía se propone como objetivo el caracterizar el saber profesional de ambos profesionales para con ello analizar los elementos que lo constituyen y que se ponen en práctica en el trabajo realizado con las infancias en estos escenarios culturales.</p> <p>Para ello se realiza el marco teórico en el cual se abordan las categorías referidas al saber del profesor, al Conocimiento Profesional del Profesor, la educación, la pedagogía, la didáctica, la planificación, la ejecución y la evaluación. Con estas claridades se desarrolla el marco metodológico que orienta el desarrollo del estudio, se</p>

recolecta la información y luego esta es analizada a la luz de la técnica del análisis de contenido. En esta fase se obtienen los elementos para dar respuesta a la inquietud sobre la cual se basa la investigación y realizar las respectivas conclusiones del trabajo realizado.

3. Fuentes

- Acaso, M. (2008) El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna. En: *Actas / ponencias y comunicaciones. I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza.
- Aigeneren, M. (1999). *Análisis de contenido: una introducción*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550/1207>.
- Albelo, J. (2012). *El oscuro origen de la palabra museo y su uso moderno*. [Blog]. Recuperado de <https://www.cromacultura.com/origen-museo/>
- Alderoqui, S. (1994). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Álvarez, A. (2004). ... *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Brown, L. y Coles, A. (2002). La toma de decisiones complejas en el aula: el profesor como profesional intuitivo. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Candia, A. (2014). *Concepciones de profesores licenciados y no licenciados de dos instituciones educativas distritales de Bogotá respecto a profesión, profesión docente y conocimiento profesional*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM). (2007). *Definición del Museo*. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>
- (1997). *Ley General de Cultura*. Barranquilla.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana S.A.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications. Traducido por Mario Perrone.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa. Una aproximación conceptual*. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0002122446f489ec0b815>.

- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Figueroa, M. (2006). Políticas culturales para el desarrollo en un contexto mundializado. *Política y Cultura*. (26). Pp. 157-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702608>.
- Gómez, M. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología*. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>.
- Google. (sf.). [Mapa del Museo de Bogotá en google maps]. Recuperado el 21 de abril de 2018 de <https://www.google.com.co/maps/place/Museo+de+Bogot%C3%A1/@4.595844,-74.073112,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xca49263cd941b703!8m2!3d4.595844!4d-74.073112>
- -- (sf.). [Mapa del Museo Nacional en google maps]. Recuperado el 21 de abril de 2018 de https://www.google.com.co/maps/place/Museo+Nacional/@4.6154924,-74.068287,15z/data=!4m2!3m1!1s0x0:0x3bab23efae829923?sa=X&ved=0ahUKEwiev8Dg8czaAhWOzFMKHWHZBCYQ_BIIsAEwEQ
- Hein, G. (1998) El Museo constructivista. En: *Learning in the Museum*. London: Routledge, (versión electrónica en español)
- Hernández, F. (2006). Principales tendencias del pensamiento museológico. En: *Planteamientos teóricos de la museología*. Guijón; Trea.
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (2016). *Museo de Bogotá*. Recuperado de <http://idpc.gov.co/museo-de-bogota/>
- John, P. (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo LACE. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. España: Universidad de Cádiz. Disponible en <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. 18. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la_experiencia_Larrosa.pdf
- López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>.
- López, W. y Pérez, A. (sf.). *¿Qué hace el área educativa de un museo?* Colombia: Museo Nacional.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Boom, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. En: Pazos, R., Mejía, M. y Sequeda, M. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publications. Traducido por Maria Luisa Graffigna.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

- Ministerio de Cultura. (2010). *Agenda para la construcción del plan estratégico 2001-2010: bases para el Museo Nacional del futuro*. Museo Nacional de Colombia: Bogotá D.C.
- (2010). *Compendio de Políticas Culturales*. Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- (2002). *Decreto 1278*. Colombia.
- Museo Nacional de Colombia. (2001). *Memorias del coloquio nacional la educación en el museo. Desarrollo y proyección de la misión educativa en el Museo Nacional de Colombia*. Bogotá: Litografía Arco.
- (2013). *Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/el-museo/quienes-somos/Paginas/Quienes_somos.aspx
- (2014). *Curso de formación de jóvenes voluntarios*. Colombia.
- (2016). *Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/el-museo/quienes-somos/divisiones/Paginas/Divisiones.aspx>
- (2018). *Talleres*. Recuperado de www.museonacional.gov.co/servicios-educativos/Paginas/Talleres.aspx
- (sf). *Manual de área. División de comunicaciones del Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/el-museo/manuales-de-area/Documents/Comunicaciones%202014.pdf>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Nicolini, C. (2015). Informe: *El análisis de contenido como técnica de investigación*. Recuperado en: http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/Informe-Final-AT-14_-Camilo-Nicolini.pdf.
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*. (43), pp. 69-78.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En: Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Eds.). (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Eds.). (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, J. y Gardey, A. (2008). *Definición de aprendizaje*. Recuperado de <http://definicion.de/aprendizaje/>.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Díada Editora S.L.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/PORTA-Luis-y-SILVA-Miriam->

2003.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf.

- Rickenmann, R., Angulo, F. y Soto, C. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Roa, R., Hernández, A., Vallejo, C., Morales, G. y Amortégui, E. (2013). *Caracterización del conocimiento de profesores no licenciados vinculados a instituciones educativas de Bogotá en el área de Ciencias Naturales y educación ambiental*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea S.A de Ediciones.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. España: Ariel educación.
- Valdés, M. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. España: Ediciones Trea S. L.
- Valbuena, E. (2009). Línea de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 2(1), 1-24.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: El Griot. Recuperado de: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Vasco, C., Martínez Boom, A. y vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la educación*. Colombia: Editorial Trotta.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). *Triángulo didáctico [esquema]*. (P. 187).

4. Contenidos

El presente ejercicio investigativo consta de 8 apartados. En el primero se realiza la contextualización de los Museos como escenarios educativos informales. En un primer momento se mencionan las transformaciones de las que ha sido objeto la educación situándola en tres ámbitos: formal, no formal e informal. A continuación, se expone un breve recorrido histórico a los cambios que han tenido los museos a través de la historia hasta la actualidad. Luego de ello se describen las características de los dos museos en los cuales se ubica este estudio, se presenta el marco legal de acceso a la cultura en Colombia y por último se muestran los dos antecedentes investigativos identificados al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

El segundo capítulo presenta el planteamiento del problema y la pregunta de investigación. El tercero muestra los objetivos que guían el estudio. En el cuatro apartado se presenta el marco teórico sobre el cual se fundamenta el

ejercicio, abordando las categorías del saber del profesor, el Conocimiento Profesional del Profesor, la intuición, la educación, la pedagogía, la didáctica, la planificación, la ejecución y la evaluación. El quinto capítulo presenta el marco metodológico, la metodología adoptada, el diseño metodológico y el proceso de recolección y sistematización de los datos. El sexto capítulo presenta el análisis realizado a los datos. El séptimo expone las conclusiones del estudio. En el octavo se plantean las proyecciones de este ejercicio. Finalmente se exponen las fuentes consultadas y los anexos.

5. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo. Comprende un estudio de caso de dos profesionales, un profesor y una ingeniera, ambos encargados de la función educativa con público infantil en dos museos de Bogotá. Se empleó la observación participante y la entrevista como técnicas a través de las cuales fue posible recolectar los datos. La información obtenida se analizó a partir de la técnica del análisis de contenido la cual comprendió cuatro pasos: lectura y relectura de los datos, codificación, categorización y realización de inferencias. En esta última se llevó a cabo una triangulación entre la teoría, la información analizada y la perspectiva de la autora.

6. Conclusiones

- Los resultados obtenidos al estudiar el caso del profesional licenciado permiten notar que en su saber conjuga una serie de elementos en donde lo pedagógico y didáctico adquiere un peso particular. Esta investigación permitió reconocer que, por un lado, el profesor parte del reconocimiento de las personas con las cuales realiza sus labores. En esta medida comprende que cada persona tiene un lugar desde el cual se relaciona con el mundo, que tiene unas características particulares, además de experiencias configuradas en su cotidianidad, lo cual determina la manera en la cual se relacionarán con el contenido y, por consiguiente, marcan la pauta de su labor.
- La acción profesional del profesor está determinada por su saber pedagógico y didáctico, en tanto su énfasis está puesto en brindar a los visitantes una experiencia fundamentada en objetivos claros, con materiales y estrategias que atiendan a las necesidades identificadas tanto en las personas como en sus propios intereses. Para ello emplea el método que más se adapte a las características de su mediación y que responda a los fines trazados. Con relación a lo anterior el profesor enfatiza en la idea de que existe un contrato en el proceso de mediación en el cual se ponen en juego los intereses de cada actor involucrado en la interacción.
- El saber del profesional licenciado también se caracteriza por tener una comprensión conceptual de la educación y del lugar que esta ocupa al interior del Museo, entendiendo con ello que esta institución cultural también adquiere una responsabilidad en el proceso educativo de las personas. Por su parte la

experiencia adquiere especial importancia para el profesor en la medida en que esta le permite construir y afianzar herramientas para llevar a cabo sus labores. Este proceso está mediado por su saber pedagógico y didáctico, lo cual hace posible entablar un diálogo entre teoría y práctica en aras de fortalecer su acción profesional.

- El estudio del caso de la ingeniera permite afirmar que en su saber la experiencia y la didáctica representan dos puntos centrales. Con relación a la experiencia esta constituye el lugar donde ella puede poner en práctica los contenidos teóricos que ha incorporado acerca del trabajo educativo con los públicos y que son brindados por el Museo en cursos de estudio y capacitaciones permanentes. En este sentido la labor diaria se convierte en una fuente de aprendizaje de la cual va tomando elementos para la realización de su trabajo. Este aspecto invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa el saber pedagógico y didáctico el cual posibilita volver sobre la práctica y analizarla, reconstruirla y fortalecerla.
- La didáctica representa otro elemento importante en el saber de la ingeniera, siendo esta entendida como las herramientas que le permiten a la persona acercarse al contenido abordado durante los recorridos. Desde esta mirada el énfasis está puesto en la identificación de actividades y materiales que resulten divertidas para las personas con las cuales trabaja y que aporten a la construcción de una experiencia llamativa para los mismos, atendiendo a las pautas establecidas en el servicio educativo que se ofrece. En este punto adquiere relevancia la socialización con los colegas en tanto este proceso permite intercambiar ideas y adoptar aquellas que puedan funcionar en su trabajo. En esta perspectiva las decisiones tomadas por la profesional no se basan en fundamentos pedagógicos y didácticos, sino en la utilidad de determinadas acciones para su trabajo con los visitantes.
- Para la ingeniera la mediación lleva implícito un proceso de enseñanza dada la figura del monitor. De igual modo para ella la educación en el Museo se da en la medida en que las personas se relacionan con el patrimonio y se identifican con él.
- En análisis del saber de los dos profesionales permite pensar en la necesidad de que al interior del Museo se reconozca la importancia de ahondar en la pedagogía y la didáctica, capacitando a su personal educativo en la comprensión de estos elementos para la formulación de propuestas con fundamentos sólidos que atiendan a la complejidad del proceso educativo y permitan cuestionarlo, reflexionarlo y fortalecerlo. La teoría consultada demuestra que existe una preocupación a nivel investigativo por conocer el saber del profesor. Las construcciones que se han alcanzado en tales estudios demuestran que este saber es epistemológicamente diferenciado con relación al de los profesionales que se desenvuelven en otras disciplinas. Tales planteamientos constituyen una herramienta que posibilita observar la realidad de este objeto de estudio para con ello determinar en qué medida estos hallazgos se reflejan en la realidad, así como llegar a nuevas conclusiones que nutran este campo.

- Con relación a lo anterior también es posible afirmar que los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para este estudio no diferencian el conocimiento profesional de profesores licenciados y no licenciados. Este hecho refleja la necesidad de continuar investigando al respecto en aras de profundizar en la comprensión del saber del profesor y las diferencias que se establecen entre este y el conocimiento de los profesionales de otras disciplinas que también desarrollan labores educativas.
- Tras la realización del análisis de los datos fue posible reflexionar acerca de si el saber de los profesores se construye durante la formación universitaria y se afianza en su acción profesional, o si solamente basta con estar inmerso en el campo y adquirir las habilidades necesarias a partir de la experiencia para realizar labores educativas sin una formación profesional de base. Este planteamiento refleja la importancia de continuar investigando al respecto en aras de fortalecer el campo de estudio sobre el saber del profesor y su distinción.
- Este ejercicio investigativo representa un aporte a la reivindicación de la especificidad del saber del profesor y las posibilidades que se pueden dar a partir de este en la medida en que el educador, al ser consciente de las características de su saber y de la manera en la cual se construye y afianza, puede reconocerse como un profesional poseedor de un saber diferenciado que le permite realizar propuestas sólidas y contextualizadas.

Elaborado por:	Linares Velez, Ximena Alexandra
Revisado por:	Rodríguez Pinto, Claudia Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	04	06	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
JUSTIFICACIÓN	19
1. MARCO CONTEXTUAL	21
1.1. La educación fuera de la escuela.....	22
1.2. Los museos como espacios de educación informal.....	24
1.2.1. Contexto histórico	25
1.2.2. Museo Nacional de Colombia.....	29
1.2.3 Museo de Bogotá	32
1.3. Marco legal en Colombia sobre el acceso a la cultura.....	34
1.4 Antecedentes investigativos.....	36
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	39
3. OBJETIVOS	42
3.1. GENERAL.....	42
3.2. ESPECÍFICOS	42
4. MARCO TEÓRICO	43
4.1. El saber de los docentes	44
4.1.1. Saber plural.	47
4.1.2. Saber temporal.	51
4.1.3 Saber social.	53
4.2. El Conocimiento Profesional del Profesor (CPP).....	55
• Saberes académicos	57
• Saberes basados en la experiencia.	57
• Rutinas y guiones de acción.....	58
• Teorías implícitas.....	58
4.3. La intuición	60
4.4. Educación, pedagogía y didáctica.....	63
4.4.1. Educación.....	64
4.4.2. Pedagogía.....	66
4.4.3. Didáctica.	70
4.5 La planificación en la labor docente	77

4.5.1. Planificación.....	78
4.5.2. Ejecución.....	79
4.5.3. Evaluación.....	80
5. MARCO METODOLÓGICO	83
5.1 Metodología de la investigación	83
5.2. Diseño metodológico	85
5.2.1 Estudio de caso.	85
5.2.2 Instrumentos de recolección de datos.	87
5.3. Proceso de recolección y sistematización de los datos	91
5.3.1 Recolección de los datos.	91
5.3.2 Sistematización de los datos.	92
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	97
6.1. Presentación de los sujetos que participaron en el estudio y sus motivaciones para vincularse con el Museo Nacional.	100
6.2. Temporalidad	102
6.3. Reconocimiento del otro.	103
6.4. Experiencia	106
6.5. Educación.....	110
6.6. Pedagogía.....	113
6.7. Didáctica	114
6.8. Contrato didáctico	119
6.9. Transposición didáctica.....	120
6.10. Enseñanza	125
6.11. Aprendizaje	127
6.12. Planificación	130
6.13. Ejecución.....	134
6.14. Evaluación.....	137
7. CONCLUSIONES.....	143
8. PROYECCIONES	148
REFERENCIAS.....	149
ANEXOS.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 Localización del Museo Nacional de Colombia. Tomado de Google Maps.	29
FIGURA 2 Localización de las dos sedes del Museo de Bogotá: Casa de la Independencia y Casa Sámano. Tomado de Google Maps.	33
FIGURA 3 Componentes del saber del profesor. Creación de la autora de este trabajo	47
FIGURA 4 Componentes del saber plural. Creación de la autora de este trabajo.	51
FIGURA 5 Características del saber temporal. Creación de la autora de este trabajo.....	53
FIGURA 6 Características del saber social. Creación de la autora de este trabajo.....	55
FIGURA 7 Componentes del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP). Creación de la autora de este trabajo.	57
FIGURA 8 Triángulo pedagógico. Adaptación del esquema realizado por Zambrano (2006).....	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Codificación de entrevistas y observaciones.....	97
Tabla 2 Descripción de las categorías.	99
Tabla 3 Clasificación de las categorías	99

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado para los profesionales.	155
Anexo 2. Formato de entrevista para los profesionales.	157
Anexo 3. Análisis de la observación realizada al profesor licenciado.	
Anexo 4. Análisis de la observación realizada a la ingeniera.	
Anexo 5. Análisis de la entrevista realizada al profesor licenciado.	
Anexo 6. Análisis de la entrevista realizada a la ingeniera.	
Anexo 7. Categorización de los datos.	

INTRODUCCIÓN

Los Museos tienen un importante rol en la sociedad. En estos se encuentra el patrimonio del país, pues contienen piezas materiales e inmateriales que dan cuenta de algunos procesos históricos, sociales y culturales que se han desarrollado en un territorio. En esta vía, cobra especial relevancia la manera en la cual estos escenarios comparten los contenidos que albergan, en aras de que las personas que a ellos acuden puedan tener una experiencia que los acerque de manera significativa al conocimiento de las piezas que los conforman y de esta forma puedan conocer el devenir de su contexto.

Es allí donde los encargados de las labores educativas de estos espacios adquieren un rol protagónico. Enfocando la mirada en el Museo Nacional de Colombia, la acción de dichos agentes se centra en realizar una mediación entre las personas y los objetos del Museo, haciendo comprensibles aquellos saberes disciplinares que pueden llegar a ser complejos empleando diferentes herramientas que permitan alcanzar tal fin. Este hecho hace que profesionales de múltiples áreas de conocimiento, incluida la educación, acudan al Museo para formarse y poder llevar a cabo estas funciones.

En este punto surge el tema de la presente investigación, pues nace una inquietud con respecto a la diferencia que existe en las acciones educativas que desarrollan los profesionales de la educación con respecto a los profesionales de las demás áreas que realizan los procesos de mediación educativa con los públicos. Con ello se busca conocer cuáles elementos del saber de los profesores distinguen sus labores de mediación con los públicos a partir de su formación profesional, teniendo en cuenta que los monitores del Museo, sin distinción de su conocimiento profesional preparan, diseñan y realizan propuestas educativas a pesar de que muchos de ellos no poseen bases pedagógicas que afiancen este proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente informe da cuenta del ejercicio investigativo que se llevó a cabo para identificar las particularidades del saber de un profesional licenciado con respecto a una ingeniera multimedia, siendo ambos monitores encargados de las funciones educativas del Museo Nacional. Este trabajo de investigación consta de nueve capítulos. En el primero se expone

el marco contextual en el que se hace una mirada a la educación comprendida como una práctica que también se desarrolla fuera de la escuela; se hace un recorrido a través de la historia de los museos demostrando su reconocimiento como espacios educativos; se describe el Museo Nacional de Colombia y el Museo de Bogotá siendo estos los escenarios sobre los cuales se basó este estudio; se hace un seguimiento al marco legal presente en Colombia con respecto a las políticas de acceso a la cultura y se muestran los antecedentes investigativos relacionados con el saber de los profesores, realizados por profesionales de la Universidad Pedagógica Nacional.

El segundo apartado expone el problema de investigación. El tercer capítulo muestra los objetivos planteados para este ejercicio investigativo. El cuarto presenta el marco teórico que fundamenta este estudio y se relaciona con el saber de los profesores, el conocimiento profesional del profesor, la intuición, la educación, la pedagogía, la didáctica, la intuición y la planificación de la labor docente. El quinto capítulo da cuenta del marco metodológico en el que se describe la metodología de la investigación, el diseño metodológico, el proceso de recolección de los datos y la sistematización de los mismos. El sexto corresponde al análisis de la información y se muestran los análisis de los datos y los resultados obtenidos. El séptimo muestra las conclusiones de la investigación. En el octavo se plantean algunas proyecciones a tener en cuenta para futuras investigaciones. Por último se muestran los anexos del ejercicio realizado.

JUSTIFICACIÓN

Históricamente en los museos no se contemplaba la atención a la primera infancia. Una revisión a los antecedentes históricos de estas instituciones refleja que tradicionalmente eran concebidas desde una mirada elitista y erudita en la cual solo un grupo exclusivo de personas podía gozar de estos espacios y sus contenidos, restringiendo así a los demás sectores de la población el acceso a la cultura, incluyendo a las infancias. Con el paso del tiempo esta visión se fue transformando en función de las dinámicas sociales, de modo que tras la segunda guerra mundial, los museos empezaron a interesarse por permitir que toda la población, en particular la infancia, pudiera acceder al conocimiento allí albergado. En función de ello se consolidaron las divisiones educativas como dependencias en las cuales se trabaja por acercar a los visitantes a las piezas y contenidos expuestos en los museos de manera significativa.

El Museo Nacional de Colombia no es ajeno a esta transformación. Este, cuenta con una División Educativa y Cultural en la cual un equipo conformado por profesionales de diferentes disciplinas asume labores educativas al construir y realizar programas dirigidos a diversos sectores poblacionales de Bogotá, entre ellos las infancias. En este sentido se esperaría contar con profesionales de la educación consolidando estas propuestas, no obstante, lo que se observa es que existe mayor participación de profesionales de otras disciplinas asumiendo estas labores, lo cual conduce a pensar sobre el lugar que ocupa el saber del profesor en este espacio educativo informal.

Atendiendo a lo anterior, el presente ejercicio investigativo posibilita una reflexión al interior del Museo en la medida en que permite valorar la importancia que tiene la participación de los profesionales de la educación en la División Educativa y Cultural al reconocer los aportes que desde su saber profesional pueden brindar con miras a fortalecer los servicios educativos que se brindan a la primera infancia.

En este marco este estudio también se presenta como una oportunidad para que al interior de la Licenciatura en Educación Infantil se estudie el conocimiento profesional del profesor en tanto existe

...la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio, sus posibilidades reales de evolución, las alternativas de cambio deseables y posibles, y las estrategias formativas que pueden favorecerlas, en la perspectiva de que sean los propios profesores los que impulsen un proceso gradual de transformación de la enseñanza, coherente con los fines, socialmente establecidos, de la educación obligatoria. (Porlán y Rivero, 1998, p.10)

Así, es importante que los educadores infantiles en formación puedan participar en espacios que los inviten a conocer su saber y los elementos que lo caracterizan para con ello fortalecerlo, nutrirlo y reflexionar constantemente sobre él, pues en consonancia con lo mencionado por Porlán y Rivero, solo así será posible alcanzar una transformación de la labor educativa realizada por los maestros por medio del empoderamiento de su función social, así como del afianzamiento de su identidad profesional. El trabajo en este aspecto también posibilita que los educadores se proyecten en escenarios educativos fuera de la escuela en los cuales también existe una preocupación por la infancia aportando desde su conocimiento.

Esta investigación también adquiere relevancia para su autora, en tanto su experiencia en el campo educativo le ha mostrado que es poco usual que los maestros piensen y reflexionen sobre su propio saber. En este marco el trabajo realizado permitió hacer un ejercicio metacognitivo en el cual se logró identificar, reconocer y valorar el conocimiento que le es propio como profesora en formación, a la vez que le posibilitó estimar el estatus y posicionamiento social de la profesión docente. De igual modo este ejercicio le permitió conocer el saber que el profesor pone en juego en la acción pedagógica y didáctica con los públicos infantiles con quienes trabaja.

1. MARCO CONTEXTUAL

El tema de interés en esta investigación surge en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil llevadas a cabo por la maestra en formación autora de este trabajo al interior del Museo Nacional de Colombia, en el periodo comprendido desde el año 2016 al 2017. Allí fue necesaria su participación en el curso de formación de jóvenes voluntarios ofertado por este espacio, siendo un prerrequisito para realizar intervenciones con los niños. Con esto obtuvo la denominación de monitora docente, lo cual le permitió llevar a cabo un proyecto pedagógico que articuló al Centro de Desarrollo Infantil la gallina pecosa con este escenario cultural tomando la pintura como eje transversal de la propuesta.

El Museo Nacional de Colombia es concebido como una Unidad Administrativa Especial del Ministerio de Cultura cuya misión es proteger el patrimonio cultural que tiene a su cargo y, a partir de él, narrar la historia de los procesos culturales del país, involucrando diferentes voces y miradas, de manera que todos los ciudadanos se sientan reflejados en dicha narración (Museo Nacional de Colombia, 2013).

Este Museo comparte la visión que el Ministerio de Cultura se había propuesto para el periodo 2011-2014: "...ser parte fundamental del desarrollo económico, social y educativo del país, facilitando un mayor acceso de la población al disfrute de bienes y servicios culturales, afianzando la identidad colombiana" (Museo Nacional de Colombia, 2013).

Lo anterior permite ver cómo el Museo Nacional reconoce su importante participación en los procesos educativos del país y con ello ubica los servicios que ofrece en el campo de la educación; situación que demanda para esta investigación una revisión sobre i) el surgimiento de la educación fuera de la escuela, ii) los museos como espacios de educación informal, en donde se abordará cómo ha sido el proceso de transformación de estas instituciones a lo largo de la historia que los ha llevado a ocupar un rol distinguido en los procesos educativos de la sociedad hoy en día y se presentará al Museo Nacional de Colombia, particularmente a su División Educativa y Cultural, iii) el marco legal en Colombia que orienta las acciones para favorecer el acceso y disfrute de la

cultura a la población en general y particularmente a la primera infancia y iv) antecedentes de investigación.

1.1. La educación fuera de la escuela

En términos generales la educación, desde el surgimiento de la escuela, ha estado regulada por la acción de los Estados. En este sentido la instrucción adquiere una importancia particular en tanto esta era "... un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales" (Álvarez, 2004, p. 44). En este sentido las instituciones escolares representaban una oportunidad para transmitir el ideal de hombre moral y civilizado que los Estados consideraban importantes para sus proyectos de dominación. También, a través de la acción de la escuela se brindarían a los ciudadanos los elementos fundamentales para instruirlos como mano de obra.

De esta forma

La escuela se configuró también en torno a una particular distribución del tiempo y el espacio. Cierta orden, cierta disciplina, ciertas formas de ver, fueron reglamentadas en la vida escolar. Se trataba de disponer el cuerpo de los alumnos en determinadas posturas claramente diseñadas para garantizar el control y la vigilancia de cuanto allí se hiciera. (Álvarez, 2004, p. 93).

Con el anterior fragmento es posible notar la manera en que los ejercicios disciplinarios impuestos en la escuela tenían como único propósito el control de los cuerpos y de las mentes, pues con ello los Estados podrían tener un dominio efectivo de la sociedad en general. En este sentido, todos los esfuerzos educativos de la escuela estaban enfocados en hacer que los sujetos que a esta acudían se acomodaran a un determinado orden espacio-temporal, bajo una vigilancia constante, de manera que dichas acciones fueran naturalizadas por los individuos, para ser insertados dentro del sistema y posibilitar su dominación.

A finales de los años sesenta, según Trilla (2013), a partir de una serie de análisis macro-educativos se hace evidente una crisis educativa a nivel mundial, la cual fue generada por diversos factores, dentro de los cuales Valdés (1999) refiere que se encuentran:

... el carácter cada vez más anticuado de los contenidos de los antiguos programas de estudios en relación con el progreso del conocimiento y las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos, la inadecuación entre la educación y las necesidades que la sociedad tenía de desarrollarse y avanzar, [y] la falta de relación entre educación y empleo... (p. 58).

Lo anterior, conduce a la reflexión sobre la necesidad de estructurar modos de educación diferentes al establecido como respuesta a la crisis por la cual atravesaban los sistemas educativos formales a nivel mundial. En este sentido, Coombs (1968) plantea la importancia de proponer medios educativos distintos a los escolares denominados educación no formal e informal (citado por Rickenmann, Angulo y Soto, 2012).

En consonancia con dicha necesidad se empiezan a reconocer los espacios culturales como lugares en donde es posible la educación de la sociedad. En esta vía, Trilla afirma “Un museo es, en sí mismo, un medio educativo..., el museo está generando efectos de educación: en concreto, educación de la que hemos llamado informal” (2003, p. 120).

Como consecuencia al surgimiento de esta iniciativa, la educación pasa a ser entendida como “... un proceso de aprendizaje inherente a los individuos, que se da en el medio escolar, pero que también se desarrolla en otros contextos y con la participación activa de los sujetos en la cultura” (Rickenmann, Angulo y Soto, 2012, p.3). Lo anterior da cuenta de que la escuela deja de ser concebida como el único espacio donde se accede al conocimiento y se reconoce que existen “entornos de aprendizaje informales” como la casa, la vecindad, los lugares de trabajo y esparcimiento, las bibliotecas y los museos, en donde también es posible aprender (Coombs, 1985).

Valdés concibe la educación informal como “... un proceso que dura toda la vida y durante el cual los individuos adquieren conocimientos, habilidades... a través de medios muy diversos... [En este sentido] no tiene método ni está sistematizado. En muchas ocasiones tampoco es intencional”

(1999, p. 74). Lo anterior permite develar que este tipo de educación difiere de la formal en tanto el proceso de aprendizaje no está ligado a la asistencia continua a una institución educativa, sino que este es el producto de las interacciones entre el sujeto y su entorno en el transcurso de su vida. Entonces, "... estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales" (Trilla, 2003, p.26).

Como se puede apreciar en el planteamiento anterior, la educación informal tiene que ver con todas las oportunidades de aprendizaje que se dan fuera de la escuela, las cuales complementan los procesos formativos desarrollados por la educación formal, y en su conjunto aportan en la constitución de los sujetos como seres partícipes de la sociedad. Así el museo como institución cultural encuentra su importancia a nivel social. Si bien las propuestas educativas que se desarrollan allí tienen unos propósitos que difieren de los propuestos en las escuelas, representan una valiosa oportunidad para aportar en la adquisición de los conocimientos de sus visitantes a través de las experiencias significativas que se logren en la interacción con los objetos expuestos.

1.2. Los museos como espacios de educación informal

Para comprender el contexto general de los museos como escenarios de educación informal es importante realizar un breve recorrido al devenir histórico a nivel global por el cual han atravesado estas instituciones, pues con ello es posible comprender las razones que los han llevado a organizarse de la manera que lo hacen en la actualidad, así como los objetivos que se plantean en aras de acercar y hacer partícipe a la población de los contextos en los cuales se encuentran inmersos. Pero para adentrarse en este análisis es importante partir de la comprensión del término *Museo* y su procedencia.

El Consejo Internacional de Museos (ICOM por sus siglas en inglés) concibe al museo como

...una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo. (2007)

Con la anterior definición es posible identificar una característica relevante sobre los museos y es su carácter social, en la medida en que están a disposición de las personas y prestan un servicio en el contexto en el cual se encuentran aportando a su desarrollo a través de las acciones que realizan con el patrimonio. Así, no solo se encargan de exponer una serie de objetos, sino que velan por su protección a través de labores de conservación, a la vez que los investigan y comparten con la población. Otro aspecto de importancia es su finalidad, en tanto estas instituciones buscan aportar tanto al disfrute, siendo espacios que brindan diversas actividades que le permitan a sus visitantes deleitarse con sus propuestas, como también al estudio gracias a los adelantos que realizan al analizar las piezas y obtener desarrollos en función de las áreas en las cuales se enfocan. Un último elemento es la educación, apuntando con ello a brindar oportunidades de aprendizaje no convencionales en función de las nuevas dinámicas sociales descritas en la sección anterior.

Realizando una indagación sobre el origen del término Museo se encuentra que este remite a la mitología Griega. Allí el *museion* era "...la casa de las [nueve] musas... [que] habitaban en el Parnaso... Todas ellas eran hermanas y personificaban las artes y las ciencias." (Albelo, 2012). Si bien esta visión se ubica en una perspectiva distinta a la definición descrita en líneas anteriores, es posible notar una estrecha relación entre un espacio físico (casa de las musas) y la existencia de lo que en la actualidad se conoce como campos de saber (artes y ciencias). Así se refleja que los museos se han comprendido como escenarios en los cuales están presentes diferentes elementos materiales e inmateriales según las creencias y características que las personas les han otorgado en función de los momentos históricos que vivían. En el siguiente apartado se ofrece un breve panorama de la evolución que han tenido estas instituciones en la historia.

1.2.1. Contexto histórico

Pastor (2004) refiere que las piezas históricas que se conservaban en la antigua Grecia y Roma se salvaguardaban bajo parámetros religiosos definidos en su momento. También menciona que los monarcas utilizaban sus colecciones para hacer evidente su poder al exhibirlas en plazas y sitios públicos. En este sentido se puede notar que el valor de estos objetos estaba determinado por quien

los poseía, siendo apreciados por el estatus que le conferían al coleccionista sin tener una importancia histórica. La función de este último se centraba solamente en recolectar piezas valiosas para nutrir sus colecciones y obtener admiración.

Al respecto Alderoqui (1996) menciona que en las culturas de la antigüedad se coleccionaban objetos por su carácter espiritual; es decir, que basados en la idea de la vida después de la muerte, conservaban piezas valiosas para que al momento de su defunción los acompañaran en este tránsito. Cabe aclarar que estas colecciones eran personales y más allá de un deseo de exhibirlas a los demás, eran valiosas por el sentido cultural que encerraban.

“Durante la edad media el lugar que albergaba las colecciones fue la iglesia, donde se juntaban objetos valiosos y reliquias que eran parte de los cultos religiosos y debían reflejar el poder divino” (Alderoqui, 1996, p.71). Es decir, que en esta época se da todo el valor y la importancia a los objetos por poseer características religiosas y espirituales, en tanto otorgaban honra y poder a su Dios. En consecuencia, durante este periodo, los únicos lugares donde era posible exponer las colecciones eran las iglesias y lugares sagrados, y se censuraban aquellos lugares en donde se exponían objetos que no cumplían con este requisito.

El Renacimiento, periodo siguiente a la época medieval, trajo consigo un nuevo paradigma en la concepción del coleccionismo. Al respecto, Pastor (2004) menciona que en este tiempo el acceso al arte y la cultura era exclusivo para un círculo cerrado de personas letradas. Por consecuencia, aquellos que coleccionaban objetos valiosos tenían el interés de ser reconocidos dentro de un círculo social. Por otra parte, la autora comenta que “la historia de estos coleccionistas refinados, conocedores y críticos del arte y de la historia, inmersos en círculos refinados y minoritarios, ha dado origen a la concepción elitista del Museo” (p.27). Es así como estos espacios fueron tomando un carácter de exclusividad y, por ende, el acceso a las obras de arte y demás colecciones de objetos fue únicamente para grupos sociales de élite, conocedores del tema. Cabe resaltar que es en este periodo histórico donde surgen los primeros Museos.

A partir del siglo XVIII, también denominado “Siglo de las luces”, se gestó una nueva mirada hacia los museos. “Surge la figura del “curioso” erudito que (...) se siente interesado por la ciencia

y el enciclopedismo y comienza a practicar un coleccionismo sistemático, metódico y especializado” (Pastor, 2004, p.28). Como consecuencia de lo anterior, nace el museo científico, que es organizado y clasificado metódicamente según parámetros establecidos por las personas especialistas en el tema. De esta manera, la colección de piezas valiosas adquiere un carácter de rigurosidad, lo cual inquieta al coleccionista para estudiar a fondo el objeto que posee. Adicionalmente, emerge la necesidad de hacer que las colecciones, que antes eran un privilegio para clases sociales específicas, fueran accesibles para todas las esferas de la sociedad, de manera que ese conocimiento científico se compartiera. En este marco, se empiezan a crear los primeros museos públicos, aunque en sus inicios esta intención no se materializó.

Solo hasta 1900, la idea de hacer accesible las colecciones a todo tipo de público comenzó a tomar forma. Pastor (2004) afirma que el periodo de tiempo comprendido entre los años 1900 y 1930, en los Estados Unidos y posteriormente en países europeos, “...fue un momento de expansión de diversos programas educativos en los museos, los cuales llegaban a las escuelas públicas y a otras instituciones” (p.30). Lo anterior, permite reconocer las preocupaciones educativas que surgen para asegurar que el público en general tuviese posibilidades para acceder al conocimiento de las colecciones de manera significativa.

La segunda guerra mundial trae consigo una serie de cambios en la concepción y organización de los museos, alcanzando una reconceptualización de los mismos. Dos factores influyen en esta transición: “...por una parte, la nueva actitud social hacia los museos (...). Por otra, la aparición de un “nuevo público”, nuevo por sus opiniones y procedencia” (Pastor, 2004, p.30). El surgimiento de estos nuevos visitantes se da debido al interés de los museos de hacer que el acceso al conocimiento, que en un pasado era exclusivo para un círculo cerrado de intelectuales, estuviese al alcance de todos los miembros de la sociedad. Así es posible ver cómo los museos adquieren un carácter estatal, en donde la preocupación se centra en el acceso a las colecciones por parte de todos los miembros de los grupos sociales para revivir la historia.

Lo anterior demanda un cambio en la organización de los museos y por ello se da cabida a profesionales de diversas ramas como los museógrafos, los museólogos y los curadores, y se consolidan las divisiones educativas. Todas estas transformaciones, traen consigo el afán de

desarrollar estrategias que permitan la reflexión y apropiación del conocimiento por parte del público. Por ello, "... museólogos y museógrafos han de esforzarse por hacer un uso racional de las colecciones de los museos, favoreciendo el desarrollo de la ciencia y la ampliación de la educación cultural, estética, patriótica e ideológica del pueblo." (Hernández, 2006, p.160). Con esto, se acentúa la labor de configurar al museo como una entidad educativa, que a través de la integración de actores de diversas áreas busca llevar el conocimiento de manera significativa hacia sus visitantes.

Esta concepción de museo como institución educativa empieza a cobrar fuerza en distintas partes del mundo. De esta manera, Estados Unidos introduce el término de "nueva museología" para proponer nuevos objetivos y una reestructuración en distintos aspectos: "De hecho, los nuevos museos, cuando elaboran sus programas, no los fundamentan en los objetos que poseen, sino en las ideas que están dispuestos a presentar al público que los visita." (Hernández, 2006, p.165). Lo anterior, demuestra la relevancia que adquirieron las formas de presentar el conocimiento al público, no de una manera mecánica o técnica, sino relacionando al sujeto en su cotidianidad con su historia, por medio de la reflexión constante y de su interacción con los objetos.

Sobre las divisiones educativas de los museos, Pastor (2004) explica que "...el establecimiento de *servicios o departamentos educativos* se convierte en una condición indispensable para comenzar la tarea de transformación de la institución museística en un centro vivo, dinámico y plenamente integrado a la sociedad actual" (p.32).

Lo anterior demanda precisar que la educación en el museo consiste en una negociación o un diálogo que se establece entre el sujeto que visita el museo y las piezas allí expuestas (López y Pérez, sf.). Por lo tanto, la división educativa de los museos

(...) diseña y realiza las actividades encaminadas a construir los espacios de comunicación a partir de los cuales se socializa el patrimonio. Desde las visitas comentadas, pasando por el diseño y realización de materiales didácticos, hasta la programación de encuentros con docentes, son actividades que atañen directamente al área educativa del museo. Por otra parte, la programación de eventos culturales como los conciertos, las proyecciones de cine

o vídeo o las conferencias, también están relacionadas con el área de educación (López y Pérez, sf, p.1).

Conviene subrayar la gran responsabilidad que tienen las divisiones educativas en los museos, al ser estas las encargadas de generar espacios de diálogo en torno al patrimonio, además de tener una relación muy cercana con el público en general que participa en las distintas actividades que se diseñan. Si bien en la teoría consultada no se hace mención específicamente a los públicos infantiles, a partir de la experiencia de la autora al interior del museo es posible afirmar que los cambios a los cuales se hace referencia en líneas anteriores también permean el trabajo que se realiza con las infancias, en la medida en que se piensan programas educativos dirigidos exclusivamente a ellos con unas características particulares.

1.2.2. Museo Nacional de Colombia.

El Museo Nacional de Colombia está ubicado en la carrera 7ª número 28-66. En la figura 1 se muestra su localización geográfica.



FIGURA 1 Localización del Museo Nacional de Colombia. Tomado de Google Maps.

En su estructura interna el Museo está conformado por cuatro áreas: la de comunicaciones, la de museografía, la administrativa y la educativa y cultural. A continuación, se describen brevemente cada una de estas.

Para el Museo el área de comunicaciones constituye un puente de comunicación entre la información que emiten las diferentes divisiones del museo y los destinatarios a los cuales se dirigen dichos mensajes (Museo Nacional, 2014, p. 3). Así dicha subdivisión es la encargada de dar a conocer todo cuanto sucede el interior de esta institución cultural, tanto a los funcionarios como al público en general.

A su vez, el Museo considera que la división de museografía

Es responsable de la correcta presentación de las exposiciones como etapa final del trabajo interno desarrollado previamente por el departamento de Curaduría. Su labor se concentra en la planeación, programación, diseño y montaje de las exhibiciones temporales y permanentes, en conjunto con los curadores de la exposición o de las colecciones. Lleva a cabo el mantenimiento de las exhibiciones y desarrolla el mejoramiento de los procesos museográficos, en coordinación con las demás áreas del Museo. (Ministerio de Cultura, 2010).

Como es posible advertir, la responsabilidad del área de museografía es grande al ser la encargada del montaje de las piezas que conforman las exposiciones del museo a partir de un trabajo arduo y mancomunado con los curadores; trabajo que demanda preparación detallada para ofrecer al público visitante exhibiciones relevantes y significativas.

Por su parte, de acuerdo a la información consultada en la página web del Museo Nacional de Colombia (2016), la división administrativa

Tiene la misión de apoyar el desarrollo de la entidad y de todos sus programas, proyectos y actividades, mediante la planeación, ejecución y control del presupuesto, la proyección de los actos administrativos requeridos y la provisión de los elementos y recursos de trabajo necesarios, tanto para el buen funcionamiento de la institución como para la prestación eficaz de los servicios al público.

De esta manera el área administrativa tiene la función de fortalecer el desarrollo del museo a partir de la distribución del presupuesto para los diferentes proyectos que se plantean. Su

función también se centra en proveer los medios necesarios para garantizar el mantenimiento, la seguridad y la vigilancia de la institución, así como de dotarla de los equipos que se requieran.

Por otro lado, en esta misma página web se menciona la existencia de la División Educativa y Cultural -DEC- del Museo, cuya misión

... consiste en hacer descubrir a los nuevos visitantes la diversidad de las colecciones del Museo y los valores del edificio, incitar a quienes ya lo conocen a explorarlo más ampliamente, hacer que la comunidad lo reconozca como un espacio de encuentro y comunicación, diseñar alternativas que permitan atraer nuevos públicos, y contribuir al desarrollo de la comunidad educativa distrital y nacional.

En este sentido, cobran relevancia las estrategias educativas que propone la DEC, pues su impacto posibilita una mayor afluencia de los públicos a los servicios educativos que se ofertan, en especial los de primera infancia. Dentro de las propuestas de esta subdivisión se contemplan: eventos académicos, capacitación para docentes, investigación y desarrollo de públicos, eventos de difusión cultural, actividades pedagógicas, capacitación del personal y publicaciones. Centrando la mirada en los niños, en esta División se desarrollan programas dirigidos a públicos infantiles y escolares que involucran objetivos y características particulares en función de sus características, que se articulan en temáticas diversas atendiendo a las motivaciones que llevan a los grupos a visitar este escenario. Dentro de estas ofertas se encuentran los talleres: Bebés consentidos (dirigido a niños desde los 6 meses a los 4 años), Hojas y plantas del museo y Juguemos a las estatuas (Destinados a niños en edad escolar) (Museo Nacional de Colombia, 2018). Con estos se denota el interés de este escenario por involucrar a este grupo poblacional a partir de programas diferenciados en los cuales se les brinde una experiencia distinta en comparación con las demás personas que acuden a esta institución.

Entre los programas de formación a cargo de la DEC del Museo Nacional, según la página Web (2017), se encuentra el curso de formación de voluntarios que tiene como propósito "...promover la formación constante de voluntarios y monitores (guías), con el fin de abordar los aspectos relacionados con el funcionamiento de un museo desde diferentes puntos de vista, en especial desde el quehacer educativo."

Este curso, con una trayectoria de catorce años, está dirigido a profesionales y/o estudiantes universitarios de cualquier área del conocimiento interesados en el análisis y reflexión crítica del fenómeno museístico. Pretende, una vez finalizado el proceso, que los participantes puedan proponer estrategias educativas innovadoras y coherentes para los diferentes públicos. Además se confiere la denominación de *monitor docente* a los participantes del programa de formación que culminan esta etapa y aprueban los requisitos solicitados.

El curso se realiza los sábados en un horario de 2:00 a 4:00 pm durante nueve meses y está pensado para ser desarrollado en dos ciclos: el primero, está subdividido en tres etapas y desarrolla fundamentación teórica en torno a tres temáticas: Museos, público y patrimonio, Educación y pedagogía en el Museo y las colecciones del Museo Nacional.

En el segundo ciclo se propone a los participantes escoger entre las siguientes opciones: para los que deseen ser voluntarios del Museo se les propone participar de uno de los proyectos de la DEC y plantear y desarrollar propuestas educativas y culturales particulares. Para quienes aspiran a ser monitores docentes deben preparar una visita introductoria al Museo Nacional, una visita comentada general y una didáctica en sala.

1.2.3 Museo de Bogotá

La razón por la cual el presente estudio involucra este escenario es debido a que el profesor que participó en esta investigación dejó de trabajar en el Museo Nacional al momento en el cual se realizó la recolección de los datos, pasando a vincularse con el Museo de Bogotá. Cabe aclarar que si bien se trata de dos escenarios distintos sus dinámicas son similares: cuentan con exposiciones temporales y permanentes, el trabajo en su interior se realiza con poblaciones flotantes y se crean talleres y programas educativos que atiendan a estas necesidades y particularidades.

Este espacio cultural está ubicado en el centro histórico de la ciudad, está adscrito al Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, en adelante IDPC y cuenta con dos sedes: la Casa Sámano,

ubicada en la Carrera 4 número 10-18, y la Casa de la Independencia, localizada en la calle 10 número 3-61. En la figura 2 se muestran ambas sedes.



FIGURA 2 Localización de las dos sedes del Museo de Bogotá: Casa de la Independencia y Casa Sámano. Tomado de Google Maps.

“El Museo considera el mismo territorio de la ciudad como su ámbito, que incluye los cerros, la sabana y el río, la ciudad construida, los bienes de interés cultural, el patrimonio natural y el patrimonio inmaterial” (IDPC, 2016). Con lo anterior es posible evidenciar que este espacio se preocupa por compartir con sus visitantes todo lo relacionado con la capital, pero no solo considerando la parte urbana y arquitectónica, sino los demás componentes naturales y patrimoniales que hacen parte de Bogotá. Además, sus exposiciones no solo comprenden las cuatro paredes de sus dos sedes, sino que trasciende el espacio material e involucra otras miradas y contextos que hacen parte de Bogotá y que por tanto, merecen ser reconocidas como tal.

De acuerdo con lo expuesto en la página web del IDPC (2016), el Museo de Bogotá está conformado por 450 planos históricos, 25.000 fotografías y 100 objetos a través de los cuales se muestra el crecimiento y desarrollo socio-económico de la capital colombiana. Con estos el Museo busca promover “... la apropiación del patrimonio cultural material e inmaterial a través de una programación expositiva y de actividades pedagógicas dirigidas a todos los ciudadanos” que le posibiliten a estos, reconocer la ciudad que habitan y transformar su mirada de la misma.

1.3. Marco legal en Colombia sobre el acceso a la cultura

Es importante mencionar que a nivel internacional se empieza a hablar de *Derechos Culturales* con la promulgación de los Derechos Humanos en 1984. Allí se menciona que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, Artículo 27). En este sentido, Figueroa (2006) menciona que “... las políticas culturales surgen como una posibilidad real de que el estado-nación pueda crear, promover, orientar y gestionar estrategias que fortalezcan la dimensión cultural de la vida individual y colectiva que se desarrolla en su seno...” (p. 3).

En consonancia con lo anterior, la Constitución Política de Colombia (1991) afirma que “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente...” (Artículo 70). Esta orientación propició la construcción de una política pública que velara por el acceso de todos los ciudadanos a los bienes culturales del país.

En este sentido, la Ley 115 de 1994 denominada Ley General de Educación, estipula que

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (Artículo 92).

Lo anterior evidencia la importancia que se le da a la cultura dentro del proceso de formación de los estudiantes y enfatiza en la responsabilidad que recae en la educación en general: formal, no formal e informal.

Al respecto, esta misma normativa establece que la educación informal es “... todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Artículo 43). En este sentido, los museos hacen parte de esta modalidad de

educación, en tanto no emiten certificados de estudios, ni involucra planes de estudio estructurados con objetivos claramente definidos que se deben alcanzar.

En esta misma vía, se promulgó en 1997 la Ley General de Cultura en la cual se afirma que el Estado colombiano deberá garantizar a todos los ciudadanos el acceso a los bienes y manifestaciones culturales del país en igualdad de condiciones y oportunidades (Artículo 1°). Así, se hace notoria la solicitud de garantizar el derecho a gozar de la riqueza cultural del país, sin importar el origen, la procedencia, el sexo o la raza, pues es un derecho humano que debe ser cumplido.

Focalizando la mirada en las infancias es necesario hacer referencia a lo expuesto en el Código de Infancia y Adolescencia (2006) donde se proclama que “...los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes” (Artículo 30).

Para viabilizar el cumplimiento de dichas políticas se hace necesario constituir instituciones sociales que concreten programas que favorezcan a los niños y a las niñas acceder a los bienes culturales del país. Es por ello que el Estado colombiano asume “... la creación de comisiones vinculadas con temas específicos de la cultura, además de museos, bibliotecas o institutos para la promoción de las artes” (Ministerio de Cultura, sf, p.24).

En este sentido al Museo Nacional se le adjudica un rol fundamental dentro de las instituciones de este mismo carácter en el país. Por ello, en la Ley General de Cultura (1997), se afirma que:

El Ministerio de Cultura, a través del Museo Nacional, tiene bajo su responsabilidad la protección, conservación y desarrollo de los Museos existentes (...). Así mismo estimulará el carácter activo de los Museos al servicio de los diversos niveles de educación como entes enriquecedores de la vida y de la identidad cultural nacional, regional y local (p. 46).

En vista de que esta institución debe garantizar que todos los sectores de la población colombiana tengan acceso a las manifestaciones culturales por medio de diversas estrategias, la educación cobra vida en este planteamiento, pues es a través del potencial educativo que tiene el museo que se puede brindar a los ciudadanos el acceso al conocimiento cultural del país.

1.4 Antecedentes investigativos

Es necesario hacer referencia a dos investigaciones que se han realizado en la Universidad Pedagógica Nacional respecto al saber de profesores licenciados y no licenciados. Estas se realizan al interior de la línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesor de ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional. Línea que tiene como misión “... la producción de conocimiento y la reflexión, en torno a la caracterización y construcción del saber y del conocimiento que identifican al docente de Ciencias de la Naturaleza y que lo diferencian de otros profesionales.” (Valbuena, 2009, p.3).

Las investigaciones consultadas le permitieron a la autora de este trabajo situar la inquietud que orientó este ejercicio en la línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesor, permitiendo con ello reconocer que este es un asunto que ha venido siendo estudiado y sobre el cual se han construido fundamentos teóricos.

La primera investigación reseñada se titula *Caracterización del conocimiento de profesores no licenciados vinculados a instituciones educativas de Bogotá en el área de Ciencias Naturales*, realizado por el grupo de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias, y cuyo informe final fue realizado por Roa, R., Hernández, A., Vallejo, C., Morales, G. y Amortégui, E. Este surge ante la problemática encontrada por los investigadores en la que manifiestan que en los documentos que regulan el sistema educativo colombiano se hace referencia al profesor como un profesional, pero a su vez tales normas mencionan que esta profesión puede ser ejercida por otros profesionales. Ello se refleja en el Decreto 1278 de 2002, en el cual se establece que son profesionales de la educación no solo los que obtienen un título de pregrado en ciencias de la educación, sino también todos aquellos profesionales que, con hacer un posgrado o un curso de formación docente pueden concursar por plazas ante el Ministerio de Educación Nacional. Con ello, según los autores, se manifiesta la confusión que tiene el Estado en torno a la definición de profesión docente, pues da vía libre a que otros profesionales puedan ejercer las labores educativas. A partir de ello plantean el objetivo de “Caracterizar el conocimiento y prácticas de profesores no licenciados vinculados al área de ciencias naturales en instituciones educativas distritales de

Bogotá” (Roa, R., et.al., 2013, p. 9). Esta fue una investigación cualitativa de corte descriptiva-interpretativa, que utilizó la metodología de estudio de casos.

El primer hallazgo de este estudio fue que la enseñanza, a diferencia del aprendizaje, no es connatural en los seres humanos, de modo que esta disposición a enseñar no está presente en todos los individuos y abarca algo más que la mera vocación o deseo por realizar este proceso. El desconocimiento de este hecho ha producido que la profesión docente tenga una comprensión errada a nivel social.

Un segundo análisis de la investigación menciona que “La práctica se constituye en elemento central en el ejercicio profesional de los docentes no licenciados, aspecto que si bien resulta importante... no es lo único en el ejercicio docente, debido a que no se puede dejar de lado la formación didáctica...” (Roa, R., et.al., 2013, p. 189). Con lo anterior los autores demuestran que es necesario que además de los conocimientos provenientes de la práctica se debe articular, a la práctica docente, saberes pedagógicos y didácticos que no devienen directamente del ejercicio profesional, sino que son abordadas en las carreras profesionales de licenciatura.

Con estrecha relación a lo anterior el grupo encontró que los profesores no licenciados otorgan mayor importancia a los saberes disciplinares y contextuales asociados a su profesión, y dejan de lado aquellos saberes pedagógicos, curriculares y didácticos.

Otro aspecto fundamental encontrado por los autores tiene que ver con la didáctica. Al respecto afirman que esta “... se reduce al uso de algunas estrategias al momento de desarrollar las clases... Por lo tanto, se hace necesario que los docentes se formen en el campo de la didáctica general y las didácticas específicas...” (Roa, R., et.al., 2013, p. 140).

La segunda investigación corresponde a una tesis de maestría titulada *Concepciones de profesores licenciados y no licenciados de dos instituciones educativas distritales de Bogotá respecto a profesión, profesión docente y conocimiento profesional*, realizado por la profesora Ángela Patricia Candia. Este se enmarca en un estudio de corte cualitativo e interpretativo, en el cual se buscó conocer las concepciones que tenían 12 profesionales licenciados y 12 no licenciados que

realizaban acciones educativas en colegios distritales de Bogotá. Para recolectar los datos acudió a emplear un cuestionario en el cual los participantes compartieron sus comprensiones.

Dentro de los principales hallazgos la autora refiere que tanto profesionales licenciados como no licenciados comprenden que la profesión implica una formación particular. De igual modo menciona que a partir de las respuestas de ambos grupos de profesores se evidencia en todos ellos un reconocimiento del rol que adquiere la enseñanza a nivel social, en la medida en que esta atiende a unas necesidades y realidades contextuales.

Otro hallazgo consiste en que los dos grupos de profesionales valoran la relación que se establece entre la teoría y la práctica, lo cual hace que la enseñanza sea comprendida como un proceso intencional y consciente en la medida en que hay una interconexión entre la experiencia y el conocimiento. Adicionalmente exponen que además de tener relevancia el conocimiento disciplinar también es necesario realizar ajustes a su labor educativa en función de la realidad en la cual se encuentran inmersos.

En torno a la categoría profesión, los profesores refieren aspectos personales que los motivaron a elegir la docencia. Además, la reconocen como “...un campo de acción en el que se toman decisiones que afectan, intervienen e influyen en la vida de las personas y en la sociedad.” (Candia, 2014, p. 11).

Otro aspecto relevante es que ambos grupos de profesores reconocen que existe un saber disciplinar, pedagógico, axiológico, psicológico, didáctico y epistemológico que debe construirse en el proceso formativo de estudios de licenciatura, siendo complejo abordarlos en un curso de didáctica y pedagogía.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ejercicio de la labor docente en Colombia desde el siglo XVII fue asumido por sujetos a quienes se les exigía acudir a instituciones de formación que los acreditara como profesores. Lo anterior es expuesto por Martínez Boom cuando refiere que desde la época de la colonia aparece

... la necesidad de sancionar su saber [el del maestro] desde instituciones distintas, un saber que está todavía muy impregnado de religioso: virtuoso antes que erudito. A esta virtuosidad se le agrega la preocupación por cómo lo hace. En razón de ello, este sujeto debe dar cuenta de cómo enseña y de si enseña uniformemente... (1994, p. 150)

En este contexto, manifiesta el autor, aparecen las normales superiores en Colombia alrededor del año 1821 como instituciones en las cuales los aspirantes a maestro recibían una formación particular, inicialmente contemplada en el aprendizaje de un método, de manera que estuviesen en la capacidad de llevar a cabo el trabajo educativo. En 1934 surgen las primeras facultades de educación, adscritas en un principio a la Universidad Nacional. Estas nacen ante “La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario...” (IESALC y UPN, 2004, p.12).

Esta formación permite a los profesores construir su saber profesional, el cual, en palabras de Tardif (2004), posee un “...carácter distinto y específico... en relación con otros oficios, profesiones o con los conocimientos comunes de las personas corrientes...” (p.161). Es así como el saber de los docentes tiene características particulares comparativamente con el saber que poseen profesionales de otras áreas. Dicho saber, de acuerdo con el autor, está enmarcado en una compleja red de conocimientos que involucran diferentes aspectos, siendo uno de estos la formación inicial en educación al interior de una institución de educación superior, ya sea una escuela normal superior o una institución universitaria.

En Colombia, a partir del Decreto 1278 de 2002, que tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente, se produce un hecho que transforma en el país la concepción del profesor como profesional de la educación a quien para ejercer se le exige formación específica en el campo. El mencionado Decreto afirma que son profesionales de la educación “...las personas

que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto y los normalistas superiores.” (MEN, Artículo 3).

Con lo anterior se facultó a los profesionales que no son licenciados en educación para ejercer como profesores, una vez cursaran un postgrado en educación o realizaran un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior (MEN, Artículo 12, párrafo 1). Este hecho conduce a que “Una multiplicidad de profesionales asumen actividades catalogadas como pedagógicas o educativas o formativas o de enseñanza, mientras los tradicionales encargados de tales actividades pierden cada vez más legitimidad, reconocimiento social y profesionalismo.” (Noguera y Parra, 2015, p. 74).

Si bien este fenómeno se presenta en la esfera educativa formal, no es ajeno a lo que sucede en un espacio educativo informal como lo es el Museo Nacional de Colombia. Tal como se mencionó en el marco contextual, este escenario cuenta con una **División Educativa y Cultural en la cual se desarrollan programas educativos para los públicos infantiles**, los cuales son diseñados y llevados a la práctica por profesionales de diferentes áreas del conocimiento a quienes se les denomina *monitores docentes* tras haber aprobado el curso de formación de voluntarios descrito en el marco contextual. En este, el tema de la educación y la pedagogía en museos se aborda en dos talleres que particularmente están dirigidos a la elaboración de materiales y a dialogar sobre la importancia de la participación de los públicos durante las mediaciones.

Llama la atención que en el curso se emplean con frecuencia términos referentes a la educación, la pedagogía y la didáctica y se habla sobre “estrategias, recorridos y materiales didácticos”, “pedagogía de museos”, entre otros. Adicionalmente, se realizan observaciones a las mediaciones educativas realizadas por monitores docentes de planta en el Museo, y ello se considera suficiente para que los aspirantes a monitores empiecen a diseñar actividades educativas. Esto genera inquietudes con respecto a ¿Cómo conciben los monitores docentes la labor educativa? ¿Qué

claridades teóricas y conceptuales tienen los monitores docentes frente a la pedagogía y la didáctica?

Si bien existe una tensión en torno al hecho de que profesionales de otras áreas del saber realicen el trabajo educativo con los estudiantes en la esfera educativa formal, también es importante pensar en la manera en la cual está siendo asumida la labor educativa al interior del Museo Nacional. En algunos de los recorridos observados por la maestra en formación durante su experiencia al interior del curso de formación en mención, se evidencia que existen monitores docentes no licenciados que realizan recorridos con público infantil caracterizados por brindar experiencias que propiciarán la participación activa de los niños a través diversas estrategias, como recursos materiales que brindaran vivencias sensoriales, juegos, cantos y bailes. Esto condujo a interrogarse ¿es necesaria la presencia de un licenciado en este espacio de educación informal? ¿Cualquier profesional puede asumir labores educativas atendiendo a las demandas que este trabajo implica?

Considerando lo anterior surge en la autora de este trabajo la inquietud por identificar la particularidad que tiene el saber de un profesor y de una ingeniera, ambos encargados de proponer y llevar a cabo programas educativos dirigidos a la primera infancia en el Museo Nacional.

A partir de las reflexiones postuladas previamente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la particularidad del saber profesional de un profesor licenciado frente al saber profesional de una ingeniera, ambos encargados de las funciones educativas con público infantil en el Museo Nacional de Colombia y en el Museo de Bogotá¹?

¹ Tal como se aclaró en el marco contextual, la razón por la cual se involucra este museo a la investigación obedece a que el profesor que participó en el estudio trabajaba en el Museo Nacional al momento de la identificación y construcción del problema, pero luego fue trasladado al Museo de Bogotá.

3. OBJETIVOS

3.1. GENERAL

Caracterizar el saber profesional de un profesor licenciado y de una ingeniera, ambos encargados de las funciones educativas con público infantil en dos museos de Bogotá.

3.2. ESPECÍFICOS

- Identificar los elementos que constituyen el saber profesional de un profesor licenciado y de una ingeniera, ambos encargados de las funciones educativas con público infantil en dos museos de Bogotá.
- Analizar los elementos que constituyen el saber de los dos profesionales que participan en la investigación.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen los elementos teóricos sobre los cuales se sustenta el presente ejercicio investigativo. Estos giran en torno a los desarrollos teóricos que se han realizado en torno al saber de los docentes y al Conocimiento Profesional del Profesor (CPP). Surge la necesidad de profundizar en la comprensión de estos elementos en tanto el tema de estudio de la presente investigación se centra en el saber del profesor, lo cual demanda precisar conceptualmente las definiciones y características del mismo, así como algunas de las perspectivas que la abordan. Para tal efecto, se han tenido en cuenta autores como Tardif (2004), Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004).

Adicionalmente se contempla un acercamiento a las categorías teóricas educación, pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje. La razón por la cual se retomamos estos conceptos es debido a que al interior de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional se adoptan y emplean estos términos en diferentes espacios como el curso de formación de voluntarios, los cursos de estudio para las exposiciones temporales y la construcción de propuestas y materiales. Además, surge como una necesidad para la maestra en formación profundizar al respecto ya que, a pesar de cursar estudios en la Licenciatura en Educación Infantil, fue notoria una ausencia de solidez conceptual frente a estas nociones.

En la construcción y comprensión del problema investigativo surge la necesidad de abordar la intuición en la medida en que su comprensión a nivel conceptual puede brindar insumos para conocer si el profesional licenciado y la ingeniera la involucran en el ejercicio de sus labores educativas al interior de los museos y de qué manera lo pueden hacer. Es por esta razón que en el presente capítulo también se desarrolla teóricamente esta categoría, pues resulta necesaria para el posterior análisis de los datos.

Otra categoría conceptual que se hace necesario revisar es la planificación, ya que al interior del Museo los programas que se ofertan al público pasan por un proceso de planeación en el cual se establecen los objetivos, las piezas y actividades de las que constará la propuesta en un proceso de

construcción conjunta en el cual cada profesional aporta desde su saber y experiencia. Esta categoría involucra las nociones de ejecución y evaluación.

4.1. El saber de los docentes

En primera instancia es necesario mencionar que el saber profesional se entiende desde “(...) un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (Tardif, 2004, p.46). Es decir, que el saber es el producto de la interacción entre diversos elementos, tanto objetivos como subjetivos, los cuales facultan no solo al maestro sino también a los demás profesionales para ejercer su labor.

Schön (1998) concibe el saber profesional como un saber que se da desde la acción, de manera que lo que el profesional sabe es producto de su propio hacer en el campo laboral en el cual se encuentra inmerso. Al respecto el autor afirma que “nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” (p.55). De esta manera se hace evidente que el profesional construye su saber a partir de la interacción directa que establece con su objeto de trabajo, pues la realidad es la que le plantea los retos y las incógnitas que le llevan a formular soluciones y, de esta manera, construir conocimientos sobre su labor. A partir de allí, el sujeto puede alcanzar las competencias expuestas por Tardif: saber, saber hacer y saber ser.

A partir de lo anterior es posible reconocer que si bien existen elementos comunes en todas las profesiones, para efectos del presente trabajo se hace indispensable enfocar la mirada en el maestro y su saber. Para ello, es fundamental contextualizar al lector sobre el por qué surgieron las investigaciones en torno al conocimiento particular que poseen los docentes. De esta manera es fundamental identificar el contexto en el cual surgen estas inquietudes.

“Concebido por la investigación oficial como simple receptor y ejecutor, tanto de políticas como de conocimientos (...) el profesor desarrolla sus clases desde la polifonía cultural que lo determina. No obstante, en esa posición, (...) quedan ocultas a la reflexión pedagógica y didáctica las voces del docente” (Perafán y Adúriz-Bravo, 2005, p.11). El anterior fragmento permite reconocer la concepción que por mucho tiempo predominó socialmente en torno al profesional de la educación y, particularmente, su saber. Este, era concebido como un transmisor de conocimientos producidos y seleccionados por agentes externos, quienes le indicaban cuales debían ser los contenidos que se debían enseñar, así como la manera en la cual debía hacerlo. Dicha noción sin duda reducía el papel del docente, ocultando y/o negando los saberes que él mismo construía y producía a partir de su ejercicio profesional.

A partir de los años 80, según Tardif (2004), se inician investigaciones en torno al saber de los docentes posibilitando un reconocimiento al saber profesional del profesor y de acuerdo con Perafán (2005) se concibe a este como “(...) un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (...)” (p. 17). A partir de ello es posible evidenciar un cambio en la manera de concebir a los profesores, pues los estudios de esta línea permiten reconocerlo como un profesional activo en su labor, quien posee unas características propias producto de su trabajo.

Si bien cada uno de los autores consultados mantiene una postura particular, es posible reconocer en sus planteamientos que el principal objetivo es reconocer el CPP como un saber particular y complejo. Perafán (2004) recoge lo mencionado previamente en su escrito, pues en este

(...) reconoce conceptual y “empíricamente” que existe un conocimiento propio del profesor, que ha sido construido históricamente y, fundamentalmente, una diversidad epistemológica constituyente del mismo que al ser comprendida en una categoría particular permite su legitimación no solo en la escuela, sino también en las comunidades de saber.
(p.11)

En el anterior fragmento también es posible reconocer un aspecto que comparten los autores en sus escritos, y que se centra en el reconocimiento social del CPP. Al respecto, Tardif afirma que

La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica. (2004, p.31)

Es decir que socialmente no se reconoce a los maestros como productores de saberes, y menos aún se contempla que desarrollan unos conocimientos particulares de su labor, que los distinguen de cualquier otro profesional.

Frente a estos hallazgos, Porlán y Rivero exponen “(...) la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento profesional de los profesores (...) en la perspectiva de que sean los propios profesores los que impulsen un proceso gradual de transformación de la enseñanza (...)” (1998, p.10). Así, se hace evidente la importancia que tiene el estudio del CPP, para de esta manera consolidar un cuerpo teórico que evidencie que los profesores poseen y construyen un saber particular.

Adicionalmente, Tardif expone que es necesario reconocer que “(...) el trabajo docente (...) requiere ciertos saberes específicos que no comparte todo el mundo y que permiten que el grupo de los docentes fundamente su actividad en cierto repertorio de saberes típicos de ese oficio” (2004, p. 160). Con lo anterior se hace evidente que la profesión docente, como cualquier otra carrera, involucra para su desarrollo unos saberes específicos que le posibilitan al profesor intervenir en el aula y, por tanto, llevar a cabo su labor. Este es uno de los principales ejes en los cuales se centra el desarrollo del presente marco teórico.

Tardif (2004) define el saber docente como “(...) un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29). Con lo anterior es posible ubicar al saber profesional del docente desde la conjunción de diversos factores en tanto el mismo está conformado por una serie de conocimientos que provienen de diversas fuentes y, por ende, tienen una naturaleza variada y diferenciada.

En su escrito el autor busca articular los aspectos sociales e individuales que configuran el saber de los docentes, para lo cual establece tres líneas de concebirlo, al reconocer que el saber de los maestros es plural, temporal y social. En el siguiente esquema se presentan estos tres componentes y las relaciones que se establecen entre los mismos.

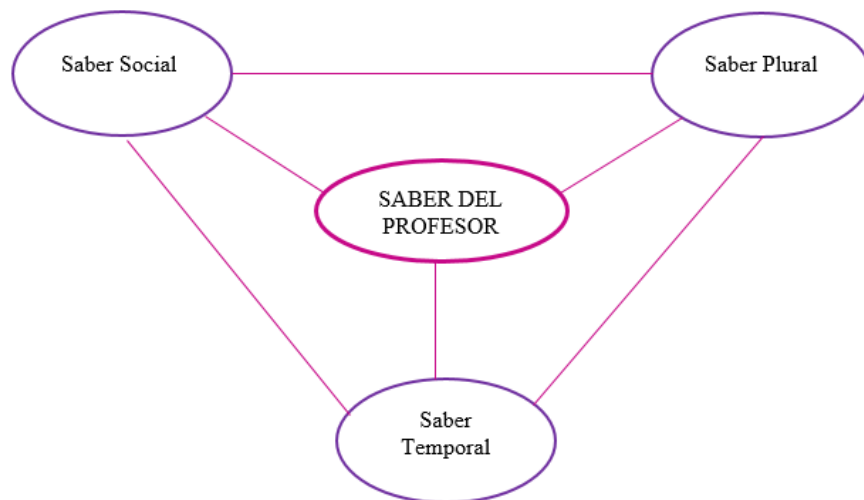


FIGURA 3 Componentes del saber del profesor. Creación de la autora de este trabajo

4.1.1. Saber plural.

Continuando con la línea argumentativa planteada previamente, acerca de la definición del saber docente, Tardif afirma que este “(...) es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (2004, p.15). De esta manera se observa que los maestros no solamente poseen saberes referentes a las materias que deben enseñar, sino que también construyen conocimientos relacionados con otros aspectos que entran en diálogo para construir un saber particular. Dentro de estos es posible ubicar conocimientos relacionados a la cultura escolar, a la experiencia que adquieren en el desarrollo de su trabajo y a las diferentes teorías que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se describen estos saberes.

- **Saberes profesionales:**

Corresponden a aquellos conocimientos que son difundidos por las instituciones encargadas de la formación profesional de los profesores (Tardif, 2004); es decir, de las universidades y escuelas normales. Siguiendo los planteamientos de este autor, tales saberes son construidos por teóricos de la educación para quienes la enseñanza y el maestro constituyen objetos de estudio, de modo que como resultado de ello producen conocimientos que se busca sean incorporados por los profesores a nivel teórico y práctico a través de procesos y programas de formación.

- **Saberes pedagógicos:**

“(…) se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y orientación de la actividad educativa” (Tardif, 2004. p.29). En otras palabras, estos saberes corresponden a todas aquellas corrientes pedagógicas en las cuales se construye un determinado cuerpo teórico que le indica al maestro cómo realizar su labor bajo un determinado paradigma. El autor los ejemplifica a través del movimiento de la denominada “escuela nueva”, la cual expone un horizonte de acción a través de determinadas pautas y maneras de enseñar.

- **Saberes disciplinares:**

“... son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.” (Tardif, 2004, p. 30). En estos saberes se ubican aquellas disciplinas sobre las cuales se sustenta la formación profesional del docente según su énfasis y especialización. En este sentido cada maestro los construye de manera diferenciada atendiendo al campo disciplinar en el cual se enmarca su proceso de aprendizaje.

- **Saberes curriculares**

...se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (...) que los profesores deben aprender a aplicar. (Tardif, 2004, p.30).

En el anterior fragmento se reconocen dos aspectos importantes. El primero se centra en el hecho de que es la institución escolar, donde el maestro llega a ejercer su labor, la que selecciona los saberes que este debe enseñar a sus estudiantes. El segundo, que tales saberes son organizados en un currículo que integra objetivos, finalidades y metodologías que deben ser aplicadas por los maestros para alcanzar tales propósitos. Estos saberes también construyen el saber del maestro, pues este debe comprenderlos e interiorizarlos para poder ponerlos en práctica con sus alumnos.

4.1.1.1. Saberes experienciales.

Estos son definidos por Tardif como un

...conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos... Son prácticos... y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (2004, p.37).

Lo anterior permite reconocer que estos saberes no son impartidos ni en la socialización primaria ni escolar, y mucho menos en las facultades de educación de las universidades que forman maestros, sino que son construidos por los maestros en su labor diaria de enseñanza. A su vez, le brindan al profesor herramientas para poder actuar efectivamente en su práctica profesional, así como para comprender las dinámicas que esta trae consigo.

Tardif (2004) expone que los profesores producen unos saberes particulares a través de los cuales buscan comprender y dominar su práctica profesional, debido a que estos presentan una dificultad para controlar los saberes curriculares, disciplinares y de formación profesional, en tanto son exteriores a ellos, y producidos por otras instancias sociales. Es así como los docentes construyen unos saberes particulares, que les brindan certezas en torno a su acción laboral basados en sus experiencias previas. En este sentido “(...) los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen construir el fundamento de la práctica y de la competencia profesional, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes” (Tardif, 2004, p.17).

Adicionalmente, el autor afirma que los saberes experienciales que un profesor ha construido por su cuenta alcanzan un nivel de objetividad en tanto son compartidos, confrontados y moldeados por sus colegas de trabajo. En este punto la socialización laboral adquiere gran importancia, en tanto cada maestro posee saberes particulares producto de sus experiencias que al ser socializados pueden llegar a ser reformulados, cuestionados o legitimados por sus compañeros, y como producto de estos diálogos de saberes se llega a construir un “discurso de experiencia” (término empleado por el autor).

Los saberes experienciales tienen unas características particulares que demuestran su importancia en el desarrollo profesional de los docentes. En términos generales, es posible afirmar que los saberes experienciales son: ligados a las funciones de los docentes; prácticos; interactivos; sincréticos y plurales; heterogéneos; complejos; abiertos; personalizados; existenciales; poco formalizados; temporales, evolutivos, dinámicos y sociales.

En la siguiente gráfica se sintetizan los componentes plurales del saber del profesor, y se muestran las conexiones existentes entre los mismos.

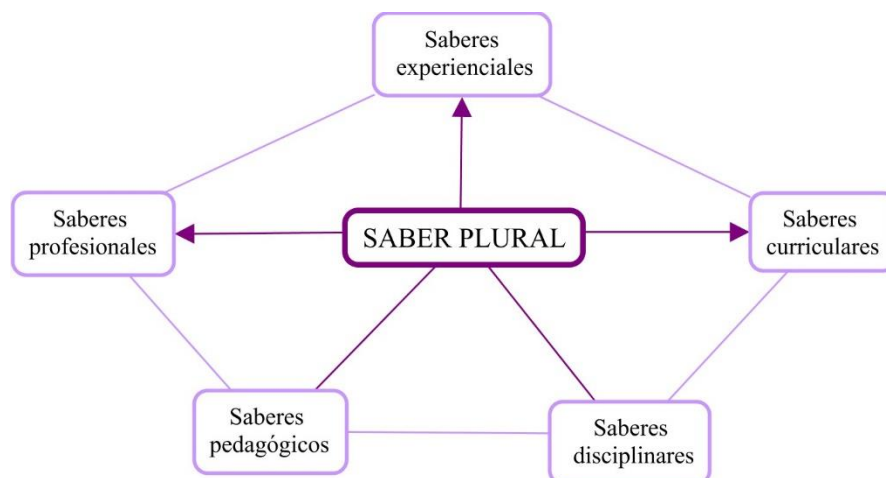


FIGURA 4 Componentes del saber plural. Creación de la autora de este trabajo.

4.1.2. Saber temporal.

El segundo componente del saber del docente propuesto por Tardif gira en torno a la temporalidad. Para explicar este aspecto, el autor plantea que los saberes del profesor

(...) son temporales, pues se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, a lo largo de un periodo de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y dimensiones de profesionalidad, además de fases y cambios. (2004, p.53).

El saber de los docentes se construye en función del tiempo en la medida en que se desarrolla y consolida de acuerdo a la trayectoria profesional del mismo. Se podría afirmar que está conformado por el cúmulo de interacciones y acciones que desarrolla durante su vida laboral. El autor también plantea que en el saber del profesor convergen características personales y profesionales que igualmente se construyen con el paso del tiempo y los cambios y transformaciones que este presenta.

El aspecto temporal en la construcción del saber del profesor también implica que este debe aprender a ejercer su labor adquiriendo las habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que su trabajo le exige, las cuales se construyen y fortalecen en el transcurso del

tiempo. En otras palabras “Decir que el saber de los maestros es temporal significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (Tardif, 2004, p. 16). Esto se relaciona con el párrafo anterior en tanto en su trayectoria profesional el profesor construye y pone a prueba sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, validándolas o transformándolas a medida que ejerce su labor.

Teniendo presente lo mencionado en líneas anteriores se puede reconocer que el saber de los profesores es el resultado de un proceso gradual en el que se va adquiriendo, consolidando y perfeccionando a medida que el maestro tiene experiencias interactivas no solo a nivel laboral sino también personal. Tardif (2004) también afirma que, en el transcurso del tiempo, el profesional de la educación adquiere saberes, normas, competencias y demás elementos que son indispensables para el ejercicio de su labor, lo cual afianza lo mencionado en párrafos anteriores con respecto a que el profesor debe aprender a enseñar.

El saber docente también está conformado por las experiencias de infancia y de escolaridad que el profesor ha tenido durante su vida. Tardif menciona que “Los vestigios de la socialización primaria² y de la socialización escolar del docente están, por tanto, muy marcados por referencias de orden temporal” (2004, p.51). Así, el autor reconoce que el docente tiene una “historia de vida” en la cual están marcadas las experiencias que este ha tenido al interior de su familia y de su trayectoria escolar como estudiante. Todas aquellas vivencias dejan huella en su subjetividad, y van conformando su manera particular de ser y estar en el mundo y, concretamente, su personalidad como docente.

Del mismo modo Tardif (2004) expone que todas aquellas experiencias escolares que el maestro tuvo en su época de alumno le han dado a este determinadas preconcepciones de lo que es la labor docente; incluso antes de ingresar a una facultad de educación, el profesor ya sabe cómo es el trabajo educativo basado en como él fue educado. El autor define lo expuesto con la denominación

² Tardif define la socialización como “(...) un proceso de formación del individuo que se extiende durante toda la historia de su vida y conlleva rupturas y continuidades” (2004, p. 53). De esta manera, al hacer referencia a la socialización primaria, se habla de aquella formación que se da en las primeras etapas de la vida del ser humano.

de trayectoria profesional, cuando afirma que “(...) gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia vital, principalmente de su socialización como alumnos” (2004, p.51). En la figura 5 se sintetizan las características del saber temporal.

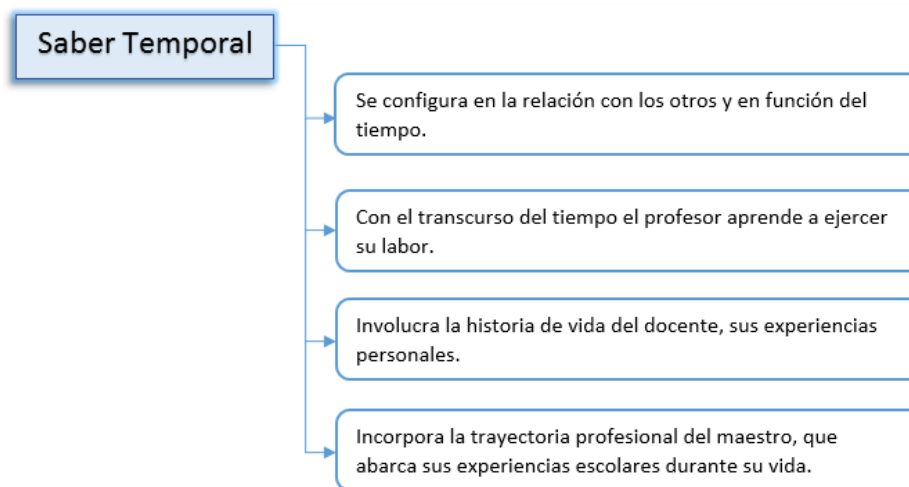


FIGURA 5 Características del saber temporal. Creación de la autora de este trabajo

4.1.3 Saber social.

Tardif argumenta que el saber del docente es social por cinco razones. La primera de estas comprende que el saber “(...) es compartido por todo un grupo de agentes –los profesores- que poseen una formación común (...), trabajan en una misma organización y están sujetos (...) a condicionamientos y recursos comparables (...)” (2004, p.11). Con ello es posible afirmar que el saber que los docentes construyen es similar en todos, dadas las características de sus labores así como de los medios en los cuales se desenvuelven, siendo posible identificar rasgos comunes en los saberes de los profesionales de la educación.

La segunda razón es debido a que el saber docente es producido por diversas instituciones sociales tales como las universidades, los teóricos de la educación, los centros escolares, las instancias gubernamentales (ministerios de educación) entre otros (Tardif, 2004). Por tal motivo, el profesor

no produce su saber a partir de sí mismo, sino que lo construye desde los saberes de los que dispone su grupo social y que han sido elaborados por otros.

Un tercer argumento se centra en el hecho de que los objetos de trabajo del maestro –los estudiantes- son sociales, por lo que su labor es una práctica social (Tardif, 2004). La docencia involucra el trabajo con y para sujetos, lo que plantea una serie de retos debido a esta misma naturaleza; “(...) podemos hablar de “un objeto complejo” (...), pues es el único que posee una naturaleza física, biológica, individual, social y simbólica al mismo tiempo” (p.97). Estas características hacen que la labor docente tenga desafíos constantes, puesto que los estudiantes tienen características psicológicas y biológicas únicas y diversas que confrontan al maestro. Pero gracias a la superación de los retos que le plantea su objeto de estudio el maestro construye su saber profesional, pues dichas situaciones le brindan herramientas que lo facultan para intervenir efectivamente con sus estudiantes.

La cuarta razón por la cual el saber docente es social, se enfoca en que “(...) lo que los profesores enseñan (...) y su manera de enseñar (...) evolucionan con el tiempo y los cambios sociales” (p.12). Los saberes sociales y, en general, la educación, cambian en función del tiempo y las características de la sociedad en la cual se desarrolla, de manera que cada contexto histórico trae consigo diversas maneras de entender el acto educativo. Bajo esta perspectiva es posible afirmar que los saberes que los docentes construyen dependen estrechamente del momento socio-histórico por el cual está atravesando la sociedad en la cual está inmerso.

El último argumento gira en torno a reconocer que el saber del docente es social porque “(...) [se adquiere] en el contexto de una socialización profesional (...) a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo” (p. 12). Así pues que el saber del maestro se construye a partir de su inmersión en el campo laboral, a partir de la interacción con sus pares, quienes le brindan conocimientos que ellos mismos han construido y producido durante el transcurso de su vida profesional. En la figura 6 se sintetizan las características del saber temporal.

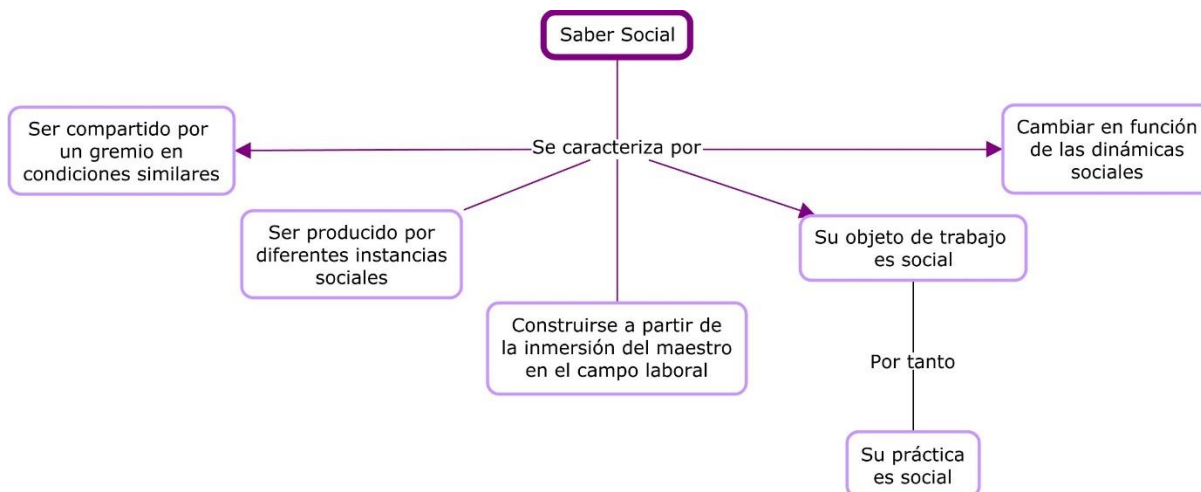


FIGURA 6 Características del saber social. Creación de la autora de este trabajo.

Los tres componentes del saber del docente planteados por Tardif reflejan la complejidad del mismo, pues no es únicamente el resultado del trabajo directo en el campo educativo, sino que involucra elementos subjetivos e históricos que constituyen el ser docente. “(...) [El] saber de los docentes depende, por un lado, de las condiciones concretas en las que se realiza su trabajo y, por otro, de la personalidad y de su experiencia profesional. En esa perspectiva, el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (...) y lo que hacen” (2004, p.14), en un constante diálogo entre lo que el profesor es como individuo y lo que realiza en su práctica profesional.

4.2. El Conocimiento Profesional del Profesor (CPP)

Se consideró necesario revisar otros autores que también han desarrollado estudios en torno al CPP. Entre ellos, Porlán y Rivero, quienes definen el CPP como

...un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, y cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones y actuaciones de partida de los profesores, sus obstáculos y posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución. (1998, p.11).

Con esta descripción se apunta a la comprensión de que el CPP es un saber constitutivamente diferenciado al de otras profesiones en tanto está conformado por construcciones epistemológicas particulares. En esta definición el autor también destaca su carácter práctico, con lo cual se comprende el rol que adquiere la experiencia, siendo posible afirmar que esta aporta en su constitución a partir de las dinámicas e interacciones que se presentan en el diario actuar del docente.

Para afianzar esta idea los autores argumentan que CPP es un conocimiento de carácter práctico, en tanto “... la naturaleza de los problemas que [el profesor] debe abordar son los relacionados con la práctica de la enseñanza..., estos problemas están relacionados... con la toma de decisiones antes, durante y después de la intervención...” (Porlán y Rivero, 1998, p.65). Es decir, que todas aquellas situaciones que el profesor afronta en su labor le brindan una serie de experiencias que le posibilitan construir conocimientos relativos a su acción. Estos, le permiten tomar una postura y actuar frente a lo que se le presenta en su diario accionar, consolidando de esta manera su conocimiento profesional.

Pero no es suficiente con que el profesor se enfrente a situaciones y retos a diario en su labor para que consolide su conocimiento profesional, sino que éste, como bien lo plantean los autores, debe generar el hábito de volver sobre sus experiencias, analizarlas, estudiarlas, contrastarlas, sistematizarlas y reflexionarlas, para de esta manera construir conocimientos de manera consciente y crítica, que le posibiliten actuar efectivamente en el medio profesional en el cual se desenvuelve.

Porlán y Rivero emplean el término de “conocimiento profesional existente” para referirse a los conocimientos que construyen y producen los maestros. Dicho conocimiento está conformado por cuatro componentes en función de dos dimensiones: la dimensión psicológica y la dimensión epistemológica. Tales componentes se muestran en la figura 7:

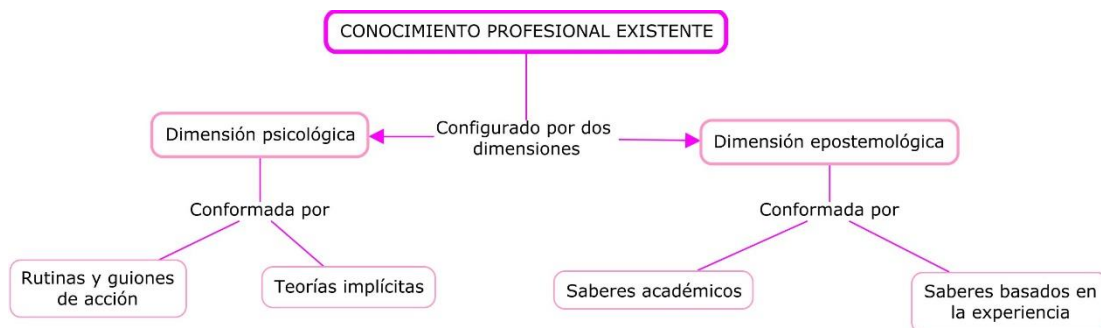


FIGURA 7 Componentes del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP). Creación de la autora de este trabajo.

- **Saberes académicos**

Son concebidos como

“(…) saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. (…)

Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar, (…)

suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente “la teoría” (Porlán y Rivero, 1998, p. 60).

Con esto es posible afirmar que los saberes académicos corresponden a las disciplinas que son enseñadas en las instituciones de formación del profesorado y que constituyen la base teórica y, en algunos casos, epistemológica que fundamenta la formación docente.

- **Saberes basados en la experiencia.**

Porlán y Rivero los definen como un “(…) conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (…)” (1998, p. 60). Es decir que dichos saberes son el resultado de la interacción directa del docente con su labor. Los autores afirman que estos conocimientos se

ubican en la esfera del sentido común, razón por la cual no gozan de una objetivación ni validación científica, aunque manifiestan las características propias del ejercicio docente.

- **Rutinas y guiones de acción.**

Estos saberes corresponden al grupo de esquemas que anticipan los sucesos que se pueden presentar en la labor del docente y su interacción con su objeto de estudio, los cuales engloban modelos de acción específicos para afrontarlos (Porlán y Rivero, 1998); es decir, que estos saberes son estructurados en la mente del maestro de manera que le indican un panorama general de las diversas situaciones que pueden estar sucediendo en su trabajo, así como las formas de hacerles frente.

Los autores exponen que las rutinas están vinculadas a contextos particulares, lo cual indica que estas son configuradas en función de las necesidades y exigencias de cada escenario particular en el cual se lleva a cabo la labor docente. Adicionalmente, mencionan que son naturalizadas, en tanto se desarrollan de manera casi que inconsciente en la subjetividad del profesor, de manera que para hacerlas conscientes es preciso que el docente reflexione en torno a sus actividades diarias, para de esta manera hacerlas visibles en su ejercicio profesional.

Adicionalmente Porlán y Rivero (1998) afirman que estos saberes se gestan lentamente en la labor del profesor y, por lo general, se van incorporando a esta a partir de un proceso de impregnación del medio escolar. Esto quiere decir que los agentes educativos presentes en un medio escolar determinan significativamente la manera en la cual sus colegas construyen tales rutinas y guiones de acción.

- **Teorías implícitas.**

Estas “... son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas” (Porlán y Rivero, 1998, p. 62). Los maestros llevan a cabo una

serie de acciones que les posibilitan desenvolverse en el trabajo con sus estudiantes. Si bien en muchas ocasiones estas pueden llegar a tornarse en hábitos o rutinas, no se es consciente de las teorías que hay en medio de ellas y que las sustentan. De allí que los autores las definan empleando los términos expuestos en la cita anterior, pues tales teorías responden a categorías externas que configuran sus creencias y acciones.

Para ejemplificar este concepto es posible recurrir a una situación en la cual el docente hable en un tono de voz elevado a sus estudiantes y no les permita hablar ni participar en sus clases, pues la palabra la toma él en todo momento. El docente puede afirmar que su actuar se fundamenta desde el constructivismo pues considera que el alumno es el actor de su propio proceso, pero no es consciente que contrario a lo que piensa, su labor se enfoca desde un paradigma contrario a lo que él considera que hace, pero de lo cual no tiene consciencia. Es allí cuando los autores enfatizan en que las teorías implícitas son "... un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas..." (Porlán y Rivero, 1998, p. 63). De esta manera, solo cuando un agente externo le hace conocer al docente su actuar es que este puede darse cuenta de lo que hace y tomar decisiones al respecto.

...el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de yuxtaponer estos cuatro tipos de saberes, que son de naturaleza diferente, se generan en momentos y contextos distintos, se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los profesores y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales... (Porlán y Rivero, 1998, p.63).

A partir de lo anterior es posible reconocer que el conocimiento profesional existente está conformado por una diversidad de saberes, cada uno con características particulares, que se configuran de maneras variadas en la subjetividad de los docentes. Cada uno le brinda diferentes herramientas de intervención al maestro, facultándolo para llevar a cabo su labor de la manera más efectiva posible.

4.3. La intuición

John (2002) afirma que “La dificultad [para definir la intuición] estriba en el hecho de que el concepto... es algo tan proteico que suele eludir una definición precisa...” (p. 114), de manera que alcanzar claridad conceptual en torno a esta categoría se convierte en un asunto complejo dadas las diferentes concepciones y comprensiones que se tienen de la misma.

“La noción de la intuición... es compleja y tiene múltiples facetas. Nuestras intuiciones se desarrollan por medio de las experiencias. Estas interpretaciones... pueden, desde luego, llevarnos a veces a actuaciones equivocadas, por lo que necesitan ser cuestionadas” (Brown y Coles, 2002, p. 222). De este apartado se puede resaltar el rol que tiene la experiencia en la configuración de las intuiciones, en tanto las vivencias que tienen los profesionales en sus labores les posibilitan construir caminos por los cuales conducir su trabajo a partir de los retos que se les presentan.

A esta idea se suma la voz de Atkinson (2002) quien menciona que “El cerebro opera... comparando los datos entrantes con aquellos otros acumulados en experiencias previas... De este modo, la experiencia previa es un componente esencial de la habilidad para intuir” (p.99). Es así como la intuición está conformada por una serie de momentos previos que ha vivenciado el profesional. De tales episodios construye conocimientos que se van acumulando en su saber y que le indican por cuáles caminos tomar y cuáles no. Todos estos replanteamientos se van configurando en intuiciones que le hablan al sujeto y le indican cuál es la decisión más apropiada para su ejercicio. Pero en muchas ocasiones las elecciones que se toman no son las más adecuadas, llevando así a obtener resultados diferentes a los deseados. En este punto la reflexión adquiere un rol protagónico en tanto permite volver sobre la experiencia, identificar los desaciertos y encontrar soluciones. Este proceso también posibilita que la persona vuelva sobre las intuiciones que ha construido, las cuestione y considere su pertinencia en función de la situación que está viviendo.

Esta idea es apoyada por Claxton (2002) quien afirma que la intuición será sumamente útil siempre y cuando sea utilizada como una hipótesis de trabajo y no como una verdad absoluta.

“La dificultad que existe para tratar las intuiciones como orientaciones en lugar de como verdades absolutas es que no estamos acostumbrados a adoptar una actitud escéptica hacia lo que nos llega en forma de percepción, impulso, sensación visceral o “sentido común” (Claxton, 2002, p.64).

Los seres humanos suelen pensar y creer que todo lo que proviene de sus sentidos es lo correcto y lo que se debe hacer, mas no se detienen a pensar sobre la naturaleza de tales estímulos ni en las consecuencias que traen consigo. Así, el actuar en función del denominado “sexto sentido” puede conducir a resultados contrarios a los deseados, en la medida en que muchas de estas acciones no son las más adecuadas para enfrentar una situación.

Para prevenir que las acciones basadas en la intuición traigan consigo resultados contrarios a los deseados se hace necesario recurrir a la reflexión. Esta es concebida como un proceso de auto-interrogación que posibilita que el sujeto cuestione los impulsos provenientes de sus sentidos (Claxton, 2002). Es así que el proceso reflexivo le posibilita al profesional volver sobre los impulsos que se le presentan, pensar sobre lo que la situación le está planteando y las posibles consecuencias que puede generar actuar de determinada manera, y tomar la decisión correcta que dé respuesta a la necesidad del momento de manera asertiva. Así se considerarían las intuiciones como hipótesis y no como verdades.

[existe...] la necesidad de que la reflexión deliberada y el control de la práctica profesional sean continuos y estén inmersos en el ejercicio cotidiano de la actividad. Para que este proceso de autogestión se produzca es preciso que el profesional tenga conciencia de la intuición, así como de sus puntos fuertes y débiles. Así, aunque la intuición sea un proceso inconsciente, esto no significa que el experto no tenga que ser consciente del proceso intuitivo. (Atkinson, 2002, p.111).

Si bien los datos subjetivos se producen y asimilan de forma inconsciente, es necesario que en la persona se movilicen procesos de pensamiento que le permitan alcanzar una consciencia plena de los estímulos en su interior, para que así tenga la capacidad de decidir si estos brindan información certera y útil para su práctica o, por el contrario, pueden llegar a interferir en ella, emprendiendo procesos de reinterpretación y modificación de los mismos.

Atkinson (2002) articula la reflexión y su componente práctico para hacer referencia a la labor docente. Al respecto afirma que “Los profesores aprenden intuitivamente mediante las experiencias de su periodo formativo... Por tanto, el desarrollo espontáneo del pensamiento intuitivo debe ser moderado, pero no substituido, por la reflexión que tiene lugar después del suceso” (p.107). De esta manera permite reconocer que el maestro aprende a ejercer su labor ayudado por la intuición a partir de lo vivenciado tanto en su proceso formativo como en su labor profesional. En este sentido es necesario que su pensamiento intuitivo este siempre mediado por la reflexión de lo realizado y los resultados que se lograron con su intervención, pues este proceso le posibilita replantear aquellas estrategias que fueron o no efectivas con sus estudiantes, a la vez que le ayuden a encontrar alternativas para fortalecer su labor.

“En la enseñanza, al igual que en otras profesiones dinámicas e interactivas, siempre existirá alguna necesidad de responder de manera intuitiva sin tener en su haber una visión completa y objetiva de la situación” (Atkinson, 2002, p.111). Con lo anterior se aprecia que la intuición es un elemento que está presente en las distintas profesiones cuyas labores implican la interacción constante con otros individuos, en tanto su trabajo los enfrenta a situaciones complejas en las cuales deben responder intuitivamente, haciendo uso de sus experiencias previas y de los conocimientos que han construido a partir de estas para intervenir y resolver los conflictos detectados. De esta manera es posible reconocer que no solo los docentes hacen uso de la intuición en el ejercicio de su labor, sino que esta es un rasgo común en los individuos que interactúan con otros a nivel profesional.

No está de más recordar que

“Uno de los motivos por los que la intuición ha gozado de mala reputación es la aparente contradicción entre la grandiosa pretensión de infalibilidad –de revelación directa de la “verdad” incuestionable- por un lado, y el hecho obvio de que puede estar flagrantemente equivocada, por el otro” (Claxton, 2002, p.63).

En ocasiones se exige que las prácticas sociales estén guiadas por la objetividad y la racionalidad, pues solo a través de estas es posible llevar a cabo ejercicios profesionales válidos y reconocidos, y se pone en un segundo plano la intuición y las informaciones provenientes de la subjetividad,

pero las disertaciones expuestas en este apartado permiten reconocer que la intuición no es nociva para la práctica profesional, sino que por el contrario le brindan al profesional alternativas y rutas de acción a través de las cuales realizar sus labores y alcanzar las metas trazadas. Este saber intuitivo debe estar mediado por la reflexión, pues es a través de este proceso como la intuición se interroga, replantea, configura y consolida, para que su impacto en las intervenciones sea el deseado.

4.4. Educación, pedagogía y didáctica

La pertinencia de abordar las categorías teóricas descritas surge a partir de la experiencia de la maestra en formación al interior del Museo Nacional, en tanto en la División Educativa y Cultural se adoptan y emplean tales términos con frecuencia. Este hecho le permitió reconocer la importancia de profundizar en ellos en aras de alcanzar claridades conceptuales que fundamenten su discurso pedagógico y didáctico.

Vasco C., Martínez Boom y Vasco E. (2008) afirman que la sociedad contemporánea incorpora ilimitadas variables de complejidad a la realidad

... con lo cual se tiende a confundir y entremezclar la mayoría de acciones que realizamos...
A la par, tal condición provoca permanentes desplazamientos... De ahí que exista un cruce y múltiples encrucijadas entre educación, pedagogía, enseñanza, escuela, práctica pedagógica y otros términos, nociones y conceptos... (p.3).

Lo anterior permite decir que la realidad está cargada de complejas relaciones que hacen que sea más fácil confundir los conceptos mencionados, de modo que, acorde con lo planteado por los autores, se hace necesario establecer una distinción entre estos, para de esta manera comprender y clarificar lo que cada uno significa y su incidencia en el discurso y las teorías educativas. Es importante aclarar que en este apartado se busca un acercamiento a estas tres categorías y no un desarrollo exhaustivo de las mismas.

4.4.1. Educación.

“Todo ser humano deviene sujeto educable en cuanto y tanto éste debe ser integrado a los patrones culturales y al modelo social de producción... a través de[1] cual se prepara a las personas para el desempeño de una función específica” (Zambrano, 2006, p. 124). Como se verá en las líneas siguientes, los distintos grupos humanos definen proyectos de sociedad a través de los cuales establecen las normas, actitudes, valores y demás comportamientos que sus miembros deben interiorizar para hacer parte de los mismos y, por consecuencia, desenvolverse óptimamente. Bajo esta lógica la educación adquiere un rol protagónico.

Vasco C., Martínez Boom y Vasco E. (2008) consideran la educación como “... una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia...” (p. 16).

Zambrano (2006) apoya lo anterior al afirmar que “la educación se inscribe en el campo ético, es decir, del lado de lo que parece digno de ser procurado en favor del ser humano. En este sentido, debe proponerse... facilitar la inserción del individuo como entidad social...” (p. 122). De esta manera los autores reafirman la idea planteada al inicio referente a que, a través de la educación, los grupos sociales dotan a sus integrantes de todos aquellos elementos que son indispensables para su convivencia y desenvolvimiento al interior de la comunidad.

La modernidad trae consigo una serie de transformaciones sociales, siendo una de estas la institucionalización de la educación en donde tales prácticas formativas se ubican en un espacio particular -la escuela- e involucra una relación entre el Estado, los maestros, los alumnos y las familias en torno a unos saberes particulares orientados por finalidades delimitadas y específicas (Vasco, C, Martínez Boom y Vasco, E., 2008).

Es a partir de este contexto en donde, a mitad del siglo XX, se implanta el discurso de los sistemas educativos con el objetivo de racionalizar y planificar el proceso educativo. En este contexto el término educación surge en el momento en el que teóricos, organismos y consultores internacionales “...comienzan a utilizar la Teoría General de Sistemas y el lenguaje de la

economía, con el fin de determinar necesidades, definir problemas y aplicar criterios de rentabilidad... al flujo entonces creciente del gasto público dedicado a la educación...” (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008, p. 17). De esta manera los sistemas educativos entran a regular la educación, sus objetivos y finalidades en función de los intereses estatales.

Al respecto Zambrano (2006) afirma que

Todo esquema educativo es la imagen del tipo de sociedad donde éste funcione; a la vez, el modelo educativo es la base para reproducir los valores sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos. En consecuencia, modelo educativo y modelo de sociedad se correlacionan, y ambos son el producto del pensamiento decidido que el paradigma sobre la educación produce (p. 123).

Estas dos posturas se correlacionan en la medida en que a partir de la teoría de sistemas se instauran determinados modelos educativos a través de los cuales se transmiten una serie de conocimientos en aras de alcanzar el ideal de sociedad que cada grupo humano ha definido.

En este marco los autores se interrogan frente a la delimitación del proceso educativo, y es en este punto donde aparece el concepto de formación en contraposición al de educación. En sus disertaciones los autores establecen que la formación es un “... proceso más amplio... y... se refiere a la inculturación en general...” (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008, p. 20). Así es posible evidenciar que la formación corresponde al proceso a través del cual el sujeto incorpora todos los códigos esenciales para su integración en la cultura. Dicha inculturación se ve materializada a través de la socialización primaria y secundaria, así como de las prácticas de crianza.

“... dentro de ese proceso más amplio, se distingue el proceso educativo como un subproceso más específico. Se diferencia así lo educativo como la institucionalización de los procesos formativos...” (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008, p.20). En este sentido la educación pasa a estar englobada dentro de los procesos formativos, correspondiendo a las instancias institucionales que la sociedad ha delimitado para cumplir con estos fines.

Zambrano (2006) afirma que así como un individuo educa a otros, los grupos, el espacio y el tiempo favorecen ambientes educativos, de modo que la labor educativa no se restringe exclusivamente a la acción comprendida entre el maestro y el alumno, sino que las demás instancias sociales ofrecen espacios de educación que dotan al sujeto de habilidades y conocimientos para su crecimiento e inserción social. Es en este punto donde las instituciones culturales como los museos adquieren una importancia social, en tanto apoyan este proceso educativo que de manera directa o indirecta le brindan a quien lo visita determinadas experiencias que posibilitan en él la construcción de aprendizajes.

Este mismo autor menciona que la educación constituye menos un sistema de acciones y más un lugar en el cual las actitudes, los comportamientos, la memoria y la inteligencia se educan de modo que el sujeto, como ya se mencionó en líneas anteriores, incorpora los códigos culturales necesarios para su actuar al interior de un grupo social.

La educación no es entendida como objeto de reflexión pedagógica en tanto al ser una práctica social compleja está estrechamente relacionada con el momento histórico en el cual se enmarque, así como de las influencias que sobre ella ponen los actores descritos previamente (Estado, alumnos y familias) y el juego de saberes, control y poder que en ella confluyen (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008).

4.4.2. Pedagogía.

Las formulaciones en este campo demuestran una discusión en torno a si la pedagogía es considerada como una ciencia o una disciplina. Acorde con lo planteado por Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E. (2008) no existe una sistematización en sus discursos y teorías que constituyan un corpus conceptual que le confiera el estatus de disciplina. En respuesta a estas disertaciones los autores ubican a la pedagogía en el campo del saber, en tanto este es "... más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina..." (p. 10). Si bien es importante conocer el contexto en el cual se enmarcan los estudios en torno a la pedagogía, en el marco del

presente trabajo se realizará un acercamiento hacia las *definiciones* que se han postulado de esta categoría, así como a sus principales características.

Vasco (1990) propone definir la pedagogía como "... [un] saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia..." (p. 107). De lo anterior se puede abstraer que la pedagogía es el resultado de la reflexión que hace el maestro sobre su propia labor. En este sentido las experiencias que tiene el profesor toman especial relevancia, pues es a partir de estas que el docente obtiene los insumos necesarios para construir los saberes pedagógicos. Vasco C, Martínez Boom y Vasco E, (2008) apoyan esta idea mencionando que la pedagogía vive por medio de las prácticas pedagógicas las cuales son, por tanto, "prácticas de saber".

Según Zambrano (2006), "... la pedagogía halla su fuente de alimento teórico en las prácticas escolares referidas a un conjunto complejo de situaciones políticas, sociales, culturales, religiosas" (p. 147). El espacio escolar, sus dinámicas y características llevan implícitos una serie de códigos y mensajes cargados de influencias de diversa índole y naturaleza, los cuales permean el actuar del docente y hacen que se enfrente a situaciones variadas. A partir de allí el maestro construye su conocimiento en función de los modos que él mismo emplea para hacer frente y superar dichos desafíos. Tales conocimientos pasan a configurarse en saberes pedagógicos producto de los procesos de reflexión que el profesor ha generado.

El autor también afirma que, en el contexto escolar, el pedagogo se enfrenta a una relación en la que convergen dos elementos: por un lado, se encuentra *la cultura escolar*, que es elaborada artificialmente y que busca distribuir a los miembros de la sociedad los saberes necesarios para su desenvolvimiento. Por otro, se ubica *la vida extraescolar* que los estudiantes experimentan cotidianamente. Frente a ello el profesor se encuentra en la necesidad de conjugar ambos factores en aras de ofrecer a sus estudiantes las experiencias adecuadas para su crecimiento y desarrollo sin desconocer las experiencias de vida de cada uno, pero cumpliendo con los propósitos escolares. Tal como él mismo lo menciona, "El pedagogo sabe acoger a los sujetos en un territorio tan

especial y complejo como la institución escolar” (p. 137) estableciendo un diálogo entre las características de la escuela y las experiencias de vida cotidiana.

“... el verdadero pedagogo parece existir en la conjunción entre la teoría y la práctica, existe precisamente allí donde es interpelado por lo que él piensa y lo que hace” (Zambrano, 2006, p. 150). En esta afirmación se pueden ver dos aspectos que constituyen la subjetividad del maestro: la teoría y la práctica. El docente construye su saber en torno a estos dos elementos, en la medida en que, por un lado, los saberes disciplinares y académicos le brindan una serie de herramientas que fundamentan su actuar y le orientan en sus formulaciones. Por el otro, como ya se ha desarrollado previamente, le ofrece un sinfín de experiencias que le posibilitan configurar su saber y también le otorga herramientas para tomar decisiones. En la conjunción entre ambos aspectos el maestro produce su saber, pues estos le dotan de herramientas para construir saberes pedagógicos.

En esta vía Zambrano (2006) menciona que el saber pedagógico resulta de la unión de los saberes producidos por los pedagogos. De esta manera se evidencia la importancia que tienen los pedagogos y los saberes que estos construyen, ya que con sus producciones aportan elementos para la consolidación de la pedagogía. El autor manifiesta que “de acuerdo con Mialaret, se entiende el saber pedagógico como la relación estrecha que tiene lugar en la historia de lo pedagógico a partir de las prácticas que realiza el pedagogo en el acto escolar...” (p. 152), todo ello mediado por procesos de reflexión permanentes.

En síntesis, la pedagogía “apunta a lo que hace el sujeto profesor con lo que sabe, la manera como vuelve sobre sí, a su experiencia” (Zambrano, 2006, p. 146). Es decir, que la pedagogía relaciona, como ya se expuso previamente, la teoría y la práctica, los saberes disciplinares, curriculares y la experiencia del maestro, todo ello mediado por la reflexión, pues es esta la que posibilita que el actuar del maestro adquiera sentido y le permita a este replantear su labor y reelaborar sus esquemas, en aras de construir saberes pedagógicos.

Martínez Boom (1990), citado por Vasco C, Martínez Boom y Vasco E, plantea nuevas dinámicas que se están presentando y que llevan a reformular las teorizaciones que se han construido en torno a la pedagogía. En este sentido afirma que

... los recortes y direccionamientos de los saberes circulantes centrados por el Estado alrededor de la escuela y los maestros inician procesos de Pedagogización que desbordan los muros escolares y constituyen la pedagogía como saber social, con múltiples relaciones con otros saberes y prácticas (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008, p. 27).

De esta manera la pedagogía ya no solo se contempla en la esfera institucional de la escuela sino que pasa a otros ámbitos como la educación no formal e informal, de modo que medios de comunicación, grupos de pares y gobernantes se constituyen en educadores y pedagogos (Vasco, C., Martínez Boom y Vasco, E., 2008), por lo cual se contempla que el saber pedagógico está presente en muchas otras instancias.

Frente a estas transformaciones Noguera y Parra (2015) afirman que las tradiciones pedagógicas “... se han visto hoy relegadas ante la proliferación intensiva de discursos calificados de pedagógicos que aparecen en los más diversos espacios institucionales.” (p. 74). De esta manera una multiplicidad de escenarios han apropiado la pedagogía y sus saberes a sus dinámicas, lo cual sin duda marca una nueva dinámica para la formulación y construcción del campo del saber pedagógico. Esto adquiere sentido en la medida en que los grupos sociales, sus características y necesidades deben cambiar en función del tiempo, y esto demanda que las formulaciones y construcciones teóricas se muevan y eviten el estancamiento. No se puede pretender que lo que se ha dicho se conserve como una verdad absoluta e inmutable, sino que es necesario aceptar el cambio y lograr que los planteamientos y construcciones que se alcanzan evolucionen en función de ello.

Con relación a lo anterior, los autores exponen que existen tres grandes tipologías de la pedagogía en los tiempos contemporáneos. Una de ellas son las *pedagogías para todo aquello que es necesario enseñar y aprender* donde se ubica la enseñanza en torno a temas centrales –pedagogía de la paz, de la esperanza, de la felicidad, de la ciudadanía, etc.-. La segunda corresponde a las *pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios* que involucran sectores sociales determinados –masculinas, feministas, tercera edad, infancias-. Por último se encuentran las *pedagogías según la cualidad o filiación* dentro de las cuales se pueden encontrar las hospitalarias, las tradicionales, las participativas, etc. (Noguera y Parra, 2015).

En consonancia con lo expuesto los cambios mencionados llevan a interrogar el rol de los pedagogos, pues “Como efecto de esa proliferación, los tradicionales sujetos vinculados en ese campo de saber [la pedagogía]... se han visto desplazados por nuevos “pedagogos” o “formadores” o “educadores” informales que toman diversas formas” (Noguera y Parra, 2015). Así, estas nuevas dinámicas, traen consigo otros sujetos cuya acción se enmarca fuera de la escuela, de modo que el saber proveniente de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros ahora contempla el saber que producen otros personajes en espacios no formales e informales.

4.4.3. Didáctica.

De acuerdo con lo planteado por Zambrano (2006)

... el objeto de la didáctica hay que comprenderlo como un asunto de humanidad y no como un medio instrumental. La dimensión humana, entonces, se va incorporando a la didáctica, a tal punto que las relaciones, explicaciones, investigaciones y práctica del hacer escolar se orientan más hacia la comprensión que hacia la determinación (p. 181).

De esta manera es posible evidenciar que la didáctica, más que solamente preocuparse por el cómo de la acción educativa, busca principalmente reconocer al sujeto en su dimensión humana, en las potencialidades y dificultades que influyen en su proceso de aprendizaje, así como en las condiciones contextuales en las cuales este se encuentra y que afectan positiva o negativamente su desarrollo.

Develay, citado por Zambrano (2006) afirma que “La didáctica es el estudio de los procesos de aprendizaje-enseñanza relativo a un contenido específico.” En esta definición “... el aprendizaje... va primero, pues es la preocupación mayor de los especialistas de la didáctica” (p.197). A partir de lo anterior es posible inferir que la didáctica tiene como centro de análisis el aprendizaje, reconociendo así la dimensión humana a la cual se hacía referencia en el párrafo anterior, pues más allá de enfocarse en la transmisión de un contenido determinado, su preocupación se centra en las maneras en las cuales los sujetos se enfrentan a los contenidos que se les presentan, los

procesos que se dan en su interior y en cómo llegan a aprender y construir conocimientos en torno a lo que se les expone.

Zambrano (2006) menciona que el proyecto didáctico, como él lo cataloga, se visibiliza en las disciplinas, pues es en su interior que los postulados, discursos y conceptos que sobre el saber se construyen toman cuerpo. De esta manera, “la didáctica... se vuelve realidad en las situaciones concretas del aprendizaje de los saberes” (p.102). Cada disciplina tiene sus propios fundamentos y desarrollos teóricos en función de sus características. A partir de allí la didáctica entra en acción para poder acercar estos planteamientos a los sujetos a quienes van dirigidos, para lo cual recurre a una serie de estrategias que, centrándose en el aprendizaje y la complejidad de este, posibiliten su apropiación en el sujeto y le permitan comprenderla.

Develay, citado por Zambrano (2006) apoya lo mencionado en el párrafo anterior al mencionar que “... la didáctica se interesa por los procesos de adquisición y de transmisión de los saberes en una disciplina específica; lo cual implica tomar en cuenta los modos de elaboración y de funcionamiento de dichos saberes en su dimensión epistemológica e histórica...” (p.197). Lo anterior invita a considerar que antes de intentar enseñar el contenido de una determinada disciplina, es imprescindible conocer sus componentes y su cuerpo conceptual, pues en la medida en que se conozcan estos elementos será posible intentar construir modos de enseñanza de dichos saberes, recurriendo a la didáctica para conocer las condiciones individuales y sociales que favorezcan la apropiación de estos conocimientos por parte de los individuos a quienes van dirigidos.

Así como la pedagogía contempla al pedagogo como sujeto que construye su cuerpo conceptual, la didáctica reconoce al didacta como “... un sujeto que piensa la emergencia de la educación desde lo concreto de las situaciones humanas y ve en los saberes la incorporación de la tragedia, la alegría y las vicisitudes que impone todo esfuerzo por dominarlos” (Zambrano, 2006, p. 181). Aquí nuevamente entra en juego la dimensión humana del proceso educativo, pues el sujeto que aprende involucra su subjetividad en el proceso de aprendizaje, de modo que allí también interviene su parte emocional en función de las sensaciones que le genera su relación con los contenidos. Según las características de la disciplina a la cual se esté acercando el aprendiz se

despiertan en él diversidad de sentimientos que influyen, positiva o negativamente, en el proceso y que determinan el impacto que estos contenidos tendrán en su estructura cognitiva.

A partir de las ideas expuestas previamente, Zambrano expone en su texto tres conceptos de referencia de la didáctica a través de los cuales explica los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la transposición didáctica, el triángulo pedagógico y el contrato didáctico.

4.4.3.1 Transposición didáctica.

Zambrano (2006) afirma que “El descenso... de tales lenguajes [científicos] al ámbito común de los estudiantes, ocasiona una serie de procesos que, sin modificar la naturaleza del contenido, genera otras aproximaciones con el fin de que los usuarios se las apropien de manera directa” (p. 185). Lo anterior permite comprender que este concepto corresponde a la re contextualización que es necesario hacer sobre los saberes científicos, ubicándolos en el plano de los estudiantes y sus capacidades, de modo que el lenguaje propio de las ciencias se ajuste a las posibilidades de quienes esperan aprenderlas. Ello también involucra los aspectos subjetivos a los cuales se hacía referencia en líneas anteriores, pues en la medida en que un estudiante sienta cercano y comprenda el lenguaje de aquello que se le presenta tendrá una mayor afinidad para con este y logrará interpretarlo y apropiarlo.

Es importante aclarar que esta re contextualización no debe entenderse como “... una degradación de los lenguajes iniciales; más bien, busca en su objeto, mantener la unidad bajo otras representaciones semánticas y sinónimas” (Zambrano, 2006, p. 185). Aquí la función del didacta no puede ser cambiar los contenidos sino adaptarlos, de modo que se mantenga la misma estructura de los saberes académicos bajo un lenguaje comprensible para los aprendices que les posibilite comprender su contenido.

4.4.3.2. Contrato didáctico.

De acuerdo con Zambrano (2006) el contrato didáctico hace referencia a la relación de correspondencia que se establece entre el estudiante y el profesor frente al saber, en tanto cada uno adquiere una responsabilidad frente al otro en el proceso, representado en el aprendizaje y en la enseñanza respectivamente.

Filloux (1974), citado por Zambrano (2006) afirma que "... la relación pedagógica promueve, de manera inconsciente, una relación de tipo contractual fundada sobre un imaginario mítico e ideológico que se comparte, con reciprocidad, por los actores del hecho educativo..." (p. 184). De esta manera se contempla que existe un contrato "pactado" por el alumno y el maestro en el cual ambos se comprometen a poner de su parte para llevar a cabo el acto educativo, poniendo en juego lo mejor de sí. En ello se involucran actitudes, comportamientos, concepciones y demás elementos que posibilitan o interfieren la consecución de los objetivos educativos a partir del convenio establecido, de manera inconsciente, entre el profesor y el estudiante.

4.4.3.3. Triángulo pedagógico.

Zambrano (2006), contrario a lo expuesto por teóricos españoles y latinoamericanos, considera que este elemento no es tanto otro de los conceptos de la didáctica, sino un esquema que los ubica gráficamente. En suma, a través de este componente los estudiosos de la didáctica hacen referencia a las relaciones que se establecen entre el profesor, el alumno y el saber, siendo estos los tres sujetos que intervienen en el proceso educativo (Zambrano, 2006).

A partir de lo anterior Zambrano (2006) establece que como resultado del vínculo establecido entre saber y alumno se ubica el aprendizaje, de modo que este da cuenta de los procesos que se llevan al interior del segundo para comprender e interiorizar los primeros. Por el lado del maestro y el saber se encuentra la enseñanza, en tanto el docente interactúa con los saberes para compartirlos con sus estudiantes. Aquí toma especial importancia la *trasposición didáctica*, en tanto es el maestro quien debe convertir los saberes disciplinares y académicos en saberes enseñables a sus

estudiantes, que puedan ser comprendidos por estos. Por último, en la correlación docente-estudiante se ubica la formación, siendo el acto que caracteriza el lazo que se teje entre ambos actores. En este punto toma relevancia el *contrato didáctico*, en tanto dicho vínculo genera expectativas entre ambos sujetos que los lleva a aceptar, de modo inconsciente e indirecto, un contrato recíproco. La figura 8 sintetiza estas relaciones.

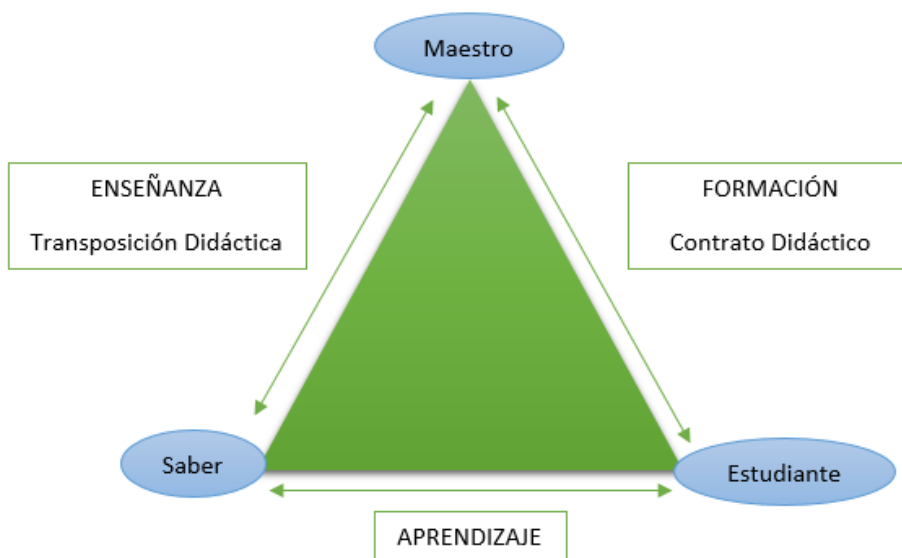


FIGURA 8 Triángulo pedagógico. Adaptación del esquema realizado por Zambrano (2006).

En síntesis, se podría afirmar que la didáctica se ocupa, principalmente, de dos procesos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior es fundamentado en los planteamientos de Zambrano (2006) quien afirma que “Los aprendizajes y los dispositivos de enseñanza en el aula de clase constituyen su principal preocupación” (p. 173).

A continuación, se realiza una breve descripción de estos dos aspectos.

4.4.3.4 Enseñanza.

De acuerdo con Zambrano (2006) la enseñanza “... toma por objeto la cuestión del otro, indaga sobre sus límites y finalidades, y procura una explicación que se fundamenta en el por qué y en el para qué enseño... ella se ocupa de un sujeto concreto...” (p. 140). Es decir que este proceso pone

en su centro a la persona a la cual va dirigido el conocimiento de manera que el maestro, más allá de transmitir un mensaje, debe preocuparse por el individuo que está frente a él, de las capacidades y dificultades que este tiene y que influyen en el acto educativo. En esta preocupación también debe estar el sentido que tiene compartir un determinado saber y procurar su aprendizaje en el estudiante, y es en este punto donde las preguntas ¿Por qué? ¿Para qué? adquieren relevancia y constituyen una herramienta fundamental para planificar la enseñanza, de modo que todo aquello que se pretenda enseñar debe tener una finalidad y unos objetivos específicos, atendiendo a las particularidades de los estudiantes.

A partir de lo anterior se puede comprender que “... la enseñanza representa más una relación compleja entre sujetos, es política y socialmente tensa, pues implica el encuentro entre dos sujetos con historias marcadamente diferentes” (Zambrano, 2006, p. 141), ya que el hecho de que alumno y profesor compartan un escenario con fines establecidos hace que la relación que se teja entre ellos esté marcada por momentos de tensión en función de las expectativas, formas de ser y experiencias de vida de ambos actores, lo que lleva consigo una gran carga simbólica, ideológica, política, cultural, entre otras, que hacen que el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tengan avances y retrocesos y, en general, presiones por ambas partes.

Asensio y Pol (2002) ofrecen otra perspectiva del proceso de enseñanza al comparar las dinámicas que este proceso adquiere en los escenarios formales (escuela) e informales de educación (en el caso del presente estudio los museos), manifestando que cada espacio tiene unas características que hacen que las dinámicas sean distintas. Los autores afirman que en los espacios formales la planificación de la enseñanza suele ser cerrada y lineal, ligada a objetivos concretos y una carga curricular establecida, mientras que en los informales esta pasa a ser abierta, siendo extracurricular y brindando al estudiante mayores posibilidades de acción y control de las actividades de su parte.

Cualquiera que fuese el contexto es esencial reconocer que la enseñanza está basada en la comunicación, pues exige reconocer y escuchar al otro (Zambrano, 2006), tener en cuenta sus representaciones y comprensiones del mundo y basar las acciones de enseñanza a partir de ese reconocimiento.

4.4.3.5. Aprendizaje.

De acuerdo con Pérez y Gardey (2008) el aprendizaje es "... el proceso de adquisición de conocimientos, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia." Lo anterior permite notar la influencia que tiene sobre este proceso la enseñanza, en tanto a través de esta es posible que los individuos construyan nuevos conocimientos.

Asensio y Pol (2002) mencionan que "los aprendizajes son situaciones siempre complejas que... se solucionan... teniendo en cuenta una planificación compleja de muchos elementos intervinientes" (p. 57). Con la anterior afirmación se refleja la complejidad que lleva consigo el proceso de aprendizaje, pues no solamente implica la dimensión cognitiva del sujeto, sino que en este también intervienen aspectos subjetivos del mismo. Tal como se evidenciaba en el apartado dedicado a la didáctica, el aprendizaje despierta diversas sensaciones en los sujetos producto del esfuerzo que este hace por dominar los conocimientos y apropiarse de ellos, y es allí donde esta interviene para facilitar este proceso y acercar al estudiante a la comprensión e incorporación de los mismos a su estructura cognitiva.

Los autores establecen una distinción entre lo que ellos denominan el aprendizaje formal y el informal. En torno al primero afirman que está estrechamente ligado a la escuela y su objetivo es que el sujeto aprenda, es decir, que adquiera conocimientos. Con relación al segundo exponen que está ligado a espacios culturales y su principal finalidad es promover actividades de interés sin pretender con ello que el sujeto adquiera conocimientos. De igual manera los autores afirman que las experiencias que se propician en los ambientes culturales permiten que los sujetos sean activos en el proceso y puedan hacer parte de las actividades o desconectarse de ellas en el momento en que lo prefieran, contrario a lo que sucede en el contexto formal, en donde es el maestro el que guía el proceso, mientras que el estudiante atiende a las indicaciones de este muchas veces sin implicar el mínimo interés.

De igual manera afirman que los aprendizajes formales, por lo general, no tienen en cuenta los saberes previos de los sujetos, mientras que los informales, por su parte, tratan de conectar los intereses y teorías previas de los individuos para el desarrollo de las actividades que les propone.

Análogamente exponen que los aprendizajes formales abordan conocimientos de forma descontextualizada y parcelada, separando entre sí los contenidos y transmitiéndolos de esa manera a los sujetos. Por otro lado, el aprendizaje informal busca relacionar y contextualizar los saberes, insistiendo en la relación e interconexión entre los mismos.

Pero más allá de comparar ambos tipos de aprendizaje, Asensio y Pol (2002) insisten en que “... los mecanismos de aprendizaje son los mismos con independencia de que se apliquen en uno u otro contexto y que lo que hay que hacer es ser capaces de sacar todas las potencialidades de cada caso” (p. 50). De esta forma, ambos espacios educativos –formales e informales- pueden ofrecer a los sujetos experiencias desde las cuales sea posible llegar a aprendizajes significativos que promuevan la construcción de conocimientos, en función de las dinámicas propias de los escenarios educativos.

Para alcanzar ese fin los autores proponen que las actividades dirigidas a los estudiantes, en cualquiera de los dos ámbitos deben: implicar emocional y motivacionalmente a los sujetos, llevar a cabo aprendizajes en torno a contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales y plantear actividades diversificadas que posibiliten trabajos grupales e individuales. A través de estas acciones se permitirá a los individuos construir conocimientos significativos e implicarse en un proceso de aprendizaje activo y enriquecedor.

4.5 La planificación en la labor docente

Teniendo en cuenta los elementos descritos previamente se hace necesario analizar también el lugar que ocupa la planeación de la labor educativa al interior de los museos y la manera en la cual los profesionales encargados de estas funciones la incorporan en sus labores. Para dar respuesta a ello, en las líneas siguientes se hará referencia a tres momentos clave en la acción profesional del maestro: la planificación, la ejecución y la evaluación.

4.5.1. Planificación.

Fandiño (2007) en su tesis doctoral define "... [la] planificación del maestro como el acto profesionalizante en el cual éste reinterpreta el currículo y decide, con las posibilidades y limitaciones del contexto, su práctica pedagógica..." (p. 22). De esta manera es posible evidenciar la importancia que tiene este aspecto en la labor de los maestros, pues en tal acción ponen en juego los elementos que componen su saber para organizar y prever el curso que tomará su intervención, articulando diversas variables que permean su trabajo: los alumnos, sus necesidades y preferencias, las exigencias institucionales y sus propios intereses.

Se puede decir que en la planificación el maestro condensa la diversidad de factores que intervienen en la labor educativa. Calderhead (1984) citado por Fandiño (2007) afirma que cuando los profesores planean una actividad

Tienen que decidir sobre la materia a cubrir, la información a dar a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y materiales a usar o los ejercicios a realizar. Al tomar estas decisiones deben tener en cuenta el contexto en el que se trabaja, las capacidades e intereses de los alumnos, el currículo y otros aspectos como el plan global del centro y las restricciones del horario (p.30).

Con lo anterior es posible identificar los aspectos plurales, sociales y temporales que componen el saber del docente y que se reflejan al momento en el cual este lleva a cabo la planeación. Por un lado se ubican los diversos conocimientos disciplinares que el maestro va a abordar con los estudiantes, pero también los curriculares, que determinan en gran medida su acción. Por el otro, se ubican las características de los sujetos que intervienen en la interacción escolar: los maestros con sus intereses y expectativas, y los alumnos, con sus particularidades, gustos y disgustos. Finalmente se pueden reconocer los tiempos que determinan el acto educativo, tanto a corto como mediano e incluso largo tiempo.

La planificación "... da una cierta estabilidad y coherencia al curso de los acontecimientos que pueden parecer espontáneos... Así mismo, permite la simplificación y la reducción de la

complejidad de la clase...” (Fandiño, 2007, p. 29). Es decir que cuando el maestro planea la manera en la cual será llevada a cabo su intervención, anticipa el desarrollo de la misma al tomar decisiones respecto a los contenidos, recursos y actividades sobre los cuales se enfocará su labor y guiarán las interacciones en el aula. De igual manera, el profesor puede prever las respuestas que tengan sus estudiantes ante el trabajo a partir de su experiencia y el conocimiento que tiene de ellos y de esta manera proponer otros cursos de acción en caso de que su intervención no se desarrolle como es deseado.

Jackson (1968) citado por Fandiño (2007) menciona que existen dos fases en el proceso de enseñanza que llevan a cabo los maestros. Por un lado ubica la “enseñanza interactiva” que involucra “Lo que el profesor hace ante sus alumnos...” (p. 18), es decir, las interacciones que se llevan a cabo en el aula. Por el otro se encuentra la “enseñanza preactiva” la cual comprende las acciones que lleva a cabo el docente cuando no se encuentra frente a sus estudiantes. En este punto se ubica la planificación de las clases, pues es en solitario que el maestro organiza la manera en la cual llevará a cabo su práctica docente. De lo anterior es posible inferir que ambas fases se complementan, en tanto la enseñanza interactiva parte del proceso de pensamiento del maestro y los desarrollos que este ha alcanzado en la fase preactiva. Además, es en este último momento en donde el profesor reflexiona sobre su experiencia y toma decisiones respecto a lo que debe potenciar y transformar en su labor.

4.5.2. Ejecución.

“Los diseños del profesor son actividades seleccionadas y concatenadas para tratar los objetivos y contenidos curriculares que está trabajando o para darles una alternativa a estos” (Fandiño, 2007, p. 30). En este sentido, son las actividades la manera en la cual los docentes llevan a cabo su acción. En estas se concretan los razonamientos de los maestros en tanto representan la manera a través de la cual van a compartir el conocimiento con sus estudiantes, además de ser la forma como se llevan a cabo las interacciones en el aula.

Shavelson (1983) citado por Fandiño (2002) menciona que “Los profesores operan con esquemas genéricos, extraídos de su propia experiencia y de acuerdo con las coordenadas institucionales, etc., que adaptan a su forma de operar y a sus condiciones reales.” (p. 29). En este punto es posible identificar otro componente del saber de los docentes: la experiencia. Esta juega un papel importante en la ejecución de las actividades, en tanto el maestro ya ha identificado una serie de rutas de acción en función de su labor y estas le brindan herramientas para tomar decisiones.

4.5.3. Evaluación.

Con frecuencia a la evaluación se le atribuyen significados dispares dentro de los cuales se encuentran: relacionarla con los exámenes, concebirla como un medio de control o confundirla con la calificación. Esto genera que se emplee de manera errónea y por consiguiente se pierda su sentido fundamental (Elola y Toranzos, 2000).

Para Elola y Toranzos la evaluación es concebida como “... un proceso que genera información... la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un crecimiento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado.” (2000, p.3). Lo anterior permite afirmar que el objetivo principal de la evaluación es recoger datos y con ellos acercarse a la comprensión de aquello sobre lo cual se enfoca la mirada. Con esta definición se evidencia otra perspectiva para comprender el proceso evaluativo más allá de la calificación.

4.5.3.1. Características de la evaluación.

De acuerdo con Elola y Toranzos (2000) la evaluación tiene las siguientes características:

- “... a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituyen los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación...” (p. 3). En otras palabras los indicios

son aquellos datos que se obtienen de lo que se está evaluando por medio de diferentes herramientas como la observación.

- Para evaluar es necesario recurrir al uso de diferentes y variados instrumentos para con ellos capturar los indicios a partir de los cuales se realizará el proceso evaluativo.
- Se deben establecer criterios; estos son "... elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características." (p.5). Estos representan las pautas sobre las cuales se orientará el proceso evaluativo.
- De acuerdo con Mancovsky (2011) es necesario construir juicios de valor, que son "... enunciados que... reflejan nuestras preferencias, afinidades, opiniones, nuestros gustos." (p. 29). Estos "... expresan diferentes modos de organizar, categorizar y actuar sobre el medio que nos rodea, y son portadores de una "manera de ver el mundo" en un contexto socio histórico determinado" (p. 30). En palabras de Elola y Toranzos (2000) los juicios de valor son aquellas ideas, nociones y preferencias que los sujetos tienen respecto de algo o alguien. Estos juicios son un aspecto fundamental en el proceso evaluativo en tanto dotan de sentido a las características enunciadas anteriormente, de modo que los indicios, los instrumentos de recolección de datos y los criterios se enfocan en la construcción de juicios de valor.
- Es imprescindible la toma de decisiones y según Elola y Toranzos (2000): "... toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones...". Este aspecto también forma parte del objetivo de la evaluación, de modo que su finalidad es llegar a una decisión a partir de la información obtenida previamente.

En este apartado fue posible tener un acercamiento conceptual hacia las categorías sobre las cuales se basa el presente ejercicio investigativo, alcanzando así las claridades conceptuales que orientaron los análisis y reflexiones de los datos. En el siguiente capítulo se describe la perspectiva metodológica que se adoptó para esta investigación exponiendo sus principales rasgos, así como

se muestra el enfoque, el método y los instrumentos a los cuales se acudió para obtener la información.

5. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los planteamientos que fundamentan la metodología de esta investigación. En este sentido se presenta el tipo de investigación adoptado, así como se expone el estudio de caso como diseño metodológico elegido, documentado por medio de entrevistas y observaciones. Adicionalmente se muestra el proceso de recolección y sistematización de los datos, realizado a través de la técnica del análisis de contenido.

5.1 Metodología de la investigación

El presente ejercicio investigativo es de tipo cualitativo, en tanto apunta a estudiar "... [los fenómenos] en situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga." (Denzin y Lincoln, 1994, p.2). Este estudio trata de conocer e interpretar las acciones que realizan dos sujetos particulares en una institución cultural específica, hecho que lleva a interactuar con el espacio mismo en el cual suceden los hechos, intentando comprender los sentidos que las personas estudiadas otorgan a su actuar. De igual manera tiene un carácter descriptivo, de corte interpretativo.

"La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interpretaciones son realizadas rutinariamente." (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 27). Lo anterior permite reconocer que los estudios que se ubican en esta línea no son realizados en ambientes artificiales o creados por quien desea realizar el estudio, sino que estos son llevados a cabo directamente en el lugar donde suceden los hechos, observando e interpretando todo aquello que influye en el fenómeno que es foco de atención, y la complejidad que impregna todo a su alrededor.

La investigación cualitativa también se caracteriza por ser flexible, es decir, por reconocer "... la posibilidad de advertir... situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos..." (Mendizábal, 2006,

p. 67). La investigación cualitativa no busca ser desarrollada a partir de un diseño rígido e inflexible, por el contrario, brinda la posibilidad de adaptar el diseño inicial a las diversas circunstancias que van surgiendo en el terreno de estudio, de modo que todo lo que se ha planteado puede transformarse según las dinámicas de los sujetos o lugares que se estén investigando.

Dado que la investigación cualitativa busca interpretar los fenómenos y significados que suceden y circulan en el espacio natural de los sujetos estudiados, es necesario que las relaciones que se tejen entre investigadores e investigados sean recíprocas y dialógicas. Rager (2005) citado por Vasilachis de Gialdino (2006) menciona que

“Esa habilidad de estar con los otros, de conectarse con ellos emotiva y cognitivamente es lo que distingue a la investigadora y al investigador cualitativos, lo que les permite experimentar el mundo de manera similar a la de los participantes...” (p. 35).

De esta manera el investigador debe tener en cuenta que más allá de llegar a una comunidad y recurrir a sus integrantes para obtener datos relevantes para su estudio es necesario establecer relaciones igualitarias, en donde el otro que va a ser estudiado sea reconocido como un ser humano similar a él, más allá de verlo como un “objeto” que proporciona información. Además es importante que se tejan vínculos empáticos, de modo que sea posible sensibilizarse frente al otro y sus experiencias, identificarse con sus vivencias y ante todo reconocer su individualidad e identidad.

Los individuos que llevan a cabo el estudio “... deben evitar... que su actividad menoscabe la identidad, la dignidad, la libertad de quien contribuye con su proceso de investigación haciendo que la indagación sea posible” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 36). El respeto y la humildad deben ser factores que primen en la relación que se establece con los sujetos estudiados. El investigador no es superior a quienes son estudiados, a pesar de que este posea estudios y conocimientos académicos, pues los otros también son seres de saber y no deben ser tratados con inferioridad pues son ellos quienes brindan la información y hacen posible que el estudio se lleve a cabo.

5.2. Diseño metodológico

Para desarrollar el presente ejercicio investigativo se eligió el estudio de caso dadas las posibilidades que esta metodología brinda para poder entender un fenómeno desde una mirada focalizada; es decir, que al tomar una parte del mismo, en este caso un profesional licenciado y una ingeniera, se puede llegar a conocer y comprender en mayor medida el objeto de estudio, sin que con ello se pretenda generalizar ni tomar como absolutos los hallazgos encontrados frente a la totalidad del problema..

5.2.1 Estudio de caso.

Stake (1994) citado por el Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo -LACE- (1999) afirma que esta metodología "... presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción... pero al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita..." (p. 4). De esta manera es posible afirmar que el estudio de casos posibilita la comprensión de un fenómeno a partir de la focalización en un actor determinado cuyo análisis promueve una mayor comprensión frente a la inquietud que moviliza la investigación.

"Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual" (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218). En este sentido, los autores establecen que es necesario elegir los casos en función de los objetivos del estudio, de manera que más allá de seleccionarlos al azar debe haber un criterio que lleve a escoger aquellos que son más representativos y significativos de la totalidad del grupo estudiado, de modo que contribuyan con información valiosa y relevante que permita comprender el fenómeno estudiado.

De acuerdo con los autores esta metodología comprende varios diseños en función de la cantidad de casos por analizar. De esta manera se encuentran los estudios de casos únicos y los estudios de casos múltiples. Dadas las características del presente ejercicio investigativo, el diseño que se utilizará será el segundo.

Miles y Huberman (1991) citados por Neiman y Quaranta (2006) mencionan que los estudios de casos múltiples “... permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales, así como elaborar explicaciones causales...” (p. 225). En términos de este estudio, el hecho de seleccionar dos casos –un profesional en educación y una profesional en otra disciplina- posibilita realizar una comparación en torno a los saberes de ambos sujetos y así establecer relaciones entre uno y otro, de modo que se pueda comprender, desde una doble perspectiva, el fenómeno que se está tratando de comprender y analizar: el saber del docente en el Museo Nacional de Colombia y en el Museo de Bogotá.

Para la realización de esta investigación se contó con la participación de dos profesionales quienes tienen como función la creación y realización de programas educativos dirigidos a la población infantil al interior del Museo Nacional. Teniendo en cuenta el problema sobre el cual se enfocó este estudio, se hacía necesario trabajar con un profesional licenciado y uno no licenciado. Inicialmente se pensaba invitar a una educadora infantil, pero desafortunadamente no se contaba con ninguna maestra vinculada a este espacio. Fue entonces que se contactó al profesional licenciado, dada su formación en educación y su trayectoria. Él es Licenciado en Psicología y Pedagogía egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

La segunda profesional que participó en la investigación es Ingeniera Multimedia. Su elección por parte de la autora de este trabajo fue debido a que en las observaciones que pudo realizar a su trabajo se identificó que favorecía la participación de los niños, empleaba diversos recursos materiales apostando a favorecer una experiencia multisensorial y los invitaba a conectar sus experiencias previas con los temas sobre los cuales se enfocaban las visitas. En sus mediaciones se reflejaba la inquietud sobre la cual se orientó esta investigación, de modo que ella constituyó un caso representativo.

5.2.2 Instrumentos de recolección de datos.

Para llevar a cabo un estudio investigativo es necesario contar con suficiente información de modo que sea posible conocer el fenómeno estudiado en profundidad identificando diferentes perspectivas. En este contexto es necesario reconocer que “La variedad de las fuentes de información utilizadas (observación, entrevistas, documentos, etc.) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 220). Así se hace evidente que contar con herramientas diversas posibilita obtener una mayor cantidad de datos de forma complementaria, pues lo que no es captado por un instrumento puede ser evidente en la utilización de otro.

Partiendo de lo mencionado, para la realización del presente ejercicio de investigación los datos fueron recolectados a través de observaciones y entrevistas. La razón de esta elección se centra en el hecho de que la observación “... permite hacer inferencias acerca del sentido y la perspectiva de alguien que no podría obtener contando exclusivamente con datos de entrevista”, mientras que la entrevista “Puede brindar información adicional de lo que se perdió en la observación y puede utilizarse para corroborar la exactitud de las observaciones” (Maxwell, 1996, p. 11). De esta manera es posible reconocer la complementariedad que representan estas dos herramientas, en tanto a través de la una se puede ahondar y verificar lo obtenido gracias a la otra.

5.2.2.1. Observación participante.

De acuerdo con lo planteado por Taylor y Bogdan (1986, citados por LACE, 1999), la observación participante es definida como “... una estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora...se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo” (p. 18). En ese sentido, la observación constituye una importante estrategia de recolección de datos en la investigación cualitativa, en tanto a través de esta es posible implicarse directamente sobre los casos estudiados y conocer de cerca sus modos de ser y los significados que a estos le otorgan.

En la observación participante existen diferentes grados de implicación por parte de quien investiga. La primera es denominada *pasiva* y hace referencia a que el investigador, a pesar de estar presente en el contexto o situación estudiada no interactúa ni toma parte activa de las actividades realizadas por el grupo estudiado, de modo que este adopta el rol de espectador (LACE, 1999).

La segunda, observación *moderada*, “... es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar” (LACE, 1999, p. 19). Es decir que en esta tipología de observación el investigador adopta un rol más activo dentro del grupo, aunque no lo suficiente como para interactuar directa y constantemente con la situación y el grupo.

La última es denominada observación *activa* y es aquella en la cual el investigador se introduce e interactúa totalmente en la situación, de modo que llega a ser un miembro más del grupo y realiza todas las actividades que este lleva a cabo (LACE, 1999).

En lo referente al presente ejercicio investigativo, la observación que se realizó fue de carácter moderada dada la flexibilidad que esta permite al favorecer un grado de acción al investigador sin que ello interfiera en las dinámicas del participante del estudio ni afecte el curso natural de la situación. Durante el desarrollo de la visita por parte de los dos profesionales la autora de este trabajo tuvo un grado de participación en la medida en que interactuó con los niños y, en algunos momentos, participó de las propuestas realizadas por los monitores.

Otra clasificación que se establece en las observaciones se relaciona con el grado de formalidad con la que estas se realizan. Por un lado se encuentran las observaciones de tipo *informal* en las cuales se ven los hechos de forma incidental, y por tanto no requieren de una autorización expresa para llevarlas a cabo. Por otro están las observaciones *formales* las cuales “... se producen cuando, tras la necesaria negociación, el investigador/a se introduce en las clases...” (p. 19). Estas requieren de solicitar los permisos necesarios para que el investigador pueda ingresar al espacio y desarrollar el ejercicio de observación.

Para llevar a cabo las observaciones requeridas para el desarrollo de este ejercicio investigativo fue necesario realizar un primer acercamiento hacia los monitores docentes que constituirían los casos de estudio. De esta manera se comentó a ellos los propósitos del ejercicio y el procedimiento que se efectuaría (observación realizando un registro fílmico). De igual modo fue necesario tramitar los debidos consentimientos con el personal administrativo del Museo Nacional de Colombia, en vista que se requería el ingreso de cámaras y la posterior grabación del recorrido de los monitores.

Es importante resaltar lo mencionado por Denzin y Lincoln (1994) cuando afirman que “No existen observaciones objetivas, sólo observaciones socialmente situadas en los mundos del que observa y del que es observado”. De este modo subyace nuevamente la ética que debe estar implícita no solo en este momento de recolección de la información, sino durante todo el proceso investigativo. De allí que sea esencial respetar las representaciones del mundo que se reflejan en el actuar de cada uno de los participantes, y más allá de juzgar su labor se debe trabajar por comprender su actuar, para que así se interpreten los datos obtenidos reconociendo sus subjetividades.

5.2.2.2. Entrevista.

Fundamentalmente “... una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana...” (LACE, 1999, p .21). Es decir, que aunque este instrumento se lleva a cabo de manera dialógica, implica un cierto grado de formalidad en tanto las conversaciones propuestas para su desarrollo no se ejecutan como habitualmente se entablan con las personas en el contexto inmediato.

Teniendo en cuenta esta claridad, la entrevista etnográfica, enmarcada en la investigación cualitativa, tiene unas características que la distinguen de las entrevistas comunes:

... por un lado, con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar

a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos. (LACE, 1999, p. 22).

Del anterior fragmento se pueden abstraer dos factores importantes. El primero se relaciona con la importancia de que al poner en práctica este instrumento se establezca una relación de igualdad, en la cual investigador e informante interactúan en un proceso dialógico en la cual comparten significados en torno a determinados asuntos. Aquí cobra relevancia la desaparición de las jerarquías en la medida en que, al considerarse ambos sujetos en igualdad de condiciones, respetando los saberes que cada uno posee, se puede llegar a romper las barreras que impone la sensación de autoridad frente al otro, y más allá de imponerse y menospreciarse, se construye una relación basada en el respeto y la humildad frente al otro sujeto de saber que aporta a la construcción de la investigación.

El segundo factor refleja los objetivos que se buscan al realizar una investigación cualitativa. Al situarse desde el paradigma interpretativo es posible comprender "... el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992a, citada por Vasilachis de Gialdino 2006, p. 49). En este sentido la entrevista etnográfica le permite a quien investiga acercarse al mundo simbólico de los sujetos estudiados para de esta manera interpretar y comprender los significados que cada persona le otorga a sus acciones, todo ello a partir de la información que se comparte desde el intercambio verbal y dialógico que se establece durante la entrevista.

Las entrevistas etnográficas también se clasifican según su estructuración. Por un lado se encuentran las no estructuradas en las cuales "las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se van construyendo a medida que transcurre la entrevista misma..." (LACE, 1999, p.22), es decir que no existe un formato que contenga las preguntas que se van a abordar ni el orden de las mismas, sino que van surgiendo en el momento mismo del encuentro entre el investigador y el participante.

Por otro lado se ubican las entrevistas de tipo semi-estructuradas donde “... el entrevistador/a planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas...” (LACE, 1999, p. 23). Esta tipología comprende el diseño previo de las preguntas que se plantearán a los participantes por parte del investigador. Las entrevistas que se realizaron a los casos del presente estudio fueron de este tipo ya que el diálogo se orientó en función de una serie de interrogantes ya elaborados atendiendo a las categorías teóricas expuestas previamente. Vale aclarar que las preguntas no se establecieron de manera jerárquica, y estuvieron abiertas a modificaciones o a la realización de otras que surgieron en función del diálogo y las necesidades del momento.

5.3. Proceso de recolección y sistematización de los datos

A continuación se describen los procesos de recolección y sistematización de los datos que fueron necesarios para dar respuesta a la pregunta de esta investigación.

5.3.1 Recolección de los datos.

Antes de llevar a cabo el trabajo de campo fue necesario realizar unos primeros acercamientos a los profesionales, para dar a conocer los objetivos del estudio y lograr que ellos manifestaran su autorización para participar en la investigación firmando el consentimiento informado pertinente (ver anexo 1). También se entabló un diálogo con la encargada de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia en tanto que la obtención de los datos se filmó utilizando cámaras de video en las instalaciones de este escenario. Otro elemento que no se contempló en un inicio fue el grupo con el cual los profesionales realizarían los recorridos a grabar. Al comienzo del estudio se pensaba filmar cualquier grupo de primera infancia que llegara a los Museos, pero luego fue necesario pensar en las autorizaciones que se debían tener para grabar menores de edad, pues ello acarrea una serie de implicaciones jurídicas. A partir de ello fue necesario solicitar al Centro de Desarrollo Infantil La Gallina Pecos³ la autorización para llevar a los niños y las niñas del nivel Jardín para que fueran ellos con quienes se realizaran los recorridos. Este hecho significó gestionar

³ El Centro de Desarrollo Infantil La Gallina Pecos fue el jardín infantil en el cual la maestra en formación llevó a cabo el proyecto de intervención sobre la pintura articulando esta institución con el Museo Nacional en el marco de las prácticas pedagógicas de los semestres octavo, noveno y décimo.

los permisos correspondientes con los padres de familia para la movilización de los niños, así como el medio de transporte para su desplazamiento.

El proceso de recolección de la información comprendió la realización de dos observaciones y dos entrevistas, una a cada profesional. La razón por la cual se realizó el proceso en este orden radica en que las entrevistas permitieron profundizar en torno a aspectos que hicieron parte de las observaciones, de modo que se posibilitó una comprensión general del proceso llevado a cabo por los profesionales. Es importante resaltar que cada herramienta de recolección de información fue filmada.

Para la realización de las entrevistas fue necesario diseñar un instrumento que posibilitara recoger la información. Este se realizó a partir de las categorías teóricas sobre las cuales se fundamenta el estudio, de las cuales se tomaron elementos para la elaboración de las preguntas (ver anexo 2). Teniendo en cuenta que fueron entrevistas de tipo semi-estructuradas, el proceso estuvo abierto a la posibilidad de que surgieran otros interrogantes al momento de su puesta en práctica.

5.3.2 Sistematización de los datos.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de la información se ha elegido como técnica de investigación el análisis de contenido. A continuación, se exponen su definición y características principales, las etapas que esta comprende y la validez y confiabilidad que deben primar en el estudio investigativo. Adicionalmente se definen las categorías de análisis para este ejercicio.

5.3.2.1. Análisis de Contenido

De acuerdo con lo planteado por Aigeneren (1999) el análisis de contenido "... es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje" (p. 1). Gómez (2002) afianza esta idea mencionando que "... se trata de un método que consiste en clasificar y/o

codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido” (p. 2).

Al interior de una comunicación humana existen símbolos que aluden al contenido del cual se está tratando y que la metodología de análisis de contenido permite develarlos y comprenderlos. En otras palabras “Esta técnica centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana” (López, 2002, p. 173).

5.3.2.1.1 Etapas del análisis de contenido.

Nicolini (2015) plantea 4 fases en las cuales se desarrolla el análisis de contenido: pre-análisis, codificación, categorización e inferencia.

El *Pre-análisis* consiste en recolectar los datos que serán objeto de análisis, ordenarlos y releerlos (Gómez, 2000). Dentro de esta primera fase se deben tener en cuenta tres procesos; en primera medida, se debe “Leer el texto varias veces” (Nicolini, 2015, p. 21), es decir, necesariamente debe haber una relectura, por parte del investigador, de los documentos de los cuales tomará los datos para analizar. En un segundo momento se debe “Dividir el texto en párrafos. Poner un punto aparte cuando se termina una idea, o sea, cada idea distinta es un párrafo aparte” (Nicolini, 2015, p. 21). De esta forma, luego de leer repetidas veces los datos, se procede a identificar las ideas presentes en un párrafo y diferenciarlas, formando con ellas nuevos segmentos del documento. Finalmente se deben “Numerar los párrafos a la izquierda (P1, P2, P3...). No se enumeran las preguntas del investigador, ni los títulos.” (Nicolini, 2015, p. 21). Luego de organizar el texto por párrafos en función de los temas y se da paso a la numeración de cada segmento que se ha formado.

La *Codificación* es el momento en que “...se debe nombrar, tematizar, identificar los temas centrales por párrafo o por línea, de acuerdo a las ideas clave que vayan surgiendo, asignándoles un código” (Nicolini, 2015, p. 22). Partiendo del proceso realizado en la fase anterior, en este segundo momento se procede a brindar un código a los párrafos que ya se han separado por temas. Los códigos deben ser excluyentes; es decir, no se pueden repetir las numeraciones para ideas

diferentes, sino que debe haber un código por cada idea distinta encontrada en el documento (Porta y Silva, 2003).

La *Categorización* se realiza una vez se ha codificado la información y se ha hecho un listado que contenga los códigos. Con ello se procede a crear las categorías agrupando los códigos similares y fijando un nombre particular a cada conjunto (Nicolini, 2015).

Porta y Silva (2003) exponen las características que deben tener las categorías: i) Exhaustividad: es decir que deben abarcar la totalidad de la información contenida en los documentos, ii) Exclusión mutua: un dato no puede pertenecer a más de una categoría, iii) Homogeneidad: debe existir un mismo principio de clasificación para todas las categorías, no puede haber criterios independientes, iiiii) Pertinencia: Las categorías deben estar a tono con el marco teórico que orienta la investigación y iiiiii) Productividad: los resultados que arroje cada categoría deben ser enriquecedores.

Siguiendo a Gómez (2000) en esta fase es importante seleccionar las unidades de análisis para llevar a cabo la categorización de la información. Según Porta y Silva (2003) estas unidades “Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento” (11); es decir, son las ideas clave que se han recuperado de los párrafos en las dos fases anteriores y que serán sometidas al análisis.

La necesidad de realizar *Inferencias* surge debido a que, por lo general, el investigador no puede evidenciar directamente los hechos de los que tratan los documentos escritos sobre los cuales basa su investigación. Es por ello que la inferencia se presenta como un medio a través del cual quien investiga puede dar una interpretación de lo analizado a partir de los datos seleccionados. Lo anterior es mencionado por Aigeneren (1999) quien afirma que “En algunos casos, los mensajes y comunicaciones se refieren por lo general a procesos, que no son observados directamente por los receptores de aquellos, y es esta característica la que obliga al receptor del mensaje o comunicación a hacer inferencias específicas a partir del entorno empírico –o contexto social- de donde provienen tales datos” (p. 6).

“La inferencia es la formulación de conclusiones acerca de cuestiones no relacionadas con el contenido de mensajes y comunicaciones, pero que se apoyan en los resultados del análisis de contenido que se ha efectuado” (Aigeneren, 1999, p. 42). De acuerdo con lo anterior, la inferencia corresponde a las interpretaciones/deducciones que construye el investigador del problema estudiado a partir de los datos analizados en las fases anteriores. Siguiendo a este autor, para llevar a cabo esta fase es importante que quien investiga tome como base el marco teórico sobre el cual ha sustentado su investigación, pues este marca las pautas que le posibilitan conectar los datos analizados con los objetivos que pretende alcanzar.

“El investigador tendrá que evaluar de alguna forma la conexión existente entre datos e inferencias” (Aigeneren, 1999, p. 43); ello para establecer de qué manera las inferencias realizadas se relacionan con los datos analizados. Este aspecto es fundamental en tanto las deducciones que haga el investigador deben reflejar los resultados del análisis al que fue sometida la información y ser coherentes con ello, y para esto es fundamental la teoría pues, tal como lo menciona este autor, esta es la que orienta el proceso y permite vislumbrar las conexiones allí existentes.

5.3.2.1.2. Validez y confiabilidad.

Krippendorff, (1980) citado por Aigeneren (1999) afirman que

Lo que se persigue en definitiva al examinar la confiabilidad del Análisis de Contenido es determinar si los resultados obtenidos en el curso de la investigación pueden proporcionar una base fiable para realizar inferencias, para hacer recomendaciones, para apoyar decisiones o para aceptar algo como un hecho. (p. 49).

Al respecto Gómez (2000) afirma que “La validez muestra sobre todo la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas en relación tanto al documento como a los objetivos de la investigación...” (p.9). Partiendo de lo anterior es posible afirmar que la validez y confiabilidad de un análisis de contenido es directamente proporcional a la relación que se establece entre las categorías utilizadas y los objetivos que guían el estudio, de modo que estos elementos deben ser coherentes entre sí.

Este autor plantea cinco reglas que se deben tener en cuenta para garantizar la confiabilidad y validez del análisis de contenido: i) Exhaustividad: las categorías empleadas deben considerar la totalidad de los datos recolectados, ii) Representatividad: La muestra analizada debe ser representativa con relación a la información de la que partió el estudio, iii) Homogeneidad: Los datos deben ser recolectados a partir de criterios específicos, partiendo de un mismo tema, con técnicas iguales, sujetos comparables y en situaciones similares, iiiii) Pertinencia: La información analizada debe tener relación con los objetivos planteados en el estudio. “Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco de análisis seleccionados” (p. 10) y iiiiii) Univocación: En caso de que el estudio sea desarrollado por varios investigadores, cada categoría debe tener “... el mismo sentido para todos los investigadores.” (p. 10), de modo que estos se basen en los mismos criterios.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos se siguieron las cuatro etapas expuestas por la metodología del Análisis de Contenido. En un primer momento se realizó una lectura y relectura de los datos. Estos correspondieron a las transcripciones de las dos entrevistas y las dos observaciones realizadas. Tales textos fueron divididos por párrafos en función de los temas e ideas expuestas por cada participante al responder las preguntas y llevar a cabo sus intervenciones, y a cada fragmento se le asignó un número en orden ascendente acompañando de la letra P – Párrafo- (ver anexos 3 y 4).

En un segundo momento se procedió a organizar los datos en función de códigos. Para las entrevistas, en cada párrafo se identificó la idea central a la cual hacía referencia y se hizo un comentario al margen en el cual se enunciaba una frase que lo describía (ver anexos 5 y 6). De igual manera a cada contenido temático se le asignó un color y se fueron resaltando frases en las cuales se hiciera explícito el tema del que trataba cada fragmento. Adicionalmente se hizo una codificación que posibilitara el análisis de las entrevistas y las observaciones, esta se muestra a continuación.

Participante	Entrevista	Observación
Profesor Licenciado (PL)	Entrevista 1. Párrafo 1 (E1.P1)	Observación 1. Párrafo 1. Línea 1 (O1. P1. L1)
Ingeniera (I)	Entrevista 2. Párrafo 1 (E2. P1)	Observación 2. Párrafo 1. Línea 1 (O2. P1. L1)

Tabla 1 Codificación de entrevistas y observaciones.

Para ello a cada profesional se le asignó un código particular: “PL” para el profesor licenciado e “I” para la ingeniera. A las entrevistas se les determinó el código “E” seguida de un número que indica el orden en que se realizó la entrevista: “1” para el profesor y “2” para la ingeniera. A las observaciones se les atribuyó el código O. Los párrafos fueron numerados con el código “P1...” y a cada frase de los párrafos se les estableció un número de acuerdo a la línea en la que se encontraba “L1...”.

Las categorías a partir de las cuales se analizan los datos obtenidos con las entrevistas y observaciones son de tipo deductivas, en tanto se derivan de los componentes teóricos que orientan esta investigación. Para realizar la fase de categorización se utilizaron colores y se fueron nominando las categorías que se enuncian en el siguiente cuadro. Allí también se presenta una definición de lo que trata cada una.

CATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
TEMPORALIDAD	Hace referencia a la relación que establece el profesor entre la construcción y afianzamiento de su saber y el transcurso del tiempo.
RECONOCIMIENTO DEL OTRO	Demuestra la forma en la cual los profesionales conciben a los sujetos con los cuales realizan las mediaciones educativas al interior del Museo, y dan cuenta de las maneras en las cuales incorporan estas concepciones a su trabajo.
EXPERIENCIA	Refleja las comprensiones y reflexiones de los profesionales en torno a los saberes que han construido a partir de la experiencia en su trabajo en el Museo.
EDUCACIÓN	Muestra las concepciones que los profesionales tienen frente al fenómeno educativo en general, y particularmente al interior del Museo.
PEDAGOGÍA	Incorpora las reflexiones que el profesional licenciado construye frente a su perspectiva de la acción educativa.
DIDÁCTICA	Da cuenta de las concepciones que los monitores tienen frente a este componente del proceso educativo, y la forma en la cual lo incorporan a acción profesional en el Museo.
CONTRATO DIDÁCTICO	Expone la visión del profesional licenciado frente a la relación que se entabla entre él y los visitantes.
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	Incorpora las comprensiones y acciones de los profesionales con respecto a la re contextualización que se debe hacer de los saberes disciplinares para compartirlos con los visitantes.
ENSEÑANZA	Muestra las concepciones que tienen los profesionales de este fenómeno y la manera en la cual lo tienen en cuenta en sus prácticas profesionales.
APRENDIZAJE	Expone las concepciones que tienen los profesionales frente a este proceso, así como la manera en la cual consideran que se da al interior del Museo.

CATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
PLANIFICACIÓN	Muestra la manera en la cual se diseñan los programas educativos ofrecidos al público y el rol que adquiere cada profesional en dichos procesos de construcción.
EJECUCIÓN	Da cuenta de la forma en la cual los profesionales llevan a cabo su labor en el momento cuando están desarrollando las propuestas educativas con los visitantes.
EVALUACIÓN	Expone las concepciones que sobre ella tienen los profesionales, así como el rol que esta adquiere al interior del Museo.

Tabla 2 Descripción de las categorías.

Una vez identificadas las frases por colores y nominaciones se procedió a agruparlas en función de su descripción y tonalidad. Para ello se elaboró una tabla (ver anexo7) en la cual se ubicaron los fragmentos de las respuestas de cada profesional de acuerdo a la categoría teórica con la cual se relacionaban. En este punto se identificaron las ideas a las cuales hacía referencia cada enunciado, y se puso un título que las describiera. Una vez identificados estos elementos se seleccionaron los datos más relevantes para su posterior análisis. La tabla se muestra a continuación.

CATEGORÍA	INGENIERÍA	PROFESOR LICENCIADO
...
...

Tabla 3 Clasificación de las categorías

Como último momento se hizo el análisis de la información obtenida a la luz de los planteamientos teóricos que fundamentan la presente investigación, realizando una triangulación entre los datos contenidos en las entrevistas y las observaciones, los fundamentos conceptuales y la perspectiva de la autora.

Antes de presentar el análisis de los datos es importante hacer mención a que las respuestas de la ingeniera a las preguntas de la entrevista fueron cortas con relación a las del profesor licenciado, es por ello que en algunas categorías se cuenta con un mayor volumen de datos proporcionados

por él. De igual manera en las categorías temporalidad, pedagogía y contrato didáctico no se cuenta con la voz de la participante ya que en sus respuestas no se encontraron afirmaciones que dieran cuenta de ellas.

6.1. Presentación de los sujetos que participaron en el estudio y sus motivaciones para vincularse con el Museo Nacional.

Antes de exponer el análisis de los datos es importante presentar a los participantes de este estudio, su formación, su trayectoria profesional y las motivaciones que los llevaron a involucrarse con el trabajo educativo en el Museo Nacional de Colombia.

El primer participante de esta investigación es Licenciado en Psicología y Pedagogía, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se encuentra finalizando una maestría en Museología. Lleva 9 años realizando labores educativas al interior de los museos. Su trayectoria inició en el Museo Nacional y en la actualidad se encuentra laborando en el Museo de Bogotá.

“En el año 2009, año en el que yo ya voy en sexto semestre... empiezo a trabajar en el Museo Nacional como monitor. Entonces desde el año 2009 para acá empiezo yo a... [asumir] labores pedagógicas en torno al museo...” (PL. E1. P1).

El profesor hace referencia a cuatro intereses que lo llevaron a vincularse con el Museo, los cuales atienden a razones tanto personales como profesionales. El primero se relaciona con un rasgo de su personalidad.

“Yo era una persona muy tímida... antes de entrar al museo, y ese era uno de mis intereses”
(PL. E1. P4)

Un segundo motivo se relaciona con su deseo por aprender, en donde la experiencia al interior del Museo significaba una oportunidad para conocer otras disciplinas y aprender de otros campos del saber distintos al suyo.

“... como el museo es... un espacio transdisciplinar podía acercarme a otras formas de conocimiento y aprender de ellas (PL. E1. P8).

“... me convocó al Museo... esa búsqueda de otros campos de conocimiento que no me eran propios al interior de la carrera que estaba estudiando en ese momento. (PL. E1. P12).

El tercer elemento que lo motivó a vincularse con el Museo Nacional fue el gusto que encuentra en compartir el conocimiento con otras personas

“el acercarme a un museo iba en el orden de... quiero aprender, lo disfruto, es emocionante. Me encanta contarle a las personas cosas que no sabían sobre su propia historia, y que se emocionen con ello.” (PL. E1. P3).

“... me gusta cuestionarme y hacer que los demás se cuestionen por sus formas de ser y estar en sociedad” (PL. E1. P10)

Un último interés del profesor por vincularse a este escenario se relaciona con su rol político

“... el museo también era un importante escenario para un ejercicio político, que fuera poderle platicar a las personas sobre su historia, sobre su memoria... y hacer[lo] de manera atractiva [e] interesante (PL. E1. P11)

La segunda participante del estudio es ingeniera multimedia y tiene un estudio de posgrado en fotografía. Lleva aproximadamente un año realizando labores de mediación educativa en el Museo Nacional de Colombia como monitora docente.

“... [yo empecé a trabajar en el Museo Nacional desde el 2017 participando en las exposiciones temporales], ya [llevo] dos...este año desde abril; [también he] apoyado en los talleres de [la exposición] permanente.” (I. E2. P79).

La ingeniera también comenta la razón que la llevó a involucrarse con el Museo Nacional, la cual giraba en torno a la posibilidad de hacer parte del Museo, siendo este un espacio de su interés. Esta atiende a un interés de orden personal.

“un amigo... [que] había la posibilidad de involucrarse con el museo a través de un programa de voluntariado, y el museo nacional... por su nombre y su trayectoria... me llamaba mucho la atención, entonces me inscribí y tome el curso, aunque sin saber básicamente en que funcionaba nada del voluntariado. (I. E1. P6, 7 y 8).

6.2. Temporalidad

De acuerdo con las respuestas dadas por el profesor en la entrevista es posible encontrar tres posturas frente a la relación que establece entre el tiempo y su carrera profesional. La primera de ellas hace referencia a la formación, afirmando que este proceso es continuo, particularmente para quienes se relacionan con la enseñanza.

“... soy totalmente consiente [de] que el proceso de formación... de cualquier persona, pero más de una persona que se piensa [los] procesos de enseñanza aprendizaje, es permanente. Todo el tiempo estamos aprendiendo”. (PL. E1. P62)

La otra postura tiene que ver con la idea de que su profesión se construye y afianza con el tiempo.

“...en eso me forme, en eso es lo que vengo trabajando [desde] hace tiempo (PL. E1. P116).

Además, permite ver la influencia del tiempo en su formación profesional, y lo que de ello se desprende.

“... yo estudie cinco años ese tema de la pedagogía, pues claro me tiene que generar un poquito más de curiosidad e inquietud, un poco más de análisis, un poco más de reflexión...” (PL. E1. P59).

Lo mencionado por el profesor se relaciona con lo expuesto por Tardif (2004) quien afirma que “... los saberes ligados al trabajo son temporales, pues se construyen y dominan progresivamente durante un periodo de aprendizaje variable...”. Es decir, que el docente adquiere, construye y

perfecciona su saber en función del tiempo. Con lo anterior es posible comprender la relación que el profesor establece entre el tiempo y su conocimiento, de modo que él identifica que la construcción del mismo es gradual y permanente.

En esta categoría para el caso de la ingeniera no se obtuvieron datos que permitieran identificar su postura frente a temporalidad del saber.

6.3. Reconocimiento del otro.

En sus intervenciones ambos profesionales hacen referencia al reconocimiento de los niños con las cuales interactúan en sus labores educativas al interior del Museo. Con respecto a esta categoría el profesor hace referencia a lo que él denomina el *lugar de escucha*, siendo esta la perspectiva desde la cual las personas, en especial los niños, se relacionan con el mundo

“...todos tenemos un lugar de escucha... La relación con nuestros padres, con nuestros amigos, con nuestros familiares, la forma como entendemos el mundo nos ubica en un lugar y una estructura de lenguaje, y desde allí es donde escuchamos. Entonces a cada niño le ofrecemos el mismo tema, la misma experiencia, pero cada uno va a escuchar desde su propio lugar.

Del anterior fragmento se puede intuir que el profesor es consciente de que su disposición a la escucha y a la comprensión del otro se fundamenta en las experiencias que han configurado su propia subjetividad y que es a partir de ahí donde él se instala para oír a los niños. También que los niños, como sujetos sociales, se ubican desde lugares diversos en la estructuración de sus subjetividades y que cada uno escucha desde su lugar, desde la posición que su medio social le ha dado. Esta visión implica tener presente que no todos los niños van a comprender de la misma manera ni van a aprender lo mismo, así la experiencia brindada haya sido la misma; por el contrario, cada quien toma los elementos que le son útiles y que responden a sus necesidades y particularidades.

Esta idea guarda relación con lo mencionado por el profesor en otro apartado

“... me pongo en el lugar de ellos, intento ponerme en el lugar de ellos...” (PL. E1. P119)

Un acercamiento a estos dos elementos permite pensar que el profesor sitúa su actuar en función de los niños con los cuales interactúa, favoreciendo una experiencia que atienda a sus características de acuerdo al lugar desde donde escuchan. Esta idea puede ejemplificarse en la siguiente descripción.

“...quiero que miren aquí detrás de mí... y me digan qué ven” dice el profesor a los niños; ellos fijan la atención en la fotografía ubicada en la pared. “Foto” dice una niña. El profesor responde poniéndose de rodillas: “una foto, buenísimo” y luego pregunta: “¿pero una foto de qué?”. Hay una pausa, algunos niños hablan al tiempo y de pronto una niña dice “de señores”. El profesor asiente con su cabeza y repite “una foto de señores”... (PL. O1. P6. L7-11). Posteriormente pregunta: “Será que la persona que tomó las fotos que estamos viendo ¿también tenía sombrero? Algunos niños observan la foto en silencio. El profesor pregunta nuevamente. Un niño dice “No”, otro dice que “sí”. En ese momento el profesor abre la maleta, luego dice “pues miren lo que dice la maleta” y saca de ella un sombrero de color beige. “¡ahh!” Se escucha en el fondo, los niños observan. “Un gorro” dice un niño, “sí” dice una niña, “wow” dice otro niño...” (PL. O1. P6. L13-18). El profesor dice: “Pues este sombrero era de quien tomó estas fotos. “¿Y será que aquí hay más elementos de la ropa de este señor?” Algunos niños dicen que “sí”. Luego el profesor saca una camisa blanca del interior de la maleta... y los niños observan con atención. Luego afirma “esta camisa era también del señor que tomó las fotos” mientras la desdobra y la muestra al grupo...” (PL. O1. P6. L33-36)

Durante el proceso él compartió el tema de la exposición empleando diferentes materiales como las gigantografías de la sala y una maleta con prendas de vestir, objetos personales, fotos y una cámara antigua que representaba las pertenencias del expedicionario alemán sobre el cual se enfocaba el recorrido. Con ello se observa su interés por brindar una experiencia que resultara interesante para los niños, atendiendo a sus lugares de escucha a partir del uso de variados objetos

para construir una narrativa que tuviese en cuenta la diversidad de niños allí presente y, como tal, sus lugares de escucha.

La ingeniera también hace referencia al lugar que ocupan los niños en sus mediaciones. Al respecto afirma

“...a través del reconocimiento de [los niños] tratar de encontrar alguna ficha o alguna estrategia, con [la cual] ellos asocien su cotidianidad con lo que ven en la sala.” (I.E2.P42)

De lo anterior es posible abstraer que para la ingeniera el reconocimiento de los niños se basa en la comprensión de que cada uno tiene vivencias cotidianas desde las cuales se pueden acercar a los contenidos que se comparte con ellos. Para fortalecer esta relación acude a estrategias que les permitan relacionar sus experiencias con los contenidos del Museo. Esto se ejemplifica en la siguiente descripción

“¿A alguno de ustedes le gustan los superhéroes?” pregunta la ingeniera. Los niños responden “Sí”. “¿Qué superhéroes les gusta?” les pregunta nuevamente. “A mí me gusta de...”, los niños hablan al tiempo dando su opinión, ella los observa y le dice a uno de ellos “Te gusta Batman?”, el niño dice “sí”. Ella pregunta “¿qué otro te gusta?”. Un niño ubicado frente a ella eleva su mano y le dice “me gusta Superman”. La ingeniera va repitiendo lo que alcanza a escuchar de la conversación de los niños: “La mujer maravilla, a tí Superman”. (...). Luego toma la vocería y dice: “Acá vamos a ver unos héroes de hace 200 años”. (I. O2. P1. L34-38).

En su intervención la pregunta constituye la estrategia que emplea la ingeniera para conocer las experiencias que los niños han tenido en la cotidianidad, en este caso con relación a los superhéroes, y partir de sus respuestas para introducir el tema central del recorrido. En ello también se refleja la participación que posibilita, teniendo presentes las opiniones de los niños.

De los comentarios de los profesionales es posible afirmar que si bien ambos identifican la importancia de reconocer a los niños con los cuales trabajan, cada uno tiene una visión y una

comprensión particular a través de la cual piensa su intervención y, por consiguiente, actúa con el grupo de niños. Para el profesor el reconocimiento del otro se centra en tener en cuenta el lugar de escucha que se configura en cada niño a partir de sus vivencias diarias e involucra diferentes herramientas que atiendan a la diversidad identificada. Para la ingeniera el reconocimiento se enfoca en realizar la mediación involucrando las vivencias cotidianas de los niños a través de la pregunta como medio que permite movilizarlas.

Al respecto Tardif (2004) afirma que el objeto de trabajo del maestro es complejo en tanto está conformado por un conjunto de características físicas y psicológicas que se hacen presentes en su labor e influyen en la misma. Lo dicho por el autor permite ubicar las concepciones de ambos profesionales en tanto los dos tienen presente que aquellos con quienes trabajan son seres humanos que tienen experiencias propias a partir de las cuales se relacionan con el entorno. Un elemento adicional que se puede apreciar en el profesor es que él reconoce que los niños tienen una configuración subjetiva particular dadas las condiciones de su entorno, y frente a ello ajusta su mediación involucrando herramientas que atiendan a dichas características.

6.4. Experiencia

Las respuestas brindadas por los profesionales permiten ubicar dos puntos en común: uno de ellos corresponde a su trayectoria profesional; el segundo, al lugar que le dan a la experiencia en sus mediaciones. Con respecto al primer elemento se observa que el profesor tiene una mayor experiencia en el trabajo educativo con los públicos en el Museo.

“En el año 2009... empiezo a trabajar en el Museo Nacional como monitor. Entonces desde el año 2009 para acá empiezo a aplicar labores pedagógicas en torno al museo, [o sea] que estamos hablando hace... ocho años.” (PL. E1. P1).

Por su parte la participación de la monitora permite notar que su experiencia en torno a las labores educativas en el Museo es menor

“[he trabajado]... en dos [exposiciones temporales] este año desde abril. Y eh apoyando también en los talleres de permanente (I. E2. P79).

Tardif (2004) afirma que el saber de los docentes se construye con el tiempo en el marco de la duración de la carrera profesional. De igual modo menciona que, a medida que transcurre el tiempo, el docente aprende a manejar los conocimientos y construir las habilidades requeridas para desempeñar sus labores. Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor se podría afirmar que la trayectoria de ambos profesionales al interior del Museo marca diferencias en sus labores teniendo en cuenta el tiempo que ha transcurrido en su trabajo y los aprendizajes que han construido a partir de allí.

Un segundo elemento que comparten los profesionales es el lugar que le otorgan a la experiencia en sus labores. En lo mencionado por el profesor se puede comprender que para él su experiencia le permite identificar en los públicos con los cuales trabaja sus intereses y motivaciones y, en función de ello, ajustar su intervención poniendo especial cuidado al lenguaje empleado.

“... la experiencia que uno ha tenido de trabajo con [los públicos permite conocer] qué es lo que les interesa [y] cual es el lenguaje más apropiado que [uno debe tener]... en cuenta...” (PL. E1. P90).

Por su parte lo mencionado por la ingeniera permite reconocer que para ella la experiencia es una fuente de aprendizaje

“... me he dado cuenta que para el trabajo... como monitor docente es a través de la experiencia con los públicos como que se aprende... (I. E2. P77).

De igual modo en su participación la ingeniera refleja la relación que establece entre la teoría y la práctica, siendo esta última la que posibilita esta correspondencia, en tanto en el trabajo directo con los públicos pone en juego el componente teórico aprendido en los cursos de formación para las exposiciones.

“... en los cursos de estudio, o en las formaciones para cada exposición, hay una parte muy teórica que si se aprende, pero para llevarla a la práctica diría que solo es a través de la experiencia. (I. E2. P78).

El tercer punto en común corresponde a las posibilidades que les brinda el dialogar y compartir experiencias con sus colegas. Para el profesor estos encuentros permiten reflexionar sobre el trabajo realizado

“... [los monitores] nos reunimos y hacemos retroalimentaciones de cómo nos han parecido las cosas, [si] han funcionado o no, cómo lo percibimos, cómo vemos los resultados y miramos si es necesario hacer ajustes” (PL. E1. P156)

Para la ingeniera los encuentros entre monitores representan una oportunidad para compartir experiencias y aprender de los demás.

“... hay algún monitor que le va mucho mejor por ejemplo con adulto mayor, o con jóvenes. Entonces, todas esas estrategias que ellos utilizan son importantes para uno también (I. E2. P70).

Ambas perspectivas permiten observar las potencialidades que los dos profesionales atribuyen a los encuentros con sus colegas. Este aspecto se relaciona con lo planteado por Tardif (2004) quien afirma que “[es] a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, que los saberes experienciales adquieren cierta objetividad...” (p. 40). Es decir, que el hecho de dialogar sobre la experiencia en un grupo de colegas permite exponer las vivencias propias, conocer las de los demás e identificar puntos de encuentro y desencuentro sobre los cuales se pueda discutir y aprender mutuamente.

Teniendo en cuenta las apreciaciones de los profesionales es posible reconocer que para ambos la experiencia representa un eje fundamental de su trabajo; sin embargo, cada uno ha elaborado

comprensiones particulares frente a ella. Con respecto al profesor, en su participación hace referencia a lo que él denomina como *improvisación acertada*, la cual

“... no es una improvisación desde el desconocimiento... sino que más bien me preparo con diferentes herramientas, con diferentes estrategias, obviamente también va muy de la mano con la experiencia que ya he tenido con muchos grupos antes. Pero también es esa disposición de poder hacer ciertos cambios o ajustes en el camino, con arreglo a la circunstancia como se va presentando [y] a la respuesta de los niños que están allí...” (PL. E1. P18).

Del anterior fragmento se puede abstraer que el profesor identifica que en el encuentro con los públicos surgen eventualidades que intervienen en la planeación que se tenía inicialmente, para lo cual se prepara con antelación para enfrentarlas. Esto se hace posible gracias a su experiencia en tanto esta le posibilita construir rutas de acción a través de las cuales sortear los hechos que se presentan.

La ingeniera también refleja las comprensiones que ha construido sobre la experiencia. Al respecto menciona.

“... yo diría que [la experiencia si ha influido en mi labor] y bastante. Digamos desde mi primera visita hasta el día de hoy, ha cambiado... de manera positiva mis mediaciones. (I. E2. P83).

“... da susto hablar [e interactuar con]... el público. Entonces en esa manera me he sentido mejor. (I. E2. P84)

“Y también en el sentido de darme los tiempos necesarios para hacer una buena mediación. No tomar todo... de manera acelerada sino a cada momento darle su tiempo. (I. E2. P85)

En sus apreciaciones es posible reconocer la manera en la cual la experiencia le ha permitido mejorar en su trabajo en torno a dos elementos. Por un lado se ubica su relación con los visitantes, pues de su participación se puede abstraer que ha logrado superar el miedo que le producía

dirigirse a ellos. Por el otro se puede intuir la capacidad para racionalizar el tiempo y en función de ello adaptar su mediación.

Lo dicho en esta categoría refleja lo expuesto por Porlán y Rivero (1998) acerca de que los saberes experienciales corresponden a una serie de ideas que los profesores construyen, de manera consciente, en el ejercicio de su trabajo y que involucran los diferentes elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se puede afirmar que la realización de las mediaciones educativas les han posibilitado a ambos profesionales consolidar comprensiones de su trabajo, así como construir rutas de acción por las cuales encaminar sus labores con los públicos de todas las edades y en particular la primera infancia.

6.5. Educación

La participación de los profesionales en las entrevistas realizadas permite identificar la concepción que cada uno tiene frente a la educación y su lugar en el Museo. Por un lado el profesor expone que la educación es una práctica social que hace parte tanto de las personas como del grupo social al cual pertenecen.

“La educación una práctica social inherente a la sociedad, inherente al sujeto. O sea, la educación no es solo un ejercicio que agencia un externo o un tercero. (PL. E1. P191).

“Pero la educación también es esos procesos... que se dan al interior de las sociedades, en la calle, con la familia...” (PL. E1. P194).

El profesor también hace referencia a lo que se podría denominar como los fines de la educación, y es permitir que las personas reconozcan los conocimientos y habilidades necesarios para la vida

“... esa educación es podernos acercar a ciertos conocimientos, competencias y estrategias en torno a la vida misma y todo lo que de ello se desprende.” (PL. E1. P192).

De lo expuesto por el profesor se puede abstraer que para él la educación se desarrolla tanto en la esfera formal como informal, reconociendo así el lugar que ocupa esta al interior del Museo.

“... normalmente el término educación se asimila o se identifica con lo que ocurre dentro del colegio. (PL. E1. P197).

“Pero si yo pienso que... el concepto de educación trasciende el fenómeno escolar, en específico la educación formal, [entonces] en ese sentido el museo no educaría, sino en el museo uno también se educa. (PL. E1. P199).

En este sentido el profesor identifica que si bien en el Museo se dan procesos educativos, las características de este espacio hacen que las dinámicas sean diferentes con relación a lo que sucede en el ámbito formal, de modo que allí no es relevante la transmisión intencionada de un contenido en particular.

“...en un museo más aun todavía. Nos quedamos desprovistos de esa obligatoriedad de la educación formal, de tener que necesariamente acercar [al niño] a un conocimiento puntual y específico (PL. E1. P49).

La ingeniera también permite conocer su concepción de la educación a partir de sus respuestas en la entrevista. En ellas relaciona la educación con el reconocimiento

“... yo diría que [el museo sí educa], en gran medida sí” (I. E2. P98)

“... diría que más el educar a través del reconocimiento...” (I. E2. P99)

“... si tal vez [el visitante] encontró alguna pieza con [la que] se haya conectado o identificado hubo una labor de reconocimiento entonces, en el reconocer, ¿no? en reconocer el patrimonio y reconocerse a sí mismo” (I. E2. P101)

Desde su visión se puede deducir que para ella, cuando una persona que visita el museo se encuentra frente a una pieza que llamó su atención ya se dio un reconocimiento y, por tanto, hubo un proceso de educación, pues el visitante, por medio de ese objeto, pudo relacionarse con el patrimonio y, además, le fue posible reconocerse a sí mismo. Es decir que desde el punto de vista de la ingeniera, la educación se da en el museo en la medida en que el sujeto logra establecer una

conexión con el patrimonio que se encuentra en este espacio y que está representado en las obras y piezas que este alberga.

La ingeniera también hace referencia al aporte que brinda el Museo a la educación en tanto este escenario ofrece otras posibilidades a las personas, dentro de las cuales está el aprendizaje.

“creo que [el Museo] es un espacio... diferente, es como salir de... la monotonía, y el aprender de diferentes maneras...” (I. E2. P104)

Volviendo sobre lo mencionado por ambos profesionales es posible reconocer una diferencia en sus comprensiones frente a la educación. El profesor la concibe como una práctica social en la cual las personas se acercan a los conocimientos y construyen habilidades necesarias para vivir en sociedad. De igual modo afirma que el proceso educativo no es exclusivo de la escuela sino que el Museo también es un escenario en el cual tiene cabida la educación. Para la ingeniera, la educación en el Museo está ligada al reconocimiento que se da entre la persona que lo visita y el patrimonio.

Con respecto a esta categoría Vasco, Martínez Boom y Vasco (2008) conciben la educación como una “práctica social compleja” presente en todas las organizaciones sociales y que comprende aquellas prácticas formativas necesarias para el desenvolvimiento de sus integrantes. Zambrano (2006) aporta a esta comprensión al afirmar que

“Del mismo modo que una persona educa a otras personas, un grupo forma a otros grupos. Así mismo, el espacio social, las cruzadas del espacio y el tiempo que se viven por fuera de toda sistematicidad, propician ambientes cargados de educación” (p. 126).

6.6. Pedagogía

En las respuestas del profesor a la entrevista realizada fue posible tener un acercamiento hacia sus comprensiones frente a la pedagogía. Una primera noción que se observó fue la relación que él establece entre tres aspectos que constituyen el objeto de estudio de este campo: el sujeto, el contexto y el aprendizaje.

“... algo que podemos mirar en común en [los] paradigmas pedagógicos es que cada uno de ellos tiene un concepto [y] una forma de entender al sujeto, una forma de entender y comprender el contexto, y una forma de entender y comprender [el] proceso de aprendizaje.” (PL. E1. P67).

El profesor también plantea algunos interrogantes relacionados con la acción que realiza con los visitantes, especialmente con los niños. En estos se puede observar una inquietud frente al impacto de su trabajo en el grupo

“... muchas veces porque los niños estuvieron sentados, porque los niños dijeron que si, o porque los niños estuvieron... mirando [para el] frente y asintiendo, eso no es garantía de nada (PL. E1. P78)

“Y mira que, el asunto pedagógico es demasiado complejo asirlo porque, ¿cómo evalúo qué funcionó [y] qué no funcionó? Que la persona respondió lo que yo quería que respondiera, ¿es el resultado de un buen proceso pedagógico?” (PL. E1. P80)

Por último, el profesor comparte una reflexión con respecto a las posibilidades que le brinda a los profesionales de la educación su saber profesional. Desde su visión se reconoce que los profesores pueden hacer otro tipo de reflexiones a partir del reconocimiento de los elementos constitutivos del proceso educativo

“... una persona que ha estudiado el campo, tiene conocimiento... de estas nociones y de estos conceptos [sujeto, contexto y aprendizaje] lo cual le permite, cuando hace una reflexión del fenómeno... poderlo abordar con otros elementos y tal vez, en algunos casos, dependiendo de la circunstancia con una mayor profundidad. (PL. E1. P68)

Una mirada a lo mencionado por el profesor permite reconocer las construcciones y comprensiones que de la pedagogía ha consolidado dada su formación profesional. Con respecto a esta idea Zambrano (2006) afirma que la pedagogía “Apunta a lo que hace el sujeto profesor con lo que sabe, la manera como vuelve sobre si, a su experiencia” (p. 146). De esta forma se puede abstraer que los comentarios realizados por el profesor reflejan el saber pedagógico que ha construido en sus labores al interior del Museo, siendo este el resultado de reflexiones e interrogantes que hace sobre su propia labor y en cuya reflexión involucra sus comprensiones teóricas al respecto.

Desafortunadamente en esta categoría tampoco se cuenta con la voz de la ingeniera, dado que en su participación no fue posible encontrar elementos que permitieran conocer sus comprensiones frente a la pedagogía.

6.7. Didáctica

Con respecto a esta categoría es posible identificar dos puntos que comparten los profesionales en sus respuestas, uno de ellos corresponde a las concepciones que tienen frente a la didáctica. El segundo se centra en los componentes didácticos que cada uno tiene en sus mediaciones. Con respecto al primer elemento el profesor define esta categoría como

“... la producción, creación [y] reflexión de estrategias que faciliten a la persona acercarse a un conocimiento, a una experiencia o a un saber. Entonces la didáctica es las herramientas que yo puedo emplear en función de ello. (PL. E1. P210).

Desde la perspectiva del profesor se puede identificar que para él la didáctica se relaciona con la construcción y reflexión de estrategias que le permitan a la persona relacionarse con un conocimiento determinado.

Por su parte la ingeniera concibe a la didáctica como las herramientas que posibilitan interactuar con las piezas y contenidos que presenta el Museo a quienes lo visitan.

“[las]... herramientas creativas o interactivas para aprender o para experimentar con las piezas y con la información que tiene el museo.” (I. E2. P108).

De lo mencionado por la ingeniera también es posible abstraer la importancia que para ella adquiere la didáctica en el trabajo con los niños en tanto les permite ubicarse en un rol más activo que el de ser solo receptores de información.

“yo creo que es primordial, es como lo más importante. Porque obviamente [los niños] no se van a quedar una hora escuchando cosas.” (I. E2. P107)

Las anteriores afirmaciones de los dos profesionales permiten notar que ambos conciben de manera similar a la didáctica, al asociarla con las estrategias y herramientas le permiten a la persona relacionarse con el conocimiento y apropiarse de él.

El segundo punto que comparten los profesionales en sus respuestas se centra en los componentes didácticos de sus mediaciones. Al respecto el profesor menciona el lugar que él brinda a las personas con las cuales trabajará teniendo en cuenta la importancia de saber quiénes son y, en función de ello, ajustar su intervención. Esto permite conocer una preocupación del profesor por identificar la población a la cual se dirige y la manera más acertada de intervenir con ellos atendiendo a sus características.

“Por la experiencia que tuve en el otro museo me quedó mucho [la] necesidad de pensarme quien es mi público, quien es el que me va a escuchar para que, pensando en ello yo pueda... pensarme un lenguaje apropiado, pensar cual debe ser la actitud corporal [y poder planearlo] de manera anticipada a la actividad. (PL. E1. P14).

El profesor también hace referencia a tres elementos que se deben tener en cuenta al momento de trabajar con los visitantes, en especial con público infantil: el método, los materiales, y el objetivo que se busca alcanzar. Estos deben estar claramente definidos e interrelacionados para que así sea posible brindar una experiencia enriquecedora a los públicos. Con esta idea también es posible inferir que para el profesor su acción educativa debe tener una finalidad clara y contar con los medios necesarios para llegar a ella.

“... tiene que [haber] una triangulación muy clara de cuál es el objetivo, cual es el método, cuales son los materiales, y cuál es el público al que me dirijo. Cuando yo intento hacer un equilibrio de ello, pues voy a poder conseguir que las personas se acerquen de la manera más apropiada [y] conveniente al tema que se está exponiendo.” (PL. E1. P71).

La observación realizada al trabajo del profesor con el grupo de niños permite tener un acercamiento a lo expuesto por él en líneas anteriores.

“El grupo de niños ingresa a otra sala y se ubica frente a otra gigantografía. “¿Alguien me puede decir que está pasando ahí?” Pregunta el profesional a los niños... “una cabaña” dice una de las niñas. “es una cabaña, que más vemos” replica el profesor, los niños observan la foto y uno de ellos dice “señores”. El profesional eleva su mirada y dice “que más vemos”. “señoras” dice un niño, “una señora” dice otra niña. “¿Una señora?” pregunta el profesional fijando su mirada en los niños. “Señores” dice una niña. “¿dos señores? pregunta el profesor mirando la foto, luego añade “y una pregunta, ¿el que está así despeinado?” cuestionando a los niños mientras señala a una de las personas fotografiadas y mirando a los niños...” (PL. O1. P5. L3 a 13).

“... ellos son indígenas” dice el profesor poniendo su mano izquierda sobre la foto, ¿alguna vez habían escuchado esa palabra?” (PL. O1. P5. L30 a 31).

El profesional dice a los niños entonando despacio mientras se acerca a un niño ubicado de espaldas a él llamando su atención “los indígenas son las personas que habitaban este lugar... antes de que llegaran las personas europeas...” (PL. O1. P5. L39 a 43).

“... chicos y chicas les voy a mostrar según la maleta con que tomaba esta persona las fotos” dice el profesional fijando su atención en el objeto que extrajo de la maleta que corresponde a un estuche en cuyo interior hay una cámara antigua. “¿Se acuerdan que yo les dije que uno antes utilizaba era un solo objeto para tomar fotos?” dice el profesor sacando la cámara del estuche y tomándola en sus manos, los niños hablan al tiempo y lo observan “¿cómo? Ya les explico” dice el profesor moviéndose por el espacio. “Miren es como una caja” le dice a los niños mostrando la cámara, luego menciona “esto era una cámara fotográfica hace mucho, mucho, mucho tiempo...” (PL. O1. P5. L48 a 54).

En el anterior fragmento es posible reconocer los tres elementos que se deben tener en cuenta al momento de la mediación, a los cuales el profesor hacía alusión en líneas anteriores. El primero de ellos, la metodología, se puede ver reflejada en el uso que él hace de la pregunta como estrategia

que movilizaba la observación en los niños invitándolos a identificar detalles de la fotografía. Es importante resaltar el uso que él le da a la misma, en tanto invita a los niños a observar en detalle de modo que puedan profundizar en las respuestas que dan. El segundo, los materiales, se observa como el profesor buscó mostrar a los niños una cámara antigua real ejemplificando con ella la forma en la cual se tomaban las fotos en tiempos pasados. Con ello es posible tener un acercamiento hacia la importancia que él le otorga al uso de objetos concretos que le permitan a los niños comprender con mayor facilidad el tema del cual se está hablando. El tercer componente que se puede apreciar es el relacionado con el público en tanto se puede abstraer de su intervención su preocupación por brindar una experiencia vivencial empleando recursos que apoyaran el tema abordado en ese momento.

La ingeniera también hace referencia a los componentes didácticos de sus mediaciones. Al respecto menciona que para el trabajo con niños son válidas las actividades relacionadas con el canto, el juego y el baile, así como las que involucran acciones de motricidad fina como recortar, pegar y colorear.

“... el cantar, el bailar, el jugar también es válido para los niños” (I. E2. P140)

“... en cuanto [al] diseño del taller o del resultado, es mucho pues como las cosas táctiles, o el recortar, el pegar, el que ellos puedan colorear.” (I. E2. P141)

En la observación realizada a su mediación con el grupo de niños es posible identificar los elementos descritos por la ingeniera en líneas anteriores.

“Listo ¿quieren montar otra vez su caballo?” pregunta la profesional a los niños observándolos. “No, en moto” dice un niño. “No porque estamos hace 200 años no existían motos” responde la profesional al niño negando con la cabeza, luego menciona “entonces montemos otra vez los caballos porque vamos a conocer a Simón Bolívar. Cabalguemos” simulando estar sobre un caballo y procede a desplazarse por la sala saltando, los niños la siguen.” (I. O2. P83 a 87).

“Vamos a cantar una canción” dice la profesional en tono de voz alto pero los niños no la oyen porque están dispersos por el espacio hablando al tiempo... Los niños se acercan poco a poco a la monitora quien les dice “vamos a cantar y ya vamos a hacer nuestros títeres, ¿listo?” “Entonces...” dice la profesional, hace una pausa y luego continua diciendo

“empecemos a marchar”, los niños realizan la acción. “Y vamos a cantar, ¿listo? Uno, dos... yo voy a cantar, y ustedes me siguen, ¿vale?” dice la monitora haciendo una pequeña pausa... “Listo, empieza así la canción. Marchando soldado (marcha en su puesto) cabeza de papel, quien no marche perfecto va preso al cuartel. El cuartel predio fuego, Bolívar dio señal. Salven salven la bandera nacional (dice la última frase acercando y alejando su mano derecha de su frente varias veces)”. Mientras ella canta los niños marchan. “¿Les gustó?” Pregunta la profesional a los niños dejando de marchar. “Sí” dicen los niños. “Listo ¿la cantamos otra vez?” pregunta la monitora a los niños quienes responden afirmativamente... “Uno, dos y tres, marchemos” dice la profesional a los niños, ellos realizan la acción y cantan nuevamente.” (I. O2. P8. L22 a 39).

De igual modo se observó que el cierre del taller correspondió a la realización de títeres en donde los niños pegaban las prendas y accesorios que deseaban a una silueta en papel y al final la coloreaban. Del anterior fragmento se puede notar como la ingeniera invita a los niños a realizar actividades de juego (montar los caballos imaginarios) y de canto (canción de los soldados). Con ello se puede relacionar la concepción de la ingeniera frente a la didáctica, al asociarla con las herramientas creativas que le permiten a los niños acercarse a los contenidos, en este caso al conocimiento de los personajes que hicieron parte de las guerras de independencia del país.

Las anteriores afirmaciones de los dos profesionales permiten establecer diferencias en la manera en la cual cada uno concibe la didáctica. A partir de lo enunciado por la ingeniera se puede inferir que para ella la didáctica se enfoca en el “cómo” del acto educativo, representado en las acciones que propone a los niños que les permitan acercarse al contenido temático abordado. Por otro lado se ubica el profesor, para quien la didáctica involucra elementos que van más allá de los materiales y las actividades, en tanto reconoce que este proceso requiere de identificar la población a la cual se va a dirigir, precisar objetivos y definir aspectos metodológicos que le permitan a las personas relacionarse con el tema abordado.

Zambrano (2006) define la didáctica como el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en torno a un determinado contenido. En este sentido se identifica que el énfasis del

proceso didáctico está puesto en la relación entre enseñanza y aprendizaje que se entabla entre quien comparte el conocimiento y a quien va dirigido el mismo. De igual modo el autor afirma que si bien en este proceso debe haber una preocupación por el cómo de la acción educativa, también es fundamental reconocer al sujeto que está aprendiendo y la manera en la cual se relaciona con el tema.

De lo anterior se puede analizar que si bien ambos profesionales conciben la didáctica como las estrategias y herramientas que se deben tener presentes en la mediación educativa con los niños, el profesor, dada su formación profesional, logra reflexionar en torno a elementos que van más allá de los recursos que se emplean en la acción educativa.

6.8. Contrato didáctico

En las respuestas proporcionadas por el profesor fue posible reconocer sus comprensiones frente al contrato didáctico. En una de sus afirmaciones hace referencia a que la didáctica implica un acuerdo en el cual interviene el agente educativo y los intereses y objetivos que se persiguen.

“... la didáctica también es... una especie de acuerdo,... que no es solo aquel que agencia su estrategia didáctica... sino que también depende de un interés [y] de unos objetivos...”
(PL. E1. P213)

En otro apartado hace referencia a la correspondencia se entabla entre él como mediador de la intervención educativa y los públicos con los cuales trabaja. En esta relación entran en diálogo los intereses que tienen ambos actores y como resultado de ello se crea un intercambio de significados.

“Que se vuelva un asunto como bidireccional, yo les ofrezco a ellos una serie de información, una actividad, una metodología, pero de ellos empiezo a recibir una información, una respuesta, una actitud, un interés.” (PL. E1. P19).

Zambrano (2006) afirma que "... la relación pedagógica promueve, de manera inconsciente, una relación de tipo contractual fundada sobre un imaginario mítico e ideológico que se comparte, con reciprocidad, por los actores del hecho educativo..." (p. 184). En este fragmento es posible relacionar lo mencionado por el profesor, en la medida en que reconoce que en la mediación se entabla un contrato entre los visitantes con los cuales trabaja y él, en donde ambas partes intercambian información de diversa índole y sobre el cual se fundamenta la acción educativa realizada.

En esta categoría no se cuenta con la voz de la ingeniera.

6.9. Transposición didáctica

A partir de las respuestas brindadas por los dos profesionales en las entrevistas realizadas fue posible identificar que ambos reconocen la complejidad de la exposición que cada uno abordó con el grupo de niños. También se observan las estrategias a las que acudieron para hacer frente a las dificultades identificadas. Al respecto el profesor hace referencia a dos factores que intervinieron en la mediación, uno relacionado con el contenido temático y el otro con el espacio físico de la exposición.

"...la exposición no era para niños... el tema era complejo, [tenía] demasiados elementos de historia, sociales, geografía..." (PL. E1. P29)

"Las vitrinas y los espacios de exhibición no [estaban] hechos para primera infancia..., las vitrinas estaban muy altas [y] la luz [era] tenue... [la exposición] no [estaba] dirigida a una población de menos de 40 cm, de menos de un metro..." (PL. E1. P27).

Para hacer frente a la primera dificultad observada por el profesor relacionada con la complejidad del tema de la exposición, él se apoyó en las fotos en gran formato ubicadas en las paredes de la exposición, así como también en el uso de diferentes objetos a partir de los cuales los niños pudieran acercarse al contenido y comprenderlo con facilidad.

“Por eso pensábamos entonces que... a través de una materialidad que aparentemente le pertenecía [al personaje sobre el cual se basó la exposición] como su maleta de viaje, como su ropa, su sombrero, su cámara fotográfica, [así] los niños podían asir un poco más el tema a través del personaje. (PL. E1. P30).

Esta estrategia se refleja en el siguiente fragmento de la observación del recorrido que él realizó con los niños, en el cual se denota el uso que le dio a los objetos de los que se valió para compartir el contenido con el grupo

“El profesional se dirige a los niños y, señalando la maleta les pregunta “¿ustedes se dieron cuenta que acá tenemos que? ¿Qué es esto?”, dice acercándose al objeto y tocándolo, los niños se acercan a él para observar. “Una maleta” dice un niño en voz alta...” (PL. O1. P3,1. L.1 a 3).

“Esa maleta que ustedes tienen ahí no es mía, es de una persona que ustedes me van ayudar, mientras vamos haciendo el taller, a adivinar quién era y que hacia aquí en nuestro país porque el llevo viajando de otro lugar” dice el profesional al grupo de niños señalando el objeto... ¿Qué hay adentro de esa maleta?” pregunta el compañero del profesional que acompañaba la visita. Los niños lo observan en silencio. “Sombrero”, dice un niño... “Un sombrero” dice Juan Ricardo poniendo sus manos en los hombros del niño.” (PL. O1. P3,1. L.29 a 37).

Con el uso de estos elementos materiales el profesional logró captar la atención de los niños, a la vez que facilitó el diálogo y promovió su interacción, pues ellos podían observar y tocar la materialidad empleada y explorarla por ellos mismos. A la vez, esta manipulación le facilitaba al profesor dialogar con el grupo y compartir el contenido de la exposición brindándoles un lugar activo y participativo.

En otro apartado el profesor menciona que para tender un puente entre el grupo y el contenido temático de la exposición acudió a favorecer que los niños relacionaran sus experiencias cotidianas de modo que fuese más comprensible para ellos el tema abordado

“Pero entonces [el tema] si podía ser acercarlos un poco a la idea de foto, poder establecer comparaciones con la cotidianidad que eso es determinante para cualquier tipo de población... (PL. E1. P31)

Esta estrategia también se hace visible en el siguiente fragmento de la observación realizada a su trabajo con el grupo de niños

“¿Para que utiliza uno la maleta?, ¿Alguien acá puede decirlo?” pregunta el profesional a los niños. Los niños hablan al tiempo dando su opinión. “Para ir a pasear” dice el profesor en voz alta retomando lo mencionado por un niño. “Y que hace uno cuando va a pasear” pregunta el profesor. Una de las niñas dice “le mete cosas”, “le mete cosas” repite el profesional y luego dice “¿Cómo que cosas le mete uno cuando se va a pasear?”. Los niños lo observan, hay un momento de silencio, “Ropa” dice un niño, “Ropa” repite el profesor señalando al niño que dio la respuesta, “¿Qué más le mete uno?” les pregunta. Los niños dan varias respuestas al tiempo. “Esto es importantísimo, hay que llevar...” hace una pausa y le da la palabra a una de las niñas que dice “Juguetes para los niños”. “Juguetes” repite el profesional. “Esto es importantísimo...” (PL. O1. P.3,1. L.7 a 17).

En este fragmento es posible observar la importancia que tuvo la pregunta en la mediación del profesional, ya que por medio de esta fue posible detonar los conocimientos que los niños tenían sobre este tema y entablar un proceso de andamiaje a partir del cual fuera posible llevar sus respuestas a niveles mayores de elaboración en tanto los invitaba a volver sobre ellas e identificar otros elementos en mayor profundidad.

Con respecto a la segunda dificultad encontrada por el profesor en la exposición relacionada con el espacio físico y las limitaciones que este presentaba a los niños, la solución que él logro encontrar fue acudir a las fotos en gran formato ubicadas en las paredes de la exposición, en tanto estas le permitían a los niños observarlas sin dificultad.

“... unos días antes [de la visita de los niños] fue que a mí me hizo clic el pensar que las exposición se tenía que abordar con las gigantografías que están en la sala, [las cuales son impresiones en gran formato]... de... varias fotos, lo cual permitía apreciarlas mejor, independientemente de la estatura.” (PL. E1. P28)

Por otro lado el profesor hace referencia a su lugar como mediador entre el contenido disciplinar de la exposición y los niños con los cuales se encontraba trabajando en ese momento.

“Entonces yo creo que lo que hacíamos era tender un puente concreto entre el niño y la exposición. Y era a través de Ernest Bourgarel que era el personaje que reunió las fotos.”
(PL. E1. P33)

La ingeniera también hace referencia a la dificultad que evidenció en la exposición y era la complejidad del tema en el cual se basaba la misma

“La exposición no era fácil para ningún tipo de público.” (I. E2. P114)

Para hacer frente a esta situación acudió a las experiencias cotidianas de los niños como medio que permitió establecer una relación entre ellos y la exhibición, siendo el tema de los superhéroes el eje que movilizó el diálogo.

“... sobre todo... conectarlos con la exposición a través de su cotidianidad y a través de lo que a ellos les gusta hacer. (I. E2. P44).

“Entonces por ejemplo en el taller... sobre todo cuáles son sus súper héroes favoritos. Y a través de cuentos y narraciones contarles que hace 200 años en Colombia también había héroes...” (I. E2. P43)

Lo expuesto por la ingeniera se refleja en el siguiente fragmento de la observación realizada a su mediación con los niños.

“¿A alguno de ustedes le gustan los superhéroes?” pregunta la profesional. Los niños responden “Sí”. “¿Qué superhéroes les gusta?” les pregunta nuevamente. “A mí me gusta de...”, los niños hablan al tiempo dando su opinión, ella los observa y le dice a uno de ellos “Te gusta Batman?”, el niño dice “sí”. Ella pregunta “¿qué otro te gusta?”. Un niño ubicado frente a ella eleva su mano y le dice “me gusta Superman”. La profesional va repitiendo lo que alcanza a escuchar de la conversación de los niños: “La mujer maravilla, a tí Superman”. (...). Luego toma la vocería y dice: “Acá vamos a ver unos héroes de hace 200 años”. (I. O2. P1. L34-38).

En este fragmento es posible observar la manera en la cual la ingeniera emplea la pregunta como estrategia que le posibilita a los niños acudir a sus saberes cotidianos y volver sobre ellos para relacionarlos con el tema central de la visita. Además se refleja la participación que brinda a los niños al invitarlos a comentar sus apreciaciones y tenerlas presentes en el trabajo realizado en ese momento.

Con relación a lo mencionado por la ingeniera sobre las experiencias cotidianas de los niños y su importancia en la comprensión del tema abordado, ella también menciona que su trabajo se enfocó en permitir que el grupo estableciera una conexión entre la vida de los personajes abordados en la exposición y la actualidad que viven

“... me centré mucho en que ellos reconocieran cosas básicas de la cotidianidad de las personas hace 200 años, y que de alguna manera son similares hoy en día. (I. E2. P115)

Lo dicho se refleja en el siguiente fragmento

“¿Hace 200 años será que existían los carros? Pregunta la profesional a los niños, “si” responden algunos de ellos, “no” dicen otros. “No, cierto” les dice la profesional girando su cabeza hacia la derecha. “No, en caballos” dice una niña. La profesional la observa y exclama “¡caballos cierto!, ¿será que montaban los caballos?”, “Sii” responden algunos niños...” (PNL. O2. P3. L64 a 67).

De lo anterior se puede notar el trabajo que realizó la monitora con los niños para interrogarlos con respecto a un eje de la cotidianidad de los personajes de los que trataba la exposición y que era la movilidad. En este punto la profesional empleó nuevamente la pregunta como forma para movilizar el diálogo y el análisis de los niños a partir de una situación de su contexto como lo son los medios de transporte.

Por otro lado la ingeniera hace referencia al proceso que se da en ella para compartir los contenidos con los visitantes que atiende

“[Para el trabajo con los públicos es muy importante] el estudiar e investigar la información [relacionada con el tema que se va a tratar] y a partir de ahí... [identificar que] partes servirían para trabajar con ellos.” (I. E2. P118)

Con lo anterior se hace evidente un primer paso del proceso de transposición didáctica agenciado por la profesional, pues en su afirmación se observa la importancia que para ella adquiere tener una base teórica del contenido que se va a tratar, y partir de este y su complejidad para elegir las partes que serán compartidas con los grupos.

Siguiendo lo planteado por Zambrano (2006) la transposición didáctica se puede comprender como la recontextualización que hace el maestro de los saberes científicos, ubicándolos en el nivel comprensivo de los estudiantes con quienes trabaja, atendiendo a sus capacidades y necesidades. En este sentido es posible afirmar que ambos profesionales realizaron un proceso de transposición en tanto encontraron las estrategias que les permitieron compartir el contenido de las exposiciones con los niños de manera sencilla y comprensible, aunque cada uno acudió a estrategias diferentes que les posibilitaron alcanzar este fin.

6.10. Enseñanza

En su participación el profesor hace referencia a una dinámica que se presenta en los niños en la actualidad lo cual influye en la manera en la cual se enseña

“Porque los pelados, dependiendo las edades... están con otros intereses.” (PL. E1. P45)

Frente a esto el profesor menciona el rol que debe asumir el profesor, dejando de lado la idea tradicional de la enseñanza como transmisión de un contenido, para pasar a comprender este proceso como la posibilidad de articular los intereses de los niños y partir de ellos para invitarlos a indagar y cuestionarse por lo que sucede a su alrededor. Con ello es posible dejar de lado la visión tradicional de la enseñanza en la cual se imparten contenidos que son de poca relevancia para las personas, sino que se introduce una nueva perspectiva desde la cual los saberes se construyen en un proceso marcado por el interés y la motivación de aquellos a quienes se dirige el proceso.

“Entonces la dinámica sería que ya no tenemos que hacer tanto esfuerzo en que ellos aprendan que si A que B o C. Lo que tenemos que trabajar es en las formas en las que ellos acceden a la información, y lo que les inquieta... En esa medida, un docente más que enseñar contenidos, enseña es una motivación, una inquietud ante el mundo. Eso es lo que debe hacer un docente.” (PL. E1. P44).

Centrando la mirada en el lugar que ocupa la enseñanza en el Museo el profesor articula la idea desarrollada en líneas anteriores con el carácter informal de este escenario.

“Entonces creo que eso es determinante... enseñar una inquietud ante el mundo, despertar la curiosidad es más importante que un contenido específico. Más teniendo en cuenta que nosotros somos un museo.” (PL. E1. P48)

De lo anterior se puede abstraer que para el profesor la enseñanza, especialmente en el ámbito museal, debe centrarse en generar inquietudes, interrogar e invitar a las personas a construir sus conocimientos motivados por sus intereses. De igual modo es posible deducir que el profesional posee una visión contextualizada de la enseñanza pues las acciones que él realiza en el museo responden a las dinámicas mismas de este espacio, pues es consciente de que en estos espacios culturales, más que transmitir un contenido, se debe trabajar por ofrecer una experiencia y despertar en las personas con las que interactúa inquietudes y motivaciones.

Lo dicho por el profesor se relaciona con los planteamientos de Zambrano (2006) quien afirma que el objeto de estudio de la enseñanza es el otro a quien va dirigido el proceso, sus expectativas, personalidad e intereses. Esto le exige al maestro que más allá de enfocar su acción en la transmisión de contenidos, centre su atención en la persona que está frente a él. Es en este punto donde lo expuesto por el profesor en líneas anteriores cobra sentido, en la medida en que se debe procurar por despertar aquellas motivaciones que están presentes en el niño e invitarlo a indagar y conocer cada vez más.

La ingeniera también hace referencia a la enseñanza. Ella centra este proceso en el espacio museal

“yo diría que [en el museo si se enseña]...de múltiples maneras. (I. E2. P109 y P110)

“Una pues sería con la labor de mediación. Si hay un monitor docente involucrado... su objetivo no solo es mediar sino también enseñar [algo]...” (I. E2. P111)

De lo anterior se puede deducir que para la ingeniera la mediación educativa lleva implícito un proceso de enseñanza que se desencadena con la labor ejercida por el monitor docente. Teniendo presente lo expuesto se puede afirmar que para ella la labor de los encargados de las funciones educativas en el museo no se enfoca solamente en mediar en la interacción que se produce entre los objetos y las personas, sino que en ese diálogo e intercambio también se dan procesos de enseñanza gracias a los saberes que se comparten y las experiencias que brindan los monitores para que los públicos los apropien.

A partir de las apreciaciones de ambos profesionales se observa que cada uno tiene sus propias comprensiones frente al proceso de enseñanza que se da puntualmente en el Museo. Desde sus visiones se aprecian elementos distintos que han construido a partir de sus experiencias, su trayectoria profesional en el Museo y los componentes de su formación y saber profesional. En estos componentes radican sus diferencias y, como tal, las nociones que tienen frente a la enseñanza.

6.11. Aprendizaje

Con respecto a esta categoría se observa que cada profesional tiene si propia noción y comprensiones frente al proceso de aprendizaje. Por un lado se ubica el profesor, de cuyas afirmaciones se puede abstraer que su preocupación no está centrada en que las personas aprendan un determinado contenido disciplinar, sino que busca promover el aprendizaje de manera más cercana a la persona trabajando a partir de la experiencia cotidiana e involucrando la realización de vivencias que involucren los sentidos.

“Cuando uno se sienta solo en experiencia cognitiva de aprender cierto concepto... pues va a ser difícil entonces con los temas [dirigidos a] primera infancia [o a] población con discapacidad. Entonces más bien que un asunto meramente cognitivo puede ser un asunto sensorial y emotivo. (PL. E1. P96)

“... si parte uno siempre de la experiencia que se tiene de lo cotidiano... pues va a ser mucho más fácil enfrentar el objeto... de aprendizaje.” (PL. E1. P100)

En otro fragmento es posible reconocer la relación que el profesor establece entre el aprendizaje y la enseñanza en tanto estos procesos se deben centrar en despertar inquietudes en las personas, invitarlas a reflexionar y motivarlas a indagar por su cuenta a partir de una mediación que atienda a sus intereses.

“... si tú consigues despertar la motivación en el chico, no importa que no haya aprendido absolutamente nada en el espacio, porque va a salir a buscarlo, porque vas a detonar ese espíritu inquieto ante el mundo, esa curiosidad de develar todo eso que está presente.” (PL. E1. P46)

Por su parte la ingeniera reconoce que al interior del Museo se dan procesos de aprendizaje en las personas que a este acuden. De sus apreciaciones se puede comprender que este proceso no es intencionado sino que puede darse como resultado de la experiencia que tuvo el visitante al interior del espacio

“... yo diría que [en el Museo si se aprende]...” (I. E2. P109)

“... [creo que] el visitante... siempre se lleva algo alguna experiencia o alguna, un aprendizaje.” (I. E2. P111)

“O si es un visitante que viene autónomamente... algo también se va llevar, algo va a servir o algo le va a quedar.” (I. E2. P112)

Con los anteriores fragmentos se puede tener un acercamiento a la postura de la ingeniera frente al proceso de aprendizaje que se da al interior de los museos. De acuerdo con sus afirmaciones es

posible abstraer que ella considera que sí se dan aprendizajes al interior del espacio museal en la medida en que el público que presencia un recorrido o participa en un programa educativo va a incorporar algún elemento de lo que allí se observó y de la experiencia que pudo tener con los objetos. De igual manera se puede reconocer en su participación la identificación de un aprendizaje autónomo que se puede gestar dentro del museo y corresponde a aquel que construyen las personas sin la mediación de un agente educativo en su interacción con las piezas. De esta manera una persona que por su propia cuenta dialogue con el objeto e interactúe con lo que este le transmite también puede construir un aprendizaje basado en los análisis y reflexiones que pudo hacer por su cuenta, aunque no haya contado con la mediación brindada por un monitor.

La ingeniera también afirma que en sus mediaciones la preocupación no está centrada en que los niños con los cuales trabaja aprendan el contenido temático que se aborda con ellos, sino que esto se logra de manera indirecta

“... siempre es importante [el aprendizaje] pero en el momento no hay que preocuparse continuamente por si aprendieron o no aprendieron algo, sino que yo creo que se va dando.” (I. E2. P121).

En este sentido la ingeniera menciona que si bien es importante que se dé un proceso de aprendizaje en los visitantes con los cuales está desarrollando las labores educativas, esto no debe representar una preocupación constante pues, como se mencionó en líneas anteriores, el aprendizaje de los contenidos no es el fin último que se busca alcanzar con los públicos. Contrario a ello este debe ser un proceso que se de en segundo plano, pues el énfasis esta puesto en la mediación y la experiencia que se le está brindando a las personas. Como consecuencia de estas interacciones se pueden dar los aprendizajes. Esta idea se afianza en el siguiente fragmento

“...el objetivo primordial es... que ante todo tengan un buen rato en el museo. O sea si ellos aprenden, pues es genial, si no igual también es muy bueno porque, a través de los sentidos o del juego... se llevan una experiencia muy bonita.” (I. E2. P26).

Si bien cada profesional tiene sus propias concepciones frente a esta categoría, de sus comentarios es posible identificar un punto en común y corresponde a que los dos asocian el aprendizaje como un proceso que se da en un segundo plano al interior del espacio museal, ya que el objetivo que se persigue es favorecer una experiencia enriquecedora a las personas con las cuales trabajan. Con relación a esta noción Asensio y Pol (2002) hacen referencia al aprendizaje informal para referirse a todas aquellas actividades que son promovidas en espacios culturales sin una intención directa de impartir contenidos. Estas acciones se enfocan en brindar una mayor actividad y participación a las personas en función de sus intereses, a la vez que permiten la integración de sus saberes previos.

6.12. Planificación

En las respuestas brindadas por los profesionales se observan dos aspectos en común con respecto a esta categoría, uno de ellos corresponde a los elementos que se tienen en cuenta en los Museos para la planificación de las ofertas educativas, el segundo hace referencia al tiempo que lleva consolidarlas. Sobre el primer eje el profesor menciona que al momento de preparar los talleres el equipo de área educativa se interroga por los intereses que pueden tener las personas a las cuales se dirige la propuesta

“... en ambos museos pensamos como bueno, que es lo que le llama la atención a la población. (PL. E1. P89).

Una vez caracterizado el grupo poblacional al cual va dirigido el taller se pasa a identificar los aspectos principales de la propuesta que corresponden a los materiales, la metodología adoptada, y el tema logístico.

“... el taller se piensa con unas características, unos elementos, una materialidad. (PL. E1. P15)

“... hay diferentes elementos que se deben tener en cuenta como lo logístico, [lo] metodológico, [los] materiales [y] quien es la población.” (PL. E1. P13)

De lo enunciado por el profesor con respecto a la metodología se puede afirmar que quienes diseñan las propuestas enfatizan en la importancia de que estas se basen en actividades que posibiliten experiencias sensoriales y brinden una mayor acción y participación a las personas a las cuales se dirigen.

“El asunto corporal, el asunto espacial, nuevas formas de exploración, que no sea un asunto meramente... auditivo y visual [sino] que también sea exploratorio, táctil, sensible. Que pueda uno intentar dirigirse a esas otras percepciones que tiene el ser humano.” (PL. E1. P91).

Con respecto a este primer eje la ingeniera hace referencia a que, al momento de diseñar una propuesta educativa es importante tener presente al grupo de personas a las cuales va dirigida la oferta. Para ello realizan un estudio de públicos en el cual identifican la manera en la cual se podría trabajar con las personas en función de su edad y características.

“... también hay una parte donde [se piensa]... como se podría abordar didácticamente a un público específico, en este caso el de primera infancia.” (I. E2. P10)

“... y a partir [del] estudio de cada tipo de público se diseñan los talleres. (I. E2. P32)

Una vez realizado el estudio de los públicos el equipo de la División Educativa y Cultural se reúne y en conjunto construyen las ofertas educativas

“Entonces los [monitores] se dividen en grupos, y cada grupo está encargado de diseñar un taller (I. E2. P33)

La ingeniera también hace referencia al contenido de los talleres. Al respecto afirma que al momento del diseño de las ofertas se sigue un guión en el cual se especifican los principales elementos que se deben considerar como el nombre, los materiales, la duración, los objetos de los cuales constará el recorrido en el Museo y las salas que se visitarán, así como actividades que se sugieren para realizar en función de la edad de las personas.

“...hay como una especie de documento que se realiza siguiendo unas... pautas, desde los materiales adecuados para los niños... También que piezas se recomienda tocar con ellos.

Y también se hacen recomendaciones de canciones, por ejemplo [de] bailes, o poemas, cualquier cosa que le guste mucho a los niños.” (I. E2. P17).

“[El] nombre del taller... la duración máxima... [de] la visita [en] la sala que no puede ser más de 40 minutos... y una hora para realizar el taller.” (I. E2. P19)

“... también cada estación dentro de la sala.” (I. E2. P21)

En lo enunciado por los profesionales es posible notar que en ambos espacios museales hay una preocupación por que las ofertas educativas atiendan a la diversidad de públicos que pueden visitarlos. En lo dicho también se observa que los programas se diseñan en grupo, de modo que estos se consolidan a partir de las propuestas de todos los profesionales que hacen parte de las áreas educativas de cada escenario. En este punto es importante tener en cuenta que los monitores tienen un saber disciplinar diferenciado atendiendo a su formación profesional, de modo que las propuestas educativas son pensadas a partir de diferentes perspectivas, lo cual lleva a pensar sobre el lugar que ocupa la pedagogía y didáctica en este proceso con relación a la participación de profesores en la estructuración de tales programas, aún más teniendo en cuenta que también se piensa en propuestas dirigidas a la primera infancia.

El segundo eje que tienen en común los profesionales en sus intervenciones es el relacionado con la temporalidad en el diseño de los talleres. Al respecto el profesor menciona que el diseño de los programas educativos toma menor tiempo en el Museo de Bogotá, y que en este proceso la experiencia de los profesionales del área educativa adquiere un rol protagónico en la medida en que es partir de los saberes y vivencias de cada uno que se toman elementos para consolidar los talleres ofertados.

“... no se toma aquí tanto tiempo en la producción y en el diseño de las actividades.” (PL. E1. P57)

“Y se recurre también un poco a la experiencia que se tiene. Como recuerdo esa actividad, esta metodología, esta estrategia, y eso permite que se diseñen los talleres en menor tiempo. Pero como te digo, todavía estoy en ese tránsito, me gusta tomarme un poco más el tiempo.” (PL. E1. P58).

Por su parte la ingeniera menciona que en el Museo Nacional la preparación de las propuestas educativas toma un poco más de tiempo. En este lapso se realiza un estudio del contenido temático que será abordado con el taller, los fines que se persiguen con el mismo y los objetos en los cuales se enfocará

“... siempre hay más o menos... un mes de preparación para estudiar... la información de cada exposición temporal, cual es el objetivo que se pretende con la exposición [y] las piezas. (I. E2. P9).

La participación de los profesionales permite conocer la dinámica que se presenta al interior de los dos museos para la planificación de las propuestas educativas dirigidas a todas las poblaciones incluidas las infancias. Los datos analizados permiten inferir que estas ofertas se construyen a partir de las apreciaciones y experiencia de los profesionales que hacen parte de las áreas educativas de estos escenarios. Al respecto es importante tener en cuenta la formación profesional de cada uno y los aportes que pueden brindar desde su saber.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario mencionar que el profesor⁴ fue el encargado de diseñar el taller que realizó con el grupo de niños observado por la autora de este trabajo. Su propuesta permite notar los elementos de las ofertas educativas en los museos a los cuales se hacía referencia en líneas anteriores (objetivos, metodología, población y materiales). De esta forma tuvo en cuenta a la población a la cual se dirigía su acción y en función de sus características empleó objetos materiales que apoyaron el contenido temático abordado de modo que fuera comprensible para ellos. De igual modo su metodología brindó una participación activa a los niños y se valió de sus experiencias previas para acercar el contenido del recorrido a su realidad. Por su parte la ingeniera realizó el taller que ya había sido elaborado por el equipo de la División Educativa y Cultural, lo cual permite notar una diferencia con respecto al trabajo realizado por cada profesional y el rol que adoptaron en la planificación de la propuesta que realizaron con el grupo de niños.

Con respecto a ello Fandiño (2007) menciona que la planificación es el acto profesionalizante en donde el profesor reinterpreta el contenido del currículo y en función de ello ajusta su labor. Si

⁴ Antes de iniciar la grabación formal de la entrevista el profesor mencionó, a modo anecdótico, que hasta el mismo día del taller con los niños había terminado de consolidar la propuesta.

bien en el Museo no se habla de un plan curricular, el profesor adaptó su acción en torno al contenido temático de la exposición y las posibilidades que este brindaba al grupo de niños. Con respecto a ello es posible afirmar que en el diseño que él realizó puso en juego su saber en aras de construir una propuesta contextualizada y cercana a los niños atendiendo a sus características e intereses.

6.13. Ejecución

Con respecto a esta categoría el profesor hace referencia a la complejidad que trae consigo la realización del trabajo educativo con los públicos en el Museo

“... sin duda es un esfuerzo físico [y] mental que uno tiene que estar haciendo, porque estoy pensando en mi capacidad corporal, pero al mismo tiempo estoy pensando en los datos que voy botando, en que sigue en el taller... Una serie de cosas que se van teniendo en cuenta y todo al unísono.” (PL. E1. P114)

De lo anterior se puede comprender que para el profesor la realización de las labores educativas en el Museo implica una gran habilidad de su parte para tener presentes todos los elementos que intervienen en ese momento. Por un lado debe tener presente el lenguaje verbal y corporal que está empleando, pues con ello transmite un mensaje que influye en la dinámica con el grupo. Por el otro se encuentra la información frente a la cual debe tener claridades para compartirla con los visitantes. Adicionalmente debe tener en mente la secuencia lógica del taller de modo que logre realizar las actividades propuestas. De esta manera se puede tener un acercamiento a la complejidad del encuentro con los públicos, pues en este momento pone en juego toda su subjetividad: su ser individual y su ser maestro.

El profesor hace referencia a un imprevisto que surgió en el momento de la realización del taller.

“... cuando fui a sacar la tela de la maleta, la tela estaba doblada correctamente... pero la intención [era] que el rio fluyera de la maleta. Cuando yo abrí la maleta y vi que estaba doblada, empecé a decirles a los niños que les iba a mostrar algo interesante [y] empecé a generar expectativa [mientras que] con la mano dentro de

la maleta empecé a revolverla y desbaratarla... Eso lo decidí en ese instante... no la pensé previamente porque si no, hubiese guardado la tela de manera desorganizada. (PL. E1. P124)

En el anterior fragmento es posible tener un acercamiento a las habilidades que el profesor ha desarrollado en su trayectoria profesional al interior del trabajo educativo con los públicos en el Museo, en tanto acudió a una estrategia que le permitió enfrentar el imprevisto que surgió en ese momento relacionado con la tela y la intención que él tenía con esta. Así el diálogo que entabló con los niños, así como el tono de voz empleado le permitió generar una distracción mientras daba solución a la situación presentada.

Por su parte la ingeniera permite ver las preocupaciones que surgen en ella al momento de encontrarse con los públicos y trabajar con ellos. Estas radican en la relación que se teje en el momento de la acción, de modo que se puede comprender que para ella es importante conectarse con las personas empáticamente.

“... sobre todo que [los niños] siempre estén atendiendo, que me pongan atención... que ellos estén enfocados en la actividad. (I. E2. P41)

“... encontrar una manera adecuada de conectarse con el público, como de tener empatía con ellos. Porque si no la hay pues no funciona.” (I. E2. P52)

Por otro lado la ingeniera habla acerca de las decisiones que toma en los momentos en que se presentan imprevistos durante sus mediaciones

“... dependiendo del imprevisto que me surja tomo alguna decisión. Puede que funcione o pueda que no. (I. E2. P53).

Con lo anterior se aprecia que la profesional realiza ajustes a sus mediaciones en el momento en el cual evidencia que no se están desarrollando de la manera que ella espera. En este sentido se puede comprender que ella reconoce que las acciones que emprende para hacer frente a las

situaciones que se le presentan pueden o no dar un buen resultado. Con relación a esto se puede afirmar que el profesional que realiza trabajo educativo con los públicos debe tener claras estrategias y rutas de acción que le posibiliten enfrentar los retos que surgen en el camino y encausar de nuevo la mediación por el camino que se espera.

Esta idea se relaciona con lo expuesto por la ingeniera en otro apartado, en donde hace referencia al lugar de la observación durante la mediación.

“Sobre todo el reto es la observación..., darse cuenta si de verdad está funcionando lo que estoy haciendo o no, y como me rediseño en el momento. (I. E2. P55)

De lo anterior es posible mencionar que para la profesional la observación representa la herramienta que le permite identificar si la mediación que está realizando funciona correctamente o si, por el contrario, el grupo está reaccionando de una manera que no se esperaba y debe realizar un ajuste que le permita re direccionar su trabajo. En este sentido se puede afirmar que es necesario que los profesionales que atienden a los visitantes tengan sus sentidos activados durante sus mediaciones, pues deben estar atentos a las reacciones de las personas e identificar si estas dan muestra de una mediación acertada o si, por el contrario, se deben hacer ajustes en el momento.

Esta idea se relaciona con una de las situaciones imprevistas que sucedieron durante el trabajo realizado por la monitora con el grupo de niños con el cual se realizó la observación. Este día hubo gran afluencia de público en el Museo lo cual generó que el cierre del taller se tuviera que hacer en uno de los pasillos de este espacio ubicado al lado del aerolito. Esta pieza llamó la atención de los niños lo cual generó que por momentos su atención se dispersara.

“Entonces digamos que se tocó esa pieza porque igual querían verla los niños.” (I. E2. P59).

Lo anterior permite evidenciar la solución que la ingeniera encontró para esta situación y fue llevar a los niños a observar el meteorito atendiendo a sus intereses en el momento. Teniendo presente

el tema de la exposición esta pieza no estaba contemplada dentro del taller, sin embargo la monitora lo incluyó y fue esta su respuesta a las exigencias de los niños en ese momento. Este hecho se puede apreciar en el siguiente fragmento

“... vamos hacer una cosa” dice la profesional a los niños, “vamos a ver la única pieza del museo que se puede tocar...” (PNL. O2. P10. L3 a 5).

“... a los niños les genera una notoria emoción el observar el aerolito y se agrupan alrededor de dicha pieza. Algunos de sientan sobre él, otros lo tocan y observan con evidente alegría. La profesional se inclina hacia ellos y les dice “no se paren, sin pararse, solo tocarlo”... “Listo, ¿esta roca que será?” pregunta la monitora a los niños inclinándose hacia el aerolito, ellos hablan al tiempo pero no responden la pregunta formulada. La profesional hace una pausa y luego elevando su tono de voz exclama “¡es un meteorito!” (PNL. O2. P10. L13 a 18).

Con relación a esta categoría Shavelson (1983) citado por Fandiño (2002) menciona que los profesores realizan su trabajo de acuerdo a esquemas construidos a partir de su experiencia. De acuerdo con esto se puede apreciar que ambos profesionales han elaborado caminos por los cuales encausar su acción profesional con los públicos con los cuales trabajan, incluyendo a las infancias. En este sentido cada uno, de acuerdo a su trayectoria y lo que ha vivido en su transcurso cuenta con estrategias y habilidades que le permiten actuar, analizar su trabajo y tomar decisiones inmediatas de acuerdo a las dinámicas que identifican.

6.14. Evaluación

El profesor permite conocer sus comprensiones frente al proceso evaluativo. Situándola desde el campo educativo menciona que la evaluación se relaciona con la comparación e identificación de la adquisición de un contenido

“... desde el campo pedagógico [uno] entiende que [la evaluación] es una especie de constatación, de contrastación, de evidenciar si lo que yo pretendía que se aprendiera se aprendió.” (PL. E1. P139)

En otro apartado permite profundizar en esta comprensión

“... tradicionalmente [se ha intentado]... estandarizar los conocimientos y los aprendizajes de los menores a través de unos sistemas numéricos aparentemente objetivos... Entonces [se] intenta pasar toda una serie de experiencias que [vive] una persona al interior de un proceso [a unas valoraciones como] uno, dos, tres, cuatro, cinco. O con A, B, C, D. O con un excelente, deficiente, regular.” (PL. E1. P140).

Con lo anterior se puede notar que el profesor asocia la evaluación con la calificación, en donde lo más importante es asignar una apreciación numérica, jerárquica y escalonada al proceso que lleva a cabo cada persona, sin importar quién sea el otro al cual se le está transmitiendo un contenido, sus necesidades, sus características ni mucho menos sus intereses, pues lo primordial es que de cuenta de los saberes que se quisieron impartir y que se espera que tenga y de cuenta de ellos.

Más adelante el profesor afirma

“[en el proceso evaluativo] yo tengo la intención de que [los alumnos] aprendan A, B, [e intento]... establecer una estrategia de recolección de información que me permita suponer que se alcanzó ese A o B. Entonces muchas veces el problema está en el uso [pues el alcanzar] la estandarización de todos [los involucrados es un asunto] completamente absurdo.”

En el anterior fragmento se puede identificar una síntesis del proceso evaluativo desde la perspectiva del profesor: el encargado del proceso educativo transmite un conocimiento determinado que atiende a una serie de objetivos previamente establecidos. Luego de llevar a cabo la mediación identifica una estrategia evaluativa que le permita conocer el alcance de su labor y el nivel de comprensión que los destinatarios del mensaje han construido del mismo. A partir de los resultados que estos obtienen se puede determinar el nivel de comprensión del contenido compartido y en qué medida las personas se han apropiado de él. En función de ello se asigna una calificación en donde los mejores lugares los llevan aquellos que se acercan al estándar

predeterminado, mientras que los que obtienen menores resultados salen de la norma pues su desempeño no corresponde al que deberían alcanzar todos por igual.

El profesor hace referencia a uno de los limitantes de la evaluación

“... [al evaluar] no contemplo los diferentes ritmos que tienen las personas, que cada uno aprende a su manera. (PL. E1. P142).

“... [tampoco se reconoce] que cada uno tiene un lugar de escucha.... No me interesa eso porque yo quiero es que respondan a A, B o C o D. Y en entre tanto... me vuelvo loco intentando que se dé un aprendizaje, pero como el aprendizaje aparentemente está reflejado por unos indicadores, me preocupo más por el indicador.” (PL. E1. P143)

En este sentido el profesor concibe la evaluación como un elemento rígido que estandariza y no permite que las personas puedan dar respuesta según sus capacidades, pues lo que con ella se pretende es que den una respuesta sin importar sus características, intereses ni mucho menos sus ritmos de aprendizaje. Esta concepción responde a una comprensión tradicional de la evaluación basada en la relación que se establece entre calificaciones, los indicadores de logro, y las muestras que deben dar los sujetos de haber incorporado determinados contenidos.

Adicionalmente el profesor demuestra otra dificultad que se presenta con la evaluación

“... yo no me preocupo [por saber] que paso con el niño [en] interior. Posiblemente no aprendió lo que yo esperaba, pero aprendió otras cosas o se dio otra experiencia. (PL. E1. P145).

Lo anterior denota una crítica que se hace a la evaluación tradicional pues la manera en la cual se suele emplear no reconoce en lo absoluto al sujeto que evalúa, pues lo realmente importante es establecer en qué medida se apropió de un contenido y puede dar prueba de ello sin importar sus capacidades y dificultades, y mucho menos si pudo tener una experiencia significativa ya que lo esencial es dar un número al resultado que demuestra.

En oposición a la evaluación que se da al interior de los procesos escolares el profesor hace referencia a la manera en la cual la evaluación es adoptada en los museos

“... [en los museos] no estamos sometidos a la evaluación estricta del currículo [que se da en el colegio], nosotros no formamos en competencias... [ni] estamos obligados a que ellos aprendan necesariamente esto o lo otro, sino que nosotros ofrecemos un ramillete de opciones, de experiencias...” (PL. E1. P36).

“En un museo... se pueden ver evaluaciones, pero [estas] son más hacia adentro que hacia las personas.” (PL. E1. P148).

Aquí también se observa una diferencia entre los ámbitos educativos formales y no formales desde la visión tradicional de la evaluación, en tanto el profesor reconoce que en los museos no se dan procesos evaluativos como tal ya que no se cuenta con contenidos disciplinares ni curriculares de los cuales los visitantes deban dar cuenta, en la medida en que el principal énfasis de estos espacios culturales es ofrecer experiencias sin intenciones de aprendizaje definidas por parte de los públicos. Adicionalmente menciona que las evaluaciones que se pueden presentar al interior de estos contextos son más relacionadas hacia la parte interna, la cual puede corresponder a la evaluación de los procesos entre monitores y hacia los programas que se ofrecen.

Por su parte la ingeniera relaciona la evaluación con la encuesta que realizan los monitores a los públicos con los cuales trabajan, en donde manifiestan su nivel de conformidad con el servicio en el que fueron partícipes. Este tipo de instrumentos corresponde a una evaluación más a nivel institucional.

“... es un formato de evaluación que tiene el museo nacional, que lo llena siempre un docente... [y] tiene varias preguntas. [Ese] se lleva a la división educativa y ahí hacen la respectiva sistematización (I. E2. P61).

Por otro lado la ingeniera hace referencia a la autoevaluación y el nivel de importancia que le otorga en su labor

“... el autoevaluarme es primordial para saber que funciona en mí y que no.” (I. E2. P66)

“... sobre todo [para identificar cuales] estrategias me funcionan y [cuales] no..., y que manera puedo... solucionar lo que [falla]. (I. E2. P62).

Con lo anterior es posible observar que la ingeniera reconoce la importancia que tiene la autoevaluación en tanto esta estrategia le permite identificar en qué medida su actuar es óptimo o no, y con base en ello tomar decisiones y hacer ajustes a su acción profesional en aras de mejorar.

Por otro lado la ingeniera hace referencia a los procesos de retroalimentación que se dan entre monitores

“... [en ocasiones] están los monitores permanentes haciendo como una especie de seguimiento y nos observan, y nos dan algunos consejos que también son muy importantes. (PNL. E2. P65)

Aquí se denota el rol que adquiere el compartir conocimientos entre monitores en la medida en que ello permite afianzar las labores que se realizan, así como de identificar, desde la perspectiva de un tercero, aquellos elementos que desde la visión propia parecen funcionar pero que en la realidad no es así.

A partir de las opiniones de ambos profesionales es posible reconocer en ellos distintos puntos de vista con respecto a la evaluación, los cuales pueden atender a su formación profesional y las experiencias que han tenido al interior del trabajo educativo con los públicos. Para el profesor la evaluación es entendida desde la perspectiva de la calificación, clasificación y establecimiento de jerarquías en función de las capacidades de los sujetos para demostrar haber apropiado un contenido particular. Para la ingeniera el proceso evaluativo se relaciona con la evaluación institucional, así como a la autoevaluación y las posibilidades que esta le ofrece a su acción profesional en el Museo.

Sobre la evaluación Elola y Toranzos (2000) exponen que esta es un proceso que consiste en la recolección de información para la toma de decisiones en función de un aspecto de la realidad. Adicionalmente afirman que con frecuencia a la evaluación se le asocia con conceptos distintos a los que realmente la definen, de modo que es comprendida como un medio de control y jerarquización, haciendo que se pierda con ello su sentido.

En este capítulo fue posible realizar un acercamiento a los elementos que caracterizan el saber profesional del profesor y de la ingeniera encargados de las funciones educativas con público infantil en el Museo de Bogotá y en el Museo Nacional. En el apartado siguiente se exponen las conclusiones a las que fue posible llegar a partir del análisis realizado a los datos brindados por los dos participantes de esta investigación.

7. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones a las que fue posible llegar a partir de la realización de la presente investigación. Estas permiten observar la particularidad del saber de cada uno de los profesionales que participó en este ejercicio. De igual modo se presentan las reflexiones que la autora logró construir acerca del fenómeno estudiado.

- Los resultados obtenidos al estudiar el caso del profesional licenciado permiten notar que en su saber conjuga una serie de elementos en donde lo pedagógico y didáctico adquiere un peso particular. Esta investigación permitió reconocer que, por un lado, el profesor parte del reconocimiento de las personas con las cuales realiza sus labores. En esta medida comprende que cada persona tiene un lugar desde el cual se relaciona con el mundo, que tiene unas características particulares, además de experiencias configuradas en su cotidianidad, lo cual determina la manera en la cual se relacionarán con el contenido y, por consiguiente, marcan la pauta de su labor.
- La acción profesional del profesor está determinada por su saber pedagógico y didáctico, en tanto su énfasis está puesto en brindar a los visitantes una experiencia fundamentada en objetivos claros, con materiales y estrategias que atiendan a las necesidades identificadas tanto en las personas como en sus propios intereses. Para ello emplea el método que más se adapte a las características de su mediación y que responda a los fines trazados. Con relación a lo anterior el profesor enfatiza en la idea de que existe un contrato en el proceso de mediación en el cual se ponen en juego los intereses de cada actor involucrado en la interacción.
- El saber del profesional licenciado también se caracteriza por tener una comprensión conceptual de la educación y del lugar que esta ocupa al interior del Museo, entendiendo con ello que esta institución cultural también adquiere una responsabilidad en el proceso educativo de las personas. Por su parte la experiencia adquiere especial importancia para el profesor en la medida en que esta le permite construir y afianzar herramientas para llevar a cabo sus labores. Este proceso está mediado por su saber pedagógico y didáctico, lo cual

hace posible entablar un diálogo entre teoría y práctica en aras de fortalecer su acción profesional.

- El estudio del caso de la ingeniera permite afirmar que en su saber la experiencia y la didáctica representan dos puntos centrales. Con relación a la experiencia esta constituye el lugar donde ella puede poner en práctica los contenidos teóricos que ha incorporado acerca del trabajo educativo con los públicos y que son brindados por el Museo en cursos de estudio y capacitaciones permanentes. En este sentido la labor diaria se convierte en una fuente de aprendizaje de la cual va tomando elementos para la realización de su trabajo. Este aspecto invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa el saber pedagógico y didáctico el cual posibilita volver sobre la práctica y analizarla, reconstruirla y fortalecerla.
- La didáctica representa otro elemento importante en el saber de la ingeniera, siendo esta entendida como las herramientas que le permiten a la persona acercarse al contenido abordado durante los recorridos. Desde esta mirada el énfasis está puesto en la identificación de actividades y materiales que resulten divertidas para las personas con las cuales trabaja y que aporten a la construcción de una experiencia llamativa para los mismos, atendiendo a las pautas establecidas en el servicio educativo que se ofrece. En este punto adquiere relevancia la socialización con los colegas en tanto este proceso permite intercambiar ideas y adoptar aquellas que puedan funcionar en su trabajo. En esta perspectiva las decisiones tomadas por la profesional no se basan en fundamentos pedagógicos y didácticos, sino en la utilidad de determinadas acciones para su trabajo con los visitantes.
- Para la ingeniera la mediación lleva implícito un proceso de enseñanza dada la figura del monitor. De igual modo para ella la educación en el Museo se da en la medida en que las personas se relacionan con el patrimonio y se identifican con él.
- En análisis del saber de los dos profesionales permite pensar en la necesidad de que al interior del Museo se reconozca la importancia de ahondar en la pedagogía y la didáctica, capacitando a su personal educativo en la comprensión de estos elementos para la formulación de propuestas con fundamentos sólidos que atiendan a la complejidad del

proceso educativo y permitan cuestionarlo, reflexionarlo y fortalecerlo. La teoría consultada demuestra que existe una preocupación a nivel investigativo por conocer el saber del profesor. Las construcciones que se han alcanzado en tales estudios demuestran que este saber es epistemológicamente diferenciado con relación al de los profesionales que se desenvuelven en otras disciplinas. Tales planteamientos constituyen una herramienta que posibilita observar la realidad de este objeto de estudio para con ello determinar en qué medida estos hallazgos se reflejan en la realidad, así como llegar a nuevas conclusiones que nutran este campo.

- Con relación a lo anterior también es posible afirmar que los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para este estudio no diferencian el conocimiento profesional de profesores licenciados y no licenciados. Este hecho refleja la necesidad de continuar investigando al respecto en aras de profundizar en la comprensión del saber del profesor y las diferencias que se establecen entre este y el conocimiento de los profesionales de otras disciplinas que también desarrollan labores educativas.
- Tras la realización del análisis de los datos fue posible reflexionar acerca de si el saber de los profesores se construye durante la formación universitaria y se afianza en su acción profesional, o si solamente basta con estar inmerso en el campo y adquirir las habilidades necesarias a partir de la experiencia para realizar labores educativas sin una formación profesional de base. Este planteamiento refleja la importancia de continuar investigando al respecto en aras de fortalecer el campo de estudio sobre el saber del profesor y su distinción.
- Este ejercicio investigativo representa un aporte a la reivindicación de la especificidad del saber del profesor y las posibilidades que se pueden dar a partir de este en la medida en que el educador, al ser consciente de las características de su saber y de la manera en la cual se construye y afianza, puede reconocerse como un profesional poseedor de un saber diferenciado que le permite realizar propuestas sólidas y contextualizadas.

REFLEXIONES ADICIONALES FRENTE AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En el presente apartado se presentan las reflexiones alcanzadas por la autora de este trabajo con relación a la articulación del problema investigado con el campo de la educación infantil.

- La presente investigación invita a reflexionar en torno al lugar que ocupa el saber del educador infantil en los espacios alternativos de educación, particularmente en aquellos donde las poblaciones son flotantes y necesariamente debe ofrecerse una experiencia significativa para los niños, la cual genere un impacto en su interior. En este sentido se puede afirmar que la mediación del educador infantil, para que se relacione con una experiencia real, debe apostar por tocar el pensar y sentir del niño y, por consiguiente, generar inquietudes e intereses. En ello se centra el reto de los profesores de la infancia en estos contextos, en tanto deben apostar por propiciar una estrategia que penetre en la subjetividad de los niños en el corto tiempo que se cuenta de interacción y diálogo con ellos, y esto es posible gracias a las posibilidades que le brinda su saber profesional.

- El presente ejercicio investigativo demuestra la importancia de que las Divisiones Educativas de los museos puedan involucrar en sus equipos profesionales de la educación infantil, cuyo saber en torno a la primera infancia brinda valiosos elementos para programar y diseñar propuestas para los niños atendiendo a sus características y necesidades. De igual modo la vinculación de educadores infantiles representaría una oportunidad para elaborar mayores programas educativos dirigidos a la primera infancia que atiendan a un amplio rango de población entendiendo que esta etapa se comprende desde la gestación hasta los 6 años. En este sentido los profesionales en el campo de las infancias podrían aportar al incremento de programas dirigidos a esta población atendiendo a la necesidad del Museo de ser un espacio en el cual todos los ciudadanos tengan un lugar y puedan acceder al patrimonio y la cultura.

- Atendiendo a lo anterior este ejercicio investigativo le sirve a los museos en los cuales este se realizó para que en su interior se reconozca la importancia del saber específico de los educadores infantiles y las posibilidades que pueden brindar al fortalecimiento de la atención de los niños no solo en torno a la planificación de las ofertas educativas, sino también a la atención que se les brinda y las acciones que se les proponen para que se acerquen al patrimonio.

Este trabajo representa una oportunidad para continuar profundizando en la comprensión del saber de los profesores de educación infantil, en aras de permitir que estos profesionales se apropien del mismo y se alcance así una verdadera profesionalización de esta labor, aportando al afianzamiento de la identidad y reconocimiento social de esta profesión.

8. PROYECCIONES

La realización de este trabajo lleva a la necesidad de considerar los siguientes asuntos en trabajos futuros relacionados con el saber del profesor:

- Adelantar el estudio de la caracterización y análisis de los componentes del saber profesional de los licenciados en educación infantil.
- Realizar un seguimiento al impacto que tiene la acción educativa realizada por profesionales licenciados y no licenciados en el Museo Nacional de Colombia en el aprendizaje de los niños con los cuales se trabaja.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2008) El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna. En: *Actas / ponencias y comunicaciones. I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza.
- Aigeneren, M. (1999). *Análisis de contenido: una introducción*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550/1207>.
- Albelo, J. (2012). *El oscuro origen de la palabra museo y su uso moderno*. [Blog]. Recuperado de <https://www.cromacultura.com/origen-museo/>
- Alderoqui, S. (1994). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Álvarez, A. (2004). ... *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Brown, L. y Coles, A. (2002). La toma de decisiones complejas en el aula: el profesor como profesional intuitivo. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Candia, A. (2014). *Concepciones de profesores licenciados y no licenciados de dos instituciones educativas distritales de Bogotá respecto a profesión, profesión docente y conocimiento profesional*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM). (2007). *Definición del Museo*. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

- (1997). *Ley General de Cultura*. Barranquilla.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana S.A.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications. Traducido por Mario Perrone.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa. Una aproximación conceptual*. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0002122446f489ec0b815>.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Figueroa, M. (2006). Políticas culturales para el desarrollo en un contexto mundializado. *Política y Cultura*. (26). Pp. 157-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702608>.
- Gómez, M. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología*. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>.
- Google. (sf.). [Mapa del Museo de Bogotá en google maps]. Recuperado el 21 de abril de 2018 de <https://www.google.com.co/maps/place/Museo+de+Bogot%C3%A1/@4.595844,-74.073112,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xca49263cd941b703!8m2!3d4.595844!4d-74.073112>
- (sf.). [Mapa del Museo Nacional en google maps]. Recuperado el 21 de abril de 2018 de https://www.google.com.co/maps/place/Museo+Nacional/@4.6154924,-74.068287,15z/data=!4m2!3m1!1s0x0:0x3bab23efae829923?sa=X&ved=0ahUKEwiev8Dg8czaAhWOzFMKHWHZBCYQ_BIIsAEwEQ
- Hein, G. (1998) El Museo constructivista. En: *Learning in the Museum*. London: Routledge, (versión electrónica en español)
- Hernández, F. (2006). Principales tendencias del pensamiento museológico. En: *Planteamientos teóricos de la museología*. Guijón; Trea.
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (2016). *Museo de Bogotá*. Recuperado de <http://idpc.gov.co/museo-de-bogota/>

- John, P. (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo LACE. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. España: Universidad de Cádiz. Disponible en <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. 18. Recuperado de <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la experiencia Larrosa.pdf>
- López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>.
- López, W. y Pérez, A. (sf.). *¿Qué hace el área educativa de un museo?* Colombia: Museo Nacional.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Boom, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. En: Pazos, R., Mejía, M. y Sequeda, M. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publications. Traducido por María Luisa Graffigna.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Agenda para la construcción del plan estratégico 2001-2010: bases para el Museo Nacional del futuro*. Museo Nacional de Colombia: Bogotá D.C.
- _____ (2010). *Compendio de Políticas Culturales*. Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- _____. (2002). *Decreto 1278*. Colombia.
- Museo Nacional de Colombia. (2001). *Memorias del coloquio nacional la educación en el museo. Desarrollo y proyección de la misión educativa en el Museo Nacional de Colombia*. Bogotá: Litografía Arco.

- (2013). *Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/el-museo/quienes-somos/Paginas/Quienes_somos.aspx
- (2014). *Curso de formación de jóvenes voluntarios*. Colombia.
- (2016). *Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/el-museo/quienes-somos/divisiones/Paginas/Divisiones.aspx>
- (2018). *Talleres*. Recuperado de www.museonacional.gov.co/servicios-educativos/Paginas/Talleres.aspx
- (sf). *Manual de área. División de comunicaciones del Museo Nacional de Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/el-museo/manuales-de-area/Documents/Comunicaciones%202014.pdf>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Nicolini, C. (2015). Informe: *El análisis de contenido como técnica de investigación*. Recuperado en: http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/Informe-Final-AT-14_-Camilo-Nicolini.pdf.
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*. (43), pp. 69-78.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En: Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Eds.). (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Eds.). (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, J. y Gardey, A. (2008). *Definición de aprendizaje*. Recuperado de <http://definicion.de/aprendizaje/>.

- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Díada Editora S.L.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/PORTA-Luis-y-SILVA-Miriam-2003.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>.
- Rickenmann, R., Angulo, F. y Soto, C. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Roa, R., Hernández, A., Vallejo, C., Morales, G. y Amortégui, E. (2013). *Caracterización del conocimiento de profesores no licenciados vinculados a instituciones educativas de Bogotá en el área de Ciencias Naturales y educación ambiental*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea S.A de Ediciones.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. España: Ariel educación.
- Valdés, M. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. España: Ediciones Trea S. L.
- Valbuena, E. (2009). Línea de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 2(1), 1-24.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: El Griot. Recuperado de: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Vasco, C., Martínez Boom, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la educación*. Colombia: Editorial Trotta.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2006). *Triángulo didáctico [esquema]*. (P. 187).

ANEXOS

ANEXO #1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Junio de 2017

El proyecto de grado titulado *El saber del profesor en el Museo Nacional de Colombia y el Museo de Bogotá* tiene por objetivo caracterizar el saber profesional de un profesor licenciado en educación y de un profesional no licenciado, ambos encargados de la función educativa con público infantil en el Museo Nacional de Colombia y en el Museo de Bogotá, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad que caracteriza el equipo que conforma la División Educativa y Cultural de ambos espacios culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior lo invitamos voluntariamente a hacer parte de este ejercicio investigativo, convocándolo a compartir con nosotros su experiencia y sus conocimientos. Para alcanzar los objetivos propuestos, se llevará a cabo una entrevista y una observación de su mediación con un grupo de niños y niñas utilizando dos cámaras de video para grabar dicha intervención. Al finalizar el proceso de análisis de la información, los resultados obtenidos serán compartidos con usted, pues para nosotros es esencial contar con su opinión al respecto, en aras de que este estudio cuente con criterios de validez y confiabilidad.

Es importante mencionar que sus respuestas serán confidenciales, no será mencionado su nombre, y toda la información suministrada de su parte será utilizada exclusivamente para el desarrollo de este ejercicio investigativo. Usted tiene la posibilidad de no contestar alguna pregunta o retirarse del proceso en el momento en que lo considere pertinente.

Si tiene alguna inquietud en torno al proyecto descrito puede comunicarse con la docente en formación Ximena Linares al correo: ximenalinares0404@gmail.com o con la profesora que asesora el trabajo, Claudia Rodríguez, claudiarodp@gmail.com.

Si está de acuerdo con lo expuesto anteriormente lo invitamos a firmar el presente documento. Al hacerlo acepta que está de acuerdo con los términos descritos anteriormente, razón por la cual apoyará voluntariamente la realización del presente proyecto de grado aportando información para el mismo.

Firma del participante

Firma maestra en formación

ANEXO # 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE ENTREVISTA

Perfil de los profesionales del estudio de caso

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿Cuántos años lleva ejerciéndola?
3. ¿Qué lo motivó a elegir su carrera?
4. ¿Qué motivos lo llevaron a involucrarse con el trabajo en la División Educativa del museo?

Preparación

1. ¿De qué manera se prepara para atender una visita?
2. ¿Qué importancia tiene para usted la planeación de las visitas? ¿Qué sentido tiene para usted la planeación de las visitas?
3. ¿Cómo fue planeada la visita? ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta? ¿En qué aspectos puntuales enfocó su interés al diseñar el taller? ¿Registra por escrito su planeación? ¿Qué estructura tienen los talleres?
4. En el Museo ¿tienen guiones preestablecidos para los recorridos que ofrecen en los servicios educativos? ¿Tienen guiones diseñados para público infantil? ¿Cómo los diseñan? ¿Considera que son de utilidad para su trabajo? ¿Cómo utiliza usted esos guiones? Si hace modificaciones ¿Qué criterios tiene en cuenta para hacer tales modificaciones? Tales guiones ¿tienen en cuenta el desarrollo de contenidos disciplinares?
5. ¿Plantea propósitos al momento de diseñar una visita? ¿Con qué intención?
6. ¿Cuáles conocimientos considera que se deben tener para atender una visita con público infantil?
7. ¿Cuáles habilidades considera que se deben tener para interactuar con público infantil en los Museos?

8. ¿Ha participado usted en el diseño de talleres y materiales para los servicios educativos ofrecidos por la División Educativa? ¿Cuál ha sido su rol? ¿Cómo son esos momentos de planeación grupal?
9. ¿Qué opinión tiene respecto a la participación de profesionales de la educación en el diseño de estos talleres y materiales?
10. ¿Por qué se escoge la estrategia de talleres para el trabajo en el Museo? ¿Qué fundamentación teórica tiene al respecto?
11. ¿Cada cuánto tiempo se diseñan talleres en la División Educativa? ¿Por cuánto tiempo se ofrecen y llevan a cabo con el público?
12. ¿Qué criterios tienen en cuenta para elegir las actividades para llevar a cabo?
13. ¿Qué tipo de actividades proponen específicamente para los talleres con primera infancia? ¿Por qué tales elecciones?

Durante el recorrido

1. ¿Qué retos le propone trabajar con público infantil y como los afronta?
2. ¿Cuáles estrategias utiliza para acercar a los niños los conocimientos académicos de las piezas?
3. ¿Qué preocupaciones le surgen cuando se encuentra realizando un recorrido?
4. ¿Cómo asume imprevistos que surgen durante los recorridos?
5. ¿Surgieron actividades en el desarrollo de la visita que no se contemplaron en el diseño? ¿Cuáles? ¿Por qué las eligió?

Evaluación

1. ¿Existe algún tipo de evaluación del recorrido? ¿Cómo se lleva a cabo?
2. Después de finalizar un recorrido, ¿reflexiona sobre lo realizado?, de ser así ¿de qué manera? ¿Qué lugar ocupa la autoevaluación en su trabajo en el museo?
3. Con el grupo de monitores, ¿realizan momentos de diálogo y retroalimentación de sus recorridos y saberes? ¿Cómo lo hacen? ¿qué impacto ha tenido ello en usted?
4. ¿Se cumplieron los objetivos propuestos? ¿La actividad se desarrolló según sus expectativas?
5. En el desarrollo del taller ¿evalúan la manera en la cual se está llevando a cabo?

Experiencia

1. ¿Qué tan importante son para usted las experiencias que ha tenido durante su trabajo en el Museo?
2. ¿Existen diferencias en las intervenciones entre monitores novatos y expertos?
3. En retrospectiva desde su primera intervención hasta la actualidad, ¿considera que sus conocimientos y la manera en la cual trabaja con el público infantil se ha transformado?
4. Los talleres ya realizados ¿brindan elementos para diseñar otros nuevos?

Creencias

1. ¿Qué concepción tiene de infancia?
2. ¿Cómo comprende el trabajo con los niños?
3. ¿Qué elementos deben primar en el trabajo con los niños? ¿Qué se debe evitar? ¿Por qué?

Educación

1. ¿Considera que el Museo educa?
2. ¿Qué lugar considera que ocupa la educación en estos espacios culturales?
3. ¿Qué aporte considera que brinda el Museo a la educación (del público infantil que lo visita)?
4. ¿Qué relevancia social tienen los discursos y contenidos que circulan en el museo?

Didáctica

1. ¿Qué importancia considera que tiene la didáctica en el trabajo con público infantil?
1. ¿Cuáles son sus comprensiones frente a este término?
2. ¿Considera que en el museo se enseña y se aprende? ¿De qué manera?
3. ¿Cómo logra usted hacer comprensibles a los niños los aspectos disciplinares de las piezas del Museo? ¿Qué estrategias emplea para ello?
6. ¿Qué tan importante es para usted que los niños apropien/aprendan los contenidos abordados durante el recorrido? ¿Qué estrategias utiliza para averiguarlo?

Interdisciplinariedad

1. ¿Cuál es su opinión frente a la interdisciplinariedad que caracteriza el equipo del área educativa en el museo?
2. ¿Considera que los maestros, por su formación, pueden tener cierta ventaja en sus intervenciones frente aquellos monitores que no son docentes?

Saberes profesionales

1. ¿Los saberes adquiridos en su formación y ejercicio profesional como le han brindado elementos para sus funciones en el Museo?
2. ¿En qué medida han sido útiles los conocimientos adquiridos en su formación profesional en el trabajo en el Museo?
3. ¿Qué conocimientos disciplinares demanda a un profesional el trabajo en la División Educativa del Museo?

ANEXO 3
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Transcripción observación profesor licenciado

Desarrollo

P1. Los niños ingresan al museo. Juan Ricardo los recibe diciendo “aquí, aquí, ustedes aquí”. Mientras el grupo en su totalidad llega Juan Ricardo habla con uno de sus compañeros y señala con su mano izquierda hacia el interior de uno de los pasillos del Museo. Los niños hablan entre ellos, Juan Ricardo da indicaciones a su compañero. Uno de los niños saluda al compañero de Juan Ricardo estirando su mano. Este le dice “hola”, pone su mano sobre su brazo y luego pasa por su lado.

P2 “Vengan” dice Juan Ricardo a los niños indicándoles que se acerquen a él agitando su mano izquierda. Él permanece de pie frente a ellos. “Venga Álvaro” dice una de las maestras. “Vengan” dice Juan Ricardo a los niños en voz baja. “¿Ustedes sabían que aquí en este lugar tenemos un gato?” Al mencionar ello se agacha levemente. Cruza sus manos y les habla mirándolos a los ojos con voz llamativa. “¿Ustedes tienen gato en su casa?” Pregunta a los niños volviendo a su posición inicial. “Sii” responden los niños en voz alta y al tiempo, con notorio interés. Algunos levantan su mano para hablar. “Si, y cómo son los gatos” pregunta Juan Ricardo poniendo sus manos en su cintura mientras habla a los niños. Algunos de ellos saltan, otros levantan su mano pidiendo la palabra. “Profe yo tengo un gato en mi casa” dice uno de los niños. Juan Ricardo lo observa y le pregunta “¿cómo se llama tu gato?” mientras se inclina levemente hacia el niño y baja la cremallera de su chaleco. “Tobita” responde el niño. “¿Y cómo alimentas a Tobita?” Lo interroga nuevamente Juan Ricardo. Una de las niñas levanta la mano e inicia a hablar. A ver, escuchen a Juan Martínez dice la maestra titular. Juan Ricardo levanta su mano en señal de pausa a la niña y fija su atención en el niño. Con comida de gato responde otro niño. Con comida de gato, y ¿cuál es la comida de gato? pregunta Juan Ricardo fijando su mirada en el grupo de niños. Hay silencio. Pues... menciona un niño, no se comprende la frase completa al momento de la transcripción. JR observa al niño fijamente y le pregunta ¿cuál? Luego se agacha levemente hacia el niño y baja su cabeza para oír lo que dice. El niño vuelve a decir lo mencionado anteriormente pero no se comprende. Ante ello JR vuelve a ponerse en posición erguida, indica con los dedos índices de ambas manos al niño y dice sonriendo ¿alguien puede repetir lo que él acabó de decir? Se oyen risas de los asistentes. La maestra titular dice what Álvaro? Un niño ubicado en las últimas hileras del grupo dice en voz baja leche. JR fija su atención en él, estira su mano izquierda hacia el niño y dice leche, nosotros le damos leche, que más le damos. Agua, comida, comida e agua, purina, le damos agua dicen los niños al tiempo. JR observa a los niños atendiendo a lo que mencionan. JR dice purina. Una de las niñas dice agua. JR fija su atención en ella e indicándola con su dedo índice derecho y mirada fija pregunta a los niños ¿agua?, y ustedes también toman agua? Luego de hablar se vuelve ligeramente hacia atrás. Sii, responden al tiempo. Y ustedes ¿por qué toman lo que toman los gatos? JR le pregunta a los niños mientras fija su atención en la maleta que su

compañero Sebastián le hace entrega. Mientras eso sucede otro de los niños dice en voz alta y jugo, y jugo saltando y levantando su mano. También le dan jugo al gato? ¿jugo de que? Pregunta JR mientras recibe la maleta con las dos manos, la pone delante de él y la toma con su mano derecha. Mientras ello sucede los niños dicen nooo al tiempo. Jugo no se le da a los gatos dice una niña. JR les pregunta ¿porqué no se le da jugo a los gatos? Observándolos con mirada de interrogación mientras se ubica de lado poniendo su pie izquierdo en las escaleras con la maleta en su mano derecha. Por que solo agua dice nuevamente la niña. Ante ello JR dice ¿solo agua? Noo, pobres gatos. Vengan por acá, vamos por acá mientras se voltea e inicia a subir las escaleras. Los niños lo siguen y empiezan a subir mientras a maestra titular les dice despacio, con cuidado, con cuidado, despacio.

P3 Los niños suben al segundo piso e ingresan a la primera estación del recorrido. Los niños se sientan en el piso y Juan Ricardo está ubicado frente a ellos con la maleta a su lado izquierdo, Juan Ricardo dice “Vamos a sentarnos”, y se inclina levemente hacia adelante, Juan Ricardo dice “Y cuando yo les señale me van a decir su nombre, ¿De acuerdo?” dice esto mientras camina entre los niños y los señala con su índice derecho fijando su mirada en ellos e inclinándose hacia los niños, Juan Ricardo “Yo me llamo Juan , ¿Cómo me llamo yo?” les dice poniendo ambas manos sobre su pecho, inclinado y con su mirada fija en ellos con los ojos abiertos, “Juan” responden los niños en coro, sentados en el suelo y mirándolo Juan Martínez dice “Profe” levantando su mano hacia Juan Ricardo mientras que él continúa fijando su mirada en el grupo “¿No les parece bonito ese nombre?”, les dice poniendo sus manos en una de las piernas de Juan Ricardo en ese momento, Juan Molano dice, “Yo también me llamo, Yo también me llamo Juan Molano”, levantándose de su lugar, Juan Ricardo fija su atención en Molano y vuelve su cabeza hacia el lado izquierdo se endereza y mientras ello sucede, Juan Martínez nuevamente le pone su mano derecha sobre la pierna. Juan Ricardo dice “Buenísimo ese nombre, es maravilloso, ¿No les parece?”, ante el comentario de Molano y luego se pone de rodillas frente a los niños. Al tiempo que Juan Ricardo termina la frase Juan Martínez dice, “Yo me llamo Profe”, tocando el brazo izquierdo de Juan Ricardo con su mano a tiempo que Juan Martínez dice ello Juan Ricardo señala con su índice derecho a uno de sus compañeros y fijando su mirada en él dice, “Él también se llama Juan”, Algunos de los niños voltean a ver a la persona que Juan Ricardo está indicando, Juan Martínez continúa al lado de Juan Ricardo y le dice, “Profe yo me llamo Juan”, mientras él afirma eso el grupo está en silencio, Juan Ricardo fija su atención en él y pone su mano izquierda sobre el hombro del niño y luego fija su mirada en otro de los niños mientras dice, “¿Tú te llamas Juan?, ¿Tu cómo te llamas?”, indicando con su índice izquierdo a otro de los pequeños que se encontraba hablando con sus amigos cercanos, los demás niños empiezan a hablar al tiempo ante lo cual Juan Ricardo pone su dedo índice derecho en su oído derecho y fija su mirada en el niño señalándolo, los pequeños siguen hablando y Juan Ricardo dice, “Escuchemos”, en el fondo se escucha, “Shh” y Juan Ricardo baja su índice derecho del oído y continúa indicando y mirando al niño, el “Aslan Samuel Castro Serrano, ¡Aslam!” dice Juan Ricardo elevando su tono de voz. “Nombre maravilloso, (Hace una pausa), vas a ver qué vas hacer cuando con las niñas, cuando seas más grande, Asalam”, menciona girando levemente su cuerpo y levantando la mirada en dirección al techo empuñando su mano izquierda (la misma que está indicando al niño). “Vas a ver qué vas a ser contundente con las niñas cuando seas más grande” dice ello con una sonrisa en su rostro. “Aslan, me llamo Aslan”, continúa diciendo Juan Ricardo sonriendo y poniendo su mano izquierda en su pecho. “¿No les parece?, suena como.....”, ello lo dice en voz grave y su frase queda inconclusa, continúa mirando hacia al fondo de la sala y nuevamente empuña su mano izquierda, mientras ello sucedía los niños lo miraban y uno de ellos levanta su mano. Juan Ricardo nuevamente se dirige a los niños

indicando a uno de ellos con su índice izquierdo y le dice “¿Cómo te llamas tú?” con tono de voz elevado, “Nicol”, Juan Ricardo, “¡Nicol!”, ¿Cómo te llamas tú?”, indicando a otro de los pequeños, una de las niñas hablando en tono de voz elevado dice el nombre de su compañera y luego varios pequeños hablan al tiempo en el fondo se oye, “Shh”, “Tomas”, dice el niño exaltado y sonriendo, Juan Ricardo, “¡Tomas! ¿Cómo te llamas tú?”, hace una pausa, “Tu ya me habías dicho”, hablando al pequeño, luego indica a otro de los pequeños y le pregunta “¿Cómo te llamas tú?”, el pequeño se toma un tiempo para responder y Juan Ricardo dice “Tu eres Juan Esteban”, “Juan Molano”, dice la maestra titular, mientras los niños se mueven y lo miran atentamente; algunos hablan al tiempo, Juan Ricardo los mira y dice, “Hay algunos que tienen el nombre y otros que no”, hay una pausa, los pequeños se mueven en sus lugares, Juan los mira a todos y afirma, “Listo veo que algunos están cargados de energía, eso me parece muy bien, yo estoy igual”, mientras Juan Ricardo dice ello varios niños se mueven por la sala, Él mismo niño que había levantado su mano en un momento anterior vuelve hacerlo pero no está en el rango de visión de Juan Ricardo. Él afirma “Oído chicos y chicas, (Elevando su tono de voz), ¿Ustedes saben que es una foto?, “SI”, responden algunos niños, los demás permanecen en silencio, mirándolo, “¿Que es una foto?”, pregunta Juan Ricardo mirando una de las niñas ubicada en la mitad del grupo, los niños hacen silencio. El silencio toma un tiempo hasta que uno de los niños dice, “Para tomar”. Juan Ricardo fija su atención en él e interroga, “¿Para tomar?, ¿Pero que es una foto?”, pregunta encogiendo sus hombros y estirando ambas manos. Nuevamente el silencio predomina en la sala, una de las niñas lo rompe diciendo, “mirar”, otra de ellas con sus manos las junta haciendo un rectángulo, “Mirar” repite Juan Ricardo, mirando a otros pequeños, “¿Qué es una foto?, haber quién me dice que es una foto”, dice a los niños arrugando su nariz. EL silencio prima de nuevo y Juan Ricardo les dice “¿Sus papas toman fotos?”, “Si”, responden los niños, “¿Cómo?”, pregunta Juan Ricardo elevando su tono de voz y mirándolos. Los niños toman un tiempo para responder, una de ellas dice, “Con una cámara”, juntando sus manos y simulando una, “Con una cámara o con un...”, dice Juan Ricardo en voz baja, “Y con el celular”, dice Nicol, “Celular, ¿cierto?”, dice, Juan Ricardo mirándola, y estirando su mano izquierda, “Si”, dicen algunos niños, “Y entonces los papas se quedan mirando a uno porque si alguien toma fotos es un papá a un hijo o una hija, ¿No le ha pasado?, ahí quieto y uno ahí otra vez, la foto bueno, está bien”, lo dice mirando a los niños, ellos atienden a Juan Ricardo “Listo, cuando el papito o la mamita nos dicen una foto, ¿Nosotros que hacemos?”, hay silencio y una de las niñas dice, “La tomamos”, Juan Ricardo la mira y la interroga, “¿Nosotros la tomamos?”, nuevamente hay silencio, la niña sonríe pero no dice nada, “Los papas”, dice uno de los niños, “No, los papas toman la foto”, dice Juan Ricardo poniendo su mano derecha sobre su cabeza, “¿Nosotros que hacemos?”, dice Juan Ricardo dirigiéndose a los niños ubicados a su costado izquierdo, nuevamente hay silencio, los niños lo miran, uno de los niños dice, “Jugar”, Juan mira al niño e inmediatamente gira su cabeza y dice, “Nosotros posamos”, abriendo sus dos manos, “¿Cómo posamos?”, dice Juan Martínez. Juan Ricardo fija su mirada en él y dice, “¿Cómo posamos?, ¿Nunca les ha pasado que se van a tomar una foto (ubica sus dedos índice y pulgar de ambas manos frente a sus ojos) y ustedes ponen su mejor pose?”, (gira nuevamente su cuerpo, ubica sus brazos ligeramente doblados a cada lado, luego sube sus dos manos y levanta sus dedos índice y corazón al tiempo), los niños lo miran fijamente sonrientes, “¿No han visto?”, dice Juan Ricardo bajando una de sus manos y manteniendo elevado sus dedos índice y corazón de la mano derecha, los niños lo observan, uno de ellos imita la posición de los dedos, se escuchan risas de ellos, “Eso es importante” elevando el tono de voz, “porque hoy vamos a jugar entre otras cosas algo muy importante, cuando yo les diga chicos y chicas, (los niños se mueven de sus lugares cuando el inicia

la frase, cuando baja la voz se agacha hacia a ellos llamando su atención, luego apoya ambas manos en sus piernas y termina de hablar), Cuando yo les diga ¡Pose pa la foto!, (Elevado su tono de voz), ¿Ustedes que van hacer?”, uno de las niñas dice, “Posar”, “Van a posar”, dice Juan Ricardo, “¿Listo?, entonces vamos hacer un ejemplo, vamos a ponernos de pie”, lo dice en tono de voz alto y se pone de pie y los invita con sus manos a hacerlo, los niños se levantan, “Y vamos hacer de cuenta que estamos caminando por aquí, pero de pronto alguien dice ¡Pose pa la foto!”, hay una pausa mientras él dice esto se desplaza un poco por el espacio y habla en tono de voz elevado y rápido, los niños lo miran con atención, Juan Ricardo se detiene y levanta sus dedos índice de ambas manos mirando al grupo fijo, uno de los niños repite, “¡Pose pa la foto!, y todos nos quedamos quietos, No entiendo por qué ellos salieron corriendo y se estrellaron contra la pared”, (algunos niños dejan de moverse mientras que otros siguen corriendo) dice ello en posición inmóvil mirando hacia el frente pero indicando a los niños atrás de él con su índice derecho. Se escuchan risas, “Cuando uno dice, pose pa la foto uno se queda”, “Pose pa la foto”, dice la maestra titular, Juan Ricardo se inclina hacia los niños y no dice nada, su rostro tiene los ojos y la boca abierta, “Quietoo”, responden los niños, “Quieto, quieto, quieto”, les dice Juan Ricardo, luego los señala y dice, “A ver, tu porque te seguiste moviendo si tienes que posar pa la foto, a ver tu pose”. Le dice al niño fijando su mirada en él e indicándole primero con su índice y luego con su mano estirada, mientras tanto los niños permanecen inmóviles, una de ellas tiene estirados los dedos índice y corazón de ambas manos, “Pero oigan la pose tiene que ser muy original”, dice Juan Ricardo, se escuchan risas, “Vamos a repetirlo, ¿Listo?, nos relajamos vamos hacer que estamos caminando normal y de pronto alguien os dice, ¡Pose pa la foto! (En voz alta)” dice ello Juan Ricardo moviéndose por el espacio, “¡Pose pa la foto!”, repite uno de los niños. EL grupo lo sigue con su cuerpo y su mirada y se quedan quietos cuando Juan Ricardo da la señal. “Y nos quedamos (Leve pausa) Quieti-cos”, le dice inclinándose hacia ellos y mirándolos fijamente (Hay silencio), “¿Listo?, vamos a ver durante este taller quien hace la mejor pose pa la foto y entre eso está quedarse completamente quieto cuando nos digan, ¿Listo?”, les dice fijando su atención en ellos y variando la velocidad y el volumen de las palabras, los niños lo observan, cuando él termina de hablar una de las niñas dice, “Mira profe”, él la mira por un instante y dice, “Miren, miren, quiero que todos miren esta pose”, le dice a los niños indicando a la niña, “Miren a Ada”, dice la maestra titular, “Vengan, acérquense”, dice Juan Ricardo moviendo su mano derecha llamándolos, “Miren esto, esto es maravilloso, es increíble, miren esta pose”, dice Juan Ricardo indicando a la niña con ambas manos, algunos niños y las maestras miran, se oyen risas, “Yo quisiera que me retrataran así. Entonces importantísimo, listo gracias”, dice Juan Ricardo poniendo su manos sobre la cabeza de la niña, “Importantísimo esto”, dice Juan Ricardo moviéndose por la sala, “Vamos a tenerla en cuenta que cuando nos digan ¡Posen pa la foto! Todos posamos, ¿Listo?” dice Juan Ricardo, los niños lo miran y atienden. Algunos se mueven por la sala, “Listo” dice un niño, “Quiero contarles algo muy importante” dice Juan Ricardo poniendo sus dos manos en su frente. “Y algo que de hecho hasta los va a sorprender, hoy en día cuando papá y mamá compran un celular, en el celular, -Ven, ven, ven tú, (dice en voz baja), Ven Aslan (Sube el tono de voz llamando al niño y estirando su mano para tomar la de él, se ubican los dos al frente al grupo), Cuando uno va a tomar, hoy en día cuando uno va a comprar un celular (Mientras Juan Ricardo dice esto uno de los niños estira sus dos manos a él, Juan Ricardo lo observa por un momento y vuelve a fijar su mirada en el grupo, Aslan tiene una sonrisa en su rostro), dentro del celular ya viene la cámara, (Dice esta palabra elevando su tono de voz), Entonces uno solo compra el celular, uno puede llamar, (Levanta sus dedos índice y meñique simulando un celular en su oído), incluso puede escuchar una música, escuchar radios. Pero miren

que mucho, mucho, mucho, mucho, mucho, mucho, mucho, tiempo atrás, (Dice Juan Ricardo moviendo su mano izquierda en círculos y variando la entonación de la voz), Las cámaras eran solo un objeto”, dice Juan Ricardo ubicando frente a su pecho sus dos manos simulando cuadrado. Hay una pausa, “Era como una caja y si uno quería tomar una foto”, dice Juan Ricardo moviendo su cabeza para mirar a todos los niños, “Tenía que comprar esa caja”. Cuando termina la frase suelta sus manos. “¿De acuerdo?”, “Sí”, responde un niño, “Cuando estoy hablando hace muchísimo, muchísimo tiempo” dice Juan Ricardo, arrugando sus cejas, “Imagínense cuando sus papas”, Juan Ricardo pone una de sus manos sobre el hombro de uno de los niños cuya atención estaba centrada jugando con otro de sus compañeros, “Imagínense cuando sus papas eran niños, (Hay un silencio), En ese entonces,

P3.1 ¿De acuerdo?, y yo les voy a contar algo, ¿ustedes se dieron cuenta que acá tenemos que?”, dice Juan Ricardo dice señalando la maleta, “¿Qué es esto?”, dice acercándose al objeto y tocándolo, los niños acuden a él para observar, “Una maleta”, dice un niño en voz alta, “Una maleta”, repite Juan Ricardo, “A ver vamos a correr un poquito para atrás, yo la voy a mostrar”, dice Juan Ricardo arrastrando la maleta un poco, los niños se mueven hacia atrás. “Listo recordamos”, hay una pausa, Juan Ricardo se levanta sube su mirada, “Tranquilos”, vuelve a inclinarse, Acerquémonos”, algunos niños van hacia él y la maleta, otros juegan entre ellos. “¿Para que utiliza uno la maleta?, ¿Alguien acá puede decirlo?”, Juan Ricardo dice ello y pone sus dos manos sobre la maleta, algunos niños están dispersos, otros levantan la mano y hablan al mismo tiempo para dar respuesta a la pregunta. Juan Ricardo indica a un niño con su índice derecho, los niños dicen varias opiniones al tiempo, “Para ir a pasear”, dice en voz alta y pasa su mano derecha por su frente. “Y que dice uno cuando va a pasear”, los niños hablan al tiempo una de ellas dice, “Le mete cosas”, “le mete cosas” repite Juan Ricardo, “¿Cómo que cosas le mete uno cuando se va a pasear?”, los niños lo observan hay un momento de silencio, “Ropa” dice un niño, “Ropa” dice Juan Ricardo indicando al niño que dio la respuesta, “¿Qué más le mete uno?”, los niños dan varias respuestas al tiempo, “Esto es importantísimo, hay que llevar”, hay silencio y le da la palabra a una de las niñas que dice “Juguetes para los niños”, “Juguetes” repite Juan Ricardo. Hay un silencio, “Esto es importantísimo, porque uno se aburre en el bus, y uno empieza a golpear la ventana, (simula esta acción empuñando su mano derecha), Empieza uno a gritar entonces el papa y la mama sacan el juguete y uno se le olvido” dice Juan Ricardo mirando a los niños. “Listo, ¿Qué más llevamos dentro de las maletas?”, señala el objeto con ambas manos, luego pone su mano derecha sobre su cabeza. Hay silencio, un niño dice, “Cosas de los papas”, Juan Ricardo fija su mirada en él, se inclina hacia él poniendo una de sus manos sobre la maleta y le pregunta, “¿Qué lleva?”, “Cosas para vestirse” dice una de las niñas, “¿Cosas para vestirse?”, le pregunta Juan Ricardo mientras cuelga un bolso en su brazo derecho, “¿Y además de eso?”, señores

“Y collar”, “¿y collares para qué?”, dice una de las niñas, otro de los niños coge el bolso que Juan Ricardo acaba de colgarse, “Quiero contarles algo, No la vamos hacer pa allá, no la vamos a hacer pa allá, perdón”, dice Juan Ricardo agachándose a los niños que estaban cerca de la maleta cogiéndola, “Esperemos” dice la maestra titular, “Vamos a guardar un momentico, un instante, y quiero contarles algo”, se levanta y pasa su mano izquierda por su frente, “Esa maleta que ustedes tienen ahí no es mía”, hay un silencio, los niños lo miran, “Es de una persona que ustedes me van ayudar mientras vamos haciendo el taller a adivinar quién era esa persona u que hacia aquí en nuestro país porque el llevo viajando de otro lugar” “¿Y la persona está dentro de la maleta?”, pregunta uno de los compañeros de Juan Ricardo detrás del grupo. Los niños voltean a verlo, “No”, responde Juan

Ricardo, “Intentamos meterlo pero no se pudo”, hay silencio, los niños observan, “Será que hay, que hay, ¿Qué hay adentro de esa maleta?” dice el compañero de Juan Ricardo. Los niños lo observan en silencio, “¿Alguien sabe?”, vuelve a decir, “Sombrero”, dice un niño, “Cosas dice el compañero”, “Un sombrero” dice Juan Ricardo poniendo sus manos en los hombros del niño, “Un sombrero para que sirve”, los niños hablan al tiempo, “Para el sol”, dice uno de los niños, “Para el sol”, repite Juan Ricardo, “¿Para qué más sirve un sombrero?”, pregunta Juan Ricardo mientras pasa su mano derecha por su frente, los niños hablan al tiempo, “Y una, una, una cosa, un tarro y una pelota

Sal para se una, una” los niños hablan al tiempo, Juan Ricardo fija su atención en el niño y dice “Oído, él dice que hay que llevar una pelota, ¿Y qué más?”, indica el niño cediéndole la palabra, “Una tasa para hacer”, Juan Ricardo vuelve a mirar a los niños y dice, “Una tasa para hacer una torres eso es cuando uno va a viajar ¿A dónde?”, pregunta Juan Ricardo, varios de los niños están sobre la maleta mientras que otros atienden a Juan Ricardo, “Para hacer un castillo de arena”, dice el niño, “Para el castillo de arena”, dice Juan Ricardo pasando su mano derecha por su frente.

P4 “Muy bien chicos quiero que miren ahora esta imagen que tenemos acá”, dice Juan Ricardo indicando a los niños una fotografía en gran tamaño ubicada en una de las paredes de la sala, algunos niños la observan, uno de ellos salta frente a ella y la toca, “Y necesito que me cuenten ustedes que ven ¿porque quieren que les cuente algo?”, los niños hablan al tiempo “Esta foto que está aquí, la tomó el dueño de esta maleta”, dice Juan Ricardo primero tocando la foto y luego señalando la maleta. Hay silencio, “¿De acuerdo?, ¿Cómo te llamas tú?”, pregunta Juan Ricardo a una niña dirigiéndose hacia ella y poniendo su mano izquierda sobre su brazo, “Dana”, responde la niña, “Dana, tú vas a ser una misión importantísima, Dana tú vas a ser la responsable de que nadie abra la maleta, ¿Te parece Dana?”. Le dice Juan Ricardo a la niña fijando su mirada en ella, uno de los niños levanta su (10)brazo pidiendo la palabra, “¿Estás de acuerdo?” le pregunta Juan Ricardo, él ve al niño levantando la mano y pone mano izquierda en su espalda y le dice, “Listo, le ayudas”, los niños se agrupan en torno a la maleta, Juan Ricardo pasa su mano derecha por su frente y dice, “Listo, oído”, observa a los niños y les dice, “Bueno, bueno, tranquilos, quiero que miren esta imagen”, dice Juan Ricardo a los niños pero ellos están observando la maleta. Ante ello los invita a ubicarse frente a la imagen moviendo su mano izquierda llamándolos y diciendo, “Listo, los que quieran entonces acérquense y siéntense rápido, rápido, rápido, aquí vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos”. Los niños se sientan frente a él y observan, Juan Ricardo continua diciendo, “Quiero que me hagan un favor”, hay una pausa, algunos niños continúan caminando por la sala, la maestra titular indica a los niños que se organicen y menciona algo que no se comprende al momento de la transcripción, “Listo muchas (20)gracias”, dice Juan Ricardo asentando con la cabeza, “Siéntate Ada”, menciona la otra maestra, Juan Ricardo camina frente a los niños sonriendo, se dirige hacia Indicándola con su mano derecha y pregunta “¿Cómo te llamas tú?”, “Mónica”, responde la maestra, “Mónica nos va a hacer el favor de cuidar la maleta” dice Juan Ricardo juntando sus manos. “¿Listo?, chicos quiero que miren acá y me digan que ven en esta imagen, ¿Qué, Cómo?”, Juan Ricardo dice algo mas pero no es comprensible al momento de la transcripción dado que los niños opinan en voz alta y al tiempo, “Señores y caballos”, dice una niña, “Señores y caballos” dice Juan Ricardo, luego se inclina hacia un lado en señal de escuchar una de las opiniones, “Y caballos”, dice una niña, “Y caballos”, dice Juan Ricardo en voz alta, “¿Dónde está el caballo?, Ven y señálame el caballo”, al decir esto varios niños se levantan de su puesto y tocan un caballo en la imagen, otros también lo hacen, Juan Ricardo (30)intenta sentarlos de nuevo diciendo, “Ella, ella, ya , ya vamos a esperar un instante, tranquilos,

siéntate, siéntate”, le dice a uno de los niños quien insistentemente participa de pie, “Miren, ella no está señalando el caballo”, lo dice Juan Ricardo mientras la niña que participó previamente indica el caballo, hay otros niños de pie, “¿Cómo hace un caballo?”, pregunta Juan Ricardo, él se mueve por el salón, los niños hacen ruido, el compañero de Juan Ricardo emite un sonido similar al de tal animal, los niños y Juan Ricardo lo observan, este último sonríe y pregunta, “Sebas, ¿Cómo hace un caballo?”, él vuelve a emitir el sonido, “Ah que tal eso”, dice Juan Ricardo sonriendo “Nosotros mandamos a Sebas a aprender a hablar como un caballo”, dice Juan Ricardo moviendo su mano izquierda, “Claro que los caballos.... Estuve en la academia de caballos profesionales”, interrumpe el compañero a Juan Ricardo quien se encuentra sentado entre el grupo de niños, ellos lo observan, “Sebas nos ha (40)dicho que allá los caballos le dijeron hablas muy bien pero todavía tienes acento humano”, dice Juan Ricardo a los niños, se escucha una risa, los niños miran a Juan Ricardo y su compañero, “Igual habla muy bien como un caballo, oído”, dice Juan Ricardo caminando hacia atrás e indicando con su mano derecha la fotografía en la pared, “¿Para qué creen ustedes que se utilizaron estos caballos que vemos aquí?”, pregunta Juan Ricardo caminando frente a la foto señalándola, mirando a los niños. Regresa al punto donde estaba. Hay un silencio, “¿Para que los utilizan?”, dicen Juan Ricardo, al tiempo una de las niñas dice, “Pa montarse”, Juan Ricardo centra su atención en ella y dice, “Para montarse encima”, mientras pasa su mano derecha por su frente y enuncia eso en voz alta, “ Esa es una de las funciones que los caballos nos permiten y es que nos montamos encima de ellos porque tienen mucha fuerza”, enuncia eso Juan Ricardo empleando diferentes tonos de voz (alto y bajo), (50)mirando a los niños y poniendo sus manos en diferentes posiciones, los niños lo observan, “¿De acuerdo?”, preguntan Juan Ricardo, luego fija su mirada en la fotografía y la indica con su mano derecha, “¿Qué más vemos en la imagen?, ¿Quién más me quieren decir?, ¿Qué ven en la imagen?”, pregunta Juan Ricardo viendo a los niños y tocando

La foto, “Señor”, dice una niña, Juan Ricardo fija su mirada en ella e indicándola con su mano izquierda dice, “Hay señores, ¿Cierto?”, ¿Solo señores?”, pregunta mirando la foto y luego pasando su mano izquierda por su frente, “Con gorros”, dice nuevamente la niña que participo previamente, “Con gorros”, dice Juan Ricardo, hay una pausa, Juan Ricardo se dirige a los niños preguntando, “¿Qué vemos en la imagen?”, “señores con gorros”, “¿Qué más?”, dice Juan Ricardo con su índice izquierdo levantado, “Niños”, dice otra niña, “Niños” dice Juan (60)Ricardo elevando el índice y ahora el corazón, “¿Niños?”, pregunta en compañero de Juan Ricardo, “¿Dónde está el niño?”, pregunta Juan Ricardo fijando su mirada en los niños, “Ahí”, dicen y señalan dos de los niños, Juan Ricardo señala en la fotografía un niño, “¡Ese!”, dice la niña que ha participado, “Chí, ¿Y ustedes me pueden decir que están haciendo esas personas aquí?”, pregunta Juan Ricardo pasando su índice derecho por la imagen con su dedo índice y corazón izquierdos levantados y mirando a los niños. Hay una pausa, “Están posando pa la foto”, dice otra niña, Juan Ricardo fija su atención en ella, “Están posando pa la foto”, dice el compañero de Juan Ricardo, “Están posando pa la foto”, dice Juan Ricardo en voz (68)baja mientras pasa su mano derecha por su frente, “¿Ellos ya fueron al museo Nacional?”

Pregunta Juan Ricardo fijando su mirada en la maestra Claudia, “Sí”, se oye en el fondo, “¿Si?”, dice Juan Ricardo, “¿Ustedes se acuerdan de este lugar?”, pregunta Juan Ricardo a los niños golpeando suave su mano derecha contra un extremo de la fotografía, “Si”, dicen algunos niños, “Hoy en día es el Museo Nacional”, “Ese de allá”, dice el compañero de Juan Ricardo señalando la foto, “¿Es esto que está acá?, Aquí, esta foto es cuando el Museo Nacional no

era todavía un Museo, sino que era una cárcel, ¿De acuerdo?”, dice Juan Ricardo pasando suavemente su mano por la fotografía, fijando su mirada en los niños, “Y aquí vemos unas personas que tienen, que, que será esto, que tienen como unas especies de palos, que serán”, dice Juan Ricardo observando la foto e indicando con su mano lo que él va enunciando, subiendo y bajando su índice derecho. Al finalizar la frase observa a los niños. Hay un silencio, algunos niños dan opiniones al tiempo, Juan Ricardo los observa, “¿Espadas?”, interroga el compañero de Juan Ricardo a los niños, “¿Espadas?”, dice Juan Ricardo, “¿Lanzas?”, dice en voz baja el compañero de Juan Ricardo, Hay una pausa, “¿Qué más podría ser?”, interroga Juan Ricardo a los niños, hay un silencio, Juan Ricardo eleva ambas manos a la altura de sus ojos simulando una escopeta, “Una espada”, dice un niño

“Son también armas”, dice Juan Ricardo bajando sus manos. Una de las niñas eleva su mano y dice en voz baja, “Son...”, “¿Entonces alguien me puede decir que está pasando aquí?, ¿Si ustedes fueran pasando y ustedes se quedaran mirando, que dirían?, ¿Qué está pasando aquí?”, mientras Juan Ricardo dice ello se mueve frente a la foto. Al final toca la foto con su mano derecha y luego la pasa por su frente. Hay una pausa, algunos niños observan a Juan Ricardo mientras que hay otros que juegan entre ellos, “Que son señores como malos”, dice una niña en voz baja, Juan Ricardo fija su mirada en ella, “Son señores como malos”, dice Juan Ricardo, “¿Si están todos de acuerdo?”, pregunta Juan Ricardo mirando a los niños ubicado frente a ellos, “Si” responden algunos niños al tiempo, “¿Y uno como sabe que un señor es malo?”, pregunta el compañero de Juan Ricardo a los niños, hay una pausa, “Hay unos que hay unos que son buenos y unos que son malos”, responde un niño, Juan Ricardo, fija su mirada en él, “¿Y cómo sabemos que un señor es bueno y que un señor es malo?, pregunta el compañero de Juan Ricardo, “Porque tienen cosas”, responde una niña, “Porque tienen esas cosas”, repite el compañero de Juan Ricardo entre risas, Juan Ricardo ríe, “Bueno, pero miren que si hay algo” ... “Bueno”, dice el compañero de Juan Ricardo al tiempo,

“Muy curioso”, continua Juan Ricardo, “Los adultos tienen, (Uno de los niños habla algo en voz alta, ante ello Juan Ricardo se acerca a él, se agacha pone una de sus manos sobre el hombro del niño, luego continua diciendo), Algo muy particular que ustedes cuando crezcan también se va a prender”, dice Juan Ricardo levantándose, “Como me paso a mí”, pone sus dos manos en su pecho, “A veces los adultos por que no se pueden poner de acuerdo (se inclina levemente hacia adelante) en algo imagínense uno le dice al otro ay que hacemos ¿Vamos a cine? (Se pone en posición erguida), O ¿Vamos al restaurante?, No vamos al restaurante, no vamos al cine. Muchas veces los adultos porque no se pueden poner de acuerdo, ¿Saben que hacen?”, Todo ello lo dice mirando a los niños, hay una pausa, “Se lastiman”, dicen Juan Ricardo indicando la foto, hay una pausa, “Eso es algo tremendamente loco. Yo todavía no lo entiendo”, dice Juan Ricardo poniendo su mano izquierda sobre su pecho, “Y si quieren pueden preguntare a sus papas que es la guerra, a ver qué respuesta les dan, porque es extraño los adultos”, dice Juan Ricardo elevando ambas manos abiertas a la altura de sus

Hombros, “Cuando no se pueden poner de acuerdo, (Baja sus manos), ¿Qué hacen?, la guerra es....” “Para pelear”, dice un niño en voz baja, al tiempo Juan Ricardo dice, “A veces hacer la guerra (Vuelve a subir las manos) para ¿Pelear?”, pregunta en voz baja el compañero de Juan Ricardo, “Por eso es importante (Prosigue Juan Ricardo poniendo su mano derecha sobre la foto) que tengamos en cuenta algo...”, dice Juan Ricardo en ese momento un niño levanta su mano y una niña dice, “La guerra, la

guerra es unos con los otros”, Juan Ricardo mira a uno de los niños lo indica con su mano izquierda y le pregunta, “¿Tu que harías cuando no te puedes poner de acuerdo con alguien?”, hay una pausa el niño vuelve a levantar su mano y dice, “Levantas la mano”, Juan Ricardo fija su mirada en él, lo indica con su índice izquierdo y repite, “Levantas la mano”, otra niña repite esta acción, Juan Ricardo dice, “¿Qué más se debe hacer cuando uno no se puede poner de acuerdo con alguien?, “No porque los malos tienen las pistolas para andar disparando”, vuelve a decir el mismo niños, Juan Ricardo fija su atención en él y dice, “Los malos tienen pistolas, ¿A ver quién más me cuenta que debería hacer uno cuando no se pone de acuerdo uno con alguien?, dime”, fija su atención en uno de los niños sentado frente a el quien levanta la mano. Hablan dos niños al tiempo

y no se comprende lo enunciado, escuchemoslo dice JR al otro niño indicando con su índice izquierdo a quien tenía la palabra.

Para atrapar un villano toca ponerse un traje de agenta secreto dice el niño, JR se levanta y repite... Para atrapar un villano toca ponerse un traje de agenta secreto, hay una pequeña pausa, o sea cuando él no se puede poner de acuerdo habla JR a los niños e indica al niño que participó con su mano derecha, uno de los niños levanta la mano , con alguien, va y se pone su traje secreto, hay una pausa, quién más me cuenta que debería uno hacer; hay una pausa, ay, tengo mucha memoria en la cabeza dice el niño que participó previamente, tienes mucha memoria (22) dice JR fijando su mirada en otro niño, se inclina hacia adelante. Saben yo que les propongo que uno debería hacer cuando uno no se pone de acuerdo? Dice JR permaneciendo inclinado y moviendosa para observar a todos los niños, hay que hablar – levanta el dedo pulgar derecho – Y no se puede luego volver a hablar? – ahora levanta el índice de la misma mano - Y no se puede luego volver a hablar? – levanta el dedo del corazón – y cuando no se puede se llama a papá, mamá, o a la profe, hay una pausa; pero nosotros, cuando tenemos un problema con alguien – se agacha – y no lo podemos resolver tenemos que – hay una pausa – algunos niños hablan al tiempo... Que les acabo de decir? Contar dice una niña, contar? Pregunta JR.. Luego de una pequeña pausa dice, hablar. Hablando es como se resuelven los problemas, de acuerdo. No con armas ni con espadas, no con cuchillos, no con pistolas, no con fusiles, como hacen los adultos – pone su mano derecha sobre la foto – hoy en día y lo hacían los adultos hace 100 años, sino que hay que intentar de?... hay una pausa – hablar dicen los niños al tiempo, hablar dice JR, de acuerdo? El niño también era malo? Pregunta una niña; no el niño no era malo, el niño imagínate estaba un día jugando, llegaron los adultos y dijeron ¡usted se va con nosotros! Y se lo llevaron – hay una pausa – Cuando eso llegase a pasar que tenemos que hacer? Hay una pausa – uno dice en voz alta elevando su pulgar derecho – gritamos lo más fuerte que se pueda de acuerdo? Si llega un adulto que no es nuestro papá, que no es nuestra mamá, si llega a llevarnos que hacemos? Gritamos e intentamos correr (23) están de acuerdo? Sii dicen algunos niños.

De acuerdo? sii responden; mientras JR decía ello permanecía agachado y los niños lo observaban con atención, uno que estaba frente a él jugaba con sus manos, listo, vamos a tener eso muy en cuenta, listo ahora quiero que se pongan de pie – pausa – el grupo se levanta y JR también, continua diciendo quiero que miren esta otra imagen que está allá, indica con su mano derecha, los niños se voltean para ver... y alguien me indica que está pasando, antes de terminar la frase los niños se dirigen al lugar indicado, mientras una de las compañeras de JR se acerca a él mostrándole una hoja, él se detiene a observarla, luego sigue a los niños, que está pasando? Pregunta a los niños estando detrás del grupo y pasando su mano izquierda por su frente.

Pues la guerrilla dice un niño, la guerrilla dice JR en voz alta- dice el compañerito será la guerrilla? Si responde una niña ¿porque es la guerrilla?, pregunta JR – hay silencio - ¿porque es la guerrilla?, vuelve a decir JR, esa foto es igual a la otra dice una niña, tiene pistolas dice un niño. Muy bien dice el compañero de JR porque llevan pistolas, eso es dice JR moviéndose por el espacio, los niños observan la foto #2. Chicos y chicas, una de las cosas que ustedes tienen que hacer cuando sean adultos – pausa- es que hay que pensar cómo hacemos para que nadie más produzca armas para que no se vendan, de acuerdo? Los niños lo observan y luego unos centran su atención en unos libros expuestos dentro de un cajón iluminado, mientras que otros vuelven a observar la foto. Vengan por aquí dice Juan Ricardo caminando hacia la salida de la sala, vamos por aquí... los niños lo siguen; despacio dice la maestra, por acá miren, caminando, caminando, caminando dice la maestra titular quien va atrás del grupo mientras que JR lo encabeza. En un momento se voltea al grupo y dice... pose pa la foto en voz alta, los niños siguen caminando, posen, posen, posen dice la maestra en formación, el grupo se detiene. Algunos se quedan inmóviles posando, mientras que otros aún se mueven. Qué pasa cuando decimos posen pa la foto? Pregunta JR. Hacemos una pose (25) Listo seguimos, vamos por acá dice JR continuando el recorrido, los niños caminan apoyando fuerte sus pies y emitiendo sonido con ellos.

P5 Sentémonos, sentémonos, los niños ingresan a otra de las salas pisando fuerte y hablando al tiempo en voz alta; los niños se sientan frente a otra fotografía, Juan Ricardo ubicado detrás del grupo espera (3) a uno de sus compañeros que le entrega la maleta. Alguien me puede decir que está pasando ahí? Pregunta JR a los niños, mientras dice ello camina con la maleta dirigiéndose al frente del grupo. Hay un silencio, una cabaña dice una de las niñas. Hay una pasusa es una cabaña, que más vemos, los niños observan la foto, señores dice un niño... Alvaro dice la maestra titular una casa pregunta JR levantando su mirada mientras pone la maleta en el suelo. Que más vemos dice JR, señoras dice un niño, una señora dice otra niña.

Mientras ello pasa JR fija su mirada en la maleta en tanto la acomoda en el suelo. Una señora? Pregunta JR levantándose y fijando su mirada en los niños. Señores dice una niña (26), dos señores? Pregunta JR mirando la foto y una pregunta dice JR moviéndose frente a la foto, el que está así despeinado cuestiona a los niños señalando con su índice izquierdo a una de las personas fotografiadas (13) y mirando a los niños; se oyen risas los niños observan, hay una pequeña pausa, los niños intentan dar algunas respuestas hablando al tiempo. Tienen una peluca? Pregunta JR al grupo, hay una pausa – se acabó de levantar? Vuelve a preguntar, sii responde un niño. Dos niños se ponen de pie frente a la foto, se peleó con el peluquero? Pregunta JR, noooo dicen los niños, se oyen risas, porque está así despeinado? Dice JR fijando la mirada en la foto y pasando su mano izquierda sobre el personaje, si ven como está vestido? Pregunta JR fijando su mirada en los niños y moviéndose leve hacia su derecha. Que tiene aquí en la parte de abajo? Pregunta JR observando la foto y pasando su mano izquierda en la parte inferior de los personajes, indicando la prenda usada por ellos- hay un pausa – falda dice una de las niñas en voz alta, JR fija su mirada en ella, los niños hablan al tiempo, una falda dice JR ubicando su mano izquierda en la parte inferior de uno de los personajes de la foto. Por qué los hombres también pueden llevar falda? Dice JR fijando su mirada en los niños, lo que pasa es que no estamos acostumbrados al frío como las niñas dice JR moviendo la cabeza de lado a lado “negando” Miren aquí arriba qué tiene? Pregunta JR observando la foto y poniendo su mano en la parte posterior de los personajes. Algunos niños hablan al tiempo, qué tiene en la parte de arriba pregunta JR

manteniendo sus manos en la misma posición y observando a los niños. Se oyen voces de algunos niños, tiene como una tela es una ropa que se están poniendo – dice JR cogiendo con ambas manos su chaleco – pero si ven que se visten igual a nosotros? Pregunta JR manteniendo sus manos en la (30)misma posición, fija su mirada en los niños y hace una pausa; ellos son indígenas dice JR poniendo su mano izquierda sobre la foto, alguna vez habían escuchado esa palabra? Pregunta JR, siii dicen algunos niños, noo dicen otros, JR sonrío si? No? Pregunta JR (28).

El que la escuchó me puede decir que es un indígena? Pregunta JR agachándose hacia la maleta y abre la cremallera de esta- -hay una pausa – los niños lo observan. Que creen que es un indígena? Dice JR agachado a la maleta e introduciendo su mano derecha en su interior. Quién me quiere decir dice JR que es un indígena?, Juan Martinez dice la maestra titular, mientras tanto JR introduce su mano en la maleta – hay una pausa – Qué es un indígena, interroga JR volviendo a una posición recta con un objeto en su mano derecha, los niños lo observan y hablan al tiempo. Chicos y chicas dice JR (39)elevando su tono de voz y extendiendo su mano derecha;. Los indígenas son las personas – dice entonando despacio mientras se acerca hacia un niño que se encuentra de pie espaldas a él, llamando su atención – que habitaban este lugar – dice inclinándose hacia adelante y moviendo su mano derecha con su índice extendido horizontalmente – antes de que llegáramos nosotros, antes de que llegaran (43)las personas europeas, ahorita cuando íbamos saliendo si vieron unos señores altos? – dirige su mirada e indica con su índice derecho la entrada a la sala – de cabello blanco y ojos claros? Dice fijando su mirada en los niños e indicando su cabello y luego uno de sus ojos, mientras ellos los niños lo miran aunque algunos de ellos fijan su atención en otros puntos, son personas que vienen de otro país dice JR fijando su mirada en los niños, en posición inclinada hacia ellos y (29) extendiendo su (48)mano derecha, chicos y chicas les voy a mostrar según la maleta con que tomaba esta persona las fotos - dice JR fijando su atención en el objeto que extrajo de la maleta que corresponde a un estuche en cuyo interior hay una cámara antigua. Se acuerdan que yo les dije que uno antes utilizaba era un solo objeto para tomar fotos? Dice JR sacando la cámara del estuche y tomándola en sus manos. Una de las niñas ubicada a su lado se pone de pie, - hay una pausa – los niños hablan al tiempo y lo observan, cómo? Ya les explico dice JR moviéndose por el espacio. Miren es como una caja dice JR (54)mostrando al grupo la cámara. Esto era una cámara fotográfica hace mucho, mucho, mucho tiempo; dice JR moviéndose por el espacio, hoy en día, cuando nosotros tomamos una foto, la tomamos en el celular – dice JR elevando sus dedos índice y pulgar derechos simulando un cuadrado – conéctanos el celular a donde – mueve su brazo derecho simulando la acción enunciada – hay un silencio en el computador cierto? Y papá y mamá bajan las fotos al computador – mueve su mano derecha en diagonal. Hace mucho tiempo - mueve su mano derecha por un lado de su cabeza hacia atrás (30) cuando uno tomaba las fotos – fija su mirada en la cámara – y abre una ranura, tenía que poner una placa aquí – señala la tapa que ha abierto de la cámara, - hay una pausa – imagínense eso una placa, eleva su índice y pulgar derecho simulando un rectángulo – era hagan de cuenta como un pedacito de metal - mueve su mano derecha horizontalmente – a veces podrías ser como un vidrio y7 se coloca en la parte de atrás – inclina el lugar en la cámara; y uno tomaba la foto, pero salía la foto de una vez? No! Tenía uno que coger esa placa - clik abriendo nuevamente la ranura de la cámara – y tenía uno que echarle químicos, tenía uno que hacerlo con la luz muy bajita o con una luz roja, para poder sacar una fotografía – mientras habla mueve sus manos simulando las acciones mencionadas.

Por eso antes era mucho, mucho más difícil que hoy en día, y actualmente es con el celular, de acuerdo?. Quiero invitarlos - dice JR observando la fotografía – como estamos nosotros mirando poses y haciendo poses – observa al grupo – quiero que me ayuden a imitar a estos dos personajes – pone su mano derecha sobre la fotografía – quiero que hagan como están haciendo ellos, a ver pónganse de pie, los invito a levantarse, algunos se ponen de pie inmediatamente, a ver quiero ver cómo están haciendo ellos, quiero ver esta pose – dice JR moviéndose por el espacio mientras todos los niños se ponen de pie, - hay una pausa – los niños hablan al tiempo, otros se (31) desplazan de su lugar, a ver como están haciendo? – dice JR observando la fotografía. Algunos niños también la miran , como están haciendo en la foto dice la maestra acompañante; este está como, como aburrido – señala JR a uno de los personajes fotografiados, luego adopta una posición que describe tal estado , poniendo su mano derecha empuñada en su mejilla y su rostro también refleja la posición. Unos niños lo imitan y el otro como está haciendo? Dice JR indicando el otro personaje; hay silencio, los niños observan, se escucha un silbido, está silbando? Noo dicen observando los niños. Ellos hablan al tiempo, uno señala a otro personaje presente en la foto llamando la atención de sus compañeros y de JR, ¡ah no está partiendo la carne! Exclamó el niño, está partiendo la carne posiblemente, tiene toda la razón, los niños observan la fotografía, mientras JR agachándose y volviéndose a levantar. Yo les voy a tomar una foto con esta cámara pero haciendo esa pose, listo, dice JR sacando la cámara y poniendo el estuche sobre la maleta; pero todos tienen que hacer una pose bien, bien, (32) bien chévere, listos? Dice el compañero de JR, algunos niños lo miran. Listo? Dice JR voy a contar hasta tres y van a hacer la pose listo? Dice JR ubicando la cámara a la altura de su mentón, los niños hacen sus poses, uno dice en voz alta – pausa – dos dicen en voz alta, dos repite su compañero – hay una pausa – tres dice JR pose, pose, pose para la foto dice el compañero de JR, cada niño hace su pose luego JR baja la cámara: quedó genial nuestra foto, hay que revelarla dice JR se agacha con la cámara. Por eso no la podemos ver todavía, listo? Vamos a guardar la cámara dice JR poniendo la cámara en el estuche y vamos a continuar en el otro espacio, de acuerdo?. Se agacha JR y guarda la cámara en la maleta, sii dicen algunos niños, hablan al tiempo la maestra titular les dice que esperen. Listo dice JR levantándose frente al grupo, los niños se disponen a continuar y salen de la sala procedidos por JR; vamos dice la maestra titular, pose pa la foto dice JR mirando al grupo. Todos se detienen y hacen una pose – hay una pausa – buenísimo miren eso, miren esas poses, el grupo continúa caminando, hablan al tiempo.

P6 paren esperen ahí dice JR donde están no más, no más (33), allá, ah´, ahí dice JR, siéntate Juan - dice la maestra acompañante. Entre JR y las maestras organizan los niños con el fin de que se sienten en el suelo, JR se ubica frente a ellos y pone la maleta en el suelo, se agacha.. ahí donde están, ahí donde están – pausa – la mayoría de niños están sentados JR abre la cremallera de la maleta y dice porque quiero sacar algo que hay aquí en la maleta – pause – abre la maleta para que nosotros lo veamos dice JR mientras observa al interior de la maleta con su mano derecha, allí los niños lo miran; (7)JR saca unas hojas las pone sobre la maleta, listo quiero que miren aquí detrás de mí, en mi espalda, y me digan que ven, los niños fijan la atención en la fotografía ubicada en la pared frente a ellos, foto dice una niña... una foto buenísimo dice JR ubicándose de rodillas, pero una foto de qué? Pregunta a los niños, hay una porosa. Algunos niños hablan al tiempo, de señores dice una de ellas, de señores dice JR, cómo están ellos? Cómo están vestidos? Dice JR mientras se desplaza levemente por el espacio y se gira un poco observando la foto; hay un silencio.... Con un gorro dice una niña, con un

(13)gorro dice JR - los niños hablan al tiempo – será con un sombrero? Será que la persona que tomó las fotos que estamos viendo - señala la foto – también tenía sombrero? Algunos niños observan la foto - hay (34) pausa – será que también tenía sombrero el dueño de la maleta?, noo dice un niño; no? Pregunta JR elevando su tono de voz, sii dice un niño, si? Pregunta JR, vuelve a abrir la maleta, pues miren lo que dice la maleta, saca de ella un sombrero de color beige, ¡ahh! Se escucha en el fondo los niños observan, gorro dice un niño, sii dice una niña, wow dice un niño. Tenía un sombrero dice JR (19)mostrando el objeto al grupo, ósea que esta señor que vino aquí a nuestro país se ponía este sombrero, para qué? Pregunta JR con el objeto en las manos, los niños lo observan, para el sol dice un niño, para el sol afirma JR; para que cuando hiciera mucho sol, el sol no le diera en la cara dice JR simulando ponerse el sombrero sobre su cabeza. Hoy en día las mamás por la mañana nos echan, nos echan, nos echan crema en la cara para que no nos pase, nos echan, bloqueador solar dice moviendo su mano en círculos, luego observa el sombrero, en esa época todo el mundo utilizaba – (25)hay una pausa – y todos los sombreros son iguales? Pregunta JR con el sombrero en una de sus manos, sii dicen algunos niños, seguro? Dice JR indicando una persona fotografiada, mira dice JR noo dicen al tiempo, los sombreros son diferentes; este sombrero que es muy chistoso porque cuando uno lo ve, yo cuando lo vi me preguntaba, será que las personas tienen una cabezota (35) tan grande? JR dice ello señalando en la foto a un personaje con un sombrero de copa – se escuchan risas - Ese (30)sombrero es muy alto dice JR elevando sus dos manos, es muy alto si lo ven? Señala nuevamente la foto, sii dice un niño y ven este – coge el sombrero que sacó de la maleta – si ven que es #? Y este dice un niño, señalando en la foto. Hay sin duda dice JR acercando un poco el sombrero en (33)su mano hacia el sombrero de la foto diferentes tipos de sombrero. Y será que aquí hay más elementos de la ropa de este señor? – dice JR volviendo a la maleta, si dicen algunos. Miren saca una camisa blanca del interior de la maleta, ah dice el compañero de JR, los niños observan a JR, una (36)camisa dice JR mientras la desdoblaba y la muestra al grupo – hay silencio – wow dice el compañero de JR se oyen risas – y creo que no la lavó dice JR dirigiéndose al grupo – hay silencio – Uno de los niños ubicado frente a JR se pone el sombrero, osea que este señor como decían hace un momento, cuando él viajaba qué llevaba? Pregunta en voz alta, su ropa responde él mismo en voz baja, de acuerdo? Dice JR. Algunos niños centran su atención en el sombrero, se le olvidó – dice un niño en voz baja, se le olvidó? Pregunta JR fijando (36) su atención en él. Si se le olvida la ropa uno que hace? Pregunta JR a los niños – hay un silencio – Devolverse dice un niño en voz baja, devolverse pregunta JR – vuelve a mirar al interior de la maleta – o le toca decirle a la mamita que le preste a uno? – Pausa – su ropa; al terminar la oración saca de la maleta una botella. Miren también lo que lleva este señor aquí – muestra en una mano la botella al grupo, mientras pasa la otra por su frente – vino - dice una niña, - cerveza - dice otra – JR observa al grupo con los ojos muy abiertos – algunos niños hablan al tiempo, es una cerveza? Pregunta JR, noo dicen algunos niños al tiempo, una niña frente a JR se apoya en sus rodillas, esto qué es pregunta JR, una botella dice una niña, JR la observa; una botella? Dice JR, no, una botella de plástico de cerveza dice un niño en voz alta, JR lo observa y se sonríe, una botella para cerveza repite JR fijando su mirada en el objeto, es una botella de vino dice JR cogiendo el objeto con ambas manos – hay silencio – los niños lo observan. De vino de acuerdo? Dice JR- al finalizar la frase destapa la botella. Acerca el corcho a uno de los niños sentado a su lado, el niño aleja la cabeza del corcho, su rostro aparenta mostrar sorpresa y desagrado (12:28) JR repite este acto con los niños ubicados cerca de él, así huele el vino dice (37) repitiendo la acción, a los adultos les gusta tomar eso, los niños se ponen de rodillas, aunque no me lo crean los más grandes a mí no me gusta dice sonriendo de una. Yo no lo olí dicen algunos niños, JR acerca el corcho a los niños, luego

él huele el corcho. Yo no lo olí dice una niña, yo no lo guelí dice otra, los niños hablan al tiempo, JR extiende su brazo para que los niños ubicados más atrás puedan oler. Adivinen porque este señor tenía... los niños hablan al tiempo manifestando que no han olido, uno de los niños toma el brazo de JR para observar y oler el corcho, JR lo observa y sonrío. Extiende más su brazo para llegar a los niños más distantes a él. Este señor porque creen ustedes que tenía una botella de vino en su maleta? Dice JR observando a los niños para que lo huelan.

Uno de los niños vuelve a su puesto sonriendo y tapando su nariz – Hay silencio – los niños continúan oliendo el objeto, luego de un momento JR pone el corcho de nuevo en la botella, porque hay una botella de vino en la maleta? dice JR poniéndose de pie. Les cuento – hace una pausa – cuando nosotros almorzamos – dice JR - inclinándose hacia los niños – cuando nosotros (38) comemos – elevando la voz – a nosotros nos dan jugo – ubica sus dedos pulgar e índice derecho formando un medio rectángulo, cierto? Sii gaseosa dice una niña, ó gaseosa dice JR. Aunque debíamos tomar más jugo dice JR en voz baja. Pero miren que en otras partes del mundo – mueve su brazo derecho – las personas cuando almuerzan toman – dice ello agitando la botella – vino- hay una pausa - .

Este señor de donde venía, tomaban mucho vino y él cuando llegó aquí a Bogotá – observa y pone su mano izquierda sobre la foto – se dio cuenta que aquí no se vendía tanto vino, dice observando a los niños, y que el que vendían acá era muy pero muy costoso, dice pasando su mano izquierda por su frente, los niños lo observan. Entonces él dijo es mejor llevar vino, responden los niños al tiempo, mi propio vino dice JR en voz baja. De hecho este señor – se agacha hacia la maleta – no solo traía su propio vino – levanta la tapa d la maleta y observa su interior – les voy a mostrar otra cosa que traía – introduce su mano en la maleta – los niños observan – hay una pausa – y es muy curioso porque él cuando le escribía cartas a sus amigos , les decía – hace una pausa – hágame un favor y lleve sus propias cosas como el vino – levanta la botella – o esto que tenemos aquí que alguien sabe que puede ser – dice susurrando y mostrando dos botellas pequeñas de vidrio – son como maticas dice una niña. Como maticas dice JR en voz baja, y para qué? Pregunta JR. Hay silencio – para comer dice un niño, para comer, cómo? (39) Uno saca la matica y se la echa a la boca dice JR simulando lo dicho y observando al niño que participó, noo dicen los niños, - como se la come uno dice JR – los niños responden al tiempo, hace jugo dice un niño en voz alta, uno hace jugo con esto? Noo, uno no hace jugo con esto dice JR sonriendo. Quita la mirada del niño, han visto a la mamá cocinar o al papá cocinar o a la abuelita? Pregunta JR, noo dice el mismo niño en voz muy alta, JR lo observa y sonrío. Para uno cuando está enfermo come dice el niño. Noo cuando uno cocina uno saca un poquito de estas maticas y se las echa – dice simulando la acción con la mano derecha – Se llaman hiervas, eleva las botellas. De acuerdo? Y esto le da sabor a veces a las comidas, de acuerdo? – hay silencio-los niños lo observan. No han visto la canela que las mamás a veces le echan a la avena? - - simula la acción sacudiendo la mano derecha – esto le da sabor a las cosas. Toma los frascos en ambas manos y nuestro personaje también lo traía dentro de la maleta. Porqué lo traía dentro de la maleta? Por que como les digo él cuando llegó a nuestro país dijo – levanta la botella de vino – aquí hay muchas cosas que no – mira la botella y los frascos – que hay que, uno de los niños le entrega el sombrero y JR lo recibe aquí hay cosas que a mí me gustan o son muy caras, por eso hay que traerlas (40) eleva los frascos y la botella, de acuerdo – hay una pausa – JR fija su mirada en la maleta y toma la camisa en sus manos. Uno de los niños se levanta de su puesto y observa un estante de la exposición. Quiero que me hagan un favor y me digan esa imagen es de un pueblo? Dice mientras guarda los objetos en la maleta – hay una pausa – Es del campo? Conocen el campo? Pregunta JR en voz baja, sii dice una

niña, los demás observan a JR, uno de ellos se pone el sombrero los que están a su alrededor intentan cogerlo para usarlo si? No? Dice JR dice JR mientras saca de la maleta otro objeto. Esto es la ciudad, dice JR poniendo su mano izquierda sobre la foto. Esto era Bogotá hace mucho, mucho tiempo dice JR observando la foto, luego centra su atención en el objeto que tomó, los niños observan en silencio. Otro niño coge el sombrero. Quiero que miren ahora esto que tenemos aquí, dice mientras abre la cremallera del objeto. Ohh dice una niña. Aquí el señor carga sus objetos de aseo dice JR mientras muestra lo que hay al interior del objeto. Son piezas de higiene de las uñas. Los niños se acercan a JR con expresión de asombro. Cuáles son los objetos de aseo dice JR poniéndose de rodillas. De comer dice un niño, los de comer no dice JR cerrando el estuche y poniéndolo bajo su brazo izquierdo (41) los niños hablan en voz alta, los de aseo dice la maestra acompañante, los de aseo dice una niña, que son dice la maestra los de lavar, dice la misma niña. JR la observa indicándola con su índice derecho. Ah los de lavar dice JR pasando su mano derecha por su frente. Uno que se lava – pregunta – los niños hablan al tiempo, la ropa dice una de ellas. Uno lava la ropa, se lava el cuerpo cierto? . Mientras JR dice ello algunos niños vuelven a jugar con el sombrero. Hablan al tiempo y en voz alta. Casi no se escucha la voz de JR cuando dice, uno se tiene que bañar muy bien el cuerpo con jabón, qué pasa si uno no se baña muy bien con jabón? Dice JR, huele a feo dice una niña, huele a feo dice JR indicándola, pero además d oler a feo, después le empieza a uno a rascar, le empieza a uno a doler, se puede enfermar, de acuerdo? Algunos niños hablan en voz alta, por lo que JR debe elevar su tono de voz, por eso – dice JR estando de rodillas y apoyando sus manos en el suelo – es que papá y mamá siempre nos piden que antes de comer, tenemos que – mientras JR dice ello los niños hacen silencio, él habla en tono de voz muy bajo – bañarnos dicen algunos niños lavarnos las manos, dice JR tomando una posición muy recta, aún de rodillas. Hay un silencio, JR simula con su mano derecha cepillarse los dientes, cepillar los dientes dice (42) un niña. Cepillarse los dientes dice JR observando al niño; y para qué nos cepillamos los dientes? Dice mientras fija su atención en la maleta.

Los niños opinan al tiempo, pa que huelan a rico dice una niña. Para que huela rico dice JR mirando a la niña. Para qué más pregunta mientras guarda unas hojas en la maleta. Vamos a hacer algo... medio pasito para atrás, medio pasito para atrás. JR para que no se nos dañen – dice una niña – medio pasito para atrás dice JR, fijando su atención en la maleta. Colas para atrás, colas para atrás dice la maestra titular. Algunos niños siguen la instrucción otros están cerca de JR, para que no se nos dañen y no se nos vuelvan negros, dice una niña, colas para atrás dice la maestra.

Tienes toda la razón dice JR observando a la niña, para que no se dañen y se vuelvan negros dice JR luego observa al grupo. Algunos niños se mueven por el espacio. Les voy a mostrar les voy a mostrar las fotos que tenía el señor aquí en la maleta – dice JR levantando unas fotografías en su mano derecha-de acuerdo? Todos muy atentos – pone las hojas sobre la maleta – me van a decir que ven en la imagen, de acuerdo?. Algunos niños lo observan mientras que otros se miran entre ellos - . Esto qué es pregunta JR mientras que en una mano levanta una de las fotografías y la otra la pasa por su frente, qué es eso dice el compañero de JR en voz alta; árboles (43) dicen los niños. Se escuchan voces al tiempo, árboles muy pero muy altos cierto? Dice JR. Algunos niños lo observan mientras que otros fijan su atención en sus compañeros o en otras partes de la sala, sii dicen algunos niños. Listo dice JR – hay una pausa - . Pasa las fotografías apoyadas en la maleta. Un grupo de ubica cerca de él mientras los demás están dispersos (25:27) en el espacio, quiero que vean este que tenemos aquí – levanta otra foto – hay una pausa – quién es? Pregunta JR los niños observan, señores dice una niña, JR observa la foto, muchos señores con sombreros como este sombrero, dice un niño levantando el

sombrero. JR lo observa y dice: tienes toda la razón, fija nuevamente su mirada en la foto tienen un sombrero parecido a ese – pasa su mano derecha por su frente – ellos son campesinos de acuerdo, dice JR – centra su mirada en las fotos sobre la maleta y toma otra, campesinos dice un niño en voz alta. Ven Laura dice la maestra acompañante a una de las niñas que se levanta de su lugar y se desplaza a otro punto. También los campesinos tienen animales dice el niño, JR lo observa elevando otra foto que tiene en su mano izquierda, los campesinos tienen animales tienes toda la razón, dice JR. Esto aquí que vemos qué es, dice JR mostrando al grupo otra foto, los niños ubicados cerca a (44) JR se apoyan sobre la maleta, un reloj – dice una niña – es un reloj? Dice JR mientras observa la foto. La vuelve a mostrar al grupo, sí, noo, dice un niño. JR pone la foto frente a los niños ubicados cerca de él. No eso es una escultura. Qué es una escultura? Pregunta JR mientras coge las fotos, es una estatua dice un niño. Es una estatua dice JR sonriendo, tienes toda la razón, las estatuas son – dice JR piedras... dice una niña. JR muestra otra fotografía, esculturas, las esculturas son estatuas - - sonríe – como este dice un niño – de personas mixtantes – continúa diciendo JR, para nosotros esto qué es? Pregunta JR fijando su mirada en la foto.

Los niños hablaban entre sí, unos se mueven por el espacio. Esta imagen es muy bonita. Hace – hace una pausa mientras desplaza la imagen frente a los niños, es una mamá con un bebé dice un niño, con un bebé dice JR. Yo no puedo ver – dice una niña ubicada frente a JR. Él la observa y acerca la foto a ella – hay una pausa – una de las maestras sienta a una niña que estaba cogiendo las fotos sobre la maleta.

Los niños hablaban al tiempo, una mamá con un bebé dice una niña. Una mamá con un bebé dice JR – hay una pausa – los niños siguen hablando al tiempo. Te está molestando? (45) dice JR a un niño – hay una pausa – JR toma una foto y la muestra al grupo, qué tenemos acá? Mire Laura, corra para atrás y mira, dice la maestra titular – hay silencio – los niños observan la foto, unos palos dice un niño, unos palos? Dice el compañero de JR. Sientate atrás y verás que vez mejor, dice la maestra acompañante. Esta persona tiene mucha fuerza, no? Dice JR observando la foto y luego a los niños. Al tiempo hablan los niños, yo quiero ver dice una niña, JR acerca la foto hacia ella. Es un campesino que está cargando madera, de acuerdo? Dice JR... mientras él dice ello se escuchan voces hablando al tiempo – hay una pausa- JR mueve la foto para que los niños la vean, leña, ramas eso es de acuerdo? Al finalizar la frase JR organiza las fotos juntas con su mirada fija en las fotos, mientras la guarda en la maleta dice; quiero que me acompañen ahora a la siguiente sala. Los niños se empiezan a poner de pie, vamos a ver... - JR dice ello mientras continúa guardando los objetos utilizados al interior de la maleta – lo otro que tiene el señor aquí en la maleta – concluye JR – todo el grupo se pone de pie. Un niño que tenía el sombrero se lo entrega a JR él lo recibe y se lo pone en la cabeza de otro niño que está frente a él – los niños hablan – una niña se dirige donde el niño que tenía el sombrero y lo toma, el niño no lo permite ante lo cual la maestra acompañante les dice: me lo prestas? Esperen a que llegue Juan dice la maestra titular. El grupo se desplaza hacia la sala siguiente. Vamos detrás de Juan Ricardo, dice la compañera de JR, Shaira ven... dice la maestra titular; ven, ven dice la compañera de JR a uno de los niños. Juan Ricardo ven, dice ella moviendo su mano derecha, Juan Ricardo se ubica delante del grupo. Ya podemos ir – dice la compañera de JR – vamos detrás de él, dice ella indicando con su índice derecho, el grupo los sigue, los niños hablan.

P7 Van todos? Pregunta la maestra titular, si un momento... dice la maestra acompañante. Los niños y la maestra titular hablan al tiempo, por el desplazamiento no se comprende lo enunciado. A ver dice JR en voz alta, pose pa la foto, dice a los niños. Ellos están dispersos por el espacio, unos de pie y otros sentados en el suelo; pasen pa la foto dicen JR y la maestra titular al tiempo. Él eleva los dedos índice y pulgar de ambas manos simulando una cámara, la mayoría de niños se quedan inmóviles "posando" mientras que otros se mueven y observan las vitrinas cercanas a ellos. Quién es el que está allá debajo de la mesa porque sí debería estar posando pa la foto, dice JR manteniendo (47) su posición, los niños observa a su compañero al cual se refiere JR y se ríen. Hablan al tiempo la mayoría están arrodillados o sentados en el suelo y los demás permanecen de pie; unos juegan con el sombrero, Laura dice en voz alta la maestra titular. Listo quiero que me hagan un favor dice JR en voz alta. Los niños hablan y centran su atención en los demás compañeros.

Miren esto que tenemos aquí dice JR indicando con su mano derecha una nueva foto en la pared, hay un caballo dice un niño mientras JR habla, un caballo... dicen en voz alta algunos niños, otros continúan jugando con el sombrero. Es un campe dice JR en voz alta, es un campesino?- Baja su voz – Están seguros? Los interroga. Noo dicen los niños al tiempo, un caballo y un campesino, dice un niño en voz alta.

Miren este señor que está aquí – dice poniendo su mano derecha sobre el personaje fotografiado – es el dueño de la maleta – señala con su otra mano tal objeto, en serio? Dice el compañero de JR – los niños hablan al tiempo – él fue el que tenía las fotos, él fue el que las trajo @ , este señor que está aquí, se llama, Ernest Bourgarel, dice JR, se agacha frente a los niños y dice; que nombre tan raro, por qué él venía de Francia? Dice JR. De Francia pregunta un niño. De Francia dice JR (48) de Francia dice el compañero de JR. Ustedes han ido a Francia? Pregunta JR a los niños, noo responden ellos, nadie? Pregunta JR, yo tampoco.. hay que ir a Francia did¿ce JR sonriendo. Dicen que es un lugar muy chévere. Osea que ese sombrero; es ese sombrero que está allá, dice el compañero de JR indicando el sombrero que tiene puesto el niño con el de la fotografía. Efectivamente dice JR. Se oye ¡ahh! En el grupo, imagínense dice JR, Alvaro mire el sombrero dice la maestra titular a un niño que se levanta de su lugar y corre por la sala, pregunta – dice JR – sobre que está sentado el señor? Pregunta JR indicando la foto, en un caballo dice una niña.. es un caballo? Es parecido al caballo pero es un poquito más bajito – dice JR, una niña toca el botón de su chaleco. Un niño se pone de pie, Juan Martínez dice la maestra titular. El niño la mira, es un... Hace una pausa, se oyen voces de los niños, burro o una mula dice JR en voz alta. Han escuchado como hacen las mulas? Sebastián como hacen las mulas? Mientras JR dice ello los niños hablan y fijan su atención en puntos diferentes. Se oye al compañero de JR imitar el sonido de tales animales, JR imita también este sonido sonriendo. Se oyen risas. Otro compañero de JR también imita el sonido. JR lo observa e indicando con su mano derecha dice: Leonardo hizo como hace una mula con acento pastuso además.

Se oyen risas los niños observan a JR, a su compañero y a la foto en la pared. Alvaro dice la maestra titular en voz alta, oído, dice JR – hace una pausa – señalando la foto dice – miren esa mula, era lo que le (49) permitía a este señor recorrer nuestro país – no caballo – dice un niño en voz alta al tiempo que JR habla. Imagínense, en esa época, en esa época, chicos, chicas – dice JR llamando la atención del grupo ya que los niños hablan al mismo tiempo y en tono de voz elevado. En ese época no había carros – hace una pausa – ustedes pueden creerlo, no habían carros. Entonces en esa época que había además de mulas? ... pregunta JR observando al grupo en voz alta – hace una pausa – Una niña se encuentra frente de él, un grupo de niños juega con el sombrero, lo vamos a encontrar al otro lado,

vamos... dice JR indicando otra sala con su índice izquierdo y poniéndose de pie. El grupo se levanta, Juan dice la maestra titular al niño que tiene puesto el sombrero e intenta escogerlo pero el niño esquiva su mano. Me lo prestas?, me lo prestas? Yo quiero verlo, préstamelo, dice la compañera de JR al niño tomándolo y poniéndoselo en la cabeza, los niños corren hacia la segunda estación de la salida y hablan al tiempo. Juan Ricardo los observa.

P8 Algunos se acuestan en el piso boca arriba y se desplazan en esa posición. Juan Ricardo camina para ubicarse frente a ellos. Establece contacto visual con uno de sus compañeros quien le entrega la maleta. Chicos y chicas – dice JR en voz alta mientras se dirige hacia su posición arrastrando la maleta- saben qué es esto? Pregunta al (50) grupo indicando con su mano derecha la foto ubicada en la pared, tren frente a el tiempo. Un tren dice JR mientras fija su mirada en unos niños que se encuentran apartados del grupo, estira su mano derecha hacia ellos y moviéndola verticalmente les dice: vengan, vengan, vengan por favor – observa un grupo y pasa su mano derecha por su frente - Alvaro ven, dice la maestra titular mientras ubica a dos niños en el grupo. Y ustedes saben cómo hace un tren? - dice JR mientras se agacha observando la maleta – chu, chu, chu, chu dicen los niños al tiempo. La maestra titular toma el sombrero que tenía un niño, organiza a los niños, Ahh eso está muy bien dice JR mientras abre la maleta – hay una pausa – uno de los compañeros de JR imita el sonido de este tren, JR saca de la maleta una hoja y mostrándola al grupo dice: hace mucho tiempo, de hecho todavía hay un tren – se inclina hacia los niños – cuando uno llega, uno paga, y le entregan a uno un ticket – muestra al grupo la hoja – y uno se sube con el ticket, se sienta y uno espera a que pase un señor y le diga a uno su ticket – nuevamente se inclina hacia el grupo. El niño nuevamente habla... Y uno lo muestra – simula la acción de grapar la hoja – y le hacen (51) una marca, es como la tarjeta de Transmilenio, eleva sus dedos índice y pulgar derechos simulando un cuadrado. Una de las niñas se sienta frente a la pared donde está la foto y pone sus piernas sobre esta emitiendo un golpe. Pero la diferencia es que hay que comprarla cada vez que uno se va a subir al tren. Al momento en que JR dice ello se escucha la voz de la maestra titular llamando a uno de los niños, otro pequeño se acerca hacia la niña frente a la pared. De acuerdo? Alguien me quiere recordar como hace el tren? Pregunta JR y pone la hoja sobre la maleta. Chu, chu, chu, chu dicen los niños al tiempo, mientras tanto JR guarda la hoja dentro de la maleta. El compañero de JR imita el sonido y lo acompaña en movimientos corporales. JR lo observa, luego pone su mano derecha sobre la foto y dice: miren, miremos este tren , qué tiene en la parte de atrás? Pregunta en voz alta mientras señala tal parte de la foto (52) una rueda dice un niño, tiene ruedas bueno sí, tiene ruedas, dice JR asentando con la cabeza y poniendo su mano sobre la foto. Tiene madera dice JR inclinándose hacia los niños. En el fondo se oyen voces hablando al tiempo, madera porqué – se levanta y pone su mano derecha sobre la foto, porqué y dónde viene la madera? Eleva ambos brazos y dice: uno coge un árbol – hace una pausa – y lo corta, lo pica – simula con sus manos esa acción – y es, madera, y uno coge la madera y se enciende una chimenea – mueve su mano en círculos por la foto - la quema y empieza a salir vapor, eso es lo que hace que esto se mueva. Mientras que JR dice ello se oye en el fondo la voz de un niño hablando en voz alta, unos niños se mueven por el espacio y hablan en voz alta, unos niños se mueven por el espacio y hablan entre ellos. Hace una pausa observando al grupo se inclina hacia ellos y dice: chicos y chicas, imagínense que en la época cuando vino Bourgarel a nuestro país, dice susurrando a los niños, luego señala la foto del personaje mencionado, sólo se podía viajar por mula o se podía viajar por tren dice una niña – por tren – dice JR señalando la foto que el grupo observaba previamente. El

compañero de JR imita el sonido de los , los niños lo observan. Pero había también otro sistema para viajar que era maravilloso, y se los vamos a enseñar el día de hoy, de acuerdo? Tres niños se acercan al compañero de JR y hablan con él, a lo que él señala sus oídos y luego indica a JR, los niños observan a JR pero vuelven a interactuar con el compañero. Él nuevamente hace la señal de taparse los oídos y los niños fijan su atención en JR. Él continúa diciendo; y ustedes ma van a decir si ya lo conocían, pone sus dos manos frente a su estómago – hace una pausa – y vuelve a decir: ustedes han visto alguna vez un río? Un río dice el compañero de JR, él mismo le pregunta a uno de los niños frente a él, has visto un río? Un río dice el compañero de JR. Él mismo le pregunta a uno de los niños frente a él. Has visto un río? E, niño asiente con la cabeza. Se oyen voces de los niños al tiempo. Han visto alguna (53) vez un río? Vuelve a preguntar JR, si dicen algunos niños. Cómo es el río pregunta JR en voz alta, los niños dan su opinión al tiempo, por lo cual no es posible escuchar sus respuestas al momento de la transcripción. Tú lo viste en Cúcuta? Y cómo es el río? Dime como lo viste, como era, dice JR dirigiéndose a uno de los niños. ¡Grande! responde el niño, era grande dice JR

(53) luego fija su atención en otra niña y la fija con su índice derecho, tiene piedras. Tiene hojitas, tiene piedras, qué más tiene, dice JR luego observa al grupo, y tiene peces – dice un niño – tiene peces dice JR en voz alta. Qué más tienen los ríos, pregunta JR. Ratones, dice JR ubicándose en posición recta, ratones; no tiene ratones, dice una niña, los ratones se ahogan. Algunos niños están acostados, otros hablan entre ellos y otros observan, JR – se oyen varias voces al tiempo _ A ver levanten las manos quienes no hayan visto un río, - diciendo ¡no! En voz alta – nunca han visto un río, ¡yo sii! Dice un niño. Yo vi un río dice otro, tú ya lo viste, dice JR observando un niño. Yo sí he visto un río por qué... Dice un niño. En ese momento dice JR ahora levanten las manos los que conocen dos ríos, yo, yo, dicen os niños, - la mayoría del grupo, incluyendo la maestra levantan la mano – Perfecto, me parece muy bien, porque nosotros ahorita vamos a crear uno, ¡Ahh!, ¡ohh! Se escucha. Los niños observan a JR, unos pocos han fijado (54) su atención en otros puntos, Y por qué vamos a crear un río? Dice JR mientras se inclina hacia la maleta y coge la agarradera (33,42). Vengan aquí un instante, vengan por aquí, dice JR arrastrando la maleta y desplazándose a otro punto de la sala, los niños se ponen de pie y lo siguen.

P9 Se desplazan unos metros por la sala y JR se ubica frente a otra pared, y señalándola dice: quiero que miren acá, el grupo de niños va llegando y estando de pie observan, sentémonos, sentémonos, dice JR, ante estas indicaciones los niños no se sientan sino que permanecen de pie. Unos saltan por el espacio, ante ello JR les dice: ¡pose pa la foto!, ¡pose pa la foto! Eleva sus dos manos y con los dedos índice y pulgar simula una cámara, - los niños posan y hay silencio – ahora vamos a hacer una pero sentados, sentémonos y hacemos otra pose pero en el piso, - los niños en su mayoría se sientan. Dos de ellos quedan de pie frente a JR. A ver, A ver, dice en voz alta; luego se dirige a los niños frente a él y les dice: en el piso, bonita por favor, ven siéntate – la niña continúa observando unos textos expuestos en la pared – Chicos... – los dos niños continúan de pie a pesar de la sugerencia de JR para que se sienten – Ante ello él dice (55) a los demás niños, pidámosle el favor a ellos que se sienten para la foto, siéntense, dice uno de ellos, la niña que estaba de pie se sienta pero el niño no, ante ello la maestra acompañante se acerca a él y se sientan los dos – mientras ello pasa JR observa al grupo y pasa sus dedos por su bigote – Cuando todo el grupo está sentado observa la pared y dice

poniendo su mano derecha sobre esta: miren que esta imagen que tenemos aquí, esto que tenemos en la pared – los niños hablan al tiempo y en voz alta, JR se inclina hacia ellos y dice: representa un río que tenemos en nuestro país y que se llama río Magdalena. Mientras dice esto se desplaza frente a los niños y hace pausa entre las palabras. Luego, en el otro extremo a donde estaba ubicado señala otra imagen, Magdalena, dice una niña, - los niños continúan hablando al tiempo. JR continua señalando otra de las fotos que fueron observadas en el recorrido y dice: yo he visto el río Magdalena, tú lo has visto? Dice JR observándolo, aquí tenemos todo – señala con sus dos manos ambas imágenes y luego indica solo una, la cual ya había sido observada y dice: miren, el señor (56) Bourgarel, cuando viajó a nuestro país – ahora señala la imagen frente a los niños – tomó fotos del río, miren acá hay una foto del río – dice indicando una foto y observando a los niños – si la alcanzan a ver? Pregunta. Sii responden los niños. Miren acá tenemos otra foto y en el río tenemos un barco, de acuerdo? Dice ello señalando otra foto en la parte superior de la pared, los niños lo observan. Miren acá tenemos las fotos de los pueblos cercanos al río, dice JR ubicándose en otro extremo del espacio y señalando las fotos mencionadas. Esa es la ciudad de Medellín, miren acá tenemos una persona en una lancha, de acuerdo? – señala las fotos mencionadas – en el río, dice un niño. Alguien me puede decir que característica tiene el río además de de que es muy grande? Interroga a los niños, algunos de ellos lo observan mientras que otros hablan entre ellos, unos sentados a espaldas de él. Un niño ubicado frente a JR hace un comentario en voz baja, JR lo observa y repite lo dicho por él, ¡ehh! Una laguna se hunde – hace una pausa y vuelve a decir - qué más tiene el río? – hay silencio, los niños se mueven por el espacio - peces (57) dice una niña, peces sii asienta JR, qué más... uno en el río puede nadar? Pregunta JR moviendo sus brazos, simulando tal acción. – hay un silencio – sii, dice uno de los niños; sii uno en el río puede nadar, dice JR. Los niños hablan al tiempo y en voz alta, una de ellas se pone de rodillas y da una opinión pero su voz es opacada por la de los demás niños. Hay lugares donde el río es muy alto y caudaloso y uno no debería... pero uno realmente si puede nadar en un río, los niños lo observan y hablan al tiempo, JR los observa. No tan alto, tienes toda la razón, no tan profundo, de acuerdo? dice JR observando a una de las niñas. Luego continua diciendo: uno va al río donde es más pandito, y uno se mete ahí; y uno tiene que meterse con papá y mamá, de acuerdo? Listos todos? Los niños lo observan, la piscina es más grande que los papás, dice una niña, JR se agacha hacia la maleta y buscando en su interior dice: la piscina es más grande qué qué? Los papás dice una niña, que los papás dice JR sacando una tela azul de la maleta, luego dice: miren que Bourgarel también traía el río.- dice algo más que no se comprende al momento de la transcripción – saca la tela completa de (58) la maleta. Ahí donde están ustedes... el compañero de JR toma el extremo de la tela, miren, si ustedes bajo el río, estarían así, cada uno se ubica en un lado y estiran la tela sobre los niños. Este es nuestro río, dice JR; ¡wow! Dice el compañero de JR y los niños. (36-25).

Y qué pasa cuando el río se pone muy caudaloso? - Dice el compañero de JR ubicado debajo de la tela – muy caudaloso dice, y entre los dos agitan rápido la tela. JR sonrío, se oyen gritos y risas de los niños, algunos salen de debajo de la tela y la agitan también, luego uno de ellos se lanza sobre sus compañeros. Y cuando el río está muy tranquilo, dice el compañero de JR, dejan de agitar la tela; los niños continúan gritando. JR dice una frase a otro compañero que no se comprende al momento de la transcripción, los niños juegan con la tela, pregunta – dice JR en voz alta _ pregunta, pregunta; dice la maestra titular a los niños, listo, dice JR tomando un extremo de la tela y dice nuevamente, chicos, pose pa la foto, pose pa (59) la foto, mientras elevan la tela hacia el techo, posen pa la foto dice la maestra. Los niños continúan hablando, JR toma la tela y la enrolla. Si ven que nuestro río no tiene, chicos, chicos, el río no tiene todo lo que mencionamos ahorita, entonces ustedes nos van a hacer un

favor, vamos a extender nuestro río allá – indica otro espacio de la sala – nos vamos a hacer encima del río y le vamos a pintar, los peces, las personas, y los barcos, listos? Están de acuerdo?, pregunta JR a los niños, - se pone de pie – JR entrega la tela a uno de sus compañeros y se desplazan hacia el lado indicado; JR habla con sus compañeros. Los niños se dirigen hacia donde está él, junto a su compañero extiende la tela en el piso. Corran un poquito para atrás porque nos vamos a hacer encima del río, dice JR – los niños se ponen de pie frente a la tela y luego se acuestan sobre ella.

P10 Se oyen risas, todos sobre el río, dice el compañero de JR, listo? Dice JR; él le dice a su compañero: Sebas, en la maleta en el bolsillo de adelante están los personajes, las, las siluetas. Los niños se ubican en la (60) tela, listo entonces miren lo que tiene Sebas en la mano, dice JR a los niños indicando a su compañero. Vamos a ver, vamos a jugar una cosa... vamos a jugar a las siluetas. Ustedes saben que es una silueta? Nooo dice el compañero de JR, algunos niños lo observan, son frutas dice una niña, son frutas? Dice el compañero sentándose en el piso, vengan para acá, le dice a los niños, ellos se acercan a él; pongan mucha atención, ustedes dijeron que había muchas cosas en el río, cierto?, nosotros vamos a poner esas cosas dentro del río. Quién quiere poner esas cosas dentro del río? Pregunta elevando el tono de su voz- levanta su brazo derecha Yooo dicen los niños en voz alta levantando sus manos, pero con más fuerza, más así, más así, con más con más alegría. Sebastián, Yooo dicen los niños gritando y elevando sus manos. JR los observa y sonrío, si nosotros fuéramos abuelitos, cómo dirían los abuelitos. Yooo dice Sebastián en voz baja... yo dice un niño, los demás lo observan. Quién quiere poner esas cosas en el río? Dice Sebastián, yooo dicen los niños, unos en voz alta y otros en voz baja, listo, vamos voy a sacar una (61) cosa que existe en el río, y yo quiero que ustedes me digan que es, listo?, mientras Sebastián dice ello, JR dialoga con otra de sus compañeras, los niños observan a Sebastián, se oyen voces de los niños. Un pez dice un niño, Y yo quiero que me digan qué es esta silueta, es una adivinanza, dice Sebastián mostrando al grupo un figura.

Ellos la observan, se oye un grito, chicos, oído, chicos posen pa la foto, en este instante todos allí, dice JR inclinándose hacia el grupo y con sus dedos índice y pulgar simulando una cámara. Alvaro, dice la maestra titular, a ver por qué se siguieron moviendo, tú por qué te estás moviendo aún, dice JR a un niño e indicándolo con su índice derecho. Posen pa la foto, a ver dice Sebastián, vamos a hacer algo, veo que el río no nos está dejando poner atención – dice JR tomando en su mano derecha un extremo de la tela, entonces vamos a hacer lo siguiente, vamos a quitarlo, escuchamos a Sebas y luego lo volvemos a poner, listo?, ayúdenme a escoger el río rápido, rápido, dice JR levantando la tela. Los niños y la maestra que estaban sentados sobre esta se levantan. Algunos cogen la tela en sus manos. Se oyen voces de los niños (62) hablando en voz alta, con cuidado sin lastimarse por favor, listo? Dice JR a unos niños mientras recoge la tela. Algunos se desplazan por el espacio. Los niños juegan con la tela mientras JR la recoge agarrándola con fuerza entre sus manos, luego d un rato JR logra recoger la toda tela, y le dice a los niños: listo, nos sentamos por favor, vamos a sentarnos al lado de Sebastián, dice la maestra acompañante, listo? Dice Sebastián. Sentémonos ene l suelo dice JR, uno de los niños se recuesta sobre una vitrina que contiene piezas de exposición, JR se acerca a él y se observa que le indica que se siente. El niño lo observa y acata la indicación, mientras tanto Sebastián (63) dice nuevamente, listo, ya, ahora vamos a sacar.. – pronuncia otras palabras que no se comprenden en el momento de la transcripción 40:09 listo? Quién me puede decir qué es esto? Dice

Sebastián mostrando al grupo una silueta. Mientras tanto otro compañero de JR toma la tela que él tenía.

Un pez dice un niño, un pez pero como se llama este pez, dice Sebastián, los niños centran su atención en él. Juan, Juan, dicen algunos niños; JR y sus compañeros se sonríen, el pez Juan, listo. El pez Juan, dice Sebastián, que nombre dice JR sonriendo, tiene un bonito nombre dice Sebastián – hay una pausa – los niños lo observan y se ubican más cerca de él observando las siluetas que tiene. ¡No! Dice un niño, se oyen risas, sonidos: y qué es esto? Dice Sebastián mostrando al grupo otra silueta. Una... dice un niño, ¡una ballena! noo dice Sebastián en tono de voz elevado y negando con la cabeza. **Los niños opinan al tiempo y en voz alta, JR también dice algo pero no se comprende por el ruido. A ver vamos a hacer una cosa. Nos vamos a sentar, sentémonos, sentémonos todos, mientras Sebastián dice esto los niños vuelven a opinar en tono de voz elevada. ¡quéee! dice Sebastian a los niños también en voz alta.** Shhh se oye en el fondo, Sebastián muestra la silueta a los niños moviéndola frente a ellos.

Ellos continúan dando respuestas al tiempo, es una persona que está nadando, dice JR haciendo pausas entre palabras. Wow se oye en el fondo. Wow una persona cocodrila, dice un niño en voz alta ubicado de pie, se oyen risas, (64) pregunta Sebastián: cocodrila? , JR luego dice algo más , pero no se comprende al momento de la transcripción (41:04), se oyen risas. Y esta qué es? Dice Sebastián mostrando al grupo una silueta, un barco dice un niño, es un barco dice JR, No es un barco dice un niño, un barco dice otro. Un barquito, si un barquito. Uno de los niños ubicado frente a Sebastián intenta coger la silueta ante lo cual él mueve su mano hacia atrás y luego lo baja. Alvaro dice la maestra titular llamando la atención del niño, Sebastián continua diciendo, ustedes quieren poner esto en el río?, siiii responden los niños. Listo entonces vamos a hacer un círculo rápido, dice Sebastián. La maestra titular se pone de pie rápidamente y le dice a los niños, círculo, círculo, círculo, manos, manos, manos, los niños se ponen de pie y se mueven por el espacio. Círculo Luis Carlos dice la maestra acompañante. Un círculo dice JR en voz baja sonriendo. Ven Alvaro vamos a hacer un círculo, dice la maestra acompañante, tomando de la mano a algunos niños que se habían desplazado a otro extremo de la sala, JR también toma de la mano a dos niños ubicados cerca a él, luego se pone de rodillas y ellos se sientan. Acá, acá, acá Violeta, dice la maestra titular organizando a otros niños haciendo que se sienten. Uno de los niños toma el sombrero que tenía Sebastián y se lo pone. Se oyen voces, los niños poco a poco se sientan en el círculo. Violeta, dice la maestra titular, Juan Sebastián, hazte allá al lado de Maria José, le dice **la maestra a uno de los niños, señalando el lugar en el cual él se puede ubicar – él acata la instrucción (65) listo, dice JR, Luis Carlos ven, ven, dice la maestra a otro niño. El equipo logra ubicarse en el suelo formando un círculo – se oyen menos voces – ahora lo que vamos a hacer, es que para que podamos poner eso dentro del río, le tendremos que dar color, dice JR moviendo su dedo índice frente a él. De acuerdo, nosotros ya sabemos colorear muy bien, dice una niña, JR la observa; tú sabes? Eso está muy bien le dice JR, ella me acaba de decir que ustedes saber colorear muy bien, eso es cierto?, pregunta JR a los niños, ¡siiii! Dicen algunos niños. - Noo dice la maestra acompañante. ¡ahh! La profe dijo que** no. Dice JR sonriendo. Sii dice una niña. Si listo, entonces les vamos a entregar – dice JR cogiendo una mochila ubicada cerca de él – una de esas siluetas y las vamos a colorear - mueve su mano derecha simulándose acción – después le vamos a colocar cinta y lo vamos a pegar en nuestro río, de acuerdo?, dice JR, sii responden algunos niños. Listo, dice JR, luego observa al interior de la mochila. Mientras tanto Sebastián entrega unas siluetas a un niño y él las reparte a sus compañeros. Le das uno listo? Le dice Sebastián al niño. Luego le dice a (66) otro ubicado frente a él, me vas a ayudar a entregar, listo? Una de las niñas se pone de rodillas

diciendo, yo también quiero ayudar, listo uno a cada uno, dice Sebastián a los niños a los cuales entregó las siluetas. Ellos se ponen de pie y entregan las figuras a sus compañeros. Mientras JR abre una caja de colores: Nicol, dice la maestra titular, yo puedo hacer los dos? Pregunta una niña a un compañero de JR. Se oyen voces hablando al tiempo, JR entrega los colores a los niños. Se pueden hacer los dos? Pregunta una niña.

Los niños proceden a colorear las siluetas, quién no tiene papel?, pregunta Sebastián; ya todos tienen papel? , dice nuevamente. Ella, ella no tiene cartulina dice un niño en voz alta indicando a una de sus compañeras. Listo? Tú ya tienes? Quieres un barquito? , pregunta Sebastián a uno de los niños sentado a su lado. JR continua entregando los colores a los niños. Yo no tengo, dice una niña, listo? Que quieres una persona o un pez, quieres un barco? Dale un barco, dice Sebastián pasa uno de los niños que repartían siluetas para entregar material a la niña que manifestó no tener; quieres un pez; un pez grande? Pregunta Sebastian a otro niño (67).

Quién quiere un pez, dice Sebastián mostrando una figura al grupo, Yo, yo, dice un niño, la maestra acompañante toma esta silueta, Listo, quien quiere otro. Dice Sebastián. Yo, dice nuevamente el niño acercándose a él, Sebastián se lo entrega. Yo, yo, yo quiero más dice una niña. Yo dice otro niño, yoo dice una niña, Sebastián entrega materia a los niños que lo solicitan . Y los tuyos? Te vas a quedar con esos? Pregunta al niño que estaba repartiendo las siluetas. 44:35 – Tú cuales vas a pintar? Pregunta Sebastián a otro niño. Coge ese, quién más necesita color? Pregunta JR agachado hacia el grupo de niños con varios colores en su mano, cada niño toma el tono que desea, solo dos, dice la maestra acompañante, los niños hablan y colorean, los compañeros de JR interactúan con los niños mientras él continua haciendo entrega del material. (68)

YA tienen color, listo, dice JR poniéndose en posición recta., camina hacia otro grupo de niños y entrega colores, los niños colorean, se oyen voces de ellos, la maestra acompañante y los compañeros de JR. Él se agacha hacia la mochila y guarda los colores, luego se pone de pie y observa al grupo, se vuelve a agachar y entrega colores a un niño, su otro compañero interactúa con los niños entregándoles crayolas. Quién ya terminó de colorear? Pregunta JR, los niños no responden. Sebastián se pone de pie junto a JR, sacude su mano derecha frente a su rostro, se observa acabado. Ambos observan trabajar a los niños, **quién falta por color? , quién falta Pregunta el otro compañero de JR. Este se pone de pie y se desplaza hacia el otro lado de la sala, Sebastián se agacha hacia la mochila, JR lo observa, ambos dialogan, los niños por su parte colorean las siluetas. Se observan concentrados, sentados, arrodillados, permanecen en círculo, aunque algunos se ha ubicado en otros lugares. A ver, como vamos, dice JR en voz baja (69) inclinándose hacia los niños ubicados frente a él. Mire, mire... dice un niño a JR mostrándole su trabajo, él lo observa y sonrío, uyy te quedó maravilloso, le dice JR y bien, dice Sebastian., Acá hice al hombre, dice el niño, ahh hiciste el hombre dice Sebastián, al tiempo JR le dice: ahh chévere. Vuelven ellos** dos a observar al grupo, mira el mío dice una niña a JR mostrando su trabajo, JR la observa, sonrío y asiente con la cabeza. Sebastián se desplaza hacia otra parte de la sala, JR continua de pie en el mismo lugar, la maestra acompañante se pone de pie. No, de haber sabido les hubiera dado papel desde el principio, dice JR sonriendo; luego de observar al grupo durante unos segundos se oyen risas. Ya ni modos a la próxima... dice algo más pero por la acústica no se comprende al momento de la transcripción. Dice la frase sonriendo, se oyen risas, JR observa los niños, se mueve en su lugar luego se agacha hacia la mochila, la levanta y toma cinta de su interior, luego la deja nuevamente en el suelo. Toma la cinta en sus manos para encontrar el inicio de la misma, (70) corta trozos de esta, los enrolla y ponen la parte interior del rollo de cinta. Los niños

continúan realizando la actividad, las maestras y el compañero de JR interactúan con los niños, Sebastián está ubicado en otro extremo de la sala observando al grupo. Sebastián tienes otro pescado? Necesitamos un pescado, dice la maestra acompañante a Sebastián. Un pescado? Pregunta Sebastián... si dice ella, un niño muestra a Sebastián su silueta... él se acerca a JR, se agacha, toma otra figura y la da al niño que le mostro su trabajo diciéndole: mira; como te llamas, le pregunta al niño. Él une el barco que se rompió juntando los trozos en sus dos manos, un barco le dice. Ahh un barco pero es que ya no tengo más barcos, le dice Sebastián al niño poniendo sus dos manos en su cintura. Te doy otro pescadito, le dice Sebastián entregándole tal silueta. El niño la recibe, JR mientras tanto se desplaza a otro extremo de la sala. Sebastián se agacha y recoge unos elementos del suelo. No tengo pez pequeño... te sirve este? Dice Sebastián a otro niño entregándole otra figura. Alguien ya terminó de colorear? Pregunta JR a los niños, (71) ellos no responden, profe yo quiero otro dice una niña. JR observa a los niños, luego pasa su mano izquierda por la frente y mueve su cuello al lado derecho, luego se agacha y dialoga con un niño en voz baja, luego le dice: listo, ya te los traigo; se desplaza y luego regresa a su posición anterior. Un niño se levanta de su puesto, camina hacia JR y mostrando su figura dice... oye, mira el villano más malo, JR lo toma en su mano y dice... el villano más malo? Tienes toda la razón; una cara de villano, luego lo devuelve al niño, él se va, JR regresa al lugar donde estaba anteriormente y le entrega colores al niño con quien dialogó, le dice algo en voz baja... tres, tres, tres, puedes pintarlo. Listo a ver quién ya terminó de darle color a ese pescado – dice en voz alta observando a los niños – yo, yo tengo dos, le dice una niña. Tú tienes dos? Listo, súper termínalos de (72) colorear los dos para que los podamos colocarlos poner en nuestro río. Estando en medio de los niños los observa. Su compañero se dirige a él, de cuáles? Le responde, y él le dice algo en voz baja y JR le indica l interrogado. Vuelve a observar a los niños, ellos trabajan; profe mira... dice una niña a la maestra titular, JR voltea hacia ella y observa también a los niños que estaban ubicados a sus espaldas, te quedó muy chévere le dice a un niño. Mueve su cabeza hacia su hombro derecho, los niños siguen coloreando las muestras, interactúan con algunos de ellos, JR y sus compañeros los observan, luego se agachan y dialogan con ellos, JR se inclina y los observan. Una niña le entrega su silueta, listo? Le pregunta cogiendo el papel. Chicos y chicas tenemos nuestra primera lancha coloreada, dice JR mostrando lo hecho por la niña. Otra niña se acerca y le muestra su papel JR no la observa (01:55) habla con Sebastián y le da indicaciones, la niña vuelve a su puesto. JR luego se dirige a su compañera quién le entrega la tela, él le entrega un extremo a Sebastián y entre los dos la tela frente a los niños.

P11 Quiero que miren para acá, que aquí tenemos nuestro río, el río de la Gallina Pecos, pega la silueta que la niña le entregó sobre la tela y continua diciendo... y aquí le (73) ya una lancha, la niña que se había acercado a JR hace un momento vuelve frente a él y le entrega la silueta, él la recibe y dice... listo? ¡ Aquí ya tenemos otro pez ¡. Su compañero toma el otro extremo que tenía JR , él con sus manos libres toma cinta, la pone sobre el papel y lo pega sobre la tela. Y, vamos a poner nuestro pez aquí, y pega la silueta. Otra niña se acerca y le pega su figura y le dice: otro pez, ella dice otro aquí. Toma un trozo de cinta y lo pone sobre la figura de la niña, luego la pega, un niño se levanta y pone la figura sobre la tela por el mismo, otro aquí dice el niño. Otro pequeño se pone de pie y entrega su figura a JR, mientras tanto Sebastián se dirige al niño de la figura sin cinta y le dice: dile que te de cinta; dice la maestra Claudia cinta le dice el niño a JR. Frente a él hay dos de sus compañeros, JR

pone cinta a la silueta y ellos mismos las pegan. Estás cansado? Dice la maestra acompañante a un niño.

Quién quiere pegar su pez en el río? Pregunta (74) Sebastián en voz alta, los niños no responden. Ya terminaron? Para que pidan cinta y lo peguen, dice Sebastián. Yo estoy cansado... dice un niño, necesitamos más peces y más hombres nadando ahí, No han, tengo el primer hombre que nada, donde están los que... en ese momento una niña le entrega una silueta – uy me lo quieres pegar ya? Le pregunta JR ella niega con su cabeza, no? Listo, termínalo de colorear entonces. Un niño se levanta y muestra su figura a JR, uy tenemos el primero, dice Sebastián, JR le pone cinta y le dice: pégallo dónde quieras. El niño lo pone sobre la tela, JR pone su mano sobre la silueta. Yo tengo dos rojos – dice un niño – Tienes dos rojos ya terminaste de pintar? – le dice JR – el río de la Gallina Pecosa está muy vacío. Hay que meterle más peces, más personas y más lanchas. Un niño le hace una pregunta que no se comprende al hacer la transcripción (3:54) JR le responde: barcos, barcos, chiquitos, mirando la tela; está muy vacío dice un niño, está muy vacío dicen Sebastián y JR sonriendo. Ayy divino dice (75) la maestra Claudia. Ya pegaste un pez tuyo? Dice Sebastián, ja, ja que belleza está muy vacío, tan bello, dice la maestra Claudia, JR sonrío.

Están sospechosamente callados... que les pasa – dice JR sonriendo – Se oyen risas, cuando un grupo de niños está tan callado... hay que preocuparse, dice JR. Un niño nuevamente se acerca a JR –ven-le dice tomando cinta y poniéndola a la silueta, ahorita al final nos tomamos foto con nuestro río de fondo, listo?, dice JR, el niño se pone frente al río y pega su silueta. Eso es, quién más? Dice JR, una niña levanta la mano con su silueta, ven le dice JR, toma la cinta y la pone en la figura, le dice algo en voz baja, ya dice otro niño acercándose a los compañeros de JR para poner cinta en su figura. Píntalo para que puedas pegar acá, dice Sebastián a un niño. JR toma cinta y la pone en otra eta de la misma niña. El niño también pega su papel, JR observa a los niños (05:05) Ellos continúan coloreando, JR entrega un objeto a su compañero que sostiene un extremo de la tela y se va de la sala. (76). De quién es ese pez verde que está allá? Pregunta Sebastián, es tuyo, lo quieres pegar? dice a un niño, de quién es este barco? pregunta la maestra acompañante. La compañera de JR está arrodillada en el piso coloreando una figura junto con dos niños. Juan venga, Juan dice la maestra acompañante, Juan Molano dice una niña. Uyy que lindo te está quedando, dice la maestra. Los niños continúan coloreando, dos de ellos se acercan a la tela. El compañero de JR que la sostiene les pone cinta, uno de los niños se desplaza al otro extremo donde está Sebastián, donde la vas a pegar?, en un lugar donde quieras, le pregunta, esto es el hijo dice el niño indicando una silueta pequeña pegada en la tela. Es este, le dice Sebastián indicando otra silueta más grande pegada frente a la pequeña, dónde la vas a pegar? Le pregunta nuevamente , esta es la mamá, dice el niño indicando su figura, este es el papá, señala el pez grande pegado en la tela, el papá y este quién es? Le pregunta Sebastián indicando la figura pequeña, lo observa y sonrío mientras el niño pega su silueta. Mientras tanto en el otro extremo de la tela hay tres niños frente a esta, la compañera de JR (77) pone cinta en el papel de una niña mientras los otros dos observan la tela, uno de ellos se sienta y el que permanece de pie toca la cola de un pez, la cual no estaba fija en la tela. La compañera de JR le pone cinta, los niños continúan coloreando, algunos se ubican frente a la tela para poner sus figuras. Los compañeros de JR sostienen la tela y ponen cinta a las figuras, JR vuelve a la sala con una hoja en sus manos en donde dice “La gallina pecosa”, Quién me puede ayudar a echarle un poquito de color a esto? Pregunta JR en voz baja los niños ubicados frente a él. Uno de los niños dice yo, JR le entrega la hoja y le dice: píntalo como quieras, coloréalo – mueve su mano derecha simulando tal acción – Una niña se acerca a él y

le entrega los colores que utilizó, JR los recibe. JR se voltea donde su compañero que le entrega más colores, su compañera se acerca con una bolsa en donde guardan las crayolas y JR guarda el material allí. Los niños ya van terminando, algunos se acercan a JR y sus compañeros (78) para devolver el material, otros se desplazan por el espacio. El niño que recibió la hoja con el nombre del jardín se acerca hacia JR y se la entrega. Él se encuentra cortando trozos de cinta y dice: quién me quiere ayudar a echarle color a este letrero? JR se inclina hacia un pequeño grupo de niños ubicados detrás de él. El niño del letrero se desplaza hacia la parte de atrás de la sala con la hoja en la mano, los niños continúan acercándose a JR para que él ponga cinta en sus hojas. JR observa al niño con el letrero y le dice: píntalo encima como quieras, échale colores, si quieres échale crayolas – señala el material – es para que no se vea solo el negro. JR continúa cortando trozos de cinta, los niños siguen pegando sus figuras sobre la tela, las maestras y Sebastián interactúan con los niños mientras que JR y su otro compañero cortan y ponen cinta a las figuras, la compañera de JR le indica por señas que suba un extremo de la tela, él le da la indicación a su compañero, quién eleva su brazo y por ende sube la tela. JR mueve las figuras pegadas por los niños distribuyéndolas (79) por el espacio de la tela. Algunos niños están frente a esta, uno de ellos salta e intenta coger una silueta pegada en la parte superior. En su mayoría el grupo continúa coloreando las siluetas, Sebastián interactúa con un niño y JR continúa poniendo cinta a los papeles. JR voltea hacia el grupo y observa lo que hacen los niños, luego vuelve a ubicarse frente a la tela y continúa reubicando las figuras ya pegadas. Listo qué tal les parece nuestro río? Pregunto JR a los niños. Ellos observan y hablan al tiempo, profe cuando terminemos eso, lo,- dice un niño – JR lo observa y le dice: vamos a pegar eso, porque eso es para nuestra foto. JR da media vuelta, pega cinta en la figura de una niña que se acerca a él. Tres niños dialogan con Sebastián, otros tres están ubicados frente a la tela, los demás continúan coloreando o se mueven por el espacio. Listo? Quién falta por terminar de colorear? Pregunto JR, yo responde una niña. Él la observa y le dice: listo, ya vas a acabar? No?... ya merito? Tampoco? (80) niega con la cabeza – ya merito – dice la maestra Claudia sonriendo, JR observa a los niños, pasa su mano derecha por su ojo izquierdo.

Un niño habla con la maestra titular algo relacionado con su figura de pez, JR lo observa y le dice: no importa así vale también, así vale también. Un niño se acerca a JR y le pregunta por su nombre, JR le responde diciendo: yo me llamo Juan, poniendo sus manos sobre los hombros del niño, él le entrega una figura pequeña y JR pone cinta en ella. A ver, todos pueden pintar ahí sin dañar la hoja. No, no, no, no, no no, lo despegues, se oye a la maestra acompañante en el fondo. Varios niños se encuentran de pie frente a la tela, la observan, la tocan y mueven; Alvaro, estás dañando el trabajo de Laura, dice en el fondo la maestra titular, uno de los niños frente a la tela intenta elevarla, los compañeros de JR que la sostienen levantan sus brazos y la tela sube. Más, más, más, dice el niño sonriendo, - se observa emocionado – más arriba, dice una niña ubicada allí también, JR observa y dice algo que no se comprende (81) al momento de la transcripción por la acústica. (11:50) ya terminamos nuestro letrero. JR no se oye en el fondo. JR sonrío mientras pone su mano derecha sobre su pierna, en ese momento el niño frente a la tela la toma en sus manos y la jala hacia abajo, otros niños llegan y se ubican detrás de la tela. No la jales, no la jales, no la jales, dice Sebastián al niño. Tomás, Tomás, dice la maestra titular llamando la atención del niño. Los pequeños sueltan a tela, listo? Listo, dejémoslo así, préstamelo, préstamelo así como quedó, dice JR al grupo de niños que estaban coloreando el letrero, se inclina hacia ellos estirando su mano derecha para recibir la hoja. Uno de los niños se pone de pie para entregarle otra silueta. En ese momento los niños le pasan el letrero, listo ya te lo recibo, le dice al niño, encuentra el extremo de la cinta y le dice nuevamente, ya

te lo recibo. Los niños se ponen de pie, acá, acá, acá, dice la maestra titular en voz alta. UN niño intenta coger el letrero mientras JR le pone la cinta. Cinta, quién me pidió cinta, dice JR mientras se ubica frente a la tela, eleva el brazo en el cual tiene el letrero, pues varios niños intentan cogerlo. Quién pidió cinta, alguien me mostró un... dice JR mientras observa hacia sus lados para ubicar al niño que le mostró la figura segundos antes, Laura ya? Dice la maestra titular. En ese momento llega un niño y JR le entrega un trozo de cinta y lo pega en el papel, luego pone el letrero sobre la tela y pega cinta sobre él. Los niños se agrupan frente a JR y observan lo que hace.

Sebastián baja la tela, esta queda a la altura de los niños en un extremo, cuidado con los peces, dice la maestra titular a los niños. Listo? Y se subió el río, se subió el río, dice Sebastián elevando la tela. Arriba, arriba, arriba, se subió dice al tiempo la maestra titular. Yo necesito cinta, dice una niña, por favor, le dice la maestra titular en voz alta. Todos los niños se agrupan frente a la tela, algunos la tocan, otros tocan los peces, JR continua pegando el letrero a la tela. Yo necesito cinta, dice una niña. Quién necesita cinta? Pregunta el compañero de JR, yoo dice (83) la niña. Algunos niños saltan, hablan en voz alta, cuidado, cuidado dice Sebastián en el fondo, JR ubica el letrero algunos centímetros al lado derecho de donde estaba y pone el letrero, listo dice Sebastián, listo dice la maestra titular en elevado tono de voz, listo dice nuevamente Sebastián. JR pone trozos de cinta en las figuras de algunos niños y se acercan a él; Shaira ya terminaste, amor? Rápido para pegar el pez, Pregunta la maestra titular.

Ahí que dice se oye que pregunta un niño, JR pega el pez de una niña en la tela y lo retira nuevamente. Listo? Ahora, me van a hacer un favor, nos vamos a hacer aquí – mueve ambas manos de adelante hacia atrás t a la altura de su pecho – y nos van a tomar una foto allá? De acuerdo, dice JR, Saca su celular; que dice? Ahí dice la Gallina Pecosita responde. Aquí, todos aquí, Luis vengan, Aslan, venga Alvaro, Alvaro, dice la maestra titular en tono elevado de voz. Al ver que los tres niños no se acercan sino que se desplazan por la sala y (84) se dirige a ellos, las maestra y algunos niños llaman a sus compañeros, JR revisa su celular, los demás pequeños están frente a la tela. Una niña observa la cámara que graba y sonrío posando” para la foto. Una niña se acerca con su figura a JR, él toma la cinta de su bolsillo y mientras tanto dice: chicos vamos a hacer la pose acá, vengan, la foto, vamos a la foto, dice la maestra titular en voz alta. Listos? Dice Sebastián; foto, chicos la foto, dice la maestra Claudia, JR pone cinta a las últimas figuras de los niños. Aposar para la foto, dice la maestra Claudia. Los niños se van agrupando frente a la tela, sin embargo algunos corren. Vamos Alvaro, Alvaro venga, dice la maestra titular, la foto, la foto, la foto, posen, posen, posen dice nuevamente intentando agrupar los niños que se mueven por la sala. Listo, vamos a mirar para allá, dice JR disponiéndose para la foto. Allá, allá, allá, dice la maestra acompañante y sonriendo. Los niños miran a la cámara y levantan sus dedos índice y medio sonriendo, wisky no, leche, como era (85) dice la maestra Claudia, leche dice la maestra titular, leche dice la maestra Claudia, JR se mueve de su lugar para entregar su celular a su compañera. Leche dicen algunos niños, leche dice la maestra Claudia, JR vuelve a su lugar y dice: vamos a decir la Gallina Pecosita, listo?: listo dice JR. Él se agacha a la altura de los niños, mirando a las cámaras les dice, indicando hacia el frente. Los niños sonrío y dicen: la ¡Gallina Pecosita ¡ en voz alta, acérquense dice JR a unos niños moviendo su mano derecha, listos? Mirando a la cámara y vamos a decir la Gallina Pecosita, dice JR elevando su voz al pronunciar el nombre del jardín, eleva su brazo derecho con la mano abierta y sonrío... los niños gritan la Gallina Pecosita sonriendo. Algunos saltan otros elevan sus dedos, Gallina Pecosita dice JR sonriendo. Gallina Pecosita

dice un niño mientras los demás están en silencio sonriendo, dice JR ¡bravo! Dicen las maestras aplaudiendo, los niños también aplauden, luego se desplazan por el espacio (86)

ANEXO 4
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Transcripción observación ingeniera

P1 El grupo ingresa a la sala, Mónica “Nos vamos a sentar acá, vamos a sentarnos”, Ximena dice, “Sentaditos, nos vamos a sentar”, Mónica dice, “Sentados”, Ximena dice, “Ven Álvaro, ven Jerónimo”, los niños hablan, señalan algunas piezas de la sala, Ximena dice, “miren, vamos a ponerle cuidado a Mónica”, C dice, “Haber vamos a hacer silencio y vamos a escuchar a Mónica, Álvaro”, Ximena dice “Con cuidado, mira”, C dice, “Ada, Juan, Shhh se escucha”, los niños hablan entre ellos, Mónica C dice, “El que no escuche a Mónica lo sacan”, Mónica se ubica de rodillas frente al grupo, Mónica “Hola niños, ¿Cómo están?, aquí estoy”, les dice agitando su mano, se oyen risas, Mónica, “Hola niños, ¿Cómo están?”, dice Mónica nuevamente, un niño intenta tocar su mano, “Bien”, responde ellos, Mónica dice, “¿Bien?, ¿Ya habían venido al museo?”, les dice elevando su mano derecha, la mayoría de los niños levantan su mano, Mónica, “Ah, ya varios, y levante la mano quien ya entrado aquí a esta sala”, N “Yo”, responden los niños elevando su mano, Mónica los observa sonriendo, Mónica, “Hay varios, ¿Y se acuerdan que vieron en esta sala?”, les pregunta. Un niño coge los cordones de su saco diciéndole, “Oye”, N, “Si”, responden los niños a su pregunta, Mónica, “Jerónimo”, Los niños señalan un cuadro ubicado detrás de Mónica, ella, “¿Esto?”, observa lo que ellos indican, J, “Oye”, dice nuevamente el niño, Mónica, “Si, allá”, les dice, fija su mirada por un instante en el niño, J “Oye, mira lo que me hicieron en el” (dice algo que no se comprende, indicando su zapato), Mónica atiende a lo que dice el niño, observa lo que él le señala. Vuelve a fijar su atención en el grupo, Mónica pregunta, “listo, ¿Entonces se acuerdan lo que hicimos?”, los niños quedan en silencio, “No”, dice uno, ella los observa y dice, “¿Recuerdan que hicimos como un títere?”, les pregunta sonriendo y mueve su mano derecha simulando este objeto, los niños la observan, Mónica, “sí, ¿Cierto?”, asienta con su cabeza. Mónica, “Listo hoy vamos a ver esta sala, y ¿Quiénes niños no habían venido acá?”, les pregunta, N, “Yo no”, dice uno, ella lo observa, otro niño se acerca a ella y llama su atención tocándole el hombro, Mónica, “¿Tu no habías venido cierto?”, le dice al niño que dijo que no, N, “por que estudiaba en otro colegio”, Mónica, “Listo, vamos a ver esta sala, ¿Se acuerdan el nombre de la sala?”, les pregunta. El niño ubicado frente a ella mueve sus brazos e intenta llamar su atención. (1:43). “Si”, responden algunos niños. Ella se pone de pie, Mónica, “¿Cómo se llamaba esta sala?”, les pregunta inclinándose levemente hacia ellos, Mónica “Colores, era de colores”, N, “De colores”, dice un niño, Mónica, “¿Pero cuáles colores?, Juan siéntate por favor a escuchar, gracias”, N, “Azul, blanco...”, Mónica los observa sonriendo, Mónica, “Esta sala se llama el reino frente al rey”, diciendo inclinada, hace una pausa, “Y acá vamos a ver que ocurría hace 200 años en Colombia, ¿Ustedes se imaginan como Vivían las personas aquí en Colombia?”, “No”, dice un niño, Mónica, “Ada, Ada”. “¿En que trabajarían por ejemplo?, o ¿Cómo estarían los niños hace 200 años?”, los observa sonriendo haciendo una pausa, “Vamos a descubrir eso acá, ¿Listo? Y vamos a ver personajes muy interesantes hace 200 años, ¿A alguno de ustedes le gusta los superhéroes?”, N, “Si”, responden los niños, Mónica, “¿Qué superhéroes les gusta?”, N, “A mí me gusta de...”, los niños hablan al tiempo dando su opinión, Mónica los observa, Mónica, “¿Te gusta Batman, que otro?”, un niño ubicado frente a ella eleva su mano y le dice, “Me gusta Superman”, Mónica, “La mujer maravilla, a ti Superman”, le dice un niño que levanto la mano, N, “Mónica, profe Mónica”, dice un niño. Otra niña da su opinión y Mónica centra su atención en ella, Mónica, “La mujer maravilla, ¿Y a ti?”, le pregunta a la niña, N, “La mujer maravilla”, responde, “La mujer maravilla”, dice Mónica nuevamente, “Listo”, dice ella, los niños hablan al tiempo y ella los observa sonriendo, “Profe Mónica, a mí me encanta el hombre araña”, dice un niño, Mónica lo observa por un momento pero luego se dirige los niños quitando su mirada del que intervino y dice, “acá vamos a ver unos héroes de hace 200 años”, mientras Mónica dice esto un niño levanta su mano pero la baja nuevamente, Mónica se pone de pie y les pregunta, “¿Será que ustedes han escuchado a Simón Bolívar?”, con tono de voz de pregunta, “Noo” dice un niño asintiendo con su cabeza, uno de los niños dice, “Yo sí”, “¿Tu sí?”, le pregunta Mónica con voz de interrogación y abriendo los ojos, “sí”, dice el niño, “Sí, ¿Cierto?, alguno si lo hemos escuchado”, uno de los niños da su opinión, Mónica lo observa ubicada de pie con la cabeza hacia abajo y le dice, “¿Sí, tu si lo has escuchado”, “Si”, dice el niño, Mónica se inclina hacia adelante apoyando sus manos sobre la parte alta de las rodillas y dice,

P2 “Listo, vamos a empezar nuestro taller, ¿Listo?”. Voltea su cabeza hacia la derecha y les dice, “Y primero vamos a ver este ___ que está aquí” (3:28), indicando el cuadro detrás de ella, “Otra vez, ¿Pero ese ya lo habías visto?, entonces tú me vas a ayudar a describirlo”, indicando el cuadro, “¿Quién era el?”, les pregunta Mónica arrugando la nariz y las cejas, “¿Un chapetón?, pregunta Mónica observando al niño que respondió, “¿En que trabajaría, se acuerdan?, les pregunta Mónica inclinándose hacia ellos, “En el reina”, dice un niño, “¿En la que?”, le pregunta Mónica, “Reina”, dice el niño, observándolo, “¿En la Reina?, ¿Con la reina?, cierto”, observa a los niños por un momento, sonrío y asienta con la cabeza, “Yo ya se todo eso”, dice un niño, Mónica se pone erguida y observa el cuadro señalando.

Es un uniforme ¿verdad? Le pregunta a los niños observándolos y sonriendo. Si dicen los niños que valores tiene ese uniforme interroga a los niños poniéndose de pre total, erguida. Negro dicen dos niños casi al tiempo. Ella vuelve su mirada al cuadro. Tiene negro aja. ¿Qué otro color tienes? Les pregunta primero observando el cuadro y luego a los niños nuevamente tienen apoyadas sus manos en la parte de atrás de su cintura. BLANCO ice un niño. Blanco, si y ¿que otro color? Les pregunta nuevamente arrugando su nariz y cejas, AMARILLO

dice un niño, ROJO dice otro. Monica los observa amarillo y rojo dicen observando el cuadro, asintiendo con la cabeza y gris dice una niña en voz baja, rojo y otro rojo dice un niño. Monica lo observa y dice: rojo y otro rojo. Y gris dice aja, dice Monica observándola y asintiéndola con la cabeza y observando el cuadro, y, y, y, Tam y azul dice otroniño en voz baja, Monica no lo observa se inclina nuevamente hacia los niños y les pregunta ¿ustedes se acuerdan de donde era este señor? No dicen algunos niños, si dicen otros.

¿Tu sí? Le pregunta la niña observándola y sonriendo si dice otro niño en voz baja pero Monica no lo ve ¿de dónde le pregunta Monica a la niña? Arruando las cejas hay un breve silencio. De Colombia dicen dos niños unos más fuertes que otros ¿será que era de Colombia? Les pregunta Monica, No dice un niño y los demás observan en silencio. Monica rompe el silencio diciendo el señor era de España y era un general muy importante en España. Ustedes si sabían que uno nace... En este momento lo interrumpe un niño diciendo en voz alta, ups si yo te dije que en España Monica lo observa sonriendo y le pregunta ¿sí?, asiente por un momento con la cabeza y luego vuelve su mirada al grupo nuevamente con un tono de voz más alto ¿ustedes si sabían qué hace 200 años hacíamos parte de España? Les pregunta con timbre de voz de interrogación. Los niños hablan al tiempo, profe ya mi abuela me dijo que de España se oye que dice uno más fuerte entre las voces de los demás. Monica los observa permaneciendo inclinada. Si tú me habías contado. ¿Cierto?, sonrío el niño que intervino luego observa al grupo y dice resulta que hace 200 años no existía Colombia, en realidad hacíamos parte de España. Un niño a interrumpe diciendo pero sí, pero existe, asintiendo con la cabeza y poniendo por un momento ambas manos al frente resulta que, Colombia, ¿Cuántos años tiene? Le pregunta a los niños. Uno de ellos dice: eh, yo no se 200 años ma so menos ¿cierto? Dice inclinando su cabeza levemente de un lado al otro.

Hay silencio por un momento. Entonces aquí (dice ello moviendo su índice izquierdo de un lado al otro indicando los extremos de la sala) lo que vamos a descubrir es que como fue que Colombia se creo (mueve su mano derecha de adentro hacia afuera).

Resulta que hace 200 años (dice ello poniendo su mano izquierda boca arriba luego la baja) ¿si han escuchado la independencia? Les pregunta con timbre de voz de interrogación. No dice un niño ¿Cuándo se está intentando crear Colombia? Los niños permanecen en silencio, Monica gira ligeramente su tronco y cabeza la lado derecho, luego vuelve al frente y dice resulta que a los españoles no les gustaba eso ¿dice negando con la cabeza) y entonces el general (observa hacia el cuadro señalándolo, luego observa los niños y les pregunta ¿Qué nombre le podríamos poner este general? Los niños no hablan, se inclina y les pregunta nuevamente ¿Qué nombre le ponemos al señor? (les pregunta señalando y observando el cuadro y luego observándolos a ellos arruga sus labios) Alvaro dice un niño ¿Alvaro? Sera que se llama Alvaro. No, responden los niños, Monica los observa, un niño da su opinión en voz muy baja, Monica lo observa y pregunta ¿caston?, sonrío al niño por un momento y luego pregunta nuevamente ¿Qué otro nombre le pondremos. Los niños están en silencio, Monica los observa. Alvaro dice una niña en voz baja. Monica dice ¿quieren saber el nombre del? Si dicen los niños, Monica observa y señala el cuadro y dice, se llamaba pablo murillo devolviendo la mirada al grupo. Hay un breve silencio ay, yo ya se me ese nombre dice un niño en voz alta, Monica vuelve a observar el cuadro y lo señala, un niño la interrumpe dando su opinión, Monica lo observa y vuelve a decir, y este señor (señalando el cuadro) lo que hacía era castidad a todas esas personas que quería (dice ello levantando su tono de voz, ya que los niños empiezan hablar al tiempo) al que se creara Colombia. (Esto último lo dice en voz más baja por que los niños dejan de hablar). Hay silencio, luego Monica les pregunta ¿a qué personas castigara, a militares, líderes? ¿cierto?, les pregunta Monica observándolos y moviendo su mano derecha a medida que va enunciando los personajes, mientras ella enuncia, uno de los niños dice: Monica... Es... Monica lo escucha y continúa diciendo también a mujeres y también a hombres. Dice ello agitando nuevamente su mano, profe eh eh eh. Profe ¿ese es el rey? ¿o no? Dice el niño nuevamente. Monica lo observa y le responde ese no era el rey era el general, el rey se llamaba Fernando 7mo, ahorita lo podemos ver ¿vale?, luego observa nuevamente el grupo ¿ quieren ver a una mujer que fue castigada? Si responden en voz baja algunos niños, ¿sí? Dice Monica, profe el niño que intervino anteriormente, Monica continua profe.

Diciendo esto. ¿Les gusta gatear?, si responden algunos niños, no dicen otros. Listo vamos a ir gateando, dice Mónica, gateando, gateando dice la maestra titular, profe como gatos dice el niño que intervino, los niños se desplazan gateando hacia otra parte de la sala hasta donde vean a una mujer.

P3: ¿Vieron una mujer? Aquí, aquí, aquí dice Mónica elevando el tono de voz., se ubica frente a otro cuadro, aquí ven Gerónimo digo yo... Esa mujer dice un niño, profe ya vimos esa foto dice otro, la que está ahí dice el primer niño señalando el cuadro. Juan dice la maestra titular.

El grupo se ubica frente a la pieza, ya vimos esta, ¿cierto? Pregunta Mónica estando de pie con sus manos apoyadas en la espalda y observando el cuadro, luego se inclina hacia los niños y dice...recuerdan como se llamaba ella? Señalando el cuadro, no dice una niña, no dicen otros en voz baja, no, no la vimos dice la maestra, los que ya habían venido recuerdan pregunta Mónica sonriendo; si yo recuerdo dice un niño, yo no recuerdo dice otro. Como se llamaba pregunta Mónica observando al niño que dijo sí, no me acuerdo responde él. Hay silencio por un momento, la otra profe dice él si sabe, el último niño que intervino dice Policarpa, Mónica no lo escucha pero atiende al niño que la profe mencionó hace un instante, tú si sabes dime ella se llama...dice un niño Policarpa Burgos, dice otro niño Policarpa, Policarpa (dice Monica poniéndose en posición erguida), y el apellido Salavarrrieta. Hace una pausa señala el cuadro se inclina nuevamente y dice; ella era una mujer que apoyaba a todas esas personas que querían que se creara Colombia (ice esto elevando su brazo derecho). ¿y saben cómo les apoyaba? ¿Si han escuchado de los espías' les preguntaba a los niños observándolos y sonriendo. Hay silencio... yo digo como los agentes espías, dice Mónica poniendo sus 2 manos con los dedos juntos frente a su ojo derecho simulando un telescopio y observa por un momento con esa forma, los niños la miran en silencio y comentan en voz baja. ¿No habían escuchado de los espías? De nuevo silencio, yo si dice un niño, y han escuchado más o menos de los chismosos? Les pregunta Mónica, si dice un niño ¿y qué hacen los

chismosos? Les pregunta Mónica yo no sé qué dice un niño ¿escuchan todo? Cierta dice Mónica en voz baja y le cuentan a alguien más. Juan Pablo escucha, escucha todo, cuando Juan Martín y yo estábamos jugando dice un niño. Mónica los observa y luego dice... pues resulta que esa era la labor de Policarpa, ella era una espía. Hay silencio... entonces imagínense, hagan así poniendo nuevamente sus manos simulando el telescopio y miren el cuadro de Policarpa, se voltea y observa el cuadro de esa forma, ahí puedo ver todo como un telescopio dice un niño en voz baja, Mónica se voltea hacia el grupo e inclinándose nuevamente dice, esa más o menos era la labor de Policarpa, mientras dice esto se agacha los niños hablan al tiempo, Mónica dice nuevamente averiguaba que estaban haciendo los españoles, para después comunicarle al ejército que quería la independencia de nuestro país, dice esto agitando las manos y finalmente las junta. Es decir que se creara Colombia cierto? Luego observa el cuadro hace una pausa, se pone de pie señala el cuadro y dice; sin embargo ella murió, la castigó el general (señala el cuadro anterior) Pablo Murillo.

Cuántos años le ponemos a Policarpa? Pregunta Mónica señalando el cuadro, los niños observan en silencio, mírenla aquí en este cuadro, algunos dan su opinión en voz baja, Mónica se inclina y le pregunta a un niño ¿cuántos años le pones tú? 70 años dice el niño, 60 años será que es tan viejita? dice Mónica. No yo le voy a poner dice un niño... los demás lo observan en silencio, rápido, rápido dice la maestra titular 80 años, miren el cuadro será que ella tiene 80 años? (Mónica dice esto estirando su brazo izquierdo al cuadro) cuando murió, 47 años dice una niña, dos? Pregunta Mónica, luego observa a la niña y dice 47 años más o menos moviendo la mano derecha de lado a lado igual que su cabeza. Yo creo dice un niño, Mónica lo observa sonriendo tú crees que 100? Será que es así de viejita? le dice al niño señalando el cuadro, dice una niña 201? Un niño se levanta y corre hacia el cuadro, luego se sienta, Mónica se inclina nuevamente hacia el grupo y dice... resulta que a ella la castigaron cuando tenía 21 años más o menos, murió joven ¿cierto?. Los niños la observan atentos y ella empezó siendo una espía (simula con sus manos el telescopio) cuando tenía 14 años siendo una niña, ¿cierto? Hace una pausa los niños hacen silencio, se pone erguida señala el cuadro y dice, ahora miremos el vestido d Policarpa; cual es el color del vestido? Observando los niños hacia abajo, azul dice una niña, azul, cierto voltea a mirar el cuadro dice, y Policarpa con quién está acompañada? Hay un breve silencio, los señores dice un niño, hay señores cierto, ¿cuántos señores hay? Dos, dos uno, dos, dicen los niños al tiempo. Dos cierto, dice Mónica señalando el cuadro.

Y que harán esos señores ahí, cuál es el señor que tiene un fúsil y un arma, le pregunta Mónica a los niños empuñando su mano izquierda sobre su hombro derecho simulando coger un arma. Esa dice un niño, otros dan su opinión al tiempo, este cierto? Dice Mónica señalando el cuadro, el soldado dice otro niño, otros hablan al tiempo. Tienen los mismos colores del uniforme de pablo Murillo, lo recuerdan? Dice Mónica inclinándose hacia los niños y señalando el cuadro, luego indica la pieza que muestra al personaje mencionado, si dice un niño, él tiene el rojo dice Mónica señalando y observa el cuadro, luego observa a los niños. El negro dice un niño.. y el negro dice Mónica asintiendo con la cabeza, vuelve a observar e indicar el cuadro, y lo blanco dice un niño, eso significa que es español también, cierto?, les dice a los niños mirándolos y observando el cuadro, dice; él fue el que castigó a Policarpa, dice lo último observando y enunciándolo baja el tono de su voz como si fuera de pesar, miras a los niños con cara seria, ahh dice un niño cierto? Dice Mónica asintiendo con la cabeza. Hace una pausa observa el cuadro luego mira en otro punto de la sala y dice listo, hace una pausa, luego observa otro punto de la sala, se dirige a los niños, se agacha y dice; entonces como ya habían venido unos aquí les parece si vemos un mapa? Dice subiendo las cejas. Si responden los 64 niños, sí? Dice Mónica. Hace 200 años será que existían los carros? Les pregunta, si responden algunos niños, no dicen otros, no cierto les dice girando su cabeza hacia la derecha. No caballos dice una niña, Mónica la observa y exclama caballos cierto, será que montaban los caballos? Sii responden 67 algunos niños. Imaginémonos que tenemos un caballo y vamos a montarlo (se pone de pie y con sus manos les indica que se levanten) a ver párense (los niños se levantan) monten los caballos. Mónica simula coger y montarse en un caballo de madera. Los niños imitan la acción, las maestras les dan indicaciones a lo niños ellos empiezan a montar y a desplazarse por la sala.

P4 Listo dice Mónica caminando entre los niños, llega saltando hacia un mapa ubicado en otra pared de la sala y les da indicaciones a los niños. Ellos llegan al mapa, algunos intentan tocarlo, ven, ven Juan, Juan no, no, no lo toques, Juan digo yo. Parémonos acá le dice Mónica a los niños. Ellos se van ubicando, sin tocar, acuérdense que las cosas no las cogemos, les digo yo no podemos tocar dice la maestra.

Mónica ubicada frente a os niños pone sus dos manos sobre el mapa con los brazos extendidos, los niños ya están ubicados. Vemos este mapa cierto? Lo dice indicándolo con ambas manos, los niños la observan, hace una pausa y luego dice ¿sí lo alcanzan a mirar? Les pregunta mirándolos de lado a lado, si dicen los niños, si claro dice otro niño. Mónica se ubica hacia el lado izquierdo del mapa, ella (10) pone su mano sobre uno de los trazos del mapa y lo observa los niños también lo observan.

Estatuas, estatuas dice la maestra, acá dice otra profe, para estatua dice la profe titular; congelados, congelados todos dice la otra profe. Hay silencio en el grupo, Mónica ubicada frente a los niños observa el mapa y lo señala con su índice derecho elevado señalando el mapa, luego estira el brazo y mientras lo hace les pregunta, ¿observan la rayita roja? Señala el punto d partida y sigue el recorrido del trazo con su dedo, ¿cierto; dicen lo niños, la observan y siguen con su mirada los movimientos. Este es un mapa (indica todo el mapa con su mano) que nos muestra cómo fue la ruta libertadora (lo dice inclinándose hacia los niños y juntando sus manos entre las rodillas). Eso que significa (eleva las palmas de sus manos, hace una pausa) Resulta... uno de los niños participa diciendo es un pasaje secreto, ella lo observa y toma nuevamente la palabra; estábamos hablando que habían unos españoles (20) y habían otras personas que querían que se creara Colombia, cierto? (mientras enuncia las dos partes eleva los brazos a los lados empuñando los dedos y será que ello eran amigos o enemigos les pregunta juntando sus puños y separándolos nuevamente, amigos dicen los niños. Enemigos cierto? Eran más bien enemigos (dice juntando y separando los puños nuevamente).

Una de las niñas habla, un niño se ubica frente a Mónica, coge su escarapela y al aparecer le pregunta que quiere decir enemigos, y ella le dice que no se caían bien observándolo, y agitando sus manos a la altura de sus hombros. Y entonces, si ellos no se caían bien que podría haber' les pregunta juntando y separando sus puños repetidamente, amigos o enemigos.....

Amigos o enemigos dice una niña, los demás observan a Mónica en silencio, una pelea cierto? Les dice juntando sus puños y en voz baja. Y este mapa (observa el mapa por un momento y luego a los (30)niños), muestra cómo fue esa ruta de pelea (dice ubicándose de lado y señalando el mapa), se inclina hacia los niños y observando el mapa dice; resulta que todos querían gobernar en Santa Fe, hoy en día es Bogotá; dice ello desplazándose por el mapa hasta señalar el lugar indicado en el mapa, luego los observa de frente, es decir, (ay profe dice un niño), donde estamos ahorita cierto? Termina la frase y observa al niño que intervino, él da su opinión y otros

Niños también se acercan a ella para participar ella los observa por un momento asiente con la cabeza y luego elevando la mirada y el tono de voz dice todos vivimos en Bogota cierto (eleva su mano derecha) donde estamos ahora? Les pregunta poniendo sus manos con las palmas arriba a la altura de su cinturón. Los niños hablan al tiempo que ciudad ¿ Bogotá dice un niño en Bogota asiente Mónica los niños ubicados frente a ella hablan al tiempo, ella gira su cabeza y observa a los niños por un (40)momento y dice y resulta que, que los que querrán que se creara Colombia (pone su mano izquierda en el pecho) es decir los revolucionarios (observa el lado izquierdo del mapa estaban escondidos en los llanos orientales. ¿Alguno ha ido a Villavieco? Mientras dice esto uno de los niños llama su atención, ella lo observa por momentos pero continua hablando. No, dicen los niños ¿A Yopal? Les pregunta con sus manos apoyadas detrás de ella. No, dicen los niños. Pero ¿Han escuchado de Yopal? Pregunta. No, responden los niños. Bueno tienen a pasear, ¿cierto?. Les dice sonriendo y asintiendo con la cabeza. Algunos niños hablan, la maestra les indica que oigan a Mónica. El niño ubicado frente a Mónica, con su escarapela en las manos le habla en voz baja y se entiende que le dice. Profe usted me puede decir Bogotá, ella lo observa, luego señala el mapa y dice: Bogotá es como el centro del país y los llanos orientales están al Oriente, es decir, al lado derecho de (50)Colombia, dice ella, moviéndose en el mapa y ubicando los puntos con sus brazos extendidos. Moni dice un niño, Juan, Juan dice una de las maestras. Y estos mapas, ustedes han visto otros mapas, les pregunta Monica. No, dicen algunos niños. No, dice Monica, negando con la cabeza. (Luego observa la esquina inferior derecha del mapa y dice bueno imagínense que los mapas están (se ubica frente a ellos con las manos detrás de ella) hechos (observa el mapa) Con ciertos metros de distancia (separa sus brazos simulando distancia) y también de papel, dice un niño. O con kilómetros y también de papel. Inclina un poco su cabeza hacia la parte baja del mapa y dice estos están hechos con horas (observa a los niños, se inclina un poco, eleva su índice izquierdo y dice) entonces podríamos adivinar cuanto se demoraban las personas yendo de un punto a otro (dice lo último señalando dos puntos en el mapa. Lo observa por un momento y poniendo su índice en otro extremo del mapa dice: Han (60)escuchado de Usme? No, dice un niño. Esto es aquí en Bogotá, cierto? Usme? Vuelve a fijar su mirada en el mapa, entonces vamos a hacer una excepción a la regla de no tocar porque este (indica el mapa con sus manos) lo podemos tocar. Y vamos a adivinar (eleva su mano derecha y abriendo su dedo índice y pulgar dice) Con nuestros deditos cuanto se demoraban las personas yendo de Santa Fe (ubica su índice en el punto respectivo en el mapa) ósea de Bogotá hasta Usme (pone su dedo en el otro punto del mapa) que hoy en día hace parte de Bogotá, cierto?. Fija su mirada en la parte inferior del mapa y dice: Haber. Se agacha y se levanta nuevamente con los dedos índice y pulgar derechos separados ubica frente a ella y dice, esto representa una hora, a ver, todos hagan así. Los niños imitan la posición de los dedos de Mónica. Eso representa una hora según este mapa. Hace una pausa, observa a los niños. ¿Listo? Se desplaza hacia atrás, observa el mapa y luego a los niños, luego mueve (70)el mapa y luego dice a los niños, ahora me van a ayudar a contar las horas. ¿Listo? Ya voy a tocar, pone su mano sobre el mapa, 1, 2, 3, 4, 5 (mientras cuenta mueve su mano de un punto a otro) Cinco horas (muestra su mano derecha abierta) se demoraban en llegar desde el centro d Bogotá hasta Usme, señala los puntos en el mapa. Al tiempo, harto tiempo, ¿cierto? Es porque es rápido dice un niño yendo a caballo, dice Monica, asintiendo con la cabeza. Hoy en día será que cuánto nos demoramos. Pregunta elevando su mirada y poniendo su mano derecha sobre el mentón como pensando. Hoy como cinco horas digo yo, riendo. Cinco horas dice Monica

sonriendo, como unas tres digo yo, por los trancones dice Monica, riendo. La diferencia es que hace 200 años no habían carros sino que se transportaban en caballos (eso es lejos, digo yo, en risas) ¿cierto? Dice Monica observando a los niños y hoy en día la gente va de Santa Fe a Usme (señala (80)ambos puntos en el mapa) en carro o en bus ¿cierto? Y en caballo o en caballo, dice un niño. Monica lo observa en caballo, hoy en día no se puede usar caballo, dice Monica al niño poniendo cara triste. Los niños hablan de por qué no se puede usar caballo. Monica los observa y asiente con la (83)cabeza, se cansan digo yo, hay que cuidar los animalitos. Dice la profe. Listo quieren montar otra vez su caballo? Les pregunta Monica observándolos. No, en moto, dice un niño. No porque estamos hace 200 años no existían motos. Le dice negando con la cabeza. Entonces montemos otra vez los caballos porque vamos a conocer a Simón Bolívar. Dice Monica, ah digo yo. Listo? Cabalguemos dice Monica simulando estar en un caballo. Se desplaza por la sala saltando y los niños la siguen. Unos gatean.

P5 Listo, dice Monica, deteniéndose frente a una pantalla. Ahí, ahí, ahí, digo yo. Los niños se detienen, Monica se acerca caminando de espaldas hacia la pantalla y señalándola dice, veamos un segundito, miren acá. Dice la maestra, miren acá tan chévere, dice la otra profe.

Mónica señalando la pantalla pregunta listo, ¿acá que estamos viendo? Arrugando las cejas. Todos los colores de Colombia dice un niño poniéndose de pie y señalando la pantalla. Los colores de Colombia muy bien le dice al niño asintiendo con la cabeza; luego observa la pantalla y señalándola dice, estamos viendo banderas y cuáles son los colores de Colombia los niños se acercan a la pantalla y hablan al tiempo. Ven Juan corre un poquito para acá dice la maestra.

¿Cuáles son los colores de la bandera de Colombia?, pregunta Mónica elevando el tono de su voz ya (10) que los niños hablan al tiempo y en voz alta. Amarillo, azul y rojo dice un niño, amarillo, azul y rojo dice otro. Amarillo, azul y rojo dice Mónica llevando el conteo con los dedos de su mano izquierda, observa la pantalla, señala la pantalla y dice acá vemos que estas banderas son muy viejitas cierto?. Hace una pausa, observa la pantalla y luego a los niños resulta que estas banderas, lo dice inclinada hacia los niños y señalando las pantallas que aparecen en el televisor se utilizaron hace 200 años, son muy viejitas y se utilizaron en todas las peleas que hubo para crear a Colombia. Hace una pausa, observa la pantalla, los niños la observan en silencio. Y ustedes saben por qué Colombia tiene esos colores?, hace una pausa los niños no responden.

No dicen negando con la cabeza. No dice un niño, si dice otro, quieren que les cuente un cuento?, les pregunta observándolos, si dicen los niños del porque se crearon los colores de Colombia... si dice un (20) niño. Mónica observa la pantalla y luego mirándolos dice a ellos; resulta que quien creó la bandera de Colombia (señala la pantalla) fue un venezolano un militar (apoya su brazo izquierdo en la pared) llamado Francisco Miranda y la historia cuenta que él viajó a Francia y se enamoró de una francesa (lo dice elevando sus cejas, hace una pausa), y entonces él creó los colores de la bandera de Colombia porque se acordaba de esa mujer francesa de la que se había enamorado. Hace una pausa, observa y señala la pantalla, luego los mira y dice, digamos... el color amarillo que parte de nuestro cuerpo podría ser rubio. Mientras enuncia ello pasa sus manos por su silueta desde su cabeza hacia abajo y luego coge su cola de cabello elevándolo y observando a los niños, ellos permanecen en silencio, el pequeño pasa sus manos por su cabello, ¿el pelo cierto?, coge su cola de caballo con ambas manos. Resulta que él coloco el color amarillo porque le recordaba los cabellos rubios de esa (30) francesa (mientras lo dice señala la pantalla y luego pasa las manos por su cabello) observa y señala la pantalla y dice: y el color azul... (se inclina a los niños), qué parte de nuestro cuerpo (señala los ojos) sería, los niños están en silencio. Ella los observa y señala sus ojos, ¡los ojos, los ojos! Responden algunos niños, los ojos le recordaban, el azul de los ojos de esa francesa (mientras lo dice, observa la pantalla y luego los observa elevando sus cejas. Algunos niños hablan al tiempo, observa a uno de los niños que habla por un momento, luego observa la pantalla y pregunta y el rojo? Los mira por un momento y luego señala su boca, ¡la boca dicen algunos niños! De la boca porque la francesa tenía una boca muy bonita de color rojo, acerca los dedos de la mano derecha a la boca juntos y luego los separa, un niño habla, ella lo observa y luego dice listo. Mira la pantalla y apoyándose en la pared dice cuántos años tendría la creación de la bandera, le pregunta a los niños (40) observándolos con mirada de interrogación.

Cuántos años le ponen, 5 años dice un niño, será que 5 años? 9 dice otro niño. Mónica lo observa y le dice 9? Asintiendo con la cabeza, juntando sus labios y sonriendo; es como más viejita cierto? Es una bandera muy viejita, viejita cuántos años le ponemos? Le dice a los niños observándolos, 9 dice un niño, otros hablan al tiempo. Ella los observa y luego de un momento dice; más de 60 más de 52? Mónica los observa, los niños dan su opinión, muy bien dice la profe, los niños dicen cifras más dice la profe. Mónica los observa sonriendo y asintiendo, tú cual dices le pregunta a un niño, él eleva un dedo, dice Mónica más, más muchos más, dice Mónica elevando su brazo derecho, los niños la observan y continúan dando cifras, mil dice uno, ¿mil? Menos dice Mónica, 100 dice un niño, 100? Exclama Mónica observándolo con los ojos muy abiertos, un poquito más lo dice moviendo su mano (50) derecha hacia arriba, un poquito más de 100 dice Mónica. Yo sé, yo sé, 5*100 dice una niña, Mónica la observa y repite 5*100? Los niños continúan participando y luego de observarlos por un momento mira la pantalla y dice tiene unos 200 años inclinándose y sonriendo inclinando las cejas. En 2 años (muestra la cantidad con su mano izquierda) vamos a cumplir 200 años. ¡Wow! dice un niño, espera cincuenta, cincuenta, cincuenta y siete noventa y dos dice una niña, Mónica los observa y repite 57-92 asintiendo con la cabeza. Un niño se acerca frente a ella y le habla, ella lo observa, asiente con la cabeza y luego mirando al grupo les dice; y ahora quieren cantar una canción? ¡síiii! Responden algunos niños.

El niño ubicado frente a ella le habla, ella lo mira por un momento y luego se dirige al grupo diciendo los niños que ya habían venido hasta de pronto la recuerdan. Hace una pausa, ¿no, será que no? Las (60) profes ¡síiii! Pregunta observando a la profe... Noooo no la cantamos nada responde. Mónica (61) sonrío y luego le dice a los niños con los ojos muy abiertos e inclinándose, listo, cantamos una canción de la bandera de Colombia? ¡síiii! Dicen algunos niños, sí dice Mónica. Listo entonces voy a cantarla y ustedes me siguen. ¿listo? Mónica inicia a cantar a la bandera de Colombia es muy linda si señor, (esa la saben ustedes dice la profe), ella tiene 3 colores (Mónica señala la cantidad con su mano derecha) y por eso es tricolor, la repetimos: les pregunta, si si dice la profe. A ver, pero todos listos dice Mónica; a la una, a las dos, a las tres, dice la profe.

Mónica, la profe y los niños cantan la canción, a medida que va enunciando los colores ella los señala en la pantalla, terminando de cantar Mónica dice... la repetimos? Les pregunta, ¡síiii, síiii! dice la (70) profe; uno, dos tres dice Mónica y comienzan a cantarla nuevamente, cuando terminan exclaman muy bien un aplauso y aplauden los niños y las profes también. Profe me gustó esa canción le dice un niño acercándose a ella y tocando su chaleco, mi chaqueta es roja y su uniforme es azul cierto? Dice Mónica señalando su prenda y poniendo sus manos en el delantal del niño que tiene frente a ella, nos falta el amarillo, el niño observa a su alrededor diciendo ehh y luego dice ay ya, ya, ya sé dónde está, dirigiéndose hacia otra pieza de la sala los niños lo observan y algunos lo siguen.

Ven lo digo al niño, listo ahora si conozcamos a Simón Bolívar dice Mónica elevando su tono de voz y elevando su índice izquierdo, Mónica y el grupo se desplazan unos centímetros a la derecha frente a unas pinturas.

P6. Aquí, aquí, aquí, dice ella. El grupo se ubica en las piezas, los niños hablan al tiempo, listo aquí, aquí niños dice Mónica señalando un cuadro ubicado en la esquina superior izquierda de la pared, va bajando su dedo mientras observa los niños, luego empuña su mano y dice acá vemos a cuatro personas (señala el cuadro superior y luego los tres inferiores contando), uno, dos, tres, cuatro... cuatro dice un niño. Y allá pregunta otro niño, Mónica vuelve a señalar los cuadros y dice, de estos cuatro quién sería Simón Bolívar? Poniendo las manos en la

cintura trasera hace una pausa pero los niños no responden. Vuelve a decir alce la mano quién dice que es él, Simón Bolívar señalando el cuadro de la esquina inferior izquierda, una niña levanta la mano, tú dices que es él? Le pregunta Mónica, Simón Bolívar dice un niño, Mónica observa los cuadros y señalando el segundo de los inferiores dice; alce la mano quién dice que es él. Hace una pausa los niños están en silencio, alce la mano quién dice que es él les dice nuevamente señalando el cuadro en la esquina inferior derecha. Hace una pausa y luego dice y alce la mano quién dice que es él señalando el cuadro superior, vuelve y hace una pausa muy bien, dice asintiendo con la cabeza; el es Simón Bolívar dice señalando el cuadro superior, se los presento, observa los cuadros, algunos niños hablan, luego se inclina y dice: sin embargo él también fue un general muy importante dice señalando el cuadro inferior izquierdo y observándolo se llamaba Carlos Soubllette, luego señala el cuadro inferior derecho y dice él también fue un general muy importante, José Antonio Anzoátegui, luego señala el cuadro inferior central y dice él también fue un general muy importante, Francisco de Paula Santander les dice observándolos y asintiendo con la cabeza. Dos niños hablan al tiempo haciéndole preguntas a Mónica ella los observa pero hace una pausa porque uno de los niños sigue hablando. Ella lo observa y señalando el cuadro inferior derecho dice José Antonio Anzoátegui pronunciando despacio y en voz baja. Él parece con ella da la respuesta al niño. Hace una pausa observa los cuadros y señalando el central inferior dice ustedes han visto un billete de \$2.000 pesos viejito? Noo dicen los niños, será que ellas profes tienen un billete de \$2.000 pesos viejitos? Pregunta Mónica observando a los niños, no digo yo, ¿no? Dice Mónica, se inclina un poco más hacia los niños y dice cuando lleguen a sus casas, pueden preguntarle a sus mamás o a sus papás que les dejen ver un billete de \$2.000 d los viejitos y ahí está la cara (muestra la palma de su mano derecha y la señala en círculos con el índice izquierdo) de Francisco de Paula Santander (señala el cuadro inferior central) Será que Simón Bolívar era colombiano? Pregunta el cuadro superior. Noo dicen algunos niños, Mónica los observa y les pregunta de dónde era? Hace una pausa mirándolos, algunos hablan al tiempo, de Venezuela dice, hace una pausa y luego señalando el cuadro inferior dice Francisco de Paula Santander, él si era colombiano, y ellos dos también eran venezolanos (señala los dos cuadros inferiores de las esquinas con ambas manos).

Se inclina hacia los niños y dice ella: resulta que hace 200 años no solo se creía que se creara Colombia, sino también varios países como el caso de Venezuela, de Perú o de Bolivia y de Ecuador (va enunciando los países y contando con su mano derecha), hace una pausa atendiendo a una niña que le hace una pregunta, luego señalando los cuadros dice. Acá no hay de Perú; se inclina nuevamente y les dice pero ahora me gustaría que observaran sus uniformes, mientras dice esto observa los cuadros y luego a los niños. Azul dice un niño azul es con blanco dice otro, azul dice

Mónica observando los cuadros, ya no hay blanco dice negando con la cabeza, pero hay rojo cierto? Dice observándolos, rojo dice una niña, rojo con negro dice un niño, Mónica o observa y luego mira los cuadros y dice: rojo con negro y tienen muchas medallas cierto' sii dicen los niños. Ahí hay azul asiente con la cabeza señalando un cuadro. Por ejemplo dice Francisco de Paula Santander cuántas medallas tiene? Cuántas medallas tiene aquí, se mueve unos centímetros hacia atrás y señala las medallas en un cuadro, tres dice una niña, si asiente con la cabeza y señalando el cuadro dice uno, dos, tres y que forma tiene esa medalla? Le pregunta a los niños observándolos, los niños miran en silencio, Mónica señala el cuadro t dice que formita como de una estrella, cierto simulando con sus dedos índice esa forma, sii dicen los niños de verdad? Pregunta asintiendo con la cabeza, ajusta sus gafas, ustedes han ganado medallas? Pregunta a los niños poniendo las manos en la cintura, sii dicen los niños, Si? Pregunta sonriendo y abriendo los ojos. Alcen la mano quién ha ganado medallas dice levantando su mano derecha o primer puesto en el colegio, dice levantando su dedo índice izquierdo. Yoo dicen algunos niños, los demás levantan su mano o es un muy buen deportista, dice Mónica, yo, yo, yo, yo dice un niño ah muy bien felicitaciones le dic al niño asintiendo con la cabeza, otro niño la interrumpe diciendo yo era goleador, Mónica lo observa y asintiendo con la cabeza le dice. Tú eres goleador muy bien, yo nunca he tenido una medalla dice otro niño triste, se inclina hacia él y le dice pero eres muy bueno en algo cierto? Lo señala con su mano. El niño interviene en voz baja y Mónica le responde negando con su cabeza levantándose eso no importa, ustedes...yo soy muy bueno pero no me dan medalla dogo yo, y el tono de mi voz opaca el de Mónica. Ella observa otro niño que interviene luego señala los cuadro y dice: resulta que ellos cuatro (señala los cuatro cuadros se inclina hacia los niños) eran generales muy importantes, pero ahorita vamos a ver otros soldados, quieren verlos? Que aunque no hayan ganado medallas de oro (se levanta y simula una medalla con ambas manos poniéndolas en su estómago) y de brillantes (se inclina a los niños) sin embargo fueron muy importantes para que se creara Colombia. Hace una pausa. Listo, vamos a gatear nuevamente y nos vamos a hacer (señala otra pieza) al frente de ese cuadro grandote gateando, gateando dice la profe gateando, Juan digo yo, los niños se desplazan gateando hacia la pies indicada por Mónica. Ellos hablan al tiempo, las profes les dan indicaciones a los niños.

P7 Mónica camina entre ellos y se ubica en un extremo del cuadro, poco a poco los niños se van ubicando sentados. Mónica observa el cuadro y luego dice: listo continua observando el cuadro con las manos juntas se desplaza centímetros frente a él, ustedes me podrían decir en este cuadro grandote (señala el cuadro en círculo) quién sería Simón Bolívar? Los niños observan y murmullan, uno de ellos señala el cuadro Mónica lo observa y siguiendo la dirección que indica el niño con su índice señala uno de los personajes del cuadro y dice él cierto?, sii dice el niño, Simón Bolívar dice Mónica señalando al personaje de arriba abajo, se inclina hacia los niños y dice, ahora me gustaría preguntarles de este cuadro de este cuadro grandote, grandote (señala el cuadro) cuántos de ellos tienen zapatos, observa a los niños ellos observando en cuadro uno de ellos dice tienen botas, otro niño dice 1, 2, 3 botas, sii cierto, asienta Mónica con la cabeza, y los otros no, los otros no tienen botas, dice nuevamente el niño, ni este señor que está en el piso dice otro niño, Mónica observa el cuadro y señalando dice Simón Bolívar tiene botas, uno, dos, tres, solo tres personas tenían botas, cierto dice esto observando a los niños y mostrando esa cantidad con sus dedos.

Cuántas personas ahí tienen chaqueta, por ejemplo, les pregunta inclinándose, ellos dicen un niño señalando el cuadro; ellos mismos cierto? Cuántos le pregunta la profe. Mónica señala el cuadro y dice uno, dos, tres, algunos niños cuentan con ella. Tres que tienen chaqueta dicen un niño. Mónica se desplaza hacia atrás algunos centímetros y observando el cuadro dice: cuántos de ellos están sin medias y sin zapatos les pregunta mirándolos. Ellos dicen un niño señalando, otros cuentan. Mónica se acerca al cuadro y hace el conteo señalando acompañada de los niños. Muchos más miran todos ellos van sin zapatos señala el cuadro. Se desplaza hacia atrás nuevamente, observa el cuadro, los niños hablan al tiempo en voz baja, sólo hay tres señores cierto? Dice al niño que habla señalando el cuadro siii dice un niño observa la pieza por un momento y luego dice: ustedes que creen que donde estaban ellos aquí en este cuadro. Haría frío (simula frío abrazándose con ambas manos) o haría calor (mueve sus dos manos a la altura de los hombros), haría calor dice un niño, calor dice otro, Mónica lo observa y pregunta será que hacia frío o calor (simula ambos climas con sus dos manos) frío, calor, calor, responden los niños al tiempo, calor? Pregunta Mónica, alce la mano quién dice calor dice levantando su mano derecha, los niños levantan la mano. Frío dice una, calor dice otro, alce la mano quién dice frío, dice Mónica frío, frío dicen los niños al tiempo. De hecho (elevando índice izquierdo y luego señala el cuadro) este cuadro está mostrando que el ejército libertador, es decir los que crearon a Colombia, pasaron por un páramo (señala una inscripción en el cuadro) un lugar donde hace mucho, mucho frío, (simula frío abrazándose con ambas manos). Se mueve hacia atrás unos centímetros y observando y señalando el cuadro dice: y sooo tres de ellos tenían chaqueta. Hace una pausa, observa el cuadro, uno de los niños habla, Mónica se inclina hacia ellos y arrugando las cejas les pregunta ¿ósea que los otros que sentirían frío o calor? Frío, frío dicen algunos niños, frío cierto? Dice Mónica, levantándose y asintiendo con la cabeza. Por qué usan chaqueta? Pregunta un niño, los otros hablan al tiempo. Ajá porque no tenían con que, con que pagarse una chaqueta (se encoge los hombros), le responde al niño de hecho muchos de ellos estuvieron peleando (mueve sus puños) casi desnudos, porque no tenían ni zapatos ni chaqueta (señala sus pies y su chaleco), observa hacia la sala los niños hablan al tiempo uno de ellos mira la medalla. Mónica observa donde señala el niño y dice: aja, solo camiseta y pantalón dice otro niño; Mónica lo observa y asiente diciendo: aja, otro niño dice profe, profe mire que allá en la Pola. Mónica no lo oye y vuelve a mirar el cuadro y señalándolo dice: y ahora miremos a él, indica un personaje del cuadro ahí que le pasará dice la profe, que le pasó a él poniendo cara triste, se murió dicen los niños al tiempo. Se murió dice Mónica asintiendo con la cabeza, le tiraron una flecha dice un niño, Mónica lo observa y luego mirando el cuadro dice: será que le tiraron una flecha? Una bala dice otro niño, Mónica lo observa y dice una bala, luego observa el cuadro, yo creo que el arma dice un niño señalando el cuadro, Mónica observa donde él indica; no, no le tiraron eso dice otro niño. Resulta que él en realidad no murió porque le tiraron una flecha (señala el cuadro) que ustedes dicen, sino que se murió del frío que tenía (simula tener frío abrazándose con ambas manos).

Tenía mucho frío, esa es el arma, dice un niño, Mónica lo observa y dice aja, se acerca al cuadro y señalando dice: esta arma, si la ven? ¿Qué está varias veces? Dice un niño fue la que utilizó nuestro ejército, y es igual a esa que está ahí, señala Mónica una lanza expuesta al lado izquierdo del cuadro.

Los niños la observan, hablan al tiempo, es igualita si se dieron cuenta? Les dice Mónica moviéndose hacia atrás y observando el cuadro. Un niño dice profe es más larga y esa es un poco medianita, Mónica atiende a lo que dice el niño y señalando el cuadro y asintiendo con la cabeza dice: esa es un poco medianita, cierto? los niños hablan al tiempo. Ella se inclina y observando el cuadro dice: ahora me gustaría preguntarles ¿cual será el caballo de Simón Bolívar? Los observa, los niños hablan al tiempo, uno de ellos dice ¿eh ya sé el blanco! Palomo dice la profe, el blanco cierto? La profe ya dijo el nombre como se llamaba dice Mónica, Palomo, Palomo dice la profe en voz baja, Palomo dice un niño, Palomo dice la profe, Palomo cierto miren a Palomo dice Mónica señalando el cuadro. Algunos niños se ríen y hablan al tiempo. Mónica observa a un niño que dice Palomo porque tiene color blanco (pasa sus manos de arriba abajo por su chaleco) cierto es blanquito, los niños hablan al tiempo, uno de ellos pregunta ¿y el negro cómo se llama? Mónica lo observa y luego mira el cuadro. El negro no sé el nombre pero podemos ponerle cualquier nombre dice, luego señala el cuadro.

Ay yo le... dice un niño, como le pondremos al negro les pregunta Mónica, ehhh Roberta, Simón Bolívar dicen los niños, Roberta? Pregunta Mónica, se oyen risas, un niño dice bueno Roberta. Roberta dice Mónica sonriendo, luego observa otra parte de la sala se oyen risas, Mónica se inclina hacia los niños y dice listo, les gustaron los cuadros? Si dicen los niños, ahora podemos pasar a mirar las medallas, listo? Los niños hablan al tiempo. Bueno dice un niño y vamos a finalizar cantando una canción, pero entonces (señala otra parte de la sala).

Miremos primero las medallas, Mónica se desplaza hacia otro lado de la sala los niños la siguen, gateando, gateando, gateando dice la profe, los niños hablan y gatean por la sala, ahí, ahí, ahí, ahí, digo yo.

P8 Juan dice la profe los niños van llegando y se ubican frente a las medallas, las observan ¿si ven todas las medallas? Dice Mónica, sii dice un niño y son pequeñas dice otro. Hay una de Colombia dice un niño señalando una medalla, cuidado, cuidado dice la profe los niños las observan asombrados y hablan al tiempo dando su opinión de lo que ven señalando la medalla, cuidado, cuidado digo yo.

Recuerdan que Francisco de Paula Santander tenía tres medallas de estrellita? Le dice Mónica a los niños señalando una medalla, sii responden los niños, Dana por favor dice la profe. Bueno Juan Pablo, Jerónimo y Juan Martínez ya las vieron? Den permiso a otros tres compañeros dice la profe; ahora van los tres, ustedes tres dice la otra profe, los niños hablan al tiempo, miren ahí dice la otra profe, sentaditos digo yo, Mónica permanece de pie al lado de los niños observándolos, los niños observan (10) las medallas y hablan al tiempo en voz alta, una de las maestras cuida de los niños que ya observaron las medallas mientras que la otra gestiona los turnos, Mónica estando al lado de los niños interactuaron los que observaron las medallas hablándoles sobre ellas, listo muy bien dice Mónica al último niño que vio las medallas. Vamos Johana dice la profe, Mónica junto con los últimos niños se desplaza hacia donde está el resto del grupo y dice listo

chicos. Jugamos a ser soldados? Siii dicen los niños. Juan dice la profe y como hacen los soldados pregunta Mónica a los niños ubicada frente a ellos con las manos en la cintura, así dice un niño. Como se paran los soldados dice Mónica, así dice un niño pone su mano derecha en su frente simulando la posición de un soldado y marchan así, simula marchar en su puesto. Hace una pausa y sonriendo observa a los niños. Mi primo es soldado dice una niña, Mónica la observa y exclama, tu primo es soldado listo, los niños se mueven marchando por la (20) sala, la niña continúa hablando con Mónica, ella la atiende le dice y hacen así, pone su mano en la frente simulando posición de soldado, inmediatamente gira su cabeza de lado izquierdo observando

a los niños. Listo dice. Vamos a cantar una acción dice en tono de voz alto pero los niños no la oyen porque están dispersos por el espacio hablando al tiempo. Yo tengo dos primos dice una niña. Monica la observa y le dice tu tienes dos primos soldados? Luego observa a los niños. Ven Juan, Juan digo yo. Los niños llegan poco a poco a cantar y ya vamos a hacer nuestros títeres, listo? Le dice Monica a los niños los cuales ya están juntos. Entonces... dice Monica, luego hace una pausa observando a los niños y continúa diciendo empezemos a marchar dice lo último bajando el tono de voz y a simular marchar en su lugar. Marchen, marchen dice la profe, los niños realizan la acción. Y vamos a cantar, listo? Uno, dos.. yo voy a cantar, y ustedes me siguen, vale? Hace una pequeña pausa. Entonces... la (30) repetimos dice un niño. Y la repito, muy bien le dice Monica al niño afirmando con la cabeza. Listo, empieza así la canción. Cantando dice marchando soldado (marcha en su puesto) Cabeza de papel, quien no marche perfecto va preso al cuartel. El cuartel predio fuego, Bolivar dio señal. Salven salven salven la bandera nacional (dice la ultima frase acercando y alejando su mano derecha de su frente varias veces). Mientras ella canta los niños marchan. Les gustó? Pregunta a los niños dejando de marchar. Sí, dicen los niños. Listo la cantamos otra vez? Le pregunta a los niños. Sí, responden los niños. Ay no dice uno de ellos. Monica lo observa y le dice No? Luego el niño le dice Sí. Sí dice Monica asintiendo con la cabeza. Una niña ubicada frente a Monica habla con ella, Monica la observa y le pregunta No? Tu no quieres? La ultima vez. Listo dice la profe. Uno, dos y tres, marchemos dice Monica a los niños, ellos realizan la acción y junto con la profe titular cantan nuevamente. Al terminar (40) de cantar Monica dice Muy bien, un aplauso, y aplaude. Las profe también lo hacen Ahora sí quieren hacer títeres? pregunta Monica a los niños. Sí responden ellos. Si dice Monica asintiendo con a cabeza. Listo. Los niños hablan al tiempo. Vamos a hacer una finita y me van a seguir hasta... (la profe habla un poco más fuerte apocando a la voz de Monica diciendo Trencito, trencillo, trencillo, tren, tren, tren, tren. Los niños se ubican unos detrás de otros, como veníamos, como veníamos dice ña profe. tren, tren, tren, tren, tren chuchu, chuchu, chuchu dice la profe. Los niños hablan al tiempo, la profe les indica que entren al tren. Monica va en la cabeza de la fila guiándolos y observándolos. El grupo sale de la sala y se desplazan por el museo hasta llegar al lugar en donde llevarán a cabo el (48) trabajo manual del recorrido.

P9 Los niños están sentados al rededor de dos mesas grandes juntas. Monica está de pie frente a ellos, ellos hablan al tiempo. Ella les pregunta si recuerdan lo que harían ahora? Arrugando sus cejas. Tienen en sus manos unos papeles. No, dicen algunos niños. Sí dice un niño en voz muy fuerte y animado. Yo sé que vamos a hacer títeres.

Títeres! Exclama Monica manipulando los elementos que tiene en sus manos. Yo les voy a ir pasando cada parte del títere dice inclinándose hacia la mesa, con tono en voz alta. Pone los sobres en la mesa, toma unas siluetas y levantándose las muestra a los niños y les pregunta esta primera parte qué es? La ca... Dice un niño. Monica gira levemente hacia su derecha para mostrarla a los niños ubicados en ese costado. Se caen de sus manos algunas figuras. Ella las recoge y tomándolas con sus dedos las muestra a los niños. Qué es eso? Pregunta la profe a los niños. El cuerpo con la cara dice Monica asintiendo con la cabeza.

... nandose sobre la mesa. "voy a colocarles aquí encima de la mesa el cabellito" dice a los niños mostrando la silueta en papel del cabello. "shh, escuchen lo que esta diciendo monica por favor" dice la profe. "y los que quieran colocarle este cabello pueden escogerlo" dice monica poniendo sobre la mesa varias siluetas de cabello. "¿quien quiere cabello de niña?" pregunta la profe a los niños. "yo quiero de niño" dice un niño. "yo quiero de niño" dice un niño y asi todos dicen al tiempo cual estilo quieren. Mientras que la profe reparte las siluetas a los niños monica dialoga con la tra profe acordando de que manera distribuirán el pegamento a los niños. "listo" le dice monica asintiendo con la cabeza. Se inclina hacia los niños con con una barra de pegamento en la mano otra que le entrega a la profe. Monica vuelve al lugar de la caja de materiales y se agacha a buscar otro elemento. Una de las niñas a su lado le hace una solicitud a lo que ella responde "voy a bucar el cabello de niña" fijando su mirada en el interior de otro sobre. En el fondo os niños hablando al tiempo y en voz alta expresan que quieren cabello de niño, de niña y coronas. La niña al lado de monica nuevamente le hace una solicitud agitando a su muñeco y monica nuevamente le dice "voy a buscar" en voz baja y asintiendo con la cabeza, con la mirada en los materiales. Las profes ponen pegante sobre las siluetas, los niños hablan en voz alta. Monica sigue buscando entre los sobres, toma uno de ellos, se levanta y dice "listo, ¿Quién quería cabello de niño?" "yo" dicen varios niños levantando la mano. Monica los reparte y luego pone un monton en el centro de la mesa, luego vuelve a agacharse hacia los materiales. En el fondo la profe distribuye las siluetas preguntando quien las quiere. Los niños hablan al tiempo, uno de ellos pregunta insistentemente por as coronas, monica levanta la vista de los materiales y pronuncia algo en voz muy baja, luego vuelve a observar los materiales. "¿asi profe, asi profe?" pregunta un niño. Monica lo observa y le dice "al re-ves, mira" ajustando la posición en que el niño había pegado la silueta y le dice "chuun, ahora si quedo con pelo". Observa por un momento a los niños, baja la mirada a los materiales. El niño que busca la corona se acerca a ella y le dice "yo tambien quiero una corona". Monica lo observa y le dice "ya voy a buscar la corona". El niño se sienta, la niña ubicada al lado de monica le solicita pegamento para pegar una silueta. Monica, quien con un tarro de colbon esta ajustando unas piezas de material le indica a la niña que le diga a la profe que le ponga pegante. Otro niño se acerca a monica y poniendo su brazo izquierdo sobre el cuello de ella le dice "yo también, yo también quiero corona". Monica, con la mirada fija en los materiales que esta ajustando da una respuesta al niño en voz baja que no se comprende por la acústica del video. El niño se retira. La niña ubicada al lado de monica la interroga por lo que esta haciendo. Ella, poniendo una hoja sobre la mesa y con la mirada fija

en el material le responde "es que lo puse para, echar el colbon". Luego, con un dedo untado de pegamento ayuda a la niña a pegar la silueta."quien mas necesita colbon, ¿Jeronimo?" pregunta la profe. "¿tu ya lo pegaste Juan Pablo?" le pregunta la profe a otro niño. "yo quiero una corona" dice una niña. "ahora pegale el pelito" le dice monica a la niña que le estaba ayudando. "listo, ¿ya todos tienen cabello?" pregunta la profe a los niños mientras monica continúa apoyando a la niña con su silueta. Los niños hablan al tiempo y varios de ellos manifiestan querer una corona. "si quieres..." le dice monica a la niña fijando su mirada en los materiales, los niños gritan en el fondo, monica se levanta y entrega una bolsa pequeña a la profe. "oye quiero una corona" dice una niña poniéndose de pie y acercándose a monica, ella se levanta nuevamente de los materiales con otro sobre en su mano. "listo" dice en voz baja mientras observa en su interior. "quien quiere camisa de niño" pregunta monica a los niños en voz baja. "yo" dice un niño. "camisa de niño" dice otro. "quien quiere camisa de niño" pregunta la otra profe a los niños que están más alejados de monica. "voy a colocar ahora la ropa, ¿listo?" dice monica inclinándose en la mesa y en voz alta. Se agacha por un momento mientras organiza el material en sus manos, "si pero acá hay mas" le dice a la niña ubicada a su lado, luego se inclina hacia los niños y poniendo el material sobre la mesa dice "aquí hay camisa de niño". "yo quiero el vestido" dice una niña a monica. "ahorita busco el vestido" le dice monica a la niña observándola, agachándose nuevamente hacia los materiales. "¿Quién quiere camisa de niño?" pregunta la profe. Monica busca en la caja, luego con otro sobre en las manos se pone de pie y se desplaza hacia la parte de atrás del espacio. "camisa de niño quien quiere, quien quiere camisa de niño" pregunta la profe mientras monica pone montoncitos de otras siluetas a lo largo de la mesa, luego vuelve a agacharse con los materiales. Los niños hablan al tiempo solicitando otras figuras, las maestras las distribuyen y les ponen pegamento. Monica agachada con los materiales busca entre los sobres hasta que toma uno y saca su contenido "y quien quiere pantalones" "yo" dicen los niños mientras ella se levanta y los distribuye en la mesa. "profe estos pantalones parecen que fueran pañales" dice una niña. "¿parecen que?" pregunto yo. "parecen don pantalones que fueran pañales" yo me río. "¿parecen pañales?" digo yo "un pantalón cortico" le dice monica a la niña estando agachada mientras busca otros materiales. "yo tengo la película de jefe en pañales" dice un niño. Los demás hablan en voz alta. Monica...

toma otro sobre, se pone de pie, saca lo que hay en su interior y lo distribuye en la mesa. "¿y acá hay chaqueta de militar, para los que quieren!" dice exclamando. Vuelve a agacharse con los materiales, las profes continúan ayudando a los demás niños a pegar las siluetas. "quieres camisa o chaqueta, eh, eh, Alvaro" pregunta la profe. Dos niños afirman que quieren chaqueta. Monica se pone de pie con otro sobre en la mano y sacando su contenido pregunta "¿y quienes querían vestido?". "yo, yo" responden algunas niñas levantando su mano. "si, ¿quieren vestido?" les pregunta monica mientras se inclina y pone estas siluetas sobre la mesa. "uy que vestido tan lindo" dice un niño. "aquí están los vestidos" dice monica poniendo el material en la parte trasera de la mesa. Los niños hablan al tiempo dando sus impresiones de las siluetas. "¿Ada necesitas colbon?" pregunta la profe. "yo necesito colbon" dice un niño "y yo" dice otro. "¿tu necesitas?" dice monica acercándose al último niño "¿para el pantalón?" le pregunta mientras le ayuda. "oye, yo necesito también un bigote" le dice otro niño a monica. Ella dice "ahorita pasamos el bigote" fijando su mirada en la silueta del niño al que está ayudando, él pone su brazo izquierdo sobre el cuello de ella, le dice algo y ella asintiendo con la cabeza le responde "ahorita los pasamos". "vea la barriga" le dice el niño a monica señalando la figura. Ella concentrada ayudándole a pegar las partes le dice "esta es por acá, ¿cierto?" "falta el gorro" le dice el niño. "ahorita hacemos gorros" le dice monica. El niño se pone de pie y le pide que grabe su muñeco. Monica ayuda a dos niñas a pegar las siluetas, al igual que las otras profes. "¿y el palo?" le pregunta una niña a monica. "falta el palo también" le responde monica mientras les ayuda a pegar una silueta. "y el gorro" dice un niño. "yo quiero una toronita" dice otra niña. Monica eleva la mirada a los niños ubicados frente a ella "aca no hay toronitas" dice la profe a la niña. La otra profe guarda en una bolsa las siluetas que ya no usan los niños. Monica toma unas figuras "hola amiga" le dice un niño a monica mostrándole su silueta. "hola" le dice ella y luego se desplaza hacia la parte trasera de la mesa y allí las ubica "¿alguien mas quiere pantalón? Preguntala profe. "algunos niños se ponen de pie, otros juegan con sus muñecos". Monica se agacha nuevamente y busca entre los sobres. Un niño se acerca a ella y le dice "yo quiero los bigotes. Yo quiero alguien, alguien quiero algo para ponerle en la cabeza". Monica, con la mirada fija en los materiales le dice "te hace falta esto, ¿cierto?". "el gorro" le dice otro niño "yo quiero un gorro de navidad" dice el primer niño. Monica buscando entre los sobres le dice "espérate lo buscamos..." "y también quiero, quiero un gorro de navidad" le dice el otro niño a monica. "ay, de navidad no hay" le dice monica al niño levantando su mirada y con voz triste. "pero ya miramos que gorros hay" le dice.

"yo quiero una cachucha" le dice el niño. Monica se levanta con un sobre en las manos y pregunta a los niños "¿quien quiere (hace una pausa, toma una silueta y mostrándola a los niños dice) un gorrito de papel?" "yo, yo, yo" dicen los niños levantando su mano. Monica los saca del sobre y los distribuye por montoncitos en la mesa. Los niños hablan al tiempo exaltados por la nueva figura. Los niños solicitan colbon a lo que las profes les ayudan unstando pegamento en las siluetas. "¿te falta gorrito de papel?" pregunta monica a una de las niñas entregándole esa silueta. "vea una corona, venga grabe, grabe" me dice el niño. "venga vea, por favor" me dice y observa por la cámara. Monica se agacha nuevamente con los materiales, luego interactúa con la niña ubicada a su lado, luego le dice al niño sentado a su otro lado "¿te ayudo a pegarlo?" poniendo colbon sobre la silueta del gorro. Los niños desean que grabe sus muñecos. "toma la foto" me dice uno de ellos, "ahorita" le respondo. Monica continúa ayudando al niño a pegar sus siluetas. "yo quiero una espada" dice otro niño a monica. "ahorita buscamos las espadas si hay" le responde ella. Termina de arreglar una silueta, la devuelve y luego dice "a ver". El niño a su lado le dice "le falta pintura, pintura" "ponlo" le dice monica a un niño entregándole la silueta. Luego le dice al niño que le hablo "le falta colorearlo, ¿cierto?" observa la caja de materiales, luego a los niños y repite la acción. "mira como me quedo de bonito" le dice una niña a monica, ella la observa y le dice "tan bonito que está quedando". En ese momento a niña sentada a su lado señala la parte superior del ducto de ventilación preguntándole "¿ahorita podemos subir?" monica observa desde la niña le indica, hace cara de sorpresa y dice "¡ah! Hay mucha gente allá arriba. ¿cierto?" luego baja la mirada a la caja de materiales y busca en su interior. Los niños hablan al tiempo. "¡la roca!" exclama la niña señalando el aerolito, monica observa donde la niña señala y le responde en voz baja, por la acústica del video solo se entiende que le dice "ahorita..." mientras vuelve a fijar su mirada en los materiales. Luego de ponerse de pie con otro sobre en la mano y dice

“listo, ¿y quien decía que quería un bigote?” los niños no responden. Las maestras les preguntan “¿Quién quiere bogite?” en voz alta. “yo, yo, yo” responden los niños en voz alta. Monica procede a distribuir estas siluetas por la mesa. Las maestras preguntan a los niños si quieren poner bigote a sus muñecos. Luego de repartir las figuras monica regresa al lugar donde esta la caja y se agacha. La niña sentada a su lado observa lo que monica dice y exclama “¡tijeras!” “perate” le dice monica mientras se levanta, toma una gura de bigote y dice “si quieren, alguno quiere gafas?” los niños no responden. “gafas” dice una profe. Una niña levanta su mano y le dice a monica “yo quiero gafas”. Monica muestra uno de los bigotes a los niños y les dice “esto se puede convertir en gafas”. Algunos niños dicen al...

... tiempo que quieren gafas. Ella, estando de pie da forma a los bigotes de gafas cortando con las tijeras. “yo quiero gafas” le dice una niña a monica mientras que ella le entrega la figura transformada a otra de las niñas diciendo “¿tu quieres gafas? Mira tus gafas”. Otros niños le piden a monica gafas. Ella mientras tanto le dice a la niña a quien le entrego la silueta “ay, pero no quedaron bien. Va a tocar dibujarlas, ¿cierto?” un niño se acerca a monica y le dice “Yo quiero también gafas. gafas” monica con la atención fija en la silueta de la niña intenta modificar las gafas con las tijeras. Luego se desplaza hacia donde esta sentado otro niño, una niña muy emocionada dice “yo quiero gafas” y busca en la mesa unos bigotes. Monica procede a dar forma de gafas a otro bigote mientras el niño anterior insiste en su deseo de tener gafas. “profe me lo pega en la cara” le dice a monica el niño a quien esta ayudando. Los niños a su alrededor le dicen que quieren gafas, ella les dice “ahorita buscamos ma... (observa en la mesa una figura y se apresura a cogerla diciendo) ay miren”. Toma la silueta “pa mi, pa mi, pa mi” dice una niña mientras monica la modifica, los niños la observan expectantes. Al finalizar de recortar una silueta toma la que otra niña tiene en sus manos con delicadeza. Algunos niños en el fondo piden gafas. “oiga me la pega” le dice un niño a monica tocando su brazo. Ella mientras tanto dialoga con una de las profes y vuelve con la niña a quien esta ayudando a buscar otra manera de dar forma a las gafas, luego se agacha a la caa de los materiales. “ella quiere unas gafas” le dice la niña a monica señalando a otra de sus compañeras. Monica toma un sobre y mirando en su interior le dice a la niña “miremos a ver si hay mas bigotes”. Las profes ayudan a los niños a pegar las siluetas y a ordenarlos, ellos hablan al tiempo. “aca hay mas bigotes” le dice la profe a monica, ella la observay le dice “ah listo” y vuelve a observar los materiales. “y las gafas, y las gafas” dice un niño a monica con tono de desesperación. El ha insistido con ello desde que monica les dio la idea de poner gafas. “ya mi amor espera ya te las van a hacer no grites a monica por favor” le dice la profe al niño. Monica observa al niño por un instante con los ojos muy abiertos y luego dialoga con la niña a quien ha estado ayudando, intentando tomar el bigote que tiene en sus manos, luego le muestra otras siluetas. “profe yo” le dice otra niña a monica estirándole el bigote. “yo quiero gafas” le dice “¿tu quieres gafas?” le responde monica a la niña tomando la silueta de su mano, le unta colbon y se dirige a su puesto para pegarlo en su muñeco. “yo quiero una espada” le dice otra niña a monica apoyándose en la mesa. Monica esta concentrada ayudando a la niña, ella le dice “las quiero separadas.” “¿las quieres separadas?” le responde monica. “yo quiero una, una, una espada” dice nuevamente la otra niña. “¿espada? Ya ahorita te...” le responde monica, por la acústica del video no se comprende lo que dice al final. “profe yo quiero, yo quiero espada” dice otro niño. Los demás hablan al tiempo y tambien piden espadas. Monica continua ayudando a la niña “ve como un parche, de pirata” dice un niño, “¿tu quieres un parche?” le dice al niño sin observarlo, luego pregunta al grupo “¿Quién quería estas gafas?” “yo quiero unas gafas” responde el niño que ha insistido por tener unas gafas. “yo quiero unas gafas” dice nuevamente. “yo quiero un parche” dice otro niño. “¿tu quieres solo uno?” le responde mientras pega las gafas al niño que insistentemente las pidió. “profe, profe, profe yo quiero un parche” le dice nuevamente el niño. Monica se acerca a los dos niños y atiende sus solicitudes. “¿si lo quieres?” o coloco un parce de pirata” le dice a los niños. “yo quiero un p...” dice uno de los niños. “no, asi no” le dice el otro. “yo quiero un parche” dice nuevamente el niño. “¿quieres un parche?” le pregunta monica al niño levantándose “si” dice el. Ella se desplaza hacia el otro lado de la mesa “ah, pero ya te lo pegaron” le dice monica al niño inclinada ayudándole a pegar la silueta. “ah no mira lo pegamos asi” le dice al niño. Yo quiero unas cejas” dice una niña a monica que observa como ella ayudaba al niño. Cuando la niña dice eso monica continua observando la silueta del niño, luego se agacha y toma un poco de colbon de la caja de herramientas para untarlo en una pieza del muñeco del niño. “quiero unas cejas con esto” le dice la niña a monica cogiendo una figura de la mesa. Monica vuelve a manipular las figuras y dialoga con los niños en voz baja. Las maestras dialogan entre ellas. Monica vuelve su atención a la caja de materiales y coge un sobre. “yo quiero una de esas... yo quiero un, aca unas cejas” le dice la niña a monica. “yo quiero una espada” le dice otra niña. “¿quiere unas cejas? ¿quiere unas cejas?” le pregunta la niña a su compañera. Mientras ellas dicen eso monica continua con la atención fija en el sobre que cogio. “yo quiero unas cejitas” le dice la niña nuevamente a monica. “y yo también” le dice otro niño. Monica mira a la niña y le dice “si, esperame buscamos las espadas y ya... (por la acústica no se comprende lo que dice)”. “ay a mi me gustan espadas, yo quiero una espada” dice el niño. Monica continua agachada buscando entre los sobres. Luego de un tiempo toma otro sobre, observa su interior, se pone de pie, se desplaza hacia el centro de la mesa, “listo, faltan las espadas, ¿cierto?” dice observando y tomando con ambas manos otras figuras. Los niños hablan al tiempo y manifiestan que quieren espadas. “¿quieren espadas?” pregunta a los niños mientras procede a distribuirlas por la mesa en montoncitos. Luego se desplaza hacia la parte trasera y pregunta “¿quieren espadas?” mientras pone allí otro poco. Los niños las toman hablando al tiempo, algunos le solicitan a monica que...

... les de espadas. “a mi no me dan espada” dice un niño enojado que se desplaza hacia atrás de la mesa para tomar tal figura. “¿no te dieron espada?” le dice monica al niño pero el no la atiende, ella se voltea y camina hacia donde esta la caja de materiales y se agacha. “para las cejitas” le dice nuevamente la niña mostrándole un trozo de papel. Monica la observa, por la acústica no se comprende bien lo que monica dialoga con la niña pero se entiende que le dice “ay, toca hacerle las cejitas. Donde puse mis tijeras” cogiendo sus bolsillos, luego fia su mirada en un punto de la mesa y señala con su mentón. La niña observa ese mismo punto de la mesa y luego vuelve con monica y dialogan,

no se alcanza a escuchar lo que dicen. "... para hacerle la, las cejitas" se comprende que le dice monica a la niña, ella le entrega un trozo de papel. Monica la coge y con las tijeras les da otra forma. "profe lo pggamos asi" le dice el niño sentado a su lado, monica lo observa y le dice "¡eso!" y vuelve a cortar la figura de la niña quien observa sus movimientos. Algunos niños juegan con las espadas de papel y todos hablan al tiempo. En un momento monica pone sobre la mesa las tijeras, se agacha a la caja de materiales, toma otras figuras poniéndolas sobre la muñeca de la niña quien se alegra mucho al ver las cejas. Monica se agacha, toma colbon en uno de sus dedos y untándolo sobre las siluetas dice "voy a echarle y tu lo pegas". "Juan cuidado los dañás" digo yo a un niño. Monica se agacha nuevamente a los materiales, toma otro elemento y lo pone sobre la muñeca de la niña. Un niño me solicita que grave su muñeco. Monica continua poniendo colbon en las partes de la muñeca de la niña. Los demás niños con la ayuda de las profes continúan trabajando en sus muñecos. "¡ya se fueron!" exclama la niña observando y señalando la parte superior del ducto de ventilación. "¿podemos ir arriba?" le pregunta la niña. Monica observa por un momento, luego pone su mirada nuevamente en la muñeca y le dice "ay ya se (no se comprende esta palabra) si alcanza el tiempo si". "yo quiero cejas" le dice una niña, al mismo tiempo le pregunta un niño. Monica levanta su mirada y dice "¿tu quieres cejitas? Si alcanza el..." "¿podemos ir arriba?" le pregunta nuevamente el niño. "si alcanza el tiempo" le responde monica. En ese momento ella mira hacia el frente, levanta sus cejas y dice "busquemos un bigote" poniéndose de pie. "pero en el ascensor" le dice el niño. En ese momento ella se desplaza unos centímetros, una niña se pone de pie en la silla y le dice "yo quiero cejitas". Monica le dice algo que no se escucha, toma un trozo de papel de la mesa y procede a recortarlas. Mientras tanto yo dialogo con un niño sobre el uso del ascensor para subir al segundo piso. Monica toma su tiempo cortando el papel, luego regresa a los materiales agachándose para untarle colbon, regresa al lugar de la niña y le pega las cejas que tanto le había solicitado. "brava o feliz" le pregunta monica a la niña, ella le responde "feliz". "¿feliz?" le dice monica. Luego se pone de pie y unta pegamento en un trozo de papel y vuelve a inclinarse hacia la niña para pegarlo en su muñeca. En ese momento un niño se acerca y llama su atención diciéndole "profe, profe, monica, monica" en voz baja y dando palmaditas en su espalda. Luego de pegar el papel monica se levanta y observa al niño quien le dice "yo wuiero esta" mostrándole un papel que tiene en su mano. "¿orejas?" le pregunta ella mientras camina de vuelta al lugar donde ha estado ubicada. "¿cejitas!" exclama el niño. "cejitas, cejas" dice una de las profes en voz alta enfatizando en la pronunciación. "¿cejitas?" dice monica observando a la profe y sonriendo. Se agacha nuevamente le dice "perate hacemos otras cejas". "y esto pa que es" le pregunta un niño señalando un objeto en la caja, no se comprende la respuesta que le da monica. La niña ubicada en el otro lado toma un bajalenguas y lo pone detrás de su muñeco y le dice "¿cierto que es asi?". Monica asiente con la cabeza (no se comprende lo que le dice) y toma el palo con delicadeza de la mano de la niña y lo vuelve a poner en la caja. Monica toma nuevamente las tijeras y procede a cortar otro trozo de papel. Un niño me muestra su muñeco. En el fondo otro niño solicita a la profe una espada. Ella junto con la otra profe continúan ayudando a los niños con sus muñecos. Monica se levanta, luego se inclina sobre la mesa y le pregunta a otra niña "¿tu quieres cejita?" quien asiente con la cabeza. "brava o feliz" interroga monica a la niña. Uno de los niños pone su muñeco frente a la cámara, luego otro se une a el y hacen que sus muñecos luchen "una película" dice uno. Monica continua ayudando a la niña, luego regresa al lugar donde ha estado y se agacha a la caja de materiales. "yo quiero un palito" le dice una niña a monica. "yo quiero una..." le dice otra. No se comprende en que termina su frase pues uno de los niños se me acerca y hablando mas fuerte dice "ahorita vemos el video, ¿ya? De pelear". Monica esta buscando otro sobre, algunos niños se acercan a ella con sus muñecos. Ella dialoga con ellos, manteniendo la cabeza agachada mientras busca entre los sobres. Un niño esta de pie al lado de ella, monica levanta su mirada por un instante y le pregunta "¿necesitas algo?" el niño habla con ella y luego monica le da una respuesta que no se comprende por la acústica. Monica toma otro sobre, se pone de pie y dice a los niños "¿y alguno quiere también lanzas como las que vimos?" toma una figur del sobre y la muestra a los niños. "ay quiero" dice un niño estirando su mano. "si" dicen otros niños. "¿si?" pregunta monica poniendo los papeles en la mesa. "esos son los palitos, Ada, esos son los palitos" dice la profe a una niña. "yo solo quiero na espada" dice un niño. "yo quiero" dicen varios niños. Monica saca del sobre artas figuras y dice "aquí estan las lanzas como las que vimos en la sala".

PAG 29 Así? Pregunta el niño, eso digo yo; Mónica se desplaza hacia la parte trasera de la mesa, allí menciona algo que no se comprende por la acústica de la sala mientras pone otro grupo de figuras sobre la mesa, luego regresa donde están los materiales y se agacha, un niño está agachado junto a ella, ella recorta una figura, así profe? Le pregunta un niño indicándole su muñeco, pero ella no lo observa ya que está recortando. Él se une a la interacción que hay entre Mónica y su compañero agachado. No se alcanza a escuchar lo que dialogan, en el fondo las maestras ayudan a los niños con sus figuras mientras ellos hablan al tiempo.

Mónica termina de recortar y ahora pega el papel en el muñeco del niño que está agachado, ella dialoga con él; en un momento el niño señala sus cejas a Mónica y ella asiente con la cabeza, luego él se pone de pie y le dice a su compañero están pegando las cejas? Quieres cejas?, le pregunta. Al cabo de unos segundos Mónica también se pone de pie con los pequeños trozos de papel en sus manos, se acerca a otro niño y le pregunta, quieres cejas? El niño responde afirmativamente, ella le pregunta bravo o feliz? Eh feliz dice el niño, luego Mónica pega las siluetas en el muñeco del niño, se agacha nuevamente y el niño se acerca a ella y vuelve a agacharse, otra niña se acerca a ella y le pregunta algo, Mónica la observa y dialoga con ella (no se escucha lo que dicen) Mónica busca entre la caja de materiales, la niña vuelve a su silla, los demás hablan al tiempo, algunos juegan con sus muñecos.

El niño agachado al lado del Mónica se pone de pie y se ubica del otro lado agachándose nuevamente allí interactúan con el muñeco del niño, otro niño pone su muñeco frente a la cámara, Ximena mira que a mí me van a dejar pasar los colores, me dice la niña hace un momento estaba dialogando con Mónica, ella continua dialogando con el niño, ahhh esos son los que están ahí dice Mónica al niño señalando la mesa, luego vuelve a dialogar con el niño fijando su mirada en el muñeco. Jerónimo dice la profe llamando al niño, él se pone de pie y acude a su llamado.

Qué hora es pregunta la profe, Mónica continua agachada con los materiales, luego se pone de pie diciendo listo ya todos tienen sus títeres? Muéstrenme, muéstrenme el títere, los niños muestran sus muñecos. Mónica apoya una mano sobre la mesa y observando a los niños ubicados al fondo de la mesa pregunta nuevamente, ya todos tienen sus títeres? Una niña se pone de pie en su silla llamando la atención de Mónica con su brazo, y habla con ella, un niño pone su muñeco frente a la cámara cortando por un momento la visión, y qué le falta al títere? Pregunta Mónica a los niños mientras baja los materiales, toma un palo de paleta, los palitos dice un niño... le faltan los palitos (muestra a los niños el baja lenguas) **PAG 30** que luego lo pone detrás suyo, luego arrugando sus cejas y poniendo la palma de su mano hacia arriba pregunta... pero que más le hace falta al títere? Pintarlo dicen al tiempo los niños y ella les pregunta, quieren colores? Siii responden los niños, ella se agacha a los materiales, te puedo ayudar? Le dice a una niña poniéndose de pie, yo también te puedo ayudar? Pregunta otro niño, me ayudan a ponerlo en la mesa les dice Mónica mientras saca los colores de una caja. El niño toma un grupo de colores y los pone sobre la mesa. A ver Dana siéntate; Juan Pablo dice la profe. Mónica entrega los demás colores a la niña que se mueve algunos centímetros hacia el lado.

Otra niña estira su mano a Mónica y ella le entrega algunos colores diciéndole ponlos en la mesa, luego vuelve a buscar entre la caja de materiales; la niña que dialogó con Mónica vuelve a su lugar. Ahí hay colores para que puedan pintar sus títeres, dice la maestra titular. Un niño vuelve nuevamente hacia Mónica y se agacha, no quieres ir a colorear? Le pregunta al niño mientras coge otras cajas de colores, si le responde. Por eso le dice Mónica señalando con su cabeza los colores que están en la mesa, por la acústica no se comprende lo otro que le dice, En ese momento se pone de pie y destapa una de las cajas, el niño también se levanta. A ver dice ella, le dice algo más al niño que no se escucha, luego inclina la caja y toma algunos colores, uno se cae al suelo y los niños lo recogen, luego le entrega un grupito y le dice. Pon los colores en la mesa, el niño los recibe y los regresa a su lugar. Dos niñas se acercan a Mónica; luego llega otro niño, Mónica les dice: voy a colocarlos en la mesa, se desplaza unos centímetros a su izquierda, saca los colores de una caja y los pone sobre la mesa, yo te quiero ayudar le dice un niño, ello lo observa le entrega una caja y le dice: colócalo en la caja, el niño la toma, la observa y regresa a su lugar, ah espera ya le decimos a Mónica digo yo a un niño. Ella inclina otra caja y saca los colores de su interior poniendo una parte de ella sobre la mesa, el niño se acerca nuevamente a Mónica, Jero le dice una profe al niño. Jerónimo dice la otra, en ese instante a Mónica se le cae un color, el niño se agacha a recogerlo, luego se levanta y Mónica le dice: colócalos ahí.

En ese momento centra su atención en otro niño que se acerca a ella y mostrándole un color le dice: oye saca punta, el niño que estaba allí primero estira sus manos intentando coger los colores que Mónica tiene en su mano, ella se los entrega, Jerónimo y Juan Pablo; dice la maestra llamando la atención de los niños. Por favor... tienes que pedir el favor, le digo al niño que solicitó el tajalápiz. Mónica se desplaza con las cajas de colores en ambas manos, se agacha y pone dos de ellas en la caja de los materiales, el niño continua de pie al lado de Mónica con varios colores en su mano.

PAG 31

Jero siéntate a colorear tu títere por favor dice la profe al niño en voz alta como de regaño, Mónica mientras saca otros colores de la caja le dice al niño: colócalos en la mesa, mientras esto sucede una niña le dice a Mónica saca puntas por favor, pero Mónica no la atiende porque está dialogando con el niño; saca puntas dice nuevamente la niña, saca puntas por favor, dice mientras Mónica pone más colores sobre la mesa, la maestra se acerca a Mónica, siéntate le dice a un niño mientras se agacha a la caja de los materiales. Mónica saca los últimos colores de la caja y también se agacha, recoge un color, se levanta y los pone sobre la mesa, luego se agacha y pone la caja de colores en los materiales; la profe continua agachada tiene unos tajalápices en las manos y pregunta a los niños: para que necesitas saca puntas. Mónica se levanta con una bolsa en sus manos, tiene una mano en su interior, la profe taja el color del niño; yo quiero saca puntas dice una niña, Mónica la observa y le dice: yo te saco punta, mientras toma un taja lápiz y pone la bolsa en su bolsillo. Saca punta dice un niño... para que quieres saca punta, dame el color y yo te saco la punta. Toma Juan dice la profe, Mónica se acerca a la niña, toma un color y lo taja. Ehi yo quiero tajar acá: dice un niño, Noo cuál es el color que necesitas le saque punta? Le dice la profe. Mónica levanta su mirada observando lo que sucede por un momento y luego la fila nuevamente en el color que está tajando. Dame el color para sacarte punta dice la profe a los niños. Mónica termina y le entrega de vuelta el color a la niña, luego dice: quién más quiere que le saque punta desplazándose hacia el fondo de la sala, los niños no responden pues están coloreando sus muñecos. Mónica se regresa, está de pie por un momento observando a los niños y luego se agacha.

Toma el verde Jero, dice la profe a un niño, los demás están concentrados coloreando los muñecos en silencio. Jero, Jero mira el verde dice la profe, Mónica observa a la profe y dice al niño: mira la profe te está llamando, se entiende que le dice; el niño se acerca a la profe, Mónica se pone de pie y observa a los niños. Toma Sarita dice la profe a una niña, los demás trabajan en silencio, Mónica se inclina a la mesa toma un color y procede a sacarle punta, luego lo coloca nuevamente en la mesa, se dirige a un basurero para depositar allí la viruta de los colores que había almacenado en su mano, luego regresa a la caja de los materiales y se agacha, toma la caja y se desplaza hacia el fondo de la sala y la coloca sobre la mesa, luego camina por el espacio observando a los niños, la otra profe se ubica detrás de ella observando la infografía de la pared. Mónica se inclina hacia los niños, rosado, rosado dice.

EN VOZ BAJA TOMA UN COLOR Y LO ENTREGA A UNA NIÑA, LUEGO SE LEVANTA, LA NIÑA LE MUESTRA LA PUNTA DEL COLOR , me saca punta le dice la niña, Mónica coge el color y lo taja; quiero rosado profe, quiero rosado le dice un niño, Mónica busca en la mesa un color rosado; rosado, buscamos rosado dice. Toma un color de la mesa le saca punta, quién tiene un color rosado que le haga el favor y le preste a Alvaro, dice la profe, un compañero presta el color y la maestra se lo entrega al niño, Mónica pone de vuelta sobre la mesa el color que estaba trabajando, luego se acerca al basurero y allí deposita la viruta. Luego se ubica en la esquina donde inicialmente estaba la caja de materiales y observa a los niños. ¿La estoy terminando linda? Le pregunta un niño sentado a su lado. Mónica lo observa y sonriendo le dice siii está lo más de lindo, mientras coge un color de la mesa y le empieza a sacar punta. Ahorita hacemos una obra de títeres? Le pregunta el niño nuevamente a Mónica, ahorita podríamos hacer eso, le responde Mónica observándolo y afirmando con la cabeza.

Una obra de títeres ahorita dice el niño a sus compañeros emocionado, Mónica observa a un niño que habla en voz alta, pone el color que estaba tajando sobre la mesa y se desplaza unos centímetros a su izquierda donde una niña que le muestra su muñeca allí dialoga con ella (no se alcanza a escuchar) luego se dirige al basurero para botar otros residuos del color. Regresa a la mesa y se desplaza hacia el fondo de esta y allí observa a los niños, se regresa hacia el centro de la mesa, allí pone el taja lápiz y coge una bolsa en cuyo interior se encuentran las siluetas que sobraron del momento anterior. Se desplaza hacia el fondo de la sala en donde puso la caja de materiales y desde allí observa a los niños quienes continúan coloreando. Un niño se pone de pie y camina por el centro del museo, luego se acerca al aerolito y lo observa, así como fija su mirada en la parte superior del ducto de ventilación, los niños dicen que necesitan colores, otro dice que necesita colbon, las maestras ayudan a ordenar a los niños y a pasarles los colores que piden, la otra ayuda al niño que solicitó colbon, Mónica camina hacia la esquina donde estaba la caja de materiales y dialoga con los niños que se encuentran de pie, luego llega la profe y les indica que se sienten. Uno de ellos se dirige a Mónica que lo observa y asiente con la cabeza a lo que le dice, ella observa el reloj, luego al mismo niño que dialoga con la profe y sonríe. Luego observa a los niños con las manos en la cintura. En este momento ingresa un grupo de niños con otro monitor, lo que llama la atención de algunos niños, Mónica luego se inclina hacia dos niñas. ¿quieres este? Le pregunta a una de ellas estirando sus manos

pagina 33

con un color. la niña no lo toma entonces monica lo pone en la mesa. “no ese es de este” le dice la otra niña a monica tomando el color y poniéndolo en el centro de la mesa. luego toma otro color, le saca punta y lo pone en la mesa. guarda su escarapela entre el chaleco y bota a viruta en el basurero. luego regresa y se ubica nuevamente de tras de las niñas. una de ellas le dice algo. minio la observa, inclina su cabeza hacia el hombro izquierdo y le dice “ahorita”, ludo menciona algo mas que no se comprende por la acústica. se inclina un poco hacia la mesa, observa los niños de lado a lado (en este momento ingresa otro grupo al aerolito) acomoda sus gafas y su cabello “profe termine” dice un niño. monica se inclina y le dice al niño “terminaste” luego leva el tono de su voz y observa al los demás niño “ya todos terminaron” los niños no responden. uno de ellos ubicado en frente suyo llama su atención y le muestra su muñeco. minga lo atiende, observa su muñeco y le dice “le falta” luego dice algo mas que no se alcanza a escuchar negando con la cabeza. luego se levanta y observa “listo yo ya termine” dice una niña. “esperemos que los compañeritos terminen ” (dice algo mas pero no se escucha). luego se desplaza hacia el fondo de la sala y luego de unos segundos vuelve a ubicarse al centro de la mesa estando de pies con las manos en la cintura. algunos niños juegan con sus muñecos mientras que otros terminan de colorear. una niña observa sonriente a monica, ella se inclina hacia adelante y entablan un dialogo sobre su muñeco. luego observa al niño sentado al lado y centrando la mirada en su títere entablan un dialogo. luego se levanta y se desplaza a la esquina de la mesa, allí se apoya sobre la mesa y dialoga con otro niño, luego se desplaza hacia el fondo de la sala a la caja de materiales, allí toma cinta y palos de paleta regresa al centro de la mesa e inclinándose dice “listo, ¿y a los títeres que les falta?” en ese momento el otro grupo de niños has mucho ruido lo cual dificulta el dialogo entre monica y los niños. “poner los palitos” responde un niño “¿los palitos cierto?” dice monica mostrando a los niños los palos en su mano moviendolos de un aso a otro. voltea a mirar al grupo que esta en el aerolito sonríe, luego mira hacia arriba. uno de los niños se pone de pie, se acerca a ella y con un color en su mano le muestra su muñeco y le dice “lo quiero dejar así”. monica lo mira y le dice “ya, muy bien” encogiéndose de hombros. luego se inclina hacia adelante y mira nuevamente al grupo que continua hablando muy fuerte en el aerolito. el niño se acerca a monica e intenta coger uno de los palos que ella tiene en la mano diciendo “yo quiero palito”. minga levanta su mano y le dice algo que no se escucha por el ruido de fondo. el niño la observa e insiste en tomar un palo, monica mueve su mano casi de tras de su cintura mientras que observa al otro grupo. el niño se desplaza hacia el otro lado de monica y nuevamente intenta coger un palo. inmediatamente monica levanta su brazo y lo pone contra su pecho mirando de reojo al niño (en este momento el otro grupo se va a otra sala lo que mejora la acústica) luego monica se inclina hacia adelante y vuelve a decir “listo niños, yo les voy a pasar los palitos y las profes los van ayudar a pegarlos ¿listo?” les dice mostrando los palos y la cinta. luego se acerca a la profe y le da indicaciones entregándole la cinta. luego pasa por el puesto de cada niño poniendo en frente de ellos un palo. un niño dice en repetidas ocasiones “yo no acabe ” yo voy recogiendo los colores de la mesa diciendo a los niños “listo, prestenme los colores” “yo les estoy pasando los palitos” dice monica. “los colores” digo yo. en ese momento hay mucho ruido ya que están pasado muchas personas por el aerolito, las profes ayudan a los niños a poner cinta en los palos para pegar los títeres, monica esta recogiendo los colores. algunos niños continúan coloreando sus muñecos, mientras que otros juegan con ellos utilizando los palos que les acabaron de poner. monica se desplaza y esta agachada en el otro extremo de la mesa dialogando con otra niña sobre su títere. luego se pone de pie, se desplaza hacia la caja de materiales toma colbon y regresa donde la niña donde le ayuda a ajustar su títere, luego ayuda a otro niño quien le muestra su muñeco. toma dos colores y regresa a guardarlos en la caja. monica se inclina hacia otro niño “¿quieres que peguemos aca? le dice y le ayuda con su muñeco poniéndole pegan sobre unas piezas sueltas. “listo” dice poniéndose de pie. se desplaza hacia el otro extremo de la mesa y allí observa a los niños, luego se eegresa al lugar de la caja de materiales, unta colbon en sus dedos y regresa al otro extremo. y se inclina hacia dos niñas y le ayuda a una de ellas a pegar una parte suelta de su muñeco. luego se pone de pie y observa los niños luego

fija su mirada en otro punto y camina hacia el fondo de la sala. los niños continúan jugando. monica camina de regreso hacia el otro extremo de la mesa con un pegastick en su mano, luego regresa hacia la caja, camina nuevamente hacia el centro de la mesa e inclinándose dice “¿niños y ustedes quieren colocarle la banderita de Colombia a su títere?” mostrándoles una cinta con los colores de la bandera “sí” responden los niños con emoción. Allí procede a cortar la cinta en trozos pequeños.

pagina 35

monica aciente con la cabeza “vamos a hacer silencio” (pone su indice derecho sobre su boca) “shh” yo voy cortando” (simula esta accion con sus dedos indice y medios) las profes nos van a ayudar a pegarlas ¿listo?” se pone de pie y se desplaza hacia la caja de materiales y allí procede a cortar la cinta en trozos pequeños “jero, juan pablo” dice la profe llamadole la atención a los niños , los demás dicen “sí, sí, sí, yo quiero una banderiza de colombia” dice un niño. “yo quiero banderiza de colombia” dice otro niño “ya vamos a dar banderitas” digo yo. los niños esperan a pegar este otro elemento en sus muñecos, otros juegan. una de las profes tiene en sus manos cinta y tijeras. la otra profe le pregunta a un niño “a, ver, donde le vas a colocar la banderiza de colombia” y le entrega un trozo de cinta y luego las reparte a los demás niños. “shaira si tu no te sientas no te pegamos la bandera” dice la profe a una niña. “profe yo quiero la bandera” dice un niño. “profe yo quiero la bandera larga” dice nuevamente. la profe continua entregando trozos de cinta a los niños. ellos hablan al tiempo y en voz alta. “¿faltan mas?” pregunta monica. una profe pasa a los niños colbon en un carton y les indica que unten su dedo y luego peguen la bandera en el muñeco. minoica ayuda a un niño a pegar la bandera. los niños llaman a las profes solicitando pegante, hablan al tiempo. monica se encuentra sentada al lado del niño poniendo pegante a la bandera para ponerla en el muñeco. “¿el amarillo va arriba?” le pregunta al niño. “el amarillo va arriba” le responde minoica sin mirarlo mientras pone pegante en la bandera y asintiendo con la cabeza. “y el rojo va abajo” dice el niño “el rojo va abajo” responde monica asintiendo con la cabeza mientras termina de poner pegante en la bandera. el niño dice algo mas a monica que no se escucha mientras que ella pone la bandera en el muñeco, luego el niño toma el títere por el palo y juega con su compañera. una niña se acerca a monica para que pegue la bandera “yo lo quiero poner ahí” dice. “¿tu lo quieres pegar ahí?” le pregunta minoica cogiendo la bandera y untando colbon. la bandera se cae de sus manos al piso, se agacha la recoge, vuelve a ponerle pegante y la pone en el muñeco, luego entrega el muñeco a la niña de vuelta. en el fondo las maestras dan indicaciones a los niños y les ayudan a poner las banderas, ellos juegan y hablan al tiempo. monica le indica al niño al que ayudo que pregone duro la bandera para que se pegue al papel, ella tiene estirado su brazo indicándole al niño como lo debe hacer. el niño oprime con su mano y monica le ayuda “¿luis carlos ya lo pegaste?” pregunta la profe al niño que ayudo monica. los niños hablan al tiempo y juegan con sus muñecos, algunos se levantan de su silla, caminan entre el espacio y vuelen a sentarse.

la profe pone colbon en un carton para que dos niñas junten sus dedos y refuercen las banderas que se despegan de sus muñecos. las maestras dan indicaciones a los niños. minoica se desplaza desde el sitio de la caja de materiales hasta el otro extremo de la sala. una niña se para en su silla y extendido su brazo con la bandera en la mano dice a las profes “se me despego”. una de ellas acude a ayudarla. monica mientras tanto observa a los niños “¿ya pegaron la bandera?” pregunta a los niños inclinándose, ellos responden afirmativamente mostrando sus títeres. una niña diagonal a ella le muestra su títere, monica se inclina y estira sus brazos con el pegante para untarlo en la bandera. en ese momento se acerca la profe y estirando su brazo con el carton untado de colbon le dice “toma sara jhoana” monica le señala en carton a la niña y se pone de pie. mira hacia atrás luego observa a los niños y se desplaza hacia el fondo de la sala. un niño se levanta de su silla y se desplaza hacia las maestras saltando y mostrando su muñeco. “¿alhuien mas necesita colbon?” pregunta la profe a los niños, ellos baban al tiempo “¿ah? ¿quiere colbon?” pregunta la maestra a un niño. otro niño se acerca y pone su muñeco frente a la cámara. “listo, ya lo grabe” le dijo. el me dice que le muestre e video “todavía no lo podemos ver” le responde “¿listo, ya todos tenemos pegado la banderita?” pregunta monica a los niños apoyando sus dos manos sobre la mesa y sonriendo. “sí” responden los niños. “¿se te despego?” le pregunta una niña luego se levanta y se desplaza hacia la caja de materiales. la maestra se acerca con el pegante en la mano. una niña se levanta y corre hacia el aerolito y vuelve a sentarse. monica se encuentra de pie diagonal a la maestra quien le entrega la barra de pegante a la niña. monica se desplaza y se ubica en un extremo de la mesa y observa a los niños. la otra profe llama la atención de unos niños que juegan debajo de la mesa. monica se agacha y sonrío al ver los niños. “¿listo ya todos tenemos ? ¿los títeres?” pregunta monica a los niños estando inclinada. “salgan debajo de la mesa por favor todos” dice la profe a los niños dando golpes a la mesa.

P10 minoica se pone de pie, observa a los niños, luego vuelve a inclinarse y les dice “vamos hacer una cosa, ya todos tenemos los títeres cierto” los niños se ponen de pie, uno de ellos exclama “¡la hora de títeres!” “sí” responden los niños mostrando sus muñecos. “vamos hacer una cosa (dice monica levantando su indice izquierdo a la altura de su cara) vamos a ver la pieza, la unica pieza del (5) museo que se puede tocar (mueve sus manos en semicírculos con los dedos) y después si quiere vamos con nuestros títeres (simula tomar un títere y moverlo con su mano empuñada) al jardin”.

pagina 37

el niño le habla, monica lo observa por un instante “y hacemos una vultita, ¿quieren?” le dice monica. “sí” responden los niños. el niño llama insistentemente la atención de moca y luego toma su brazo y lo jala. monica no lo mira sino que observa a los demás niños quienes se han puesto de pie “¿sí?” les pregunta. el niño continua jalando su brazo, los niños se desplazan hacia el aerolito, ella se da la vuelta y tom suavemente con su mano el brazo del niño, lo observa por un momento y le señala el aerolito llevandolo de su mano. los niños se ubican frente al aerolito, uno se sienta sobre el. minoica (13) se inclina, luego da la vuelta al aerolito y se ubica en otro punto. los niños se emocionan, se agrupan alrededor del aerolito, algunos de sientan sobre el. monica se inclina y les dice “no se paren, sin pararse, solo tocarlo”. “pero cuidado, no se paren, no se paren ahí, no se paren” les digo yo. “se puede tocar mas no subirse ahí Juan” les digo yo. “listo, ¿esta roca que será?” les pregunta monica inclinándose hacia el aerolito, los niños hablan al tiempo. una niña ubicada frente a ella la observa

y dice algo que no se comprende por las voces y los gritos de los niños. “es un meteorito. Niños acá” dice monica a los niños con tono de voz elevado pero los niños gritan al tiempo y no atienden. “Juan Pablo, Aslan...” digo yo con tono de voz elevado. algunos niños saltan “aquí estoy, oye” dice un niño a monica saltando. “toquemos aquí” le dice monica al niño. los demás se acercan y ponen sus manos sobre el aerolito. monica se agacha frotando la pieza con ambas manos, los invito a tocarlo “frotemolo, frotemolo, frotemolo, olamos nuestras manos” les dice llevando sus manos a su nariz. los niños repiten la acción “¿a que huelen?” le pregunta a los niños. “¿cierto ximena que otro día subimos, cierto?” me dice la profe “si otro día” les respondo. los niños hablan al tiempo “a metal” exclama monica abriendo mucho los ojos. una niña señala hacia arriba, monica observa y le dice algo que no se escucha y continua frotando el aerolito “frotemolo, frotemolo, frotemolo” le dice a los niños que permanecen a su alrededor algunos están con las maestras. “olamos nuestras manos” les dice poniendo sus manos frente a su nariz, los niños hacen lo mismo “¿metal cierto?” les dice luego se pone de pie “alla, vamos a ir alla” le dice una niña a monica señalando a otra sala. “alla no se puede” le responde “¿ya tocaron todos el meteorito?” pregunta a todos los niños. “si” responde uno. luego se agacha y les dice “toquenlo así, toquenlo así, chu chu chu” frotando el aerolito. “y huelan sus manos” les dice poniendo sus manos frente a su nariz. luego se pone de pie y observa a una niña que huele sus manos. “¿metal cierto?” les dice asintiendo con la cabeza.

pagina 38

“ya amor ya lo grave” le digo a un niño que pone su muñeco frente a la camara. luego monica dialoga con una de las profes “eh, ¿hacemos, una vueltica en el jardín y ya?” le pregunta. mientras tanto los niños se mueven por el espacio. “que una vueltica en el patio” le consulta la profe a su compañera. “¿a cual patio?” le pregunta ella. “aca” digo yo señalando hacia el sur. “en donde tomamos las, los yogures y eso” le digo. “ahh” responde la profe afirmando con la cabeza “isto vamos. tren” dice a los niños. “vamonos, vamonos, vamonos, Ada” digo yo llamando a unos niños que juegan alrededor de las mesas donde trabajaron antes. tomo una niña de la mano y la llevo. “jeronimo” llamo a otro niño indicandole con mi mano que venga. los niños se dirigen hacia el jardín sur del museo.

Monica esta de pie al lado de la maestra con los materiales didácticos en sus brazos. observa sonriendo a los niños que van llegando. una visitante del museo habla con los niños. “¿cantamos? ¿quieren cantar?” le pregunta monica a los niños. “si” responden los niños con emoción ientras entran al jrdin y corren por el espacio. “Dios mio va a llover” dice la profe con preocupacion. “si” le digo yo. “¡sillas!” exclama una niña que corre hacia estas. yo hablo con la maestra sobre el dia en que los niños se mojaron. ella me dice que llevaron capas para poner a los niños en caso de que llueva. los niños se han sentado en las bancas del patio. “digan gracias” dice la otra profe a los niños “gracias digan gracias” les dice monica ubicandose frente a los niños. “mira, alla hay otra silla. si quedan apretados alla hay otra silla” les dice la otra profe señalando a los niños otras bancas. “miren, hay mucho espacio para que peleen por otra silla” les dice la profe. las profes y yo ayudamos a organizar a los niños. monica observa la situacion, los niños se van acomodando. monica dialoga con la profe observando hacia el fondo del jardín y señalando. la profe asiente con la cabeza y luego de observar hacia el jardín se da la vuelta diciendo “... y esos se los entregamos en el jardín”. monica se dirige a los niños diciendo “niños ¿vamos a conocer el jardín?” levantando las cejas, abriendo mucho los ojos y sonriendo. “si” responden los niños. “listo. podemos ir marchando (gira la cabeza siguiendo con la mirada el camino del jardín, vuelve a observar a los niños y levantado la ceja y jugando con el tono de su voz) y cantando la canción de Colombia, ¿cierto?” “si” responden los niños. “la de la bandera” dice monica girando su cuerpo. “si me encanta” dice un niño “listo” dice monica desplazandose algunos centímetros “profe a mi me encanta esa canción” dice el niño. otro niño se acerca a ella y le dice “¿vamos a hacer un paseito?”. monica lo observa estando de medio lado y le responde “un pasito chiquito aquí por los jardines” dandole la espalda mientras observa y señala el jardín. “ven Juan Pablo te amarro el zapato” dice la profe al niño tomándolo de la mano y llevándolo a un lado del jardín. “Juan Pablo, se llama museo nacional” dice otro niño al que estaba dialogando con monica, ella se gira, lo observa y asintiendo con la cabeza le dice “aja, este es el, uno de los jardines del museo nacional”. gira su cabeza y observa hacia el fondo del jardín.

ANEXO 5
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Transcripción entrevista profesor licenciado

Ximena: pues como te decía, eh esperemos que dure aproximadamente una horita. Entonces bueno. La primer pregunta que quisiera hacerte es, cuantos años llevas ejerciendo tu profesión o cuánto tiempo pudiste ejercerla.

P1 Juan Ricardo: Bueno hay una cuestión, eh, que es importante mencionar, ¿no? Uno normalmente plantea que uno, desde el ámbito legal se dice que uno tiene o reúne experiencia en el campo de estudio después de haberse graduado. En muchos lugares solo cuenta tu experiencia después de tu diploma. Pues sin embargo yo ingresé al Museo Nacional a trabajar cuando yo iba en quinto semestre de la carrera universitaria. Eso estoy hablando del año 2008. En el año 2009, año en el que yo ya voy en, sexto semestre tal vez, empiezo yo a trabajar en el Museo Nacional como, como monitor. Entonces desde el año 2009 para acá empiezo yo a aplicar, eh, labores pedagógicas en torno al museo. O que estamos hablando hace... ocho años.

Comentado [J1]: Tiempo de trabajo en el Museo

Ximena: Ah claro, ya llevas bastante. Y cual fueron esas, cuáles fueron esas motivaciones para vincularse al museo.

P2 Juan Ricardo: Mmm bueno. Mis motivaciones para vincularme al Museo. Bueno, yo creo que varias, que giran en orden de lo, eh, bueno es que yo estoy completamente convencido, de que, nosotros tenemos un, aparato psíquico, que, con arreglo al cual se eh, estructuran ciertas formas de placer y goce, que se escapan de nuestra conciencia.

Comentado [J2]: Motivaciones para ingresar al museo

P3 Entonces yo creo que el acercarme a un museo iba en el orden de lo consiente, a quiero aprender, lo disfruto, es emocionante, me encanta decirle, contarle a las personas cosas que no sabían sobre su propia historia, y que se emocionen con ello. Pero también de la mano creo que hay muchas circunstancias que van en el orden de lo inconsciente.

Comentado [J3]: Motivaciones para ingresar al museo

Comentado [J4]: Este puede ser un tema diferente?

P4 Eh, hay una cuestión particular. Yo era una persona muy tímida, extremadamente tímida antes de entrar al museo, y esa era uno de mis intereses, quería como, ah bueno porque era muy tímido pero me gustaba mucho hablar, es como

Comentado [J5]: Motivaciones para ingresar al museo

Ximena: contradictorio

P5 Juan Ricardo: un poco paradójico, si claro, claro.

Comentado [J6]: ¿??

P6 Pues yo me acuerdo en la universidad, o me acuerdo en el bachillerato que siempre el profesor preguntaba algo y yo quería contestarlo pero me daba pánico, me palpitaba el corazón, me zumbaban los oídos, me, era, muy difícil para mí hablar en público. De hecho cuando yo empecé el voluntariado, eh, al comienzo me era muy difícil hacer el ejercicio de las introductorias, porque, no conseguía escuchar lo que yo decía, o sea yo empezaba a hablar y yo solo sabía que hablaba, y escuchaba piii, y el corazón a vomitarlo, no se ese tipo de cosas.

Comentado [J7]: -Personalidad
-vivencias escolares

P7 Pero entonces también sentía un profundo placer con observar objetos históricos, con suponer o imaginarme a las personas que las elaboraban. Me generaba mucho placer el conocimiento en general, ¿no?

Comentado [J8]: Motivaciones para ingresar al museo

P8 Hay un asunto que veía yo, que es un problema como el conocimiento contemporáneo y es que se hace pensar, que, eh nosotros somos o vamos a ser lo que fue, lo que estudiamos, no más. Y pues yo quería estudiar muchas cosas, yo en un principio quería estudiar antropología, no se pudo, etc., pero, al interior del museo veía que, como el museo es per se un espacio transdisciplinar, podía yo acercarme a otras formas de conocimiento y aprender de ellas. Entonces, eso sin duda me causaba mucho placer.

Comentado [J9]: Motivaciones para ingresar al museo

P9 Y lo que te menciono, me encantaba poderle contar algo a alguien de su historia, de su identidad que no lo supiera y que se emocionara.

Comentado [J10]: -Motivaciones para ingresar al museo

P10 Tengo una inquietud también desde muy joven y es que... me gusta cuestionarme y hacer que los demás se cuestionen por sus formas de ser y estar, en sociedad. O sea como que un asunto político también, ¿no?, como ¡hey!, será que las cosas están bien como están, la historia está, funciona de esta manera, será que es importante transformarlo, cambiarlo. Entonces como también motivar a que las personas se cuestionen por ese tipo de asuntos.

Comentado [J11]: -Intereses para ingresar al museo
-"saber social"

P11 Entonces como que, ver que el museo también era un importante escenario para un ejercicio político, que fuera poderle platicar a las personas sobre su historia, sobre su memoria, cosas que nos convocaban pero que no, que desconocían, y hacer la manera atractiva, hacer la manera interesante.

Comentado [J12]: Motivaciones para ingresar al museo

P11 Además también que pues no sé, creo que es un eh, un asunto que va más allá también de lo, de las palabras y es, eh, esa, emoción, esa sensación, de una comunión con otras personas, cuando uno habla de un tema interesante que los otros están tocando, o más bien desde, y eso es un asunto que me parece muy agradable, disfru... de hecho todavía lo disfruto, me encanta eso.

Comentado [J13]: Motivaciones para ingresar al museo

P12 Eh, esas son las cosas que pensaría yo en principio me convocaron al Museo. Mmm, esa búsqueda de otros, campos de conocimiento que no me eran propios al interior de la carrera que estaba estudiando en ese momento.

Comentado [J14]: Motivaciones para ingresar al museo

Ximena: Ah vale. Eh pues ya hablando un poco más sobre la preparación de las visitas, lo que hablábamos hace un momento, ¿de qué manera te preparas para atender un, un recorrido, una visita?

P13 Juan Ricardo: Mm bueno pues eh, pues, hay digámoslo como **diferentes elementos que se deben tener en cuenta como lo logístico, metodológico, materiales, quien es la población.**

Comentado [J15]: Elementos en la preparación de una visita

P14 Por la experiencia que tuve en el otro museo, pues, me quedo mucho como esa necesidad de pensarme quien es mi público, quien es el que me va a escuchar, para que, pensando en ello yo pueda establecer, eh, pensarme un lenguaje apropiado, pensar en el debe ser la actitud corporal, una que pueda plantearlo, de manera, anticipada a la, a la actividad.

Comentado [J16]: -Experiencia adquirida en el museo
-Reconocimiento/ previo del publico

P15 Además de eso pues **se tiene que pensar un taller, el taller se piensa con unas características, unos, eh, elementos, una materialidad.**

Comentado [J17]: Metodología de talleres

P16 Y, entonces como que se ha planteado una serie de, una, unos elementos para esa estrategia, para esa, esa actividad que hicimos ese día.

Comentado [J18]: Metodología empleada

P17 Y entonces **la preparación va en el orden entonces de lo logístico, que es lo que vamos a hacer, como lo vamos a hacer, con que materiales cuento.**

Comentado [J19]: Preparación logística de recorrido

P18 Pero también creo que hay un elemento importantísimo para cuando tú vas a hacer una actividad o un taller, que no es necesariamente algo que se desenvuelva con arreglo, a, una planeación, y es una **improvisación acertada**. Esta improvisación de la cual hablo **no es una improvisación desde, de desde el desconocimiento, como que llegaron no sé qué es lo que voy a hacer, sino que más bien me preparo con diferentes herramientas, con diferentes estrategias, obviamente también va muy de la mano con la experiencia que ya he tenido con muchos grupos antes. Pero también es esa disposición de poder hacer ciertos cambios o ajustes en el camino, con arreglo a la circunstancia como se va presentando, a la respuesta de los niños que están allí, o de las personas o adultos, bueno, dependiendo con quien haga la actividad**

Comentado [J20]: -Improvisación acertada
-Experiencia adquirida en el museo

P19 Entonces es como, intentar de hacerme uno con los otros, intentar de comprender en ese instante su necesidad, su inquietud, e h, sus intereses, y así mismo entonces ir ofreciendo, ¿no? **que se vuelva un asunto como bidireccional, yo les ofrezco a ellos una serie de información, una actividad, una metodología, pero desde ellos empiezo a recibir una, también una información, una respuesta, una actitud, un interés.** Entonces mi interés es, mi objetivo es poder hacer como, un clic con ellos, un hacernos uno, o sea es como, no encuentro un, otro término para poderlo señalar, para que puedan tener una experiencia agradable.

Comentado [J21]: Contrato didáctico

P20 Ahora más cuando es una **población en condición de vulnerabilidad,** tiene todo un enorme compromiso con el tema, porque como diría un amigo hace muchos años, eso que ustedes llaman población en condición de vulnerabilidad, yo lo que veo allí son, mis amigos, mis hermanos, mis vecinos, la gente con la que crecí. **Entonces siento un compromiso porque ¿tal vez me veo reflejado en ellos? Tal vez, eh, además también pensando las condiciones extremas que pueden haber vivido, que pueden estar viviendo**

Comentado [J22]: Reconocimiento del otro

Ximena: estar viviendo, si

P21 Juan Ricardo: entonces pienso yo que tengo una hora y media dos horas, para ofrecerles un espacio de dignidad, donde ellos puedan darse cuenta que el mundo es mucho más allá de esa cotidianidad difícil. Que el mundo es mucho más allá, de, esas, cosas que son dolorosas, que son angustiantes, que son tristes. Para que por medio de eso tal vez se genere una expectativa, una inquietud para ir a buscar esas otras cosas que el mundo ofrece.

Comentado [J23]: -Impacto social de su labor
-Reconocimiento del otro

P22 Para uno poder elaborar, de otra manera sus formas de deseo, porque pues, estamos como muy habituados, especialmente eso lo han mencionado como diferentes, pues investigadores, como que, las personas con códigos restringidos, con información paupérrima o, básica o, mínima, tienen deseos o placeres básicos, comer, dormir, vestirse, relaciones sexuales. Y buscan es satisfacerlas, y ya. **Pero cuando me acerco a un museo me doy cuenta que uno puede elaborar otras formas de placer, que realmente tu puedes sentir un enorme placer, te puedes sentir muy contento muy agradable observar un cuadro, de ciertas formas nos agote a lugares que no conoces, nos agote personajes que no conoces pero que, en el ejercicio de observarlos empiezas a sentir muchas otras cosas que, pues, exceden lo las palabras, ¿no? Eso me parece maravilloso y, y creo que eso es uno de los intereses que tengo, ¿no? Que las personas puedan llegar a sentir eso.**

Comentado [J24]: -Formas de placer
-Intereses profesionales

P23 Como de pronto decía Ema Araujo, que fue directora del Museo Nacional, hay que enseñar a ver. Entonces es cuestión curiosa, ¿no? Porque el ver aparentemente es una condición, innata que tenemos todos, a menos de que tengamos alguna falla en nuestro

Comentado [J25]: Educar la visión

Ximena: discapacidad

P24 Juan Ricardo: en nuestros órganos, o nuestras, capacidades eh, de visión pero, el enseñar a ver es no es solo que tú puedas pasar los ojos por algo que aparentemente está ahí. Sino que te interese, y sientas una experiencia emotiva, sensorial, cognitiva con ello, ¿no?

Comentado [J26]: Educar la visión

Ximena: Si, bueno. Ahí vamos como, respondiendo muchas otras, es que, bueno. Eh, otra pregunta que te tenía era, en que aspectos puntuales enfocaste esa, esa visita de los niños.

P25 Juan Ricardo: si tú ves la exposición no es una exposición para niños

Comentado [J27]: Complejidad de la exposición

Ximena: no

P26 Juan Ricardo: **una exposición que, el tema es complejo, pero diseñada con primer infancia. La exposición es muy compleja, abordando con primer infancia.**

Comentado [J28]: Complejidad de la exposición

P27 Las vitrinas, y los espacios de exhibición no están hechos para primera infancia. Entonces era otra de mis mayores preocupaciones con el tema de hacer el taller. Mir las vitrinas estaban muy altas, la luz es tenue, por conservación del las fotografías. Y las exhibiciones no están dirigidas a una población de menos de 40 cm, de menos de un metro o sea, se necesita una estatura de adulto, o de joven para poderlas apreciar.

Comentado [J29]: Complejidad de la exposición

P28 Por eso ves lo que, unos días antes fue que a mí me hizo que el pensar que las exposiciones se tenía que abordar con las gigantografías, que están en la sala que también son una herramienta maravillosa de parte de museografía, que haber impreso en gran formato, una de las, varias de las fotos, lo cual permitía apreciarlas mejor, independientemente de la estatura. Podía incluso los niños estar sentados, poderlas apreciar. Y, y pues en ese sentido podían hacerse una experiencia.

Comentado [J30]: -Gigantografías como estrategia acertada

P29 Ahora, si nosotros lo vemos desde otro, desde otra perspectiva y sería como bueno la exposición no era para niños, la exposición, el tema era complejo, un tema, un tema con demasiados elementos, de historia, sociales, geografía, ¿no? Que no son primos y que no es un momento para, promoviéndose a los menores. Um, de manera compleja.

Comentado [J31]: Complejidad de la exposición

P30 Emm, pero entonces, la pregunta sería entonces por esas imposibilidades ¿no se puede llevar a cabo un acercamiento a la población? No, yo pensaría que no, es, uno poder mirar más bien las posibilidades que tiene a disposición. Por eso pensábamos entonces que si apoyábamos con las gigantografías, y los clics, podían acercarse al personaje, a través de una materialidad que aparentemente le pertenecía, como su maleta de viaje, y como su ropa, su sombrero, su cámara fotográfica, los niños podían asir un poco más el tema a través del personaje.

Comentado [J32]: -Alternativas ante la complejidad de la exposición
-Enseñanza (material concreto)

P31 Para no dejarlo, tan etéreo, una coyuntura histórica-política-social del país, que está ingresando a la modernidad en pleno proceso de la industrialización, bla bla bla, ese no es el tema para ellos, ese claramente no es el tema para ellos. Pero entonces si podía ser acercarlos un poco a la idea de foto, poder establecer comparaciones con la cotidianidad que eso es determinante para cualquier tipo de población, desde la más formada hasta la más ingenua, sin lugar a dudas es muy buena estrategia para la población menos, formada, mas ingenua como yo la menc, como la llamo.

Comentado [J33]: -Alternativas ante la complejidad de la exposición
-Enseñanza (niveles de dificultad, relacion con la cotidianidad del niño)

P32 En ese sentido es como poder hacer un clic con las cámaras fotográficas de hoy en día que fue un poco lo que se invitó a los niños. Los celulares, la foto, ta ta ta, antes la cámara era así, era diferente, ¿no? Y se tomaban estas fotos. Antes las personas se vestían diferente, miren como se vestían de otra manera. En esa época como pues se vivía, pero además de eso a través, de la maleta, el personaje que había tomado esas fotos.

Comentado [J34]: Alternativas ante la complejidad de la exposición
Enseñanza (material concreto)

P33 Entonces yo creo que lo que hacíamos era, tender un puente, concretamente entre el niño y la exposición. Y era a través de Raúl Bourgeois que era el personaje que realizó las fotos.

Comentado [J35]: -Mediación niño-objeto

P34 Entonces claro, como veníamos mirando elementos que le pertenecían, porque ellos si lo pueden identificar, su papa tiene objetos, su mama, su tía, etc., las familias tienen, él tiene objetos, que observar esos objetos, pues, los identifica. Eso es lo que estábamos buscando con los niños, a través de la maleta, estos son los elementos que el utilizaba, los relacionábamos con alguna, algún detalle de alguna carta con las fotos y, para que los niños pudieran irse acercando al tema.

Comentado [J36]: -"Objetivo"
-Enseñanza (relacion con la cotidianidad del niño)

P35 aun cuando si tú ves, la pregunta después, al final, que se pretendía, que los niños todos entendieran que hubo una persona que vino hace 100 años y reunió una serie de fotos, o que las fotos antes eran en blanco y negro, o que las f... los escenarios o los lugares se veían diferentes antes. Posiblemente todas las anteriores.

Comentado [J37]: -"Objetivos"

P36 Pero entonces yo creo que eso es también la, la posibilidad que brinda un museo. Nosotros no estamos sometidos, a la evaluación, estricta del currículo del colegio, nosotros no formamos en competencias, nosotros no, no tenemos, no estamos obligados a que ellos aprendan necesariamente esto o lo otro. Sino que nosotros ofrecemos un ramillete de, opciones de experiencias de circunstancias,

Comentado [J38]: -Finalidad del museo

P37 y que el niño, desde el lugar de escucha, desde su lugar de escucha que eso nos pasa a todos, todos tenemos un lugar de escucha. Nuestro lugar de escucha no es solo nuestra ubicación espacial. Nuestro lugar de escucha, es también el lugar que nos otorga nuestro, nuestra configuración subjetiva. La relación con nuestros padres, con nuestros amigos, con nuestros familiares, la forma como entendemos el mundo. Eso nos ubica en un lugar y una estructura de, lenguaje, y desde allí es donde escuchamos. Entonces cada niño le ofrecemos el mismo tema la misma experiencia, pero cada niño va a escuchar desde su propio lugar.

Comentado [J39]: Lugar de escucha

P38 Y, ahora vemos que les impacto el souble por ejemplo, habrá otros que les impacto la gigantografía, habrá otros que les impactó el tema del río con los, animalitos.

Comentado [J40]: -Lugar de escucha
-Impacto de la exposición

P39 Entonces eso, eso era como que lo que hacíamos, el objetivo de la ex, de esa, de ese taller era hacer una exposición, que no estaba planteada para niños, que no estaba pensada para niños, que no estaba producida para niños, para que ellos se pudieran acercar. Eso fue como el interés que tuvimos en, con ese ejercicio, y que fuera agradable y que fuera divertido y que fuera entretenido.

Comentado [J41]: -Objetivo del taller

P40 Porque teniendo en cuenta la edad de los menores, cada tres, cuatro minutos tienes que estar capturando, su atención. De múltiples maneras, que va desde tu actitud corporal, la manera como les hablas, tu entonación, la manera como los miras, la manera como utilizas tú las herramientas a disposición. Todo eso depende de que el niño ponga o no su atención.

Comentado [J42]: -"Intuición"
-Características de los niños

Ximena: si claro. O sea digamos según lo que me dices podríamos decir que, tu preocupación se centra más en la experiencia para los niños que en, como tal tratar un contenido disciplinar.

P41 Juan Ricardo: efectivamente, efectivamente

Comentado [J43]: ¿

Ximena: como tal

P42 Juan Ricardo: mm nota una cosa, y eso es un ejercicio de un docente en últimas. Y, de hecho se ha pensado por muchísimo tiempo que el docente imparte una serie de conocimientos. Y luego los mide, en los menores. Conseguiste el conocimiento no lo conseguiste. Si lo conseguiste yo soy muy bueno, si no lo conseguiste yo soy muy malo, o tu eres bruto y tienes problemas de aprendizaje, entonces tengo que mandarte al orientador, etcétera.

Comentado [J44]: -Rol del maestro
-“Evaluación”

P43 Pero, viviendo en un mundo donde la información esta tan a la mano, donde accedes a la información de manera tan sencilla como a través de un celular, una Tablet, un computador, que cada vez va siendo más sencillo acceder a ellos, porque hay que tenerlo muy claro. No todo el mundo tiene acceso a ellos, ellos también dependen de una serie de condiciones económicas, sociales, políticas, etc. Pero ahorita sí, sin lugar a dudas hoy podemos decir que una importante cantidad de la población tiene acceso a ello.

Comentado [J45]: -Acceso a la información
-Tiempos actuales

P44 Entonces la dinámica sería que ya no tenemos que hacer tanto esfuerzo en que ellos aprendan que si A que B o C. Lo que tenemos que trabajar es en las formas en las que ellos acceden a la información, y lo que les inquieta, información o el conocimiento. En esa medida, un docente más que enseñar, contenidos, enseña es una motivación, una inquietud ante el mundo. Eso es lo que debe hacer un docente.

Comentado [J46]: Enseñanza

P45 Porque los pelados, dependiendo las edades, ¿no? No les importa, no les interesa, están, con otros intereses. Y si tú le generas al niño una sospecha, por lo menos de que el chico diga como ¡uy pero este man porque le gustara tanto lo que está haciendo! Lo que está diciendo.

Comentado [J47]: -Enseñanza/mediación

P46 Es como cuando tú ves que alguien está comiendo un helado con tantas ganas, inevitablemente te dan ganas. Por qué le gusta tanto eso o sea, que es lo que está detrás de eso o sea, genera esa motivación. Entonces si tú consigues gene, despertar la motivación en el chico, no importa que no haya aprendido absolutamente nada en el espacio, porque va a salir a buscarlo, porque vas a detonar ese espíritu inquieto ante el mundo, esa curiosidad de develar todo eso que está presente.

Comentado [J48]: Enseñanza/mediación

Comentado [J49]: En este párrafo continua hablando sobre la motivación solo que involucra otros elementos

P47 Porque eso es uno de los problemas que tenemos hoy en día. Naturalizamos lo que vemos. Todo lo que está a nuestro alrededor pensamos que está allí porque si y no nos importa de dónde viene ni pa' donde va y vivimos en un presente continuo, el tiempo no pasa, todo es lo mismo. Lo único que sí es importante son los placeres básicos de los que hablábamos hace un momento y saciarlos. No, hay que elaborarlos, hay que construirlos, hay que indagar, hay que buscar, hay cuestionarse por eso que está allí atrás que no, no es totalmente claro por más obvio o evidente que parezca.

Comentado [J50]: -Formas de placer
-“Reflexión” ante el mundo

P48 Entonces creo que, eso, eso es determinante en la, enseñar una inquietud ante el mundo, despertar la curiosidad es más importante que un contenido específico. Más teniendo en cuenta que nosotros somos un museo.

Comentado [J51]: Enseñanza/mediación

P49 En ese sentido pues nosotros no estamos... de hecho pienso también que eso debe pasar en la escuela. Pero en un museo más aun todavía. Nos, quedamos desprovistos de esa obligatoriedad de la educación formal, de tener que necesariamente acercarlo a un conocimiento puntual y específico.

Comentado [J52]: -Funciones del museo

Ximena: bueno. Eh ya hablando un poco más como a prepa, eh a nivel del museo, del equipo de, no sé cómo lo llaman acá el área educativa

P50 Juan Ricardo: bueno son mediadores

Comentado [J53]: Denominación del personal del museo

Ximena: los mediadores, mmm bueno ya cambiar, eh, como es ese proceso de plan, de preparación de los, de los espacios, de las visitas, todos esos programas educativos que ofrecen

P51 JR: Pues bueno hay una cuestión, creo yo que es, como, que he podido ir percibiendo y es que... y aparte este museo tiene unas particularidades, ¿no?

Comentado [J54]: Funciones del museo

P52 Este museo, está buscando como, consolidarse en poco tiempo, hay una inversión que se está haciendo, de parte de la alcaldía, y quieren que el museo, eh, pueda conseguir ubicarse en el imaginario colectivo y en ser identificado, ofrecer unos servicios y unas ofertas interesantes, atractivas, a la población.

Comentado [J55]: Características del museo

P53 Mmm pero entonces también creo, y en comparación de lo que ocurría en el Museo Nacional, pues que es un museo con mucha más tradición, o sea mucho más antiguo, una mayor inversión sin lugar a duda, eh pues su rango de acción, o digámoslo su, su público su discurso está dirigido a , a el país, ¿no? hay un asunto ahí de diferencia,

Comentado [J56]: Museo Nacional frente al Museo De Bogotá

P54 y pues la misma inversión que se hace. Esa inversión acarrea que paulatinamente puedo ofrecer ciertos servicios, y obtener ciertos resultados y incrementar la inversión, y inventar la cap, la capacidad de tus mediadores, de los licenciados que trabajan allí. Eso va generando, que tu tengas, con mayor inversión, personas más preparadas, poderlos formar mejor.

Comentado [J57]: Características del museo

P55 Además de eso también poder invertir en tiempo de producción. Entonces pues tú ves que, no sé, el Museo Nacional, un equipo de diseño de talleres para una exposición temporal se reúnen tres o cuatro veces. Equipo de explorando patrimonios de diseño se reúnen dos meses.

Comentado [J58]: Características del museo

P56 Claro, em aquí en el museo de Bogotá, afortunadamente, se cuenta con un equipo con bastante experiencia, pues la jefe de la, del área educativa es una persona con más de 20 años de experiencia en pedagogía, de museos. La otra persona que es coordinadora también de, los programas, que es Ana María ella es licenciada en educación, hizo el voluntariado en el Museo Nacional, o sea hay una experiencia allí.

Comentado [J59]: Experiencia del personal del museo

P57 Pero si no nos, no se toma aquí tanto tiempo en la producción y en el diseño de las actividades.

Comentado [J60]: Preparación de la visita

P58 Y, se recurre también un poco a la experiencia que se tiene. Como, eh eh recuerdo esa actividad, esta metodología, esta estrategia, y eso permite que se diseñen los talleres en menor tiempo, pero, como te digo, todavía estoy en ese tránsito, me gusta tomarme un poco más el tiempo.

Comentado [J61]: Saberes experienciales

P59 Además porque bueno, zapatero a tus zapatos ¿no? Pues yo estudie cinco años ese tema de la pedagogía, pues claro me tiene que generar un poquito más de curiosidad e inquietud, un poco más de análisis, un poco más de reflexión, porque si no entonces no tendría sentido, haber, haberme quemado tanto tiempo con ese tema

Comentado [J62]: Reflexión del maestro

P60 Entonces, si igual... sin duda hay un cambio, bueno pues allá el equipo es enorme, allá solo el equipo de los permanentes son, ocho personas nueve personas, aquí somos dos monitores que per, pensamos los programas, una jefe y tres mediadores. Entonces pues nota que hay una diferencia también en, los tiempos, en la capacidad, en la inversión.

Comentado [J63]: Características del museo Nacional y Bogota

P61 Pero es interesante, no por ello quiere decir, que no se consiguen unos, m, actividades atractivas, unas buenas experiencias.

Comentado [J64]: Alternativas del Museo de Bogotá

P62 Entonces yo creo que eso es interesante también en el plano de lo personal, en el proceso de formación. Eso sí soy totalmente consciente que, el proceso de formación, bueno de cualquier persona, pero más de una persona que se piensa estos procesos de enseñanza aprendizaje, es un proceso permanente. Todo el tiempo estamos aprendiendo. No podemos llegar a considerar que ya, nos sabemos todo porque, cuando eso ocurra apague y vámonos ya no hay nada más que hacer.

Comentado [J65R64]: Formación permanente

P63 Entonces esa, ha sido un aprendizaje valioso aquí, y es, identificar algo que ya venía pensando y reconociendo, reconociendo en, en, en el asunto de, de lo, de lo museal, lo museológico y es, que, humm, cada museo tiene unas características que lo definen. Esas características son sus colecciones, su lugar, su inversión, sus profesionales, sus intereses, sus objetivos. Y en ese sentido, eh, no todos ejercen de la misma manera. Aquí estoy aprendiendo otra forma de ejercerlo, poniendo a prueba como inquietudes, experiencia, y, nuevas cosas para aprender.

Comentado [J66]: Características del museo

P64 Entonces creo que todas son, se configura en otras lógicas ¿no? y eso creo que ha sido muy provechoso para el aprendizaje que, como profesional en el campo de la pedagogía de museos, estoy haciendo, ¿no?

Comentado [J67]: Saber del profesor "¿?"

X: y sobre eso, quisiera preguntarte, también teniendo en cuenta tu experiencia allá en el museo nacional que pues fue bastante tiempo, que, como que, qué rol asumían los educadores, las profesionales en educación, en esos momentos de, de diálogo de diseño de talleres y todo eso.

P65 JR: Pues nada, eh... digámoslo que no necesariamente se tenía planeado la participación o presencia calculada de una persona que fuese formada en la educación. Se daban en entre tanto. Pues mucho licenciados de diferentes universidades se presentaban al voluntariado y terminaban, eventualmente, siendo mediadores.

Comentado [J68]: Presencia de profesionales de la educación en el museo

P66 Pero pues sin lugar a dudas una persona, que tiene un conocimiento en conceptos, en términos, puede adentrarse en otras reflexiones que las personas que no las han tenido no lo pueden hacer claramente. Eh, pues tiene diferentes adjetivos y conceptos, para referirse tanto al sujeto de una experiencia de aprendizaje, tanto a la experiencia de aprendizaje, y tiene un conocimiento en diferentes términos que obedecen a diferentes plataformas conceptuales, eh, de ese proceso de aprendizaje.

Comentado [J69]: Aspecto que diferencia a los profesores de los demás profesionales

P67 Pues teniendo en cuenta que, hay diferentes paradigmas pedagógicos claramente. Pero algo que podemos mirar en común en esos paradigmas pedagógicos es que, uno, que cada uno de ellos tiene un concepto, una forma de entender al sujeto, una forma de entender y comprender el contexto, y una forma de entender y comprender ese proceso de aprendizaje.

Comentado [J70]: Saberes pedagógicos (paradigmas)

P68 Eh, una persona que ha estudiado el campo, tiene conocimiento, reconocimiento de, de estos, de estas nociones y de estos conceptos, lo cual le permite, cuando hace una reflexión del fenómeno, del suceso, poderlo abordar con otros elementos y tal vez, en algunos casos, dependiendo de la circunstancia con una mayor profundidad.

Comentado [J71]: Aspecto que diferencia a un profesional de la educación de los demás profesionales

P69 O sea por ejemplo lo que te digo, si poder identificar que una metodología, para un taller, por más atractiva que sea, no necesariamente es la más conveniente. Porque tu vez, uno ve muchos que se aplican talleres y ese taller estuvo emocionante, catarsis, emotivo, ya te va. Pero, ¿cumplió con el objetivo que se tenía en un principio? ¿Acercó la persona al tema? O más bien, eh, la metodología, se llevó por delante el tema, lo rebasó.

Comentado [J72]: Aspectos que diferencian a un profesional de la educación

P70 Un ejemplo a nivel de muse museológico. Yo tengo un tema, quiero hablar sobre el Bogotazo. Pero utilizo unos gigantografías, unas maquetas, una estrategia que a nivel museográfico es demasiado impactante, pero es tan impactante que la persona se entretuvo más, con esta materialidad, que con el tema del bogotazo en últimas, Si ves, que, eso pasa también con un taller, una metodología puede llevarse por delante el objetivo.

Comentado [J73]: Trabajo con talleres (equilibrio materialidad-objetivo)

P71 Y es que, la gent, no porque al final salto, aplaudió y se emocionó, no necesariamente eso es garantía de que el objetivo se llevó a cabo. Por eso, tiene que tener una triangulación muy clara de, cual es el objetivo, cual es el método, cuales son los materiales, y cuál es el público al que me dirijo. Cuando yo intento, intento, de hacer un equilibrio de ello, pues voy a poder conseguir que las personas se acerquen de la manera más apropiada, más conveniente al tema que se está exponiendo, ¿no? que, puede ocurrir eso, no va a haber alguien que te diga, uy usted consiguió el equilibrio perfecto. O que uno tenga un método en el que uy, lo conseguí.

Comentado [J74]: Indicadores de que se alcanzó el objetivo

P72 Eso es también una circunstancia continua en la reflexión, de observación, ¿no? De, también disposición de, mejora continua, para pues conseguir ese objetivo.

Comentado [J75]: Reflexión

P73 Entonces creo que eso es un elemento importante y que, eventualmente, podía uno, recibirlo de las personas que tienen un conocimiento en el discurso, de la pedagogía o de la licenciatura en, en educación.

Comentado [J76]: Aspectos que diferencian a un profesional de la educación

X: Eh, bueno. Eh, hablando sobre los talleres, porque se escoge esta metodología, los talleres.

P74 JR: En los talleres de aquí, de los que... en general

Comentado [J77]: Talleres

X: Eh, en general

P75 JR: Pues mira. Creo que, el asunto de, escoger una metodología para hacer talleres o en ultimas una metodología para poder agenciar una experiencia educativa, o pedagógica, varia, y digámoslo, mm tiene demasiados factores.

Comentado [J78]: Criterios para elegir una metodología

P76 Puede haber algo importante y que yo siempre he mencionado. Hablar de pedagogía es como hablar del clima. Como tú lo has padecido, sientes que te puedes atrever opinar. Entonces como yo he vivido la lluvia, yo he vivido el sol, yo he vivido la, la niebla o el, cuando esta nublado, pues claramente puedo opinar cual es más chévere, cual no, cual debería, de pronto mañana que día va a ser.

Comentado [J79]: -Pedagogía
-Experiencias educativas previas

, así sea a las patadas, con cachetadas, con, con juete, con motivación, como quieras que sea, con pedagogía del amor, con abrazo terapia, como quiera que sea.

P77 En, en ese sentido, eh, no es como cuando... no sé, yo intento buscar ejemplos, pueden parecer un poco, locos pero, arbitrarios como no sé como, el tema de jugar bien fútbol. Un asunto objetivo allí. Metes un gol, pasas a alguien, eres buen jugador. Si no, eres capaz de, pasar a alguien y meter el gol, pues no eres buen jugador. Y eso es objetivo y eso lo ves en torno a una cancha.

Comentado [J80]: ¿?

P78 Con la pedagogía no ocurre.

Comentado [J81]: -Pedagogía
-Indicadores de logros

P79 ...porque eso le pasó al conductismo. El conductismo garantizaba que los niños estaban quietos, los niños miraban al frente y los niños ofrecían una respuesta. Pero el conductismo era un discurso que daba, le llenaba el ego, o los in, o los intereses al, profesor o al agente, del proceso educativo, porque obtenía una respuesta. Pero ¿porque se daba una respuesta había proceso? Claramente el conductismo no le interesaba eso.

Comentado [J82]: Codnuctismo (corriente pedagógica)

P80 Y mira que,

Comentado [J83]: -Pedagogía
-Evaluación

P81 No porque es que hoy en día, con la apertura de los Derechos Humanos, el reconocimiento del otro, el entender que el otro es un universo, pues yo también tengo que tener en cuenta que siente y experimenta. Y si la persona está aprendiendo a punta de dolor del sufrimiento y le cuesta, y posiblemente por esa misma circunstancia pasado mañana se le olvida fácilmente, o pasado mañana genera otras circunstancias, eh, traumas, huellas, en en torno a ese proceso de aprendizaje entonces tal vez no funciona tanto,

Comentado [J84]: Reconocer al otro

P82 Además porque estamos acostumbrados también a establecer resultados inmediatistas. Si esto me ofrece un resultado ya pues vale, si no pues no vale.

Comentado [J85]: Inmediatez/temporalidad

P83 Pasa como con el gimnasio. En el gimnasio uno se tiene que tomar su tiempo para que vea que tiene un resultado. Muchas veces ese resultado no se ve por fuera sino ese resultado está más por dentro.

Comentado [J86]: Temporalidad

P84 Esa serie de circunstancias y factores no se tienen convencionalmente en cuenta. No quiere decir que no se haga, claro. Pero, uno observa, y muchas personas tal vez no lo tienen tan presente.

Comentado [J87]: Aspectos que diferencian a un profesional de la educación

P85 Entonces eh, pues, cada, cada espacio va a decidir y a definir con arreglo a los profesionales que tiene, la experiencia que han tenido esos profesionales, el espacio, y el objetivo que tiene para desarrollar esos métodos.

Comentado [J88]: -Características de los museos
-Aspectos que diferencian a un profesional de la educación

P86 Entonces, es como, como que es importante que donde se establezca esas metodologías, pueda intentar definir el lugar desde donde esta. Como te digo, el lugar está definido por un espacio geográfico, pero además también por un discurso, por unos intereses, por los objetivos, por unas medios, por un dinero, por unos recursos, por una materialidad. Cuando uno identifica todo eso pues sabe entonces hacia dónde puedo dirigirme pues establece uno un método.

Comentado [J89]: -Características de los museos
-Criterios para definir una metodología

P87 El método puede ser tremendamente elaborado, o no, poderlo juntar con unos efectos maravillosos, o no. Pero todo eso depende también como de los intereses que se tengan al interior del espacio donde se está agenciando ese proceso pedagógico.

X: Emm, ¿qué tipo de actividades proponen específicamente para público infantil, primera infancia?

P88 JR: Que actividades

Comentado [J90]: ¿?

X: Que tipo de actividades, como que criterios hay para diseñar un, una actividad con primera infancia

P89 JR: ah bueno, pues, nos, pues, aquí por lo menos en el museo, bueno, en ambos museos pensamos como bueno, que es lo que le llama la atención a la población.

Comentado [J91]: Criterios para diseñar actividades para primera infancia

P90 Y como se establece eso pues la experiencia que uno ha tenido de trabajo con ellos. Que es lo que les interesa, cual es el lenguaje más apropiado, que tiene en cuenta uno así.

Comentado [J92]: Experiencia con la población infantil

P91 El asunto corporal, el asunto espacial, nuevas formas de exploración, que no sea un asunto meramente auditivo, que sea un asunto no solo auditivo y visual, que también sea exploratorio, táctil, sensible, no? Que, pueda uno, intentar dirigirse a esas otras, percepciones que tiene el ser humano. Y con percepciones me refiero más allá de los, convencionales cinco sentidos, ¿no?

Comentado [J93]: Criterios para diseñar actividades para primera infancia

Comentado [J94]: Esto se liga al párrafo anterior sobre la experiencia

P92 Uno, todavía se dice eso en el colegio que tenemos cinco sentidos cuando pues...

Comentado [J95]: Sentidos

X: Ujum, si son muchos más.

P93 JR: claramente, tenemos muchos más.

P94 Entonces, cuando uno tiene en cuenta eso pues uno se tiene, intenta dirigirse a eso. Eh, generando como, como pequeños puentes, en torno a ciertas temáticas.

P95 Y pues es que tú puedes abordar un tema, dependiendo de tu edad y de diferentes, posibilidades, ¿no? Como entender algún contexto histórico, o entender que en esa, en otra época se vestían diferente, entender que, no siempre, las personas, tienen los mismos comportamientos, que esto varia, ¿no?

P96 Pues también que son un descubrimiento que tú ves en el otro museo y es, trascender las experiencias meramente cognitivas. Cuando uno se sienta solo en experiencia cognitiva de aprender cierto concepto, cierto tema, específico, pues va a ser difícil entonces con los temas de, primera infancia, para población con discapacidad. Entonces más bien que un asunto meramente cognitivo puede ser un asunto sensorial, y emotivo.

P97 Que además, los estudiantes, sean un espacio de dignidad, un espacio diferente donde puedo entretenerme, divertirme, ver que el mundo tiene otras opciones.

P98 Eso puede convertirse en un preámbulo para cuando el niño este más grande, se acerque al tema y no le parezca difícil, complejo, o además le pueda parecer interesante. Porque, porque ya tuvo una experiencia emocionante con ello.

P99 Entonces también se le puede apostar a eso para población con primera infancia. No necesariamente el niño comprenda, que la casa colonial es una estrategia arquitectónica que se desarrolló por arreglo a unas necesidades específicas de la época en la que España dominaba el territorio bla, bla, bla, bla. Sino, ah es que esta casa es diferente a la mía, por ejemplo. Establece uno, pequeñas diferencias, es diferente a la mía, esta es más grande claramente, tiene un jardín central, la mía no tiene jardín central, y como, ese tipo de cosas que, pueda establecer uno como puentes.

P100 Entonces, si parte uno siempre de la experiencia que se tiene de lo cotidiano, lo que he vivido pues va a ser mucho más fácil, eh, enfrentar el objeto, el nuevo objeto de aprendizaje.

X: Mm bueno. Eh, pues ya centrándonos un poco en el momento de, del hecho pues del, de hacer la actividad con los niños, eh, ¿qué estrategias utilizas para acercar esos contenidos disciplinares a los niños?

P101JR: Pues bueno, de, de entrada, de entrada lo que procuro es, un lenguaje ameno y familiar. Hola como están, como se llaman, bienvenidos, hola como estas, contacto visual inmediato.

P102 Entonces mirar los ojos, lo cual obliga que el niño me mire a los ojos, y eso lleva a que capture la atención.

P103 Em, empiezo a identificar cuáles son los niños con mas energía, los más complejos, dif... preámbulos que normalmente alguien llamaría como difíciles pero, obviamente son otros ritmos, ¿no?

X: si claro

P104 JR Entonces, si tiene uno en cuenta que cada uno está en un ritmo diferente, ¿no? identifico los que están con más energía, como más, con una disposición de, más movimiento corporal, ¿no? Y pues lo que hago es empezar a identificarlos para poder interactuar... um, interactuo con todos sin duda, pero con ellos interactuar más para no perder, la atención del grupo, ¿no?

P105 Porque si bien hay una atención individual, hay una atención también colectiva. Y eso va a facilitar que se puedan agenciar mejor las actividades o no.

P106 Entonces claro, lo que hago es, identificarlos, para aprenderme inmediatamente su nombre, y empezar a establecer diálogos con ellos, porque pues su, atención varia, ma, es más variable que los otros, etcétera.

107 Hum, entonces como, como eso de entrada, el asunto, de la vo-ca-li-za-ción, del acento, cuando hablo, que permite que el niño, lo comprenda mejor, que, pues, un tono bajo, o, sin vocalización pues, los niños, simplemente pues no captó pues nada, me voy, se le pierde la atención.

P 108 Emm, un asunto de materialidad, de elementos adicionales.

P109 Eh, el apoyo de las manos, miren esto miren allá, es como, el movimiento corporal. Siéntense, párense, ¿no? este tipo de elementos también como que, eh, contribuyen a ese proceso de, de una atención que es, cambiante, en, poco tiempo, ¿no?

P110 Entonces como, entonces ah, diferentes herramientas para, poder generar eso en ellos, ¿no?

P111 Y que sea agradable. Y también de vez en cuando poder buscar un, una broma, o algo que pueda ser chistoso, porque eso lo hace divertido, entretenido y lo hace agradable. Baja los niveles de tensión, baja el nivel del estrés, un lugar desconocido, un lugar extraño, hay imágenes de autoridad, cualquier momento me llaman la atención...

P112 Entonces como, como eso, u, o, bueno, otros niños que son por sus diferentes circunstancias también están llamados a, que te llaven la contraria, ah, pues, no. Lo que me llame la atención voy a buscarlo, entonces me alejo del grupo, o, están molestando al compañero.

Comentado [J96]: Sentidos

Comentado [J97]: Mediación "contextualizada"

Comentado [J98]: Mediación

Comentado [J99]: Experiencias significativas

Comentado [J100]: Particularidades de los museos

Comentado [J101]: Experiencias significativas

Comentado [J102]: -Criterios para diseñar actividades para primera infancia

Comentado [J103]: -Criterios para diseñar actividades para Publico infantil
-Experiencias previas del niño
-Concepcion de infancia

Comentado [J104]: -Trabajo "en el momento"
-Mediación

Comentado [J105]: -Trabajo "en el momento"
-Mediación

Comentado [J106]: -Trabajo "en el momento"
-Mediación

Comentado [J107]: Características de los niños

Comentado [J108]: Características de los niños

Comentado [J109]: -Características de los niños
-Estrategias de mediación

Comentado [J110]: -Características de los niños
-Estrategias de mediación

Comentado [J111]: Materiales

Comentado [J112]: -Estrategias de mediación

Comentado [J113]: Herramientas de intervención

Comentado [J114]: Estrategias de mediación

Comentado [J115]: Habla de hacer amena la mediación

Comentado [J116]: Características de los niños

P113 Entonces, más que buscar ¡no haga eso!, el discurso autoritario del no se puede, es pues, llamo tu atención con otra cosa y de tal manera que así te, te, se te empieza a olvidar ese tipo de cosa, ¿no? al niño se le empieza a olvidar que, quería fastidiar al otro, quería jalarle la oreja al compañero, o quería salir corriendo detrás de ese, de esa mosca que vio corriendo al fondo.

Comentado [J117]: Estrategias de mediación

P114 Entonces pues sin duda es un esfuerzo físico, mental que uno tiene que estar haciendo, porque estoy pensando en mi capacidad corporal, pero al mismo tiempo estoy pensando en los datos que voy botando, en que sigue en el taller, ¿no? Una serie de cosas que, se van teniendo en cuenta y pues toda, al unísono, ¿no?

Comentado [J118]: -“Saber plural”
-“Destrezas” del maestro en la acción

P115 No pues. Y pues no es que ¡uy no, pues, que malabarista! Para la... (se pausa la grabación)

Comentado [J119]: ¿?

P116 Porque pues es que en eso, me forme, en eso es lo que vengo trabajando hace tiempo, ¿no?, pues. Paulatinamente se va siendo consciente de esos otros elementos.

Comentado [J120]: -“Experiencia” profesional

P117 Posible que otras personas con menor tiempo, de experiencia consigan hacerlo, y es válido y está bien, ¿no? Sucede, ocurre en todos los campos.

Comentado [J121]: -Experiencia
-Monitores novatos y expertos

P118 Pero es más o menos en lo que, como estoy pensando, en emplear cuando estoy con ellos.

Comentado [J122]: Destrezas del maestro en la acción

P119 Ahora lo que te digo, me pongo en el lugar de ellos, intento ponerme en el lugar de ellos.

Comentado [J123]: Reconocimiento del otro

P120 ... y pues es, eh, que pues vengan y pasen un rato agradable, que el niño salga como, ¡oiga que vaina tan interesante, este lugar es cheverísimo! no entendí nada, no me acuerdo de nada, pero quiero volver.

Comentado [J124]: “Motivar” al otro

X: sí, claro. Eh, digamos, eh al momento en que te planeaste la, la actividad, bueno tenías claras ciertas actividades en el momento, de ya llevarla a cabo con ellos, ¿surgieron otras que no tenías pensadas en ese momento?

P121 JR: sí claro ocurre. Bueno no sé si en este momento pueda, llegar a establecer algún... Ah bueno, por ejemplo. El, el, el río, eh la tela era el río. A generar esa experiencia de modificación del espacio, que para esa edad es muy atractivo, es muy interesante, es muy chévere.

Comentado [J125]: Características de los niños

P122 Pues un niño que entra identifica vagamente pues que hay cuatro paredes, hay un suelo, hay un techo. Y luego yo cuelgo un elemento, modifico esa espacialidad, pues eso es súper interesante.

Comentado [J126]: Modificación del espacio
Características de la etapa cognitiva del niño

P123 A todos nos pasó, todos nos envolvimos cobijas, en la cama, nos metamos debajo de la mesa, bueno. Em...

Comentado [J127]: Características cognitivas del niño.. los demás profesionales pueden tener en cuenta este reconocimiento de las etapas y características de los niños?

P124 Cuando fuimos a sacar la tela, cuando fui a sacar la tela de la maleta, la tela estaba doblada, correctamente. En puntas, puntas, puntas y, cuando la iba a sacar pues iba a salir toda de una. Pero, la intención es que el río, fluyera de la maleta. Cuando yo abrí la maleta, y vi que estaba doblada, empecé a decirles a los niños que les iba a mostrar algo interesante, que iba ba, ba, empecé a generar expectativa, y con la mano dentro de la maleta empecé a revolverla y desbaratarla, para que, sacar una punta y empezara a salir el río, como si estuviera saliendo de su, origen. Así fue que la saque. Eso lo decidí en ese instante. Y fue una conclusión de ese instante, no la pensé previamente porque si no, hubiese guardado la tela de manera desorganizada.

Comentado [J128]: Decisiones en la acción

X: ¡ujm, apropiadamente, sí claro. Eh, ¿Qué sentido tiene para ti el uso de esos materiales? para los niños, pues, específicamente.

P125 JR: No pues, es un determinante, eso. Allá hay un tema al cual nos estamos acercando, **por esos materiales y con esos herramientas lo que hago es generar otras formas de ver, otras formas de entender, otras formas de vivir. Ellos, están pasando por un momento de una impresionante creatividad y de una imaginación, abrumadora.**

Comentado [J129]: -Importancia de los materiales en la mediación
-Características de los niños

X: desbordante

P126 JR: desgraciadamente (esta palabra no estoy segura 40:43) van perdiendo cuando van creciendo. Por efecto del mundo, los medios de comunicación, un mundo adulto céntrico, etcétera. Pero entonces eso que facilita, pues que, empujan otros mundos en ese instante **Emergen otras realidades, otras percepciones. Por eso esas herramientas son importantísimas.**

Comentado [J130]: -Importancia de los materiales en la mediación

P127 **Porque también hay que saberlas emplear. Porque si no se emplean bien se terminan convirtiendo en ruido, en el ruido de los materiales, esos. Disuena.** Entonces por eso también hay que saberlas emplear. Pero sí, eso son. Una, un apoyo, un uno, otros puentes, ¿no? Facilita la experiencia de, los...

Comentado [J131]: Importancia de los materiales en la mediación

X: Como otros lenguajes también, ¿no? otra manera de, dialogar

I28 JR: Total, ahí creo que eso es algo muy importante, nosotros estamos, vivimos en una sociedad que, nos, reduce a la idea, de que, la oralidad, fundamentalmente la oralidad, y la escritura son los medios de expresión. Pero, hay demasiados. Y entonces hay una pregunta, entonces si tú no eres bueno ni con la oralidad ni con la escritura que ocurre. Empieza a haber una especie de, no sé cómo, de frustración de represión, de no poder manifestar todo eso que yo siento.

Comentado [J132]: Expresividad

P129 Por eso es que creo que el arte es determinante, porque el arte es brindarle otras estrategias de lenguaje a uno, para uno poder decir eso que no se puede decir a través de la escritura y del habla, y que uno lo siente en el estómago y que uno necesita que salga pero no puede dejarlo salir, entonces pues. Mira aquí esta, teatro, música, poesía, no se mira todas esas posibilidades. Pintura, escultura, un performance, no sé, manifiéstalo, dilo, déjalo salir. **Para que también haya un diálogo con el mundo, ¿no? No es solo recibir, recibir, porque el mundo todo el tiempo nos está diciendo cosas**

Comentado [J133]: -Expresividad
-Importancia del arte

X: sii, ujum

P130 JR: las imágenes nos están diciendo cosas, las personas nos están diciendo cosas, todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo, es. También tiene que un momento en el que yo también le devuelvo algo, ¿no? De que digo, cómo veo eso me gusta no me gusta, si me gusta, me gustaría esta manera que se yo.

X: Eh, ya, volviendo sobre lo que hablábamos antes de los propósitos de esta, actividad en específica, ¿tu consideras que se, se cumplieron?

P131 JR: Pues sí yo, veo que, los niños, pudieron tener una experiencia con las fotografías. Reconocieron, o sea por lo que ellos manifestaban reconocieron, unas formas de vestuario en otra época. Ellos vieron, además también ausencia de colores, que eso lo pudieron identificar.

P132 Y: intentamos de, amarrar eso a la idea de, también de un desarrollo de la tecnología, ¿no? Antes del celular está la cámara, antes estaba en esa tremenda cajota, y en un momento esa tremenda cajota era algo portátil porque antes era una caja mucho más grande. En la época uno se transportaba a lomo de mula, no sé cómo ese tipo de elementos que puedan ser inmediatos, y que están amarrados a referentes que ellos tienen. Eh se consiguió.

P133 Y pues en últimas al final, se generó una reflexión frente al río, que la exposición al tema del magdalena es determinante, en nuestra historia. El tema del magdalena es determinante. Y es un asunto que, está pasando muy inadvertido. Siento yo, en los colegios. Y, claramente está pasando inadvertido porque, porque si no no, tendríamos en ese tremendo estado de abandono el río magdalena. Al punto de pretender cambiarle su cauce en algunos lugares, para poder hacer explotaciones mineras. Al punto de que hay algunas, eh, comunidades que están en unas circunstancias de extrema miseria. Hay lugares del magdalena que están secos por vía del mal manejo del medio ambiente, etcétera etcétera. O sea que es importante volver a reflexión con los niños del tema.

P134 Ahora posiblemente ellos muchos de ellos no sabían lo que era un río y no lo habían vivido. Claramente, no nos mojamos, no experimentamos todas las condiciones sensoriales, intuitivas que tiene un río.

P135 Pero si modificamos esa experiencia que teníamos de estar metidos en un cuarto, a través de una tela que se movía como, así como un río que tiene otro color, que pasa en el río, y que es un universo que contiene elementos, objetos, y organismos. Y ese día los niños los elaboraron y construían el, la persona que nadaba, y el pez lo coloreaban, y todos los montaron y, elaboraron en ese espacio.

P136 Entonces, si creo que, que se logró, además también por esa respuesta de ellos, la respuesta corporal, ¿no? y anímica. Estaban, dichosos, emocionados, se reían, ¿no? estaban contentos. Entonces, creo que, esos son indicadores que, humm, me permito emplear para suponer.

X: que se cumplieron

P137 JR: que se cumplió.

X: y, pues, basándonos como en ese proceso de retrospectión, eh, ¿qué entiendes tu por evaluación?

P138 JR: que entiendo por evaluación

X: si

P139 JR: Juepucha. Bueno. Pues hay un asunto con el tema de la evaluación y es que, uno, obviamente desde el campo pedagógico entiendo que es una especie de, constatación, de contrastación, de evidenciar si lo que yo pretendía que se aprendiera se aprendió.

P140 Pero entonces eso tiene unos tremendos problemas. En hist., históricamente, tradicionalmente, eh, eh, son consecuencia de ello, ¿no? y es, uno, intentar de estandarizar unos conocimientos y unos aprendizajes de los menores, a través de unos, sistemas numéricos, aparentemente objetivos. Eh, unívocos. Entonces intento yo de pasar toda una serie de experiencias que sur... que, sufre una persona al interior de un proceso, con uno, dos, tres, cuatro, cinco. O con A, B, C, D. O con un excelente, deficiente, regular. Eso ya entra, es un asunto súper complejo porque, a estas alturas de la vida no entiendo como uno puede hacer eso, pero lo hace y lo hace todo el mundo y lo naturaliza.

P141 Entonces, el asunto de la evaluación se ha venido convirtiendo en eso. Yo tengo la intención de que ellos aprendan A, B, y miro, en la evaluación, o intento establecer una estrategia, de recolección de información que me permite a mí suponer que se alcanzó ese A o B. Entonces muchas veces el problema está en un uso, poder la estandarización de todos que es una vaina completamente absurda

P142 Dos, no contemplo los diferentes ritmos que tienen las personas, que cada uno aprende de, su manera.

P143 Tres, que cada uno tiene un lugar de escucha, que te mencionaba hace un momento. No me interesa eso porque yo quiero es que respondan a A, B o C o D. Y en entre tanto me hago ochas, blo... me vuelvo loco intentando de que, sea, se dé un aprendizaje, pero, como el aprendizaje aparentemente está reflejado por unos, indicadores, me preocupo más por el indicador.

P144 Y siempre va a surgir un número. Que ese es el asunto de la numeración y de, esos códigos que se emplean para la evaluación. Siempre va a haber uno. Entonces, eso es lo que le salió a usted, asímallo.

Comentado [J134]: Bidireccionalidad en la relación con el entorno

Comentado [J135]: -Logros cumplidos
-Pistas para determinar el cumplimiento de los objetivos

Comentado [J136]: Pistas para determinar si se cumplieron los objetivos

Comentado [J137]: Reflexión sobre el río Magdalena

Comentado [J138]: Reconocimiento de las experiencias previas

Comentado [J139]: -Pistas para determinar si se cumplieron los objetivos
-Modificación del espacio

Comentado [J140]: Pistas para determinar que se cumplieron los objetivos

Comentado [J141]: Concepto "tradicional" de la evaluación

Comentado [J142]: -Concepto tradicional de la evaluación
-Evaluación como medición

Comentado [J143]: -Concepto tradicional de la evaluación
-Evaluación como medición, contrastación

Comentado [J144]: -Concepto tradicional de evaluación
-Evaluación como no reconocimiento de las particularidades

Comentado [J145]: -Concepto tradicional de evaluación
-Aprendizaje "superficial"

Comentado [J146]: -Concepto tradicional de evaluación
-Evaluación como numeración/medición

X: si claro. Eh, bueno, también, pues según lo que ya me hablabas, podríamos hablar que las experiencias en tu trabajo pues han marcado mucho el lugar en el que estas ahorita y todo lo que haz...

P162 JR: pues claro imagínate, pues, entré como voluntario en un museo en el 2008

Comentado [J164]: Experiencia profesional

X: tantos años

P163 JR: y hoy estudie, estoy terminando una maestría en museología, es un tema que me convoca mucho en la reflexión, es un tema, es un escenario a través del cual puedo observar otros pliegues del, del ser, otras cosas otros intereses, entonces si claro determino mi vida absolutamente.

Comentado [J165]: -Impacto de la experiencia en el museo

X: y crees que hay diferencia entre, eh, monitores o como es que les llaman acá, como fue que

P164 JR: mediadores

Comentado [J166]: Denominación de los monitores en el Museo de Bogotá

X: mediadores expertos y mediadores que apenas están...

P165 JR: pues mira el asunto es que cada obviamente cada, cada mm, cada institución o cada organización, tiene una forma de denominarlos, tiene una forma de... de señalarlos. Ehh, estos obedecen a muchas, cosas ¿no? debates epistemológicos, plataformas teóricas, consensos internacionales.

Comentado [J167]: Denominación de los monitores

Comentado [J168]: Es otro tema? Si estan hablando de la denominación?

P166 Entonces pues obviamente se da un debate con arreglo también a la etimología del término, si es más pertinente o no es tan pertinente. Ehh, animadores, mediadores, comunicadores, educadores, ¿no? Eh, muchísimos. Es un debate que también hay que estar dando, pero independientemente, de, del debate también hay que tener una manera de denominarlos.

Comentado [J169]: Denominación de los monitores

P167 Y entre todos pues creo que el de mediador no esta tan mal porque en ultimas, independientemente de todo lo que ocurra, hay u na mediación de la persona que ejerce, esa labor de acercamiento a la población a las colecciones.

Comentado [J170]: -Denominación de los monitores -Mediación

P168 ¿Que cual debe ser el más prudente? hay que dar un debate.

Comentado [J171]: Denominación de los monitores

X: si claro

P169 JR: pero por el momento acá se emplea ese de, mediador

Comentado [J172]: Denominación de los monitores

X: porque igual también entra como la pregunta de monitor docente. Y una vez en el voluntariado Alejandro nos hacía, como esa mención de, bueno ¿Cómo así?

P170 JR: Pero imagínate yo cuando llegue al voluntariado del Museo Nacional yo decía ¡pero un momento! ¿Yo estudio cinco años, yo estudio cinco años para, convertirme en un eh docente, y en un año me van a llamar monitor docente?

Comentado [J173]: -Denominación de los monitores -Debate en torno a la denominación "docente"

X: eh, bueno. Y, hablando sobre los monitores, mediadores, eh, cuál consideras, eh bueno, ¿existe algún perfil que deban tener ellos? o...

P171 JR: ah la persona que, este interesada en ello.

Comentado [J174]: Perfil de los monitores

P172 Pues también pasa que hay personas que, lo asumen como un tránsito para... No está mal, ¿no? pero cuando tú lo asumes como un tránsito para, tú estás pensando más en el siguiente escalón que en el que, en el que estas. Ese puede ser de pronto uno de los riesgos de, de ese cualquier persona pero,

Comentado [J175]: "Limitaciones" en el perfil de los monitores

P173 ...la experiencia si me dejo que es todo aquel que esté interesado en ello porque, 55:10 voluntariado del museo nacional, cuando entré a coordinarlo, ahí se decía que no, que debía que ser una persona que tuviese más de 25 años, que tuviese una carrera universitaria, más el cin, mai, más del cincuenta por ciento de la carrera universitaria, y un segundo idioma.

Comentado [J176]: -Perfil de los monitores -Experiencia

P174 Y yo decía pero eso es un poco excluyente, y tuve experiencias de personas de 18 años que, rendían más que el que estaba en décimo semestre de una carrera x.

Comentado [J177]: "Limitaciones" del perfil de los monitores

P175 O, personas de tercera edad que también tenían, el interés de participar allí.

Comentado [J178]: Perfil de los monitores

P176 Entonces, esto si considero que, con el tema de la, inclusión y el reconocimiento del otro es que, todo aquel que esté interesado, sin lugar a duda.

Comentado [J179]: Perfil de los monitores

P177 Pero pues, eh, es importante, pienso yo que las personas que, han tenido una formación en el campo, a nivel teórico conceptual, metodológico y demás pues, sin duda aportan bastante y calificativamente al, al proceso. Sin duda.

Comentado [J180]: -Perfil de los monitores -Impacto/"importancia" de la presencia de profesionales de la educación

X: eh, bueno una pregunta un poco, no sé cómo me la puedas responder. ¿Qué concepción tienes de infancia? como,

P178 JR: que concepción tengo de infancia

X: como ves a los niños

P179 JR: como veo los niños... Bueno, pues, eh... ehh... Comprendiendo y entendiendo que el estatus de infante es una creación.

Comentado [J181]: Concepción de infancia

X: ujum, si

P180 JR: que no tiene más de 200 años, una categoría. Creo que cuando se crea la categoría, se empieza a delimitar al otro, con arreglo a esa categoría.

Comentado [J182]: Concepción de infancia

P181 Pienso que somos una sociedad adulto céntrica, que, es una sociedad que, privilegamos ese saber del adulto que, podríamos llamarlo entre ¿30 y 45 años, 50 años? Que de allá para arriba es un rezago social y de ahí para abajo está hasta ahora aprendiendo a vivir.

Comentado [J183]: Concepción de infancia

P182 Y la política de infancia configurada con arreglo a esa idea. Al niño hay que protegerlo, hay que cuidarlo, hay que, delimitarlo, hay que controlarlo. Y en ese ejercicio de cuidarlo, conservarlo, controlarlo, no se atiende su enorme potencial.

Comentado [J184]: -Concepción de infancia
-Políticas de infancia

P183 Por ejemplo, yo no estoy tan de acuerdo que todo, o sea que todo a lo que el niño tenga, genere un esfuerzo y que aparentemente eso genere una remuneración o no, ese aspecto sea laboral. Porque tú ves que un niño que sale con su mamá a las 5 de la mañana a ir a fritar las empanadas cuando la mamá es cabeza de hogar y pues de eso se sostiene la familia, um, lo identifican en, los agentes competentes pues dicen ¡no eso es explotación laboral! Yo soy de los que piensa que, los niños tienen que hacerse una idea de lo que es el labo, el trabajo. De que, eso genera un rédito, una ganancia, y que eso me permite también poder adquirir ciertas, gustos, servicios, etcétera. Si creo que la, in, el, la política de infancia está muy encaminada a eso.

Comentado [J185]: -Concepción de infancia
-Política de infancia

P184 Creo que, habría que es poder identificar más el potencial de los menores no para sacarles el jugo que eso no, no sería el objetivo, sino para, uno, permitir también sorprendernos, permitimos también, transformar nuestro mundo y, eh eh eh, verlo desde otra manera, ¿no? Que los niños también puedan tener una participación más activa de él, donde, pues tú ves que muchas veces cuantos niños no lo sorprenden a uno con una reflexión o una idea que, desprovistos de tanto prejuicio que tiene el adulto, pueden, hacer una reflexión interesante.

Comentado [J186]: Concepción de infancia

P185 Ahora estamos también en frente de una cantidad de niños que su, formación su discurso y sus inquietudes se han desenvuelto con arreglo a otras cosas que se escapan de nuestro control, ¿no? como el mundo virtual, la televisión, los celulares, etcétera.

Comentado [J187]: -Concepción de infancia

P186 Entonces, creo que valdría más la pena darse ese, posibilidad de escucha, eh, y, y, y de, entender y observar más esa experiencia del niño ante el mundo que estábamos construyendo o que tenemos construido el día de hoy. Podríamos, encontramos grandes cosas.

Comentado [J188]: -Concepción de infancia
-Reconocimiento de los niños

P187 Y... minimizar esa arrogancia adulto céntrica, en la que vivimos, donde el adulto le dice al niño, al primer infante o al joven o al adolescente, yo sé que es eso, yo pase por ahí. Entonces como yo sé que es eso, yo sé cómo, como es pasar por ahí, pues usted no se desespere que igual va a terminar siendo como yo, entonces haga lo que le digo. Como yo soy la maravilla, pues entonces... ¡escúcheme!, ¿no?

Comentado [J189]: -Imposiciones sobre la infancia
-Concepción de infancia

P188 La gente, la, el joven, niño tienen que escuchar al adulto. No se pueden entregar solo a, su placer y a la forma como ven el mundo porque obviamente tienen que tener uno, orientación, que se yo.

Comentado [J190]: -Concepción de infancia
-Influencia del adulto sobre el niño

P189 Pero sin duda creo que hay un enorme potencial ahí que no está siendo, escuchado.

Comentado [J191]: -Concepción de infancia
-Infancia como poco reconocida

X: escuchado. Eh ya pasando a otro plano, eh ¿para tí que es la educación?

P190 JR: Para mí... Bueno, pues ahí hay un debate epistemológico de tres días.

Comentado [J192]: -Concepción de educación
-Complejidad del concepto de educación

P191 La educación es una práctica social. La educación una práctica social inherente a la sociedad, inherente al sujeto. O sea, la educación no es solo un ejercicio que agencia un externo o un tercero.

Comentado [J193]: Concepción de educación

P192 Nos educamos, o sea esa educación y es podemos acercar, a, ciertos conocimientos, competencias y estrategias en torno a la vida misma y todo lo que de ello se desprende.

Comentado [J194]: Concepción de educación

P193 Entonces, la, la, la educación, creo yo que puede ser, planeada, focalizada como un proceso curricular al interior de un colegio.

Comentado [J195]: Concepción de infancia

P194 Pero la educación también es esos procesos por, pequeños procesos que se dan al interior, de las sociedades, en la calle, en la sociedad, con la familia, ¿no?

Comentado [J196]: -Concepción de educación
-Educación presente fuera de la escuela

P195 Es un asunto constante, de enseñar y aprender, enseñar y aprender, una relación con el mundo que nos va permitiendo vivir mejor en él, aprovechar las condiciones que están en él. Más o menos para mí eso sería como, como la educación.

Comentado [J197]: Concepto de educación

X: y entonces, basándonos como en esa idea, ¿tú crees que el museo educa?

P196 JR: Ya. Ahí hay una circunstancia importante para tener en cuenta. Esto que te acabe de mencionar, trasciende el fenómeno del colegio, ¿de acuerdo? O sea es más allá del colegio.

Comentado [J198]: Educación descentralizada de la escuela/del ámbito formal

X: Si claro, la escuela, ujum

P197 JR: Pero cuando hablamos de educación, normalmente el término educación, se asimila o se identifica con lo que ocurre dentro del colegio.

Comentado [J199]: -Concepción tradicional de la educación
-Educación centralizada en la escuela

P198 Entonces, si tú entiendes el concepto de educación, solo como lo que hace el colegio, el museo no educa. Porque eso es responsabilidad del colegio, de todo lo que ocurre, la educación formal, etc...

Comentado [J200]: -Educación centrada en la escuela
-Concepción "tradicional" de educación

P199 Pero si yo pienso, que, dentro, si el, concepto de educación trasciende, el fenómeno escolar, en específico la educación formal. En ese sentido el museo no educaría, sino en el museo uno también se educa.

X: hum, eso es otra forma... claro.

P200 JR: pues, es que, hay una circunstancia allí porque si uno aceptaría que el museo educa, considerando el concepto más allá del de asunto escolar, o habría que establecer un sistema de medición o de reflejo, para que uno pueda aseverar eso.

P201 Entonces como, para no asumir esa responsabilidad, que todavía es muy complejo, y difícil y, te da para otros tres días de debate, si podemos decir que al interior del museo uno se educa.

P202 Por, lo que te acabo de mencionar, ¿no? Un asunto de enseñanza y aprendizaje que me facilita a mí, mi vida, mi experiencia ante el mundo y experiencia con los demás.

X: y allí también, también tendría que ver el impacto que tienen los contenidos, que circulan, en el museo, ¿no?

P203 JR: si claro, y hay... eso si ya pensarse uno como funciona esa producción de contenidos, como se planean, como se disponen, como se proyectan, hacia quien se dirige uno, como los construyen, si uno está dirigiéndose a un público ideal, un público real, después de un estudio de públicos que yo identifiqué quienes son los que entran y que cuadra el lenguaje con arreglo a ellos.

P204 Eso depende de un montón de cosas pero si claro, eso depende... es determinante y, y, el lenguaje que se emplea allí en su interior.

X: eh, bueno este término de la didáctica también es muy amplio, hay muchos, como discursos allí rondando pero, ¿para ti que es la didáctica?

P205 JR: Pues creo que eso es un poco de lo que hablabamos hace un momento del tema de la, la crisis epistemológica de, de la educación y la crisis, de la misma epistemología en sí misma. Porque la epistemología tiene una crisis y es, pasar toda una serie de reflexiones, métodos, conceptos, teorías, bajo una plataforma de lo que uno cree que es la única para poder entender el fenómeno del mundo, o los fenómenos en el mundo.

P206 Y pues como, al interior de la epistemología hay tendencias positivistas, críticas, ¿no? Entonces pues eso también varía.

P207 Y la otra pregunta sería entonces, digámoslo el pensamiento ancestral indígena, que no está dentro de ese pensamiento occidental, es ciencia, no es ciencia, como opera, si opera, si tiene asidero, si tiene una redundancia, si tiene una consecuencia, si aplica en el mundo.

P208 Entonces, el debate es... sin lugar a dudas, sin lugar a dudas bastante complejo.

P209 pues, tú ves que en esa circunstancia de la epistemología, de la pedagogía, hay palabras que se resignifican y se entienden de diversas maneras. Entonces también en un momento lo que llamamos educación se entendía como didáctica. Entonces eh ahí la circunstancia.

P210 pero, hoy podemos entender que la didáctica, es tal vez, la producción, creación, reflexión de estrategias que faciliten a la persona acercarse a un conocimiento, a una experiencia o a un, a un saber. Entonces la didáctica es las herramientas que yo puedo emplear en función de ella.

P211 en ese sentido, un buen discurso puede ser didáctico, depende es el contexto, la circunstancia en el que se esté desarrollando, el fenómeno educativo. Para mirar la pertinencia de ello.

P212 Como así, un profesor catedrático en una maestría, que saque títeres para poder enseñar economía política, eso no tiene sentido.

P213 entonces la, la didáctica también es un, una que es una especie también como de contrato, una especie de acuerdo más bien. Un acuerdo que no es solo aquel que, agencia su estrategia didáctica y que cree que es la más maravillosa del mundo y la ejecuta, esperando que la, tenga un resultado positivo. Algo que también depende de un interés, de unos, objetivos, que tiene que estar... 1:05:19 y que va, a interactuar, claro.

X: hay se habla más del contrato didáctico, ¿no? de lo que yo doy y tu das

P214 JR: si, claro hay un asunto allí que es un asunto social. Cuando ese, proceso educativo se, planea se focaliza, tiene que haber un contrato. Tiene que haber un consenso o un acuerdo, ¿no? Que no necesariamente es un documento escrito, es un asunto allí que se desenvuelve, en condiciones.

X: si, muy, como muy oculto por decirlo así

P215 JR: si, si

X: muy, cotidiano. Y, bueno, eh hablando un poco sobre la interdisciplinariedad del equipo, eh, que opinión tienes frente a eso, a la interdisciplinariedad que se da en los museos

Comentado [J201]: -Concepción de educación
-Educación descentralizada de la escuela

Comentado [J202]: -Concepto de educación
-Educación descentralizada de la escuela

Comentado [J203]: -Concepción de educación
-Lugar de la educación en el museo

Comentado [J204]: -Concepto de educación
-Proceso de enseñanza-aprendizaje

Comentado [J205]: Educación en los museos

Comentado [J206]: Rol del lenguaje en los discursos que circulan en el museo

Comentado [J207]: -Debates epistemológicos sobre la didáctica

Comentado [J208]: -Debates epistemológicos sobre la didáctica

Comentado [J209]: -Reflexión en torno a los debates epistemológicos
-Cuestionamiento del saber científico occidental

Comentado [J210]: Debates epistemológicos

Comentado [J211]: Debates/cambios epistemológicos en la didáctica

Comentado [J212]: Concepto de didáctica

Comentado [J213]: -Concepción de didáctica

Comentado [J214]: -Concepción errónea de didáctica

Comentado [J215]: Contrato didáctico

Comentado [J216]: Contrato didáctico

P216 JR: no pues, es determinante, ¿no? eso hace de los museos el espacio que son. Ese encuentro de diferentes formas de entender pensar el mundo, de tener diferentes objetos de estudio, de, tener diferentes necesidades, ¿no? Se complementa, se complementan para poder dirigirse al mundo, dirigirse a la sociedad.

Comentado [J217]: -Características de los museos
-Lugar de la interdisciplinariedad

P217 Entonces eso es maravilloso, eso creo que es uno de los, enormes potenciales que tiene un museo. Un espacio de encuentro también transdisciplinar, para el mundo.

Comentado [J218]: -Características de los museos
-Lugar de la interdisciplinariedad

X: eh, bueno. Eh, ya como retomando un poquito tu experiencia en el museo nacional, que criterios, eh, tienen en cuenta en la división educativa para elegir a los monitores que van a hacer las exposiciones temporales.

P218 JR: pues, allá normalmente se hace un curso de estudio, ¿no? o sea, ¿tu presentaste el voluntariado? si alcanzabas el voluntariado que era garantizar que tu tenías, un conocimiento de una visita comentada general, una introductoria, propusiste una didáctica en sala, tienes un mínimo conocimiento de las colecciones, tienes un mínimo conocimiento de, las labores que se llevan al interior del museo. Eso te permitía presentarte a un curso de estudio.

Comentado [J219]: -“ventajas” del curso de voluntariado
-“Requisitos”/“funciones” de los voluntarios para completar el curso

P219 Si tenías tu certificado, tú te presentabas al curso de estudio y en el curso de estudio, tenías que se, cogían una curaduría, la dividían, en piezas, a ti te adjudicaban unas piezas, y tu tenías que dar cuenta de haber entendido la curaduría, el interés del investigador que planteo la exposición, dar cuenta de las piezas que están allí, dar un, un conocimiento básico de, un contexto histórico, un contexto material, dar cuenta del concepto, de la forma del elemento, y de la curaduría.

Comentado [J220]: -Requisitos para participar en el curso de estudio
-Estructura del curso de estudio

P220 Entonces, eso se pasa a una evaluación, se estandariza, sacan unos números, y los tantos primeros quedan y los otros, no.

Comentado [J221]: Evaluación del curso de estudio

X: Pero allá si es más bajo el estándar de, cumplió no cumplió, tiene, no tiene

P221 JR: si claro. Evaluación, ese resultado del cómo me pareció.

Comentado [J222]: Evaluación del curso de estudio

X: ah bueno. Y ya la última pregunta, ¿qué conocimientos disciplinares le demanda a un profesional trabajar en un área educativa?

P222 JR: Pues bueno mm... eh mm pues de manera ideal pensaría uno que... haber tiene que haber un conocimiento mínimo o básico de, algunos términos, conceptos de lo que es ese fenómeno pedagógico, educativo, o sea. Es importante para saber uno más o menos hasta, o sea que, a es lo que se está enfrentando.

Comentado [J223]: -Importancia de las reflexiones en torno a la educación y la pedagogía en el museo
-Conocimientos que debe tener un monitor

P223 Y cómo te decía pero, como la educación y la pedagogía como mmm todos han pasado por ese proceso, todo el mundo piensa que puede opinar o que sabe cuál es, o tiene la mejor versión. Entonces es importante saber de ello.

Comentado [J224]: Importante para identificar que las trayectorias escolares brindan “pistas” de como actuar con la educación así no se tenga formación en el campo y es lo que pasa en el museo

P224 Básicamente, lo que tiene que tener un, leerse cuantos mil libros, que se yo, no pero eso es importante eso.

Comentado [J225]: Importancia de conocer sobre educación y pedagogía

P225 Pero si hay algo fundamental, Ximena, fundamental, fundamental, independientemente la formación que tu tengas, y es que la persona tiene que desarrollar la sensibilidad. Una sensibilidad, ante el otro, y una sensibilidad ante el mundo material. Sin esa sensibilidad jamás de los jamases va a funcionar. Jamás va a funcionar. Porque si yo soy sensible ante el otro, siento sus necesidades, sus inquietudes, que es lo que quiere, a que viene, como es, es alto, pequeño, como habla, como, que condiciones tiene. Pues pueda ofrecerle una mejor, un mejor, experiencia.

Comentado [J226]: Importancia de la sensibilidad en el monitor

P226 Pero además de eso toca ser sensible ante el cuadro, la pintura, el espacio, el conocimiento, la historia. Sin esa sensibilidad no es posible llevar a cabo el proyecto. Ese, creo que por antonomasia.

Comentado [J227]: Aspectos que puede tener cualquier monitor que lo habilitan para trabajo en el museo así no sepa del campo educativo

P227 Y de ahí para allá todo lo que pueda ve, pueda añadir mira conocimiento, experiencia, capacidad, memoria, capacidad discursiva, capacidad corporal...

Comentado [J228]: Sensibilidad estética en el monitor

X: Muchísimas gracias.

Comentado [J229]: Conocimientos que debe tener un monitor

P228 JR: no, con mucho gusto.

ANEXO 6
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Transcripción entrevista ingeniera

Ximena: Bueno, eh, la primer pregunta es, ¿cuál es tu profesión?

P1 Mónica: Yo soy ingeniera multimedia con un posgrado en fotografía.

Comentado [J1]: Profesión

Ximena: Eh cuantos años llevas ejerciendo tu carrera como tal

P2 Mónica: mmm, más o menos... 3 años, 3 casi 4 años

Comentado [J2]: Tiempo de ejercer su carrera

Ximena: Ahh vale. Y, que, que te motivó a elegir esa carrera.

P3 Mónica: mmm, por la interactividad sobre todo.

Comentado [J3]: Motivaciones para elegir su carrera

P4 y... porque era un diseño aplicado como a las nuevas tecnologías básicamente.

Comentado [J4]: Motivaciones para elegir su carrera

Ximena: emm, que motivos te llevaron a involucrarte acá en el museo

P5 Mónica: eso fue cuando estaba haciendo mi posgrado en fotografía en la nacional.

Comentado [J5]: Tiempo en que decidió vincularse al Museo

P6 mm un amigo mío me contó que se hacía, o sea había posibilidad de, de volun, involucrarse con el museo a través de un programa de voluntariado.

Comentado [J6]: Razón por la que se enteró del voluntariado

P7 y el museo nacional, digamos que por su nombre, por su trayectoria y, y por el lugar en si me llamaba mucho la atención, entonces me inscribí y, y tome el curso.

Comentado [J7]: Motivaciones para involucrarse con el Museo

P8 Aunque sin saber básicamente en que funcionaba nada (risas) del voluntariado.

Ximena: ah bueno. Ehh bueno. Ya hablando un poquito sobre la visita que hiciste con los niños. De qué manera te preparaste para, o te preparas para atender una visita, con niños o bueno la visita que vayas a hacer.

P9 Mónica: mmm, pues, para las exposiciones temporales, emm, siempre hay más o menos que, unos dos meses de preparación, por ahí un mes, un mes de preparación. Eh, para estudiar, eh, digamos que, la información de cada exposición temporal, cual es el objetivo, que se pretende con la exposición, con las piezas.

Comentado [J8]: Tiempo de preparación previo a una exposición temporal

P10 Y también hay una parte donde uno, emm, aborda, cada tipo de población a través de los talleres. Entonces como se podría abordar, eh, didácticamente a un público, específico, en este caso, el de primera infancia.

Comentado [J9]: -Didáctica

Ximena: y, qué importancia tiene para ti la plan, la preparación de las visitas. Qué sentido tiene el hecho de preparar una visita

P11 Mónica: Sobre todo con niños.

Comentado [J10]: Se puede decir que adquiere mayor relevancia la planificación cuando el trabajo es con niños

P12 Y el saber porque hay veces, no se sabe, que hay para el día.

Comentado [J11]: Incertidumbre en el trabajo en el Museo

P13 Entonces, digamos para este taller si tuve la oportunidad de, de preparar por ejemplo las canciones, o que piezas en concreto, emm, tomar.

Comentado [J12]: Preparación de la visita

P14 Y sobre todo pues tener preparado el, el taller que se diseñó para la actividad con este público.

Comentado [J13]: Preparación de la visita

Ximena: eh, como fue planeada esa visita para ellos. O qué criterios se tuvieron en cuenta para hacer esa visita con ellos.

P15 Mónica: mmm, sobre todo como, emm, que ellos experimentarían y que, vivieran a través de los sentidos cada, cada pieza.

Comentado [J14]: Criterios para este taller con infancia

P16 Que fuera como una especie de, de aventura, de sumergirse, en el tiempo y de vivir como, una persona, un héroe, de la independencia de Colombia.

Comentado [J15]: Criterios para este taller con infancia

Ximena: o sea, y, digamos esas, eh, esas planeaciones de las visitas, ¿tú las registras o se registran? o, como se tiene como ese, ese archivo pues de las planeaciones de las...

Comentado [J16]: Diseño de los talleres

P17 Mónica: mmm en el diseño de talleres que se realiza en el curso de estudio, digamos que hay como una especie de documento, que, se realiza siguiendo unas, una especie de pautas, desde los materiales, a, adecuados o aptos para, para los niños, para el taller. También que

Comentado [J17]: Toda esta puede ser una idea porque habla de los aspectos que tienen en cuenta en el documento

piezas se recomiendan, eh, tocar con ellos. Y también se hacen recomendaciones de, canciones, de, por ejemplo bailes, o, como se dice, poemas, cualquier cosa que le guste mucho a los, a los niños.

Ximena: y, o sea que dentro de, de esas pautas que, como que estructura se tiene más o menos.

P18 Mónica: mm, espérate me acuerdo...

P19 Ehh, nombre del taller, el pu, el público, eh digamos, eh dependiendo del rango de edad o si es publico escolar, la duración máxima, tanto en la visita de, eh de la sala que no puede ser más de 40 minutos, es lo ideal. Y, eh, una hora para realizar el, el taller.

P20 Se tiene en cuenta también como tiempos para los niños ir al baño, para formarse.

P21 Mmm, también cada estación dentro de la sala.

P22 Eh, dentro de esas pautas también se hace un listado de los materiales, que se necesitan, que tienen que estar previamente, organizados antes de iniciar el, el taller.

P23 Y, mmm, al finalizar que haya siempre como una especie de, de cierre del taller o de, o de conclusión.

Ximena: emm, emm, este, bueno en los, vis, en los talleres en general ¿se planean, propósitos específicos, objetivos, puntuales?

P24 Mónica: sí, y de hecho cada taller dependiendo del publico varia de temática. Entonces no es el mismo taller para adulto mayor que para primera infancia, o un taller de familia para público de discapacidad. Cada uno tiene un objetivo diferente.

Ximena: emm, que conocimientos consideras que se deben tener para atender una visita con público infantil

P25 Mónica: bueno, aunque yo nunca había trabajado con público infantil, hasta este año, pero creo que, es mucho, eh a partir de, la experiencia, a partir, del juego, del canto, de contar historias, narraciones.

P26 Eh, intentar que ellos se lleven algún conocimiento. Pero pues, digamos que ese no es el objetivo, primordial, sino que ante todo tengan un buen rato, en, en el museo. O sea si ellos aprenden, pues es genial, si no igual también es muy bueno porque, a través del, de los sentidos o del juego, pues se llevan una experiencia muy bonita.

Ximena: y, bueno, y sobre eso. ¿Qué habilidades consideras que debe tener un monitor para trabajar con niños?

P27 Mónica: creo que son muy grandes

P28 diría que paciencia, sobre todo, y, como una, actitud muy abierta, y de observación a los niños a ver que les gusta, eh, no darle pena, pues bailar o cantar.

P29 Siempre estar atento, eh, a ellos, y encontrar alguna dinámica para que siempre estén como, concentrados, ¿no? porque siempre pierden la, la concentración (risas)

Ximena: sí, se van muy rápido.

P30 Mónica: y sí, como, estar muy abiertos y, y en disposición a que pase lo que tenga que pasar, pero... O sea si hay que rediseñar el taller, toca hacerlo en función de que, em, ellos se diviertan y estén, eh juiciosos.

Ximena: mm. Eh, cuando hacen esos momentos de diseño de talleres, co, cual e, cual ha sido tu rol, digamos tu participación allí... o como son esas dinámicas en esa, preparación.

P31 Mónica: depende mucho del curso de estudio, pero, emm, digamos que en otra exposición temporal hubo una especie de... mm mesa redonda, para, como para estudiar el tipo de público, que espera el público, sí, o alguna enseñanza o algún objetivo.

P32 Emm, y a partir de, ese estudio de cada tipo de público se diseñan los talleres.

P33 Entonces el, los participantes se dividen en grupos, y cada grupo está, encargado de diseñar un taller.

P34 Entonces digamos que en las exposiciones que he estado, he apoyado en el diseño de un taller de primera infancia y de público de discapacidad.

Ximena: mm, vale. Mmm, bueno, que opinión tienes respecto a que hayan, profesores, profesionales de la educación en ese diseño de talleres y, o sea si tienen un papel como, importante o es como, pues lo importante es que hayan muchos, profesionales.

P35 Mónica: mm, yo creo que, en los, digamos en ese diseño de talleres, eh, cuenta sobre todo como, la, no sé si se dice bien multidisciplinariedad (risas). Si, que sean de diferentes campos, y, eh, mm digamos que, en contadas ocasiones he visto licenciados en educación, tal vez Alejandro es, eh licenciado.

P36 Pero digamos que a la hora ya de ejecutar talleres es esencial que haya un acompañamiento del, del profesor o del docente.

Comentado [J18]: Estructura de los talleres

Comentado [J19]: -Estructura de los talleres
-Elementos que se tienen en cuenta en los talleres

Comentado [J20]: -Estructura de los talleres
-Elementos que se tienen en cuenta en los talleres

Comentado [J21]: -Estructura de los talleres
-Elementos que se tienen en cuenta en los talleres

Comentado [J22]: -Estructura de los talleres
-Elementos que se tienen en cuenta en los talleres

Comentado [J23]: -Objetivos de los talleres
-Especificidades de los talleres

Comentado [J24]: -Elementos a tener en cuenta para visitas con infancia
-Actividades que priman en talleres con infancia

Comentado [J25]: Aprendizaje-experiencia

Comentado [J26]: Este párrafo también puede ser una sola idea porque habla del aprendizaje

Comentado [J27]: Habilidades en monitores para trabajo con infancia

Comentado [J28]: Habilidades en monitores para trabajo con infancia

Comentado [J29]: Habilidades en monitores para trabajo con infancia

Comentado [J30]: Flexibilidad en los talleres

Comentado [J31]: Diseño de talleres colectivo

Comentado [J32]: Diseño de talleres colectivo

Comentado [J33]: Diseño de talleres colectivo

Comentado [J34]: Diseño de talleres colectivo

Comentado [J35]: -interdisciplinariedad
-Presencia de maestros en el museo

Comentado [J36]: -Rol del profesor acompañante del publico (profesor como visitante)
-Importancia de los maestros en el museo

Ximena: emm, que, porque se escogen talleres para hacer acá en el, porque se escoge esa estrategia de talleres acá en el museo

P37 Mónica: mm, pues no sabría la razón exacta, digamos desde la, desde la división educativa, pero, enriquecen mucho más la experiencia del visitante dentro del, dentro de la sala.

Comentado [J37]: Talleres como estrategia

P38 Entonces no es lo mismo estar una hora, eh atendiendo o participando en una visita comentada, que realizar una parte práctica y creativa dentro de, del taller.

Comentado [J38]: Talleres como estrategia

Ximena: emm, por cuanto tiempo se diseñan esos talleres. O sea, eh esos dis, esos talleres que se hacen son solamente diseñados para una exposición temporal o pueden ser aplicados en otros momentos...

P39 Mónica: pues se diseñan específicamente para la exposición temporal

Comentado [J39]: Temporalidad-duración de los talleres

P40 Pero, eh, creo que hay talleres que se ajustan para exposición permanente como es el caso de, la última exposición temporal, que la mayoría de piezas eran del, museo nacional. Entonces, se llegó a la conclusión que había un taller que funcionaba muy bien para, la parte, permanente, para la oferta educativa permanente.

Comentado [J40]: Temporalidad-duración-uso de los talleres

Ximena: emm, ay bueno estas están repetidas, pues ya las respondimos. Ehh, bueno durante las visitas, durante estas haciendo las visitas, eh, ¿qué retos te propone trabajar con público infantil?

P41 Mónica: sobre todo que ellos siempre estén, ehh, eh atendiendo, ¿no?, que me pongan atención. Ese es como, si, que, que ellos estén enfocados en, en la actividad.

Comentado [J41]: Retos del trabajo con infancia

Ximena: Ujum. Si. Ehh, cuales estrategias utilizas para, para precisamente eso, para afrontar eso.

P42 Mónica: mmm, digamos, una cosa sería como, eh, a través del reconocimiento de ellos, tratar de encontrar alguna, ficha o alguna estrategia, con que ellos asocien su cotidianidad con lo que ven en, en la sala.

Comentado [J42]: -Estrategias para afrontar los retos de infancia
-“Estrategias de intervención”

P43 Entonces por ejemplo en el taller, eh, sobre todo cuales son sus súper héroes favoritos. Y a través de cuentos y narraciones contadas, que hace 200 años en Colombia también habían héroes, por ejemplo

Comentado [J43]: “Estrategias de intervención”

P44 Y sobre todo eso, como conectados con la exposición a través de su cotidianidad y a través de lo que ellos les gusta hacer.

Comentado [J44]: “Estrategias de intervención”

P45 Los animales también funcionan mucho, entonces, por ejemplo, la actividad de, ellos montar a caballo dentro de la sala, para que descubrieran como se transportaban las personas hace 200 años en Colombia pues también funcionó bastante.

Comentado [J45]: “Estrategias de intervención”

Ximena: y esa del caballo tú te la inventaste o, estaba dentro del taller

P46 Mónica: no, todas esas estrategias, chiquitas, ya van dependiendo de cada monitor. Emm, si le funciona o no, y si funcionan casi siempre, o la mayoría de veces lo compartimos con cada monitor.

Comentado [J46]: -“Estrategias de intervención”
-“Cooperación” entre monitores

P47 Entonces digamos, había una estrategia de, contar un cuento, entonces no, mm digamos que nos dicen que cuento sirve, o la ronda infantil nos dicen que ronda, serviría para esa época.

Comentado [J47]: -“Estrategias de intervención”
-“Cooperación” entre monitores

P48 También lo del caballito.

Comentado [J48]: Estrategias de intervención

P49 Entonces nos vamos contando y nutriendo. Pero eso si es más como de manera autónoma, descubrir que estrategias funcionarían.

Comentado [J49]: Estrategias de intervención

Ximena: ahh ya. Ehh, que preocupaciones te surgen cuando realizas un recorrido. Sea con público infantil, con el que te encuentres pues con el que te toque

P50 Mónica: ¿qué preocupaciones? mm, pues digamos que siempre preocupa quedarse sin público (risas), si como, es quedarse solo.

Comentado [J50]: Preocupaciones

P51 Ehh que definitivamente no les guste la, la visita.

Comentado [J51]: Preocupaciones

P52 O, encontrar una manera adecuada de conectarse con el público, como de tener empatía con ellos. Porque si no la hay pues no funciona.

Comentado [J52]: Preocupaciones

Ximena: si eso si es, verdad. Como asumes esos imprevistos que se presentan, en las visitas.

P53 Mónica: pues, es que todo es como de momento. Entonces, eh dependiendo del imprevisto que me surja pues, tomo alguna decisión. Pueda que funciona o pueda que, que no.

Comentado [J53]: -Estrategias de intervención
-“Experiencia” (que permite tomar decisiones para afrontar los retos-imprevistos)
-“Improvisación”

P54 Entonces si es como todo de momento, no podría decirte ahorita que estrategias porque, depende mucho.

Comentado [J54]: -Estrategias de intervención
-“Improvisación”

P55 Sobre todo el reto es, eh la observación, ¿no? darse cuenta si de verdad está funcionando lo que estoy haciendo o no, y como me rediseño en el momento.

Comentado [J55]: -Evaluación en el momento
-Flexibilidad

Ximena: mm, listo. Ehh. En ese momento de la actividad con los niños, ¿surgió alguna actividad que no estaba pensada dentro de la planeación pues, general? en ese momento que...

P56 Mónica: ehmm, en el taller que hicimos sí, eh, digamos que surgen imprevistos como que viene mucho público muchos estudiantes, y no hay espacio adecuado para, tener a los niños.

Comentado [J56]: Imprevistos

P57 Entonces si ese día hubo bastantes inconvenientes, por eso se resolvió poner la mesa al lado del, del meteorito.

Comentado [J57]: Imprevistos

P58 Entonces es, al estar ahí como en el centro del primer piso del museo, mucho público, podía desconcentrar a los niños.

Comentado [J58]: Imprevistos

P59 Ehh también, el meteorito que estuviera ahí. Entonces digamos que se tocó esa pieza porque igual querían verla los niños.

Comentado [J59]: Se puede decir que esto fue producto de una improvisación y se contrasta con la observación

P60 Ehh, a veces, aunque creo que en, en ese taller no se dio, eh hay público que se moles, publico general que se molesta por los niños, entonces toca, alguna manera de rediseñarlos y que se enfoquen, eh, en el taller.

Comentado [J60]: Imprevistos

Ximena: Ehh, bueno hablando un poquito sobre la evaluación, ¿existe alguna evaluación, eh, de los recorridos? ¿Después de hacerlos?

P61 Mónica: mm, sí, eh es un formato de evaluación que tiene el museo nacional, que, lo llena siempre un docente. Y, ojala algún estudiante, dependiendo de la, de la edad de, del estudiante. Y esa encuesta lo llenan ellos, tiene varias, eh preguntas. Se lleva, a la división educativa y ahí hacen como, la respectiva sistematización

Comentado [J61]: Formato de evaluación de las visitas

Ximena: y, en, pues ya centrándonos en ti, ¿tu reflexionas después de hacer los, los, los recorridos?

P62 Mónica: sii, sobre todo que, que estrategias me funcionan y que no funcionaron y que manera puedo hacer para solucionar lo que no, no me funcionó.

Comentado [J62]: Reflexión

Ximena: y, según eso entonces ¿hay, alguna importancia que tenga la autoevaluación en el museo? ¿En la división educativa?

P63 Mónica: sí, aunque la, el, aunque la autoevaluación dentro de la división se hace es ya al finalizar cada exposición.

Comentado [J63]: Autoevaluación en la DEC

P64 Mmm pero digamos que en el instante sí, se me hace muy importante.

Comentado [J64]: Autoevaluación

P65 Y hay veces que están los monitores permanentes, haciendo como una especie de seguimiento y nos observan, y nos dan algunos consejos que también son muy importantes.

Comentado [J65]: -Acompañamiento
-Retroalimentación

P66 Pero sí como el, autoevaluarme es, eh, primordial para, saber que me, que funciona en mí y que no.

Comentado [J66]: Autoevaluación-reflexión

Ximena: y que no. Emm, ah bueno entonces tú me decías que dentro de los monitores entre ustedes se comparten, experiencias y todo eso, ¿Y también se evalúan entre ustedes?

P67 Mónica: sí, sobre, sí, mucho.

Comentado [J67]: Coevaluación

P68 Emm, en mi caso que este año empecé entonces he tenido mucha retroalimentación de monitores que ya han estado en varias exposiciones y por varios años. Entonces sí es muy, bueno.

Comentado [J68]: Coevaluación

P69 Además que no hay, mm hasta el momento no he vivido como un egoísmo en conocimientos o experiencias, entonces siempre, nos hemos retroalimentado mutuamente.

Comentado [J69]: -Retroalimentación
-Cooperación entre monitores

P70 Además que hay algún monitor que, le va mucho mejor por ejemplo con adulto mayor, o con jóvenes. Entonces, todas esas estrategias que, ellos utilizan son importantes para uno también.

Comentado [J70]: -Cooperación entre monitores
-Experiencia

Ximena: emm, ¿tú crees que se cumplieron los objetivos de esa visita? ¿De, la que se hizo con los niños?

P71 Mónica: sii, y el, y ese taller de primera infancia, me parece que funcionó muy bien para el, las visitas que hubieron dep, de, niños muy pequeños. Entonces yo diría que, que sí se cumplió el, el objetivo.

Comentado [J71]: Alcance de los objetivos

Ximena: y, como, que te hace pensar que si se cumplió el objetivo

P72 Mónica: pues sobre todo como en la observación de los chiquitos y de las profesoras.

Comentado [J72]: Aquí se contrasta con Juan Ricardo cuando el da su opinión sobre la respuesta del público frente a los objetivos alcanzados

P73 También observando un poco la, eh, evaluación que ellos hicieron.

P74 Y, también como en la satisfacción propia que, queda. Cuando hay visitas que no salen bien pues uno lo sabe.

Ximena: aja, si uno lo siente

P75 Mónica: uno lo siente.

Comentado [J73]: Intuición

Ximena: y, durante, mientras estás haciendo el taller tú vas evaluando constantemente como, que está pasando, como se está llevando...

P76 Mónica: sí, sí, to, toca yo diría (risas). Yo diría que toca porque si no se hace como esa observación constante tal vez no funcione adecuadamente el taller.

Comentado [J74]: Evaluación en el desarrollo del taller

Ximena: eh bueno, eh otro punto que tengo es la experiencia. Para ti que tan importantes son las experiencias que has tenido durante tu trabajo en el museo.

P77 Mónica: yo creo que es de lo más importante porque, eh, me he dado cuenta que, para el trabajo como, mediador o como monitor docente, es a través de la experiencia con los públicos como, como que se aprende, ¿no?

Comentado [J75]: Experiencia

P78 Porque en los cursos de estudio, o en las formaciones para cada exposición, hay una parte muy teórica que si se aprende, pero pues para llevarla, a la práctica diría que solo es a través de la experiencia.

Comentado [J76]: -Experiencia
-“Saberes prácticos”

Ximena: tú cuanto llevas acá como tal, cuantas exposiciones has trabajado

P79 Mónica: en dos. En dos, este año desde abril. Y, eh, apoyando también en los talleres de permanente

Comentado [J77]: -Experiencia
-Trayectoria-duración en el museo

Ximena: mm, ¿y tú crees que hay diferencias entre los monitores expertos y los que apenas estamos empezando?

P80 Mónica: mmm, mm tal vez en experiencia sí, emm, pero hasta el momento no, no me he visto como en, en desventaja.

Comentado [J78]: Experiencia

P81 Mmm, y también porque se comparten mucho los, las experiencias y los, conocimientos.

Comentado [J79]: Cooperación entre monitores

P82 Entonces sí me he sentido muy, a gusto y, muy agradecida sobre todo con el, con los monitores que llevan varios años.

Comentado [J80]: -Sensaciones
-Emocionalidad del monitor

Ximena: ehh, ¿tú crees que desde tu primera, intervención hasta ahorita, tus conocimientos han, cambiado y la forma en que trabajas con los públicos se ha transformado?

P83 Mónica: si yo diría que sí, y, y bastante. Digamos desde mi primera visita hasta el día de hoy, ha cambiado, eh, bastante, de manera positiva mis mediaciones.

Comentado [J81]: Experiencia

Ximena: y en qué manera han cambiado

P84 Mónica: sobre todo en el hecho de estar, cómodos, eh como mediadores porque siempre da susto, hablar en público. Eh interactuar con el, con el público. Entonces, en esa manera me he sentido, eh mejor.

Comentado [J82]: -Experiencia
-Transformaciones en su trabajo

P85 Y también, en el sentido de darme los tiempos necesarios para hacer una buena mediación. No tomar todo, digamos de manera acelerada sino, a cada momento darle su tiempo.

Comentado [J83]: -Experiencia
-Transformaciones en su trabajo

P86 Y, y sobre todo en el momento de hacer mediación, pues, sobre todo mucho, el el reconocer y el observar a cada tipo de público.

Comentado [J84]: -Experiencia
-Centrar la mirada en el público

Ximena: eh, de los talleres que ya se han hecho ¿se toman elementos para hacer otros nuevos? o todo empieza borrón y cuenta nueva después de...

P87 Mónica: no, si se toman algunos elementos, o referencias de, dependiendo de cada, eh, exposición temporal y sus talleres.

Comentado [J85]: Diseño de talleres

P88 Entonces por ejemplo, en cuanto, a los materiales. Entonces si hubo un material que, funcionó muy bien para un tipo de público, se puede volver a utilizar, o alguna dinámica. O algún, objetivo o eje a veces se reutiliza.

Comentado [J86]: “Rediseño” de talleres

Ximena: ah, vale. Eh, que concepción tienes tú de infancia. O como concibes a los niños

P89 Mónica: mmm, yo los concibo, niños o personas muy honestas, muy honestas y, también muy, que viven el momento. Así los concibo. Muy alegres también.

Comentado [J87]: -Creencias
-Concepción de infancia

Ximena: sí. Ehh como comprendes el trabajo con los niños.

P90 Mónica: pues yo diría que es, como monitora es, es bonito, y es muy pesado.

Comentado [J88]: -Creencias
-Concepción de infancia

P91 Considero que con los niños, eh se necesita bastante energía, para poder trabajar con ellos (risas)

Comentado [J89]: -Creencias
-Concepción de infancia

Ximena: demasiada (risas)

P92 Mónica: Entonces, para un trabajo constante, como monitor docente, yo diría que, es una labor titánica de verdad es como un, reconocimiento total a los docentes de, de infancia.

Comentado [J90]: -Creencias
-Concepción de infancia

Ximena: de infancia. Emm, que elementos debes que, piensas que deben primar, pues que son importantes para trabajar con los niños

P93 Mónica: Sob, yo diría que sobre todo trabajar con la, empatía, llevarse muy bien con los niños. Eh, entenderlos. Porque pues ellos también esperan cosas, ¿no?

Comentado [J91]: -Creencias
-Concepción de infancia

P94 Entonces, eh, observarlos y entender que es lo que quieren, y sobre todo vivir la, la experiencia.

Comentado [J92]: Reconocimiento del público

P95 Entonces, lo mismo como, si hay un objetivo planteado pues, eh muy bien si se cumple, pues excelente si no también. La idea es que ellos experimenten y vivan la, la experiencia.

Comentado [J93]: -Alcance de los objetivos
-Experiencia del público en la visita

Ximena: Ujum, y, que se debe evitar con ellos

P96 Mónica: que diría yo, mmm, sobre todo, emm, ¿tal vez como ser extremadamente rectos?, no rectos sino...

Comentado [J94]: Creencias

Ximena: ¿rígidos?

P97 Mónica: rígidos! sí, como duros con los niños. Siempre ser flexibles.

Comentado [J95]: Creencias

Ximena: emm, ¿consideras que, que el museo educa?

P98 Mónica: sí, yo diría que sí. En gran medida sí.

Comentado [J96]: Educación en el museo

Ximena: y por qué o, de qué manera educa el museo

P99 Mónica: pues es yo diría que más, el, el educar al tra, a través del reconocimiento, ¿no?

Comentado [J97]: Educación en el museo

P100 No es lo mis, pues digamos que, el visitante en general, que no sea como m, experto en algún tema, eh visita el museo muy rápido.

Comentado [J98]: "Tipos de visitante"

P101 pero si tal vez encontró alguna pieza con el que, se haya conectado o identificado hubo una labor de reconocimiento entonces, en el reconocer, ¿no? en, reconocer, el patrimonio y reconocerse a sí mismo.

Comentado [J99]: Reconocimiento-educación (para ella)

Ximena: A sí mismo. Y, qué lugar consideras que ocupa la educación en el museo

P102 Mónica: pues de lo que he visto, es como, el, la parte educativa es como el objetivo primordial del museo.

Comentado [J100]: Educación en el museo

P103 Y también lo que he escuchado, que hay museos que se dedican exclusivamente a la investigación, o la curaduría, pero el museo nacional, está muy enfocado en la parte educativa.

Comentado [J101]: -Educación en el museo
-“Enfoques de los museos”

Ximena: educativa, sí. Y que aportes pri, piensas que da el museo a la educación de las personas que vienen y lo visitan

P104 Mónica: pues, creo que es como un espacio... diferente es como salir de, no diría zona de confort, pero del, de la monotonía, y el aprender de diferentes, eh, maneras, sí.

Comentado [J102]: -“Lugar” del museo
-Museo como ocio

Ximena: y, que relevancia social crees que tiene, o sea qué importancia tiene para la sociedad lo que hay acá en el museo. Todos los, los discursos, todo lo que muestra el museo.

P105 Mónica: pues yo creo que es muy, es importantísimo, ¿no? porque aquí esta como el, patrimonio y es el, conocerse como, persona, ¿no? no solo en la actualidad sino lo que sucedió, en el pasado, también, hizo parte o forma parte de, de la persona.

Comentado [J103]: Relevancia-impacto social del museo

P106 Entonces, lo mismo es como una manera de conocerse a, a sí mismo. Lo que sucedió antes, pues, de alguna manera también está afectando el presente.

Comentado [J104]: Relevancia-impacto social del museo

Ximena: nos influye. Em, que importancia tienes que, re, cre, ay me enrede. Qué importancia crees que tiene la didáctica en el museo, en el trabajo con el público infantil.

P107 Mónica: yo creo que es primordial. Es como lo más importante. Porque, obviamente no se van a quedar una hora escuchando cosas.

Comentado [J105]: Didáctica

Ximena: y, eh para ti que es la didáctica, o que, que entiendes por didáctica.

P108 Mónica: mm, yo diría que con, herramientas, eh creativas, o interactivas, para aprender, o para experimentar con, las piezas y con información que tiene el museo.

Comentado [J106]: Didáctica

Ximena: eh, ¿consideras que en el museo se enseña y se aprende?

P109 Mónica: yo diría que sí.

Comentado [J107]: Enseñanza y aprendizaje

Ximena: y de qué manera, se puede dar eso. El enseñar y el aprender

P110 Mónica: pues yo creo que de múltiples, eh, maneras.

Comentado [J108]: Enseñanza y aprendizaje

P111 Una pues sería con la labor de mediación, si hay un monitor, docente, involucrado, pues el monitor, eh, también su objetivo no solo es mediar, sino también en, enseñar algo, ¿no? y el visitante, eh, pues yo creo que siempre se lleva algo alguna experiencia o alguna, un aprendizaje.

Comentado [J109]: Enseñanza y aprendizaje

P112 O si es un visitante que viene, eh, autónomamente, pues, algo también se va llevar, algo, le vas, algo va a, a servir o algo le va a quedar, sí.

Comentado [J110]: Aprendizaje

Ximena: ujum. Eh, como, haces tú para, hacer que los niños puedan aprender esos contenidos como tan disciplinares que hay en las piezas

P113 Mónica: mm, y sobre todo en el taller, eh, y en la exposición.

P114 **La exposición no era fácil para ningún tipo de público. Era un poquito ladridito.**

P115 **Entonces, mmm, aprender contenidos me centré mucho en que ellos reconocieran, cosas básicas de la cotidianidad de las personas hace 200 años. Y que de alguna manera son similares hoy en día.**

P116 **Un ejemplo que comen, eh, como se transportaban, eh, como eran los mapas o como es, como escribían.**

P117 Sobre todo la cuestión de identidad del país, de la bandera de Colombia, que, empezó hace 200 años y que hoy en día pues sigue, continuo, ¿no?

Ximena: y, que estrategias utilizas para eso, para, transmitir ese conocimiento a los niños.

P118 Mónica: **mm, uno, eh, pues sobre todo el, el estudiar, ¿no? investigar la información, y a partir de ahí, eh, que es una información bastante amplia, eh, que, partes servirían para trabajar con los niños.**

P119 **Entonces por ejemplo, hubo, un conjunto de piezas que mostraban, la gente del común de santa fe hace 200 años. Entonces ese serví muchísimo para mirar, eh, su vestuario, su comida, eso.**

P120 Mm **y también diría nuevamente la retroalimentación con otros monitores, por ejemplo el escuchar o el estar presentes en otras visitas de compañeros, también ayudaba a identificar que herramientas servían para, para mediar con el público infantil.**

Ximena: mm... eh, ¿qué tan importante para ti es que los niños aprendan? en, las visitas que tú haces

P121 Mónica: **pues yo creo que es, siempre es importante, aunque, mmm, con, o sea siempre es importante pero en el momento no hay que continuamente preocuparse por si aprendieron o no aprendieron algo, sino que yo creo que se va, dando.**

P122 **Me gusta más cuando es a partir de la experiencia. Cuando se divierten.**

Ximena: **o sea que una manera para, averiguar si aprendieron es, la forma en que ellos, vivieron esa experiencia**

P123 Mónica: **si, si, si están felices, o si están ahí diciendo o cantando cosas, entonces uno sabe si va, si se llevaron algo.**

Ximena: ahh listo. Emm, que opinión tienes frente a la **interdisciplinariedad** del equipo del, de educativa

P124 Mónica: **pues yo creo que ha enriquecido bastante, mmm, al, a las mediaciones y al trabajo en, en equipo.**

P125 Mmm, **porque, digamos que a partir de diferentes perspectivas se va nutriendo el concepto de mediador.**

P126 También me decían, aun..., digamos que yo empecé este año entonces ya esos cambios estaban ocurriendo muy rápido. Pero decían que hace, por ejemplo 10 años pues, las mediaciones no eran igual de dinámicas. O el público no podía intervenir mucho. Era bastante información.

P127 Entonces que, esa es una labor que, por muchos años ha llevado el, el museo y que hoy en día está dando resultados.

P128 Por ejemplo han dicho que el, el hecho de que hayan talleres específicos para, población infantil o de discapacidad es una, labor, eh, muy importante y es como un logro cumplido dentro del museo.

Ximena: emm, ¿consideras que los maestros pues por la formación que tienen, pueden tener una, una cierta ventaja al momento de trabajar con los públicos?

P129 Mónica: **de pronto sí, o de pronto no, yo creo que depende mucho también del, tipo de público.**

P130 Mmm... también porque, conocen estrategias, ¿no? pero eso también depende mucho porque, digamos si hubiera un monitor que se dedicara exclusivamente a un tipo de público pues de pronto sí, pero aquí es lo que venga, lo que haya, entonces, también yo creo que... si, si, las experiencias son diferentes, sí.

Ximena: ujum, si es relativo

P131 Mónica: **pero de pronto sí, yo diría que el, en las estrategias o, en su, formación, pues, va a variar bastante, eh su, mediación.**

Ximena: eh... los saberes de tu formación profesional ¿te han funcionado para trabajar acá en el museo?

P132 Mónica: **si, sobre todo en, el, la parte, interactiva, y en la parte de observar, elementos gráficos en, dentro del, de cada una de las piezas. En detallar, ¿no? y en, en detectar... porque como no tengo una formación en humanidades sino más bien como en la imagen, entonces detectar que le llamaría, la atención, visualmente al público.**

Ximena: emm, que conocimientos disciplinares crees que le demanda a un monitor trabajar acá en el museo

Comentado [J111]: Ambos hablan de las experiencias cotidianas

Comentado [J112]: -"Transposición didáctica"
-Estrategias de intervención

Comentado [J113]: Actualidad-permanencia del tema tratado

Comentado [J114]: "Transposición didáctica"

Comentado [J115]: "Transposición didáctica"

Comentado [J116]: Estrategias de mediación

Comentado [J117]: Aprendizaje

Comentado [J118]: Experiencia del visitante

Comentado [J119]: -Aprendizaje
-Alcance de los objetivos

Comentado [J120]: Concuerda un poco con Juan Ricardo en este aspecto

Comentado [J121]: Interdisciplinariedad

Comentado [J122]: Transformaciones del trabajo en el museo

Comentado [J123]: Transformaciones del trabajo en el museo

Comentado [J124]: Transformaciones del trabajo en el museo

Comentado [J125]: Lugar-relevancia del maestro en el museo

Comentado [J126]: Lugar-relevancia del maestro en el museo

Comentado [J127]: Lugar-relevancia del maestro en el museo

Comentado [J128]: Saber profesional

P133 Mónica: mm, yo creo que, sobre todo, también depende de cada tipo de, de exposición, pero, si como esa formación, no sé si académica pero, si teórica, de cada exposición es muy importante.

Comentado [J129]: Conocimientos disciplinares de los monitores

P134 Si no se sabe la teoría, pues, así se tengan muchas habilidades para mediar con el público pues no se tiene con qué mediar.

Comentado [J130]: Conocimientos disciplinares de los monitores

Ximena: no va a ser suficiente. Em, volviendo un poquito sobre los talleres digamos, bueno, está el taller que se pensó para, público infantil. Eh, tú al momento de, de ir a trabajar con ellos escoges digamos, que te puede servir y que no o lo, trabajas así como esta.

P135 Mónica: dentro del taller, em, pues lo reviso y miro que me puede servir y que, no, más que todo en las piezas.

Comentado [J131]: -Realización del taller
-Guiones de intervención

P136 Entonces, eh, la persona que diseñó el taller recomienda algunas piezas, pero si tal vez no me siento cómoda o, siento que hay otra pieza que podría funcionar más pues la escojo.

Comentado [J132]: -Realización del taller
-Guiones de intervención

P137 Y además que depende de la cantidad de público que haya en sala. Entonces, si hay mucha gente o si hay varias reservas dentro de la sala, también toca rediseñar que otras piezas se pueden coger para no cruzarse.

Comentado [J133]: -Realización del taller
-Guiones de intervención
-“Improvisación”

Ximena: o sea que tú debes tener el, tú debes saber de todas las piezas, ¿sí?

P138 Mónica: básicamente si

Comentado [J134]: Conocimiento de las piezas

Ximena: mm claro complicado. Y digamos, para los talleres con los niños en esa mesa que tu estuviste como, que activi, que tipo de actividad les proponen a ellos, que se diferencien de los otros talleres para otros públicos

P139 Mónica: emm, ¿qué diferencias hay en cuanto a la actividad?

Comentado [J135]: ¿?

Ximena: sí, los tipos de actividades.

P140 Mónica: mmm, nuevamente como el, el cantar, el bailar, el jugar también, es válido para los niños, no? pues dentro de las recomendaciones.

Comentado [J136]: -Tipos de actividades para talleres de infancia
-Creencias

P141 Y en cuanto ya la, el diseño del, del taller o del resultado, es mucho pues como las cosas táctiles, o el recortar el pegar, el que ellos puedan, colorear. Eso básicamente.

Comentado [J137]: -Tipos de actividades para talleres de infancia
-Creencias

P142 Y que sea todo muy sencillo, ¿no? no que sea todo, mm demasiado elaborado, sino que sea algo bastante sencillo de manejar. Tanto para nosotros como monitores como para los niños.

Comentado [J138]: -Tipos de actividades para talleres de infancia
-Creencias

Ximena: para los niños. Listo, nos rindió mucho

P143 Mónica: ¿ya?, sii.

Ximena: entonces, espera yo lo paro...

ANEXO 7

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

CATEGORÍA	PROFESOR LICENCIADO		INGENIERA	
Temporalidad	<p>P62: “Eso sí soy totalmente consciente que, el proceso de formación, bueno de cualquier persona, pero más de una persona que se piensa estos procesos de enseñanza aprendizaje, es un proceso permanente. Todo el tiempo estamos aprendiendo”.</p> <p>P116: “Porque pues es que en eso, me forme, en eso es lo que vengo trabajando hace tiempo, ¿no?, pues. Paulatinamente se va siendo consciente de esos otros elementos.”</p> <p>P59 Además porque bueno, zapatero a tus zapatos ¿no? Pues yo estudie cinco años ese tema de la pedagogía, pues claro me tiene que generar un poquito más de curiosidad e inquietud, un poco más de análisis, un poco más de reflexión, porque si no entonces no tendría sentido, haber, haberme quemado tanto tiempo con ese tema</p>	<p>Aprendizaje permanente</p> <p>Relaciona su formación/profesión como una construcción en el tiempo</p>		

--	--	--	--	--

<p>Teorías implícitas</p>	<p>P40 Porque teniendo en cuenta la edad de los menores, cada tres, cuatro minutos tienes que estar capturando, su atención. De múltiples maneras, que va desde tu actitud corporal, la manera como les hablas, tu entonación, la manera como los miras, la manera como utilizas tú las herramientas a disposición. Todo eso depende de que el niño ponga o no su atención.</p> <p>P125 Ellos, están pasando por un momento de una impresionante creatividad y de una imaginación, abrumadora.</p> <p>P112: bueno, otros niños que son por sus diferentes circunstancias también están llamados a, que te llevan la contraria, ahh, pues, no. Lo que me llame la atención voy a buscarlo, entonces me alejo del grupo, o, están molestando al compañero.</p> <p>P121: A generar esa experiencia de modificación del espacio, que para esa edad es muy atractivo, es muy interesante, es muy chévere.</p> <p>P122 Pues un niño que entra identifica vagamente pues que hay cuatro paredes, hay un suelo, hay un techo. Y luego yo cuelgo un elemento, modifico esa espacialidad, pues eso es súper interesante.</p> <p>P129 Por eso es que creo que el arte es determinante, porque el arte es brindarle otras estrategias de lenguaje a uno, para uno poder decir eso que no se puede decir a través de la escritura y del habla... Para que también haya un diálogo con el mundo, ¿no? No es solo recibir, recibir, porque el mundo todo el tiempo nos está diciendo cosas</p> <p>P179 Comprendiendo y entendiendo que el estatus de infante es una creación,</p> <p>P180 JR: que no tiene más de 200 años, una categoría. Creo que cuando se crea la categoría, se empieza a delimitar al otro, con arreglo a esa categoría.</p> <p>P183: yo no estoy tan de acuerdo que todo, o sea que todo a lo que el niño tenga, genere un esfuerzo y que aparentemente eso genere una remuneración o no, ese aspecto sea laboral... Yo soy de los que piensa que, los niños tienen que hacerse una idea de lo que es el labo, el trabajo. De que, eso genera un rédito, una ganancia, y que eso me permite también poder adquirir ciertas, gustos, servicios, etcétera</p> <p>P184 Creo que, habría que es poder identificar más el potencial de los menores no para sacarles el jugo que eso no, no sería el objetivo, sino para, uno, permitir también sorprendernos, permitimos también, transformar nuestro mundo y, eh eh eh, verlo desde otra manera, ¿no? Que los niños también puedan tener una participación más activa de él, donde, pues tú ves que muchas veces cuantos niños no lo sorprenden a uno con una reflexión o una idea que, desprovistos de tanto prejuicio que tiene el adulto, pueden, hacer una reflexión interesante.</p> <p>P186: creo que valdría más la pena darse ese, posibilidad de escucha, eh, y, y, y de, entender y observar más esa experiencia del niño ante el mundo que estábamos construyendo o que tenemos construido el día de hoy. Podríamos, encontramos grandes cosas.</p> <p>P188: La gente, la, el joven, niño tienen que escuchar al adulto. No se pueden entregar solo a, su placer y a la forma como ven el mundo porque obviamente tienen que tener uno, orientación, que se yo.</p>	<p>“Comprensión de la etapa de desarrollo/ Características de los niños</p> <p>“Alterar” el espacio</p> <p>Categoría infancia</p> <p>“Potencialidades” de los niños, disposición a la</p>	<p>P25 (conocimientos tener en cuenta con público infantil) bueno, aunque yo nunca había trabajado con público infantil, hasta este año, pero creo que, es mucho, eh a partir de, la experiencia, a partir, del juego, del canto, de contar historias, narraciones.</p> <p>P93 Mónica: Sob, yo diría que sobre todo trabajar con la, empatía, llevarse muy bien con los niños. Eh, entenderlos. Porque pues ellos también esperan cosas, ¿no?</p> <p>P94 Entonces, eh, observarlos y entender que es lo que quieren, y sobre todo vivir la, la experiencia.</p> <p>P89 Mónica: mmm, yo los concibo, niños o personas muy honestas, muy honestas y, también muy, que viven el momento. Así los concibo. Muy alegres también.</p> <p>P90 Mónica: pues yo diría que es, como monitora es, es bonito, y es muy pesado.</p> <p>P91 Considero que con los niños, eh se necesita bastante energía, para poder trabajar con ellos (risas)</p> <p>P96 Mónica: que diría yo, mmm, sobre todo, emm, ¿tal vez como ser extremadamente rectos?, no rectos sino...</p> <p>P97 Mónica: ¡rígidos! si, como duros con los niños. Siempre ser flexibles.</p> <p>P92 Entonces, para un trabajo constante, como monitor docente, yo diría que, es una labor titánica de verdad es como un, reconocimiento total a los docentes de, de infancia.</p>	<p>Cómo trabajar con niños</p> <p>Concepción de infancia</p> <p>“impacto” del trabajo con niños</p>
---------------------------	---	---	--	---

	P189 Pero sin duda creo que hay un enorme potencial ahí que no está siendo, escuchado.	escucha por parte del adulto		
--	---	------------------------------	--	--

	<p>P87El método puede ser tremendamente elaborado, o no, poderlo juntar con unos efectos maravillosos, o no. Pero todo eso depende también como de los intereses que se tengan al interior del espacio donde se está agenciando ese proceso pedagógico.</p>	<p>Razones de ser de las metodologías en el trabajo educativo en el Museo</p>		
<p>Contrato didáctico</p>	<p>P213 Entonces la, la didáctica también es un, creo que es una especie también como de contrato, una especie de acuerdo mas bien. Un acuerdo que no es solo aquel que, agencia su estrategia didáctica y que cree que es la más maravillosa del mundo y la ejecuta, esperando que la, tenga un resultado positivo. Sino que también depende de un interés, de unos, objetivos, que tiene que estar _____1:05:19 y que va, a interactuar, claro.</p> <p>P19 Que se vuelva un asunto como bidireccional, yo les ofrezco a ellos una serie de información, una actividad, una metodología, pero de ellos empiezo a recibir una, también una información, una respuesta, una actitud, un interés.</p> <p>P214 JR: si claro hay un asunto allí que es un asunto social. Cuando ese, proceso educativo se, planea se focaliza, tiene que haber un contrato. Tiene que haber un consenso o un acuerdo, ¿no? Que no necesariamente es un documento escrito, es un asunto ahí que se desenvuelve, en condiciones...</p>	<p>Proceso didáctico implica un contrato</p>		

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Transposición didáctica</p>	<p>P29 la exposición no era para niños, la exposición, el tema era complejo, un tema, un tema con demasiados elementos, de historia, sociales, geografía, ¿no? Que no son propios y que no es el momento para, promovérselos a los menores.</p> <p>P27 Las vitrinas, y los espacios de exhibición no están hechos para primera infancia. Entonces era otra de mis enormes preocupaciones con el tema de hacer el taller. Mm las vitrinas estaban muy altas, la luz es tenue, por conservación del, las fotografías. Y las, exhibiciones no están dirigidas a una población de menos de 40 cm, de menos de, un metro o sea, se necesita una estatura, de adulto, o de joven para poderlas apreciar.</p> <p>P28 Por eso ves tú que, unos días antes fue que a mí me hizo clic el pensar que las exposición se tenía que abordar con las gigantografías, que están en la sala que también son una herramienta maravillosa de parte de museografía, y fue haber impreso en gran formato, una de las, varias de las fotos, lo cual permitía apreciarlas mejor, independientemente de la estatura. Podía incluso los niños estar sentados y poderlas apreciar. Y, y pues en ese sentido podía hacerse una experiencia.</p> <p>P30 Por eso pensábamos entonces que si apoyábamos con las gigantografías, y los chicos, podían acercarse al personaje, a través de una materialidad que aparentemente le pertenecía, como su maleta de viaje, y como su ropa, su sombrero, su cámara fotográfica, los niños podían asir un poco más el tema a través del personaje.</p> <p>P33 Entonces yo creo que lo que hacíamos era, tender un puente, concreto, entre el niño y la exposición. Y era a través de Rais Bourgarel que era el personaje que reunió las fotos.</p> <p>P31 Pero entonces si podía ser acercarlos un poco a la idea de foto, poder establecer comparaciones con la cotidianidad que eso es determinante para cualquier tipo de población...</p>	<p>Complejidad de la exposición</p> <p>Condiciones físicas de la sala</p> <p>Estrategia didáctica para hacerle frente</p> <p>Rol de mediación</p>	<p>P114 La exposición no era, fácil para, ningún tipo de público. Era un poquito ladrillada.</p> <p>P43 Entonces por ejemplo en el taller, eh, sobre todo cuáles son sus súper héroes favoritos. Y a través de cuentos y narraciones contarles que hace 200 años en Colombia también habían héroes, por ejemplo.</p> <p>P44 Y, sobre todo eso, como conectarlos con la exposición a través de su cotidianidad y a través de lo que ellos les gusta hacer.</p> <p>P115 Entonces, mmm, e aprender contenidos me centre mucho en, que ellos reconocieran, cosas básicas de la cotidianidad de, las personas hace 200 años. Y que de alguna manera son similares hoy en día.</p> <p>P119 Entonces por ejemplo, hubo, un conjunto de piezas que mostraban, la gente del común de santa fe hace 200 años. Entonces ese servía muchísimo para mirar, eh su vestuario, su comida, eso.</p> <p>P116 Por ejemplo que comen, eh como se transportaban, eh, como eran los mapas o como es, como escribían.</p> <p>P120 Mm, y también diría nuevamente la retroalimentación con otros monitores, por ejemplo el escuchar o el estar presentes en otras visitas de compañeros, también ayudaba a identificar que herramientas servían para, para mediar con el, público infantil.</p> <p>P118 Mónica: mm, uno, eh, pues sobre todo el, el estudiar, ¿no? investigar la información, y a partir de ahí, eh, que es una información bastante amplia, eh, que, partes servirían para trabajar con los niños. (estrategia para compartir conocimiento con los niños)</p>	<p>Complejidad de la exposición</p> <p>Estrategia para hacerle frente</p> <p>Relación teoría- mediación</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Enseñanza</p>	<p>P45 Porque los pelados, dependiendo las edades, ¿no? No les importa, no les interesa, están, con otros intereses. Y si tú le generas al niño una sospecha,</p> <p>P44 Entonces la dinámica sería que ya no tenemos que hacer tanto esfuerzo en que ellos aprendan que si A que B o C. Lo que tenemos que trabajar es en las formas en las que ellos acceden a la información, y lo que les inquieta, información o el conocimiento. En esa medida, un docente más que enseñar, contenidos, enseña es una motivación, una inquietud ante el mundo. Eso es lo que debe hacer un docente.</p> <p>P48 Entonces creo que, eso, eso es determinante en la, enseñar una inquietud ante el mundo, despertar la curiosidad es más importante que un contenido específico. Más teniendo en cuenta que nosotros somos un museo.</p>	<p>Como se enseña</p> <p>Enseñanza en el museo</p>	<p>P109 Mónica: yo diría que sí. (consideras que en el museo se enseña)</p> <p>P110 Mónica: pues yo creo que de múltiples, eh, maneras.</p> <p>P111 Una pues sería con la labor de mediación, si hay un monitor, docente, involucrado, pues el monitor, eh, también su objetivo no solo es mediar, sino también en, enseñar algoito, ¿no?</p>	<p>Enseñanza en el museo</p> <p>Como se enseña</p>

<p>Aprendizaje</p>	<p>P46 Entonces si tú consigues gene, despertar la motivación en el chico, no importa que no haya aprendido absolutamente nada en el espacio, porque va a salir a buscarlo, porque vas a detonar ese espíritu inquieto ante el mundo, esa curiosidad de develar todo eso que está presente</p> <p>P96 Pues también que son un descubrimiento que tú ves en el otro museo y es, trascender las experiencias meramente cognitivas. Cuando uno se sienta solo en experiencia cognitiva de aprender cierto concepto, cierto tema, específico, pues va a ser difícil entonces con los temas de, primera infancia, para población con discapacidad. Entonces más bien que un asunto meramente cognitivo puede ser un asunto sensorial, y emotivo.</p> <p>P100 Entonces, si parte uno siempre de la experiencia que se tiene de lo cotidiano, lo que he vivido pues va a ser mucho más fácil, eh, enfrentar el objeto, el nuevo objeto de aprendizaje.</p> <p>P99 Entonces también se le puede apostar a eso para población con primera infancia. No necesariamente el niño comprenda, que la casa colonial es una estrategia arquitectónica que se desarrolló por arreglo a unas necesidades específicas de la época en la que España dominaba el territorio bla, bla, bla, bla. Sino, ah es que esta casa es diferente a la mía, por ejemplo. Establece uno, pequeñas diferencias, es diferente a la mía, esta es más grande claramente, tiene un jardín central, la mía no tiene jardín central, y como, ese tipo de cosas que, pueda establecer uno como puentes</p>	<p>Relación enseñanza-ap/zaje</p> <p>experiencias previas-ap/zaje</p>	<p>P109 Mónica: yo diría que sí. (consideras que en el museo se aprende)</p> <p>P110 Mónica: pues yo creo que de múltiples, eh, maneras.</p> <p>P111 Una pues sería con la labor de mediación, si hay un monitor, docente, involucrado, pues el monitor, eh, también su objetivo no solo es mediar, sino también en, enseñar aliguito, ¿no? ? y el visitante, eh, pues yo creo que siempre se lleva algo alguna experiencia o alguna, un aprendizaje.</p> <p>P121 Mónica: pues yo creo que es, siempre es importante, aunque, mmm, con, o sea siempre es importante pero en el momento no hay que continuamente preocuparse por si aprendieron o no aprendieron algo, sino que yo creo que se va, dando. (que tan importante es que los niños aprendan)</p> <p>P26 Eh, intentar que ellos se lleven algún conocimiento. Pero pues, digamos que ese no es el objetivo, primordial, sino que ante todo tengan un buen rato, en, en el museo. O sea si ellos aprenden, pues es genial, si no igual también es muy bueno porque, a través del, de los sentidos o del juego, pues se llevan una experiencia muy bonita</p> <p>P122 Me gusta más cuando es a partir de la experiencia. Cuando se divierten.</p> <p>P112 O si es un visitante que viene, eh, autónomamente, pues, algo también se va llevar, algo, le vas, algo va a, a servir o algo le va a quedar, sí.</p>	<p>Lugar del aprendizaje en el museo</p> <p>“importancia” del aprendizaje en el museo</p>
--------------------	--	---	---	---

<p>Planificación</p>	<p>P57 Pero si no nos, no se toma aquí tanto tiempo en la producción y en el diseño de las actividades.</p> <p>P58 Y, se recurre también un poco a la experiencia que se tiene. Como, eh eh recuerdo esa actividad, esta metodología, esta estrategia, y eso permite que se diseñen los talleres en menor tiempo, pero, como te digo, todavía estoy en ese tránsito, me gusta tomarme un poco más el tiempo.</p> <p>P89 JR: ah bueno, pues, nos, pues, aquí por lo menos en el museo, bueno, en ambos museos pensamos como bueno, que es lo que le llama la atención a la población.</p> <p>P91 El asunto corporal, el asunto espacial, nuevas formas de exploración, que no sea un asunto meramente auditivo, que sea un asunto no solo auditivo y visual, que también sea exploratorio, táctil, sensible, no? Que, pueda uno, intentar dirigirse a esas otras, percepciones que tiene el ser humano.</p> <p>P15 Además de eso pues se tiene que pensar un taller, el taller se piensa con unas características, unos, eh, elementos, una materialidad.</p> <p>P13 Mm bueno pues eh, pues, hay digámoslo como diferentes elementos que se deben tener en cuenta como lo logístico, metodológico, materiales, quien es la población. (preparación para atender una visita)</p> <p>P17 Y entonces la preparación va en el orden entonces de lo logístico, que es lo que vamos a hacer, como lo vamos a hacer, con que materiales cuento.</p>	<p>Tiempo y preparación de la oferta educativa</p> <p>Aspectos para diseñar la propuesta</p>	<p>P12 Y el saber porque hay veces, no se sabe, que hay para el día.</p> <p>P13 Entonces, digamos para este taller si tuve la oportunidad de, de preparar por ejemplo las canciones, o que piezas en concreto, emm, tomar.</p> <p>P14 Y sobre todo pues tener preparado el, el taller que se diseñó para la actividad con este público.</p> <p>P9 Mónica: mmm, pues, para las exposiciones temporales, emm, siempre hay más o menos que, unos dos meses de preparación, por ahí un mes, un mes de preparación. Eh, para estudiar, ehh, digamos que, la información de cada exposición temporal, cual es el objetivo, que se pretende con la exposición, con las piezas.</p> <p>P10 Y también hay una parte donde uno, emm, aborda, cada tipo de población a través de los talleres. Entonces como se podría abordar, ehh didácticamente a un público, específico, en este caso, el de primera infancia.</p> <p>P19 Ehh, nombre del taller, el pu, el público, eh digamos, eh dependiendo del rango de edad o si es publico escolar, la duración máxima, tanto en la visita de, eh de la sala que no puede ser más de 40 minutos, es lo ideal. Y, eh, una hora para realizar el, el taller.</p> <p>P31 Mónica: depende mucho del curso de estudio, pero, emm, digamos que en otra exposición temporal hubo una especie de... mm mesa redonda, para, como para estudiar el tipo de público, que espera el público, si, o alguna enseñanza o algún objetivo.</p> <p>P33 Entonces el, los participantes se dividen en grupos, y cada grupo está, encargado de diseñar un taller</p> <p>P32 Emm, y a partir de, ese estudio de cada tipo de público se diseñan los talleres.</p> <p>P15 Mónica: mmm, sobre todo como, emm, que ellos experimentaran y que, vivieran a través de los sentidos cada, cada pieza.</p> <p>P17 Mónica: mmm en el diseño de talleres que se realiza en el curso de estudio, digamos que hay como una especie de documento, que, se realiza siguiendo unas, una especie de pautas, desde los materiales, a, adecuados o aptos para, para los niños, para el taller. También que piezas se recomiendan, eh, tocar con ellos. Y también se hacen recomendaciones de, canciones, de, por ejemplo bailes, o, como se dice, poemas, cualquier cosa que le guste mucho a los, a los niños.</p> <p>P20 Se tiene en cuenta también como tiempos para los niños ir al baño, para formarse.</p> <p>P21 Mmm, también cada estación dentro de la sala.</p>	<p>Preparación material y logística</p> <p>Tiempo de preparación</p> <p>Aspectos para diseñar la propuesta</p> <p>-Nivel grupal</p> <p>-Guión</p>
----------------------	--	--	---	---

			<p>P22 Eh, dentro de esas pautas también se hace un listado de los materiales, que se necesitan, que tienen que estar previamente, organizados antes de iniciar el, el taller.</p> <p>P23 Y, emm, al finalizar que haya siempre como una especie de, de cierre del taller o de, o de conclusión.</p> <p>P34 Entonces digamos que en las exposiciones que he estado, he apoyado en el diseño de un taller de primera infancia y de público de discapacidad.</p>	<p>-Tiempo</p> <p>-Espacio</p> <p>-Materiales</p> <p>-Cierre</p>
--	--	--	---	--

Ejecución	<p>P114 Entonces pues sin duda es un esfuerzo físico, mental que uno tiene que estar haciendo, porque estoy pensando en mi capacidad corporal, pero al mismo tiempo estoy pensando en los datos que voy botando, en que sigue en el taller, ¿no? Una serie de cosas que, se van teniendo en cuenta y pues toda, al unísono, ¿no?</p> <p>P124 Cuando fuimos a sacar la tela, cuando fui a sacar la tela de la maleta, la tela estaba doblada, correctamente. En puntas, puntas, puntas y, cuando la iba a sacar pues iba a salir toda de una. Pero, la intención es que el río, fluyera de la maleta. Cuando yo abrí la maleta, y vi que estaba doblada, empecé a decirles a los niños que les iba a mostrar algo interesante, que iba ba, ba, empecé a generar expectativa, y con la mano dentro de la maleta empecé a revolverla y desbaratarla, para que, sacar una punta y empezara a salir el río, como si estuviera saliendo de su, origen. Así fue que la saque. Eso lo decidí en ese instante. Y fue una conclusión de ese instante, no la pensé previamente porque si no, hubiese guardado la tela de manera desorganizada.</p>	<p>“Habilidad” del profesor en la acción</p> <p>Estrategias para enfrentar situaciones en el momento</p>	<p>P41 Mónica: sobre todo que ellos siempre estén, eh, eh atendiendo, ¿no?, que me pongan atención. Ese es como, si, que, que ellos estén enfocados en, en la actividad. (retos)</p> <p>P52 O, encontrar una manera adecuada de conectarse con el público, como de tener empatía con ellos. Porque si no la hay pues no funciona.</p> <p>P45 Los animales también funcionan mucho, entonces, por ejemplo, la actividad de, ellos montar a caballo dentro de la sala, para que descubrieran como se transportaban las personas hace 200 años en Colombia pues también funcionó bastante.</p> <p>P53 Mónica: pues, es que todo es como de momento. Entonces, eh dependiendo del imprevisto que me surja pues, tomo alguna decisión. Pueda que funciona o pueda que, que no.</p> <p>P54 Entonces si es como todo de momento, no podría decirte ahorita que estrategias porque, depende mucho.</p> <p>P55 Sobre todo el reto es, eh la observación, ¿no? darse cuenta si de verdad está funcionando lo que estoy haciendo o no, y como me rediseño en el momento.</p> <p>P56 Mónica: ehmm, en el taller que hicimos si, eh, digamos que surgen imprevistos como que viene mucho público muchos estudiantes, y no hay espacio adecuado para, tener a los niños.</p> <p>P57 Entonces si ese día hubo bastantes inconvenientes, por eso se resolvió poner la mesa al lado del, del meteorito.</p> <p>P58 Entonces es, al estar ahí como en el centro del primer piso del museo, mucho público, podía desconcentrar a los niños.</p> <p>P59 Ehh también, el meteorito que estuviera ahí. Entonces digamos que se tocó esa pieza porque igual querían verla los niños.</p> <p>P137 Y además que depende de la cantidad de público que haya en sala. Entonces, si hay mucha gente o si hay varias reservas dentro de la sala, también toca rediseñar que otras piezas se pueden coger para no cruzarse.</p>	<p>Preocupación en el momento</p> <p>Estrategias para afrontar situaciones en el momento</p> <p>Importancia de la observación del trabajo realizado</p> <p>Dificultades en esa visita</p>
-----------	---	--	--	---

<p>Evaluación</p>	<p>P139 JR: Juepucha. Bueno. Pues hay un asunto con el tema de la evaluación y es que, uno, obviamente desde el campo pedagógico entiende que es una especie de, constatación, de contrastación, de evidenciar si lo que yo pretendía que se aprendiera se aprendió.</p> <p>P140 Pero entonces eso tiene unos tremendos problemas. En hist...tóricamente, tradicionalmente, eh, eh, son consecuencia de ello, ¿no? y es, uno, intentar de estandarizar unos conocimientos y unos aprendizajes de los menores, a través de unos, sistemas numéricos, aparentemente objetivos. Eh, unívocos. Entonces intento yo de pasar toda una serie de experiencias que sur... que, sufre una persona al interior de un proceso, con uno, dos, tres, cuatro, cinco. O con A, B, C, D. O con un excelente, deficiente, regular. Eso ya entra, es un asunto súper complejo porque, a estas alturas de la vida no entiendo como uno puede hacer eso, pero lo hace y lo hace todo el mundo y lo naturaliza.</p> <p>P141 Entonces, el asunto de la evaluación se ha venido convirtiendo en eso. Yo tengo la intención de que ellos aprendan A, B, y miro, en la evaluación, o intento establecer una estrategia, de recolección de información que me permite a mi suponer que se alcanzó ese A o B. Entonces muchas veces el problema está en un uso, poder la estandarización de todos que es una vaina completamente absurda.</p> <p>P142 Dos, no contemplo los diferentes ritmos que tienen las personas, que cada uno aprende de, su manera.</p> <p>P143 Tres, que cada uno tiene un lugar de escucha, que te mencionaba hace un momento. No me interesa eso porque yo quiero es que respondan a A, B o C o D. Y en entre tanto me hago ochas, blo... me vuelvo loco intentando de que, sea, se dé un aprendizaje, pero, como el aprendizaje aparentemente está reflejado por unos, indicadores, me preocupo más por el indicador.</p> <p>P144 Y siempre va a surgir un número. Que ese es el asunto de la numeración y de, esos códigos que se emplean para la evaluación. Siempre va a haber uno. Entonces, eso es lo que le salió a usted, asímallo.</p> <p>P145 Y yo no me preocupo que paso con el niño al interior de. Posiblemente el niño no aprendió lo que yo esperaba que aprendiera, pero aprendió otras cosas. O se dio otra experiencia. O ese día el niño estaba en otras circunstancias, emocionales, en la casa, en una situación muy difícil.</p> <p>P146 Entonces mira que es tan complejo ese asunto de la evaluación, pero, después de toda esta disertación que acabo de hacer igual hay que salir con algo. Hay que responder con algo. Porque con arreglo a eso es que se van dando las promociones, eh, avanzan en ciclos, en, cursos, en niveles, etcétera etcétera.</p> <p>P36 Pero entonces yo creo que eso es también la, la posibilidad que brinda un museo. Nosotros no estamos sometidos, a la evaluación, estricta del currículo del colegio, nosotros no formamos en competencias, nosotros no, no tenemos, no estamos obligados a que ellos aprendan necesariamente esto o lo otro. Sino que nosotros ofrecemos un ramillete de, opciones de experiencias de circunstancias,</p> <p>P148 Pero no, en un consenso amplio, donde la institución educativa, humm, bueno esto ya es un, esta evaluación tiene más fuerza y más, ámbito educativo que en un museo. En un museo a ver, realmente se pueden ver</p>	<p>Concepción evaluación</p> <p>Evaluación escolar</p>	<p>P61 Mónica: mm, si, eh es un formato de evaluación que tiene el museo nacional, que, lo llena siempre un docente. Y, ojala algún estudiante, dependiendo de la, de la edad de, del estudiante. Y esa encuesta lo llenan ellos, tiene varias, eh preguntas. Se lleva, a la división educativa y ahí hacen como, la respectiva sistematización.</p> <p>P62 Mónica: sii, sobre todo que, que estrategias me funcionan y que no funcionaron y que manera puedo hacer para solucionar lo que no, no me funcionó.</p> <p>P66 Pero si como el, autoevaluarme es, eh, primordial para, saber que me, que funciona en mí y que no.</p> <p>P64 Mmm pero digamos que en el instante si, se me hace muy importante.</p> <p>P63 Mónica: si, aunque la, el, aunque la autoevaluación dentro de la división se hace es ya al finalizar cada exposición.</p> <p>P65 Y hay veces que están los monitores permanentes, haciendo como una especie de seguimiento y nos observan, y nos dan algunos consejos que también son muy importantes.</p> <p>P68 Emm, en mi caso que este año empecé entonces he tenido mucha retroalimentación de monitores que ya han estado en varias exposiciones y por varios años. Entonces si es muy, bueno.</p> <p>P69 Además que no hay, mm hasta el momento no he vivido como un egoísmo en conocimientos o experiencias, entonces siempre, nos hemos retroalimentado mutuamente.</p> <p>P76 Mónica: si, si, to, toca yo diría (risas). Yo diría que toca porque si no se hace como esa observación constante tal vez no funcione adecuadamente el taller.</p>	<p>Evaluación en el museo</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>“Evaluación” en el momento del taller</p>
-------------------	--	--	--	--

