

La construcción de conocimientos en el aula: interacción y discurso pedagógico

*Santiago Peluffo, María Florencia Spolidoro
y Gisele Villarreal Maidana*

Introducción

El objetivo de este informe es realizar un análisis interpretativo del registro de una observación de una clase de Filosofía realizado por Rosse Marie Vallejos Gomez (2020), en un curso de 4° año de la educación secundaria de una escuela chilena, a partir de herramientas propias del campo de la Psicología Educativa. Nuestro eje principal será la construcción de conocimientos en el aula, focalizando en la interacción y el discurso pedagógico. Además, nos detendremos en algunos momentos de la clase que podemos pensar en relación con las ideas de fracaso escolar y discapacidad de aprendizaje, presentes en el eje curricular de la asignatura, denominado enfoques y objetivos de la orientación psicoeducativa.

Metodología

Como se expuso anteriormente, la metodología del análisis está focalizado en el registro escrito de una clase de Filosofía. La transcripción da cuenta de las interacciones discursivas entre una profesora y un grupo de alumnas. No resultó posible determinar la cantidad de integrantes del grupo de la clase, aunque se llega a individualizar a 6 de ellas. En la forma de expresarse tanto de la profesora como de las alumnas encontramos expresiones que nos resultan poco familiares en nuestro contexto comunicacional.

Análisis interpretativo

La clase se organizó en torno a la lectura de un texto, seguido de la resolución de un cuestionario, y se focalizó en el contenido curricular “fundamentos de la moral”, haciendo referencia a distintos filósofos. Como puede apreciarse en el anexo de este informe, durante el desarrollo de la clase se alternaron momentos en los que distintas alumnas leyeron en voz alta un fragmento, y momentos en los que la profesora realizó preguntas basadas en la lectura.

En el procedimiento de análisis del registro de la clase encontramos reflejadas las categorías para el estudio de la interacción propuestas por Ned Flanders¹⁰ (1961), con excepción de la categoría “acepta expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes”. También, dos categorías para el análisis propuestas por Feuerstein acerca de la mediación docente en la construcción del conocimiento: *preguntas orientadas hacia la precisión de ideas y preguntas orientadas a revisar el propio razonamiento*, recuperadas por Palacios (2015). A estas categorías les podríamos sumar otras, diferentes o más específicas:

Profesora:

- Hace preguntas o da explicaciones para recordar conocimientos previos.
- Da opiniones o analiza cuestiones no —necesariamente— relacionadas con los contenidos curriculares.

Alumnas:

- Piden precisiones o explicaciones.
- Negocian la organización de la clase (negándose a realizar la consigna o proponiendo alternativas; por ejemplo, o cuando se niegan a leer en voz alta).
- Hablan entre ellas sobre el contenido, sobre las consignas, sobre la interacción (se mandan a callar) o sobre otra cosa no relacionada.
- Relacionan y articulan los conceptos con situaciones de su cotidianidad.

Ambos actores:

- Bromean.
- Ponen ejemplos.

Si analizamos las interacciones a partir de los temas abordados en la clase podemos mencionar los siguientes elementos que se encuentran presentes en la clase: *el contenido, las actividades, cuestiones de la vida cotidiana* (en mayor o menor medida vinculadas con el contenido), *de la docente, de las alumnas y su relación, de la interacción misma*.

En cuanto a la forma de los intercambios, vemos que la estructura básica de intercambio comunicacional denominada por Sinclair y Coulthard (1975, citado por Palacios, 2015) *IRF*¹¹ en general se da de manera incompleta, mediante encadenamientos de los primeros dos elementos. Es decir, luego de la pregunta de la profesora y la respuesta de las alumnas, no suele haber una retroalimentación, sino una repregunta (de las categorías que tomamos de Feuerstein) o una nueva pregunta sobre otra cosa.

¹⁰ Del docente: acepta expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes; alienta y apoya los aportes de los estudiantes a la clase; acepta y/o usa ideas o aportes de los estudiantes; formula preguntas sobre la base de los contenidos curriculares; explica o expone temas curriculares; da instrucciones, normas y órdenes; crítica o justifica su autoridad para intimidar a los estudiantes. De los estudiantes: responde a requerimientos del docente; inicia la conversación, participa de manera espontánea. (da retroalimentación); silencio o confusión, ya sea porque ninguno toma la iniciativa o porque todos hablan al mismo tiempo.

¹¹ “IRF”: el profesor inicia (I) el intercambio lo cual provoca una respuesta (R) por parte del estudiante, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor.

Esta escasa consideración de la profesora de los aportes que fueron haciendo las alumnas podría relacionarse con la tendencia señalada por Agudo de Córscico y Rosetti de “convertir situaciones de diálogo en una ‘mayéutica imperfecta’” (citados por Palacios, 2015, p. 7).

Volviendo al tipo de actividades que ocuparon la mayor parte de la clase, Palacios (2015) explica el potencial didáctico de las actividades de lectura y debate sobre lo leído. Sin embargo, en este caso encontramos ciertos aspectos que obstaculizaron la posibilidad de explotar el potencial del material de lectura. En primer lugar, el texto seleccionado por la profesora parecería que no permitió establecer un diálogo con el autor, ni tampoco resultó de interés para las alumnas. En segundo lugar, la forma en la que la profesora propuso abordar el material, a partir de un cuestionario, no dio mucho lugar a la profundización del contenido, ni al desarrollo de habilidades cognitivas o metacognitivas por parte de las alumnas. En tercer lugar, con relación a las particularidades de los debates guiados por el docente (Palacios, 2015), las intervenciones de las alumnas estuvieron limitadas en su extensión y se dirigieron principalmente a responder preguntas puntuales de la profesora, no registrándose diálogos entre pares acerca del contenido.

Sin embargo, se destaca cómo la profesora recurrió a la conversación libre, que va y viene entre temas de la vida cotidiana y categorías propias del contenido curricular. En este sentido, Palacios (2015) recupera el concepto vygotkiano de Zona de Desarrollo Próximo para pensar cómo la conversación permite a los docentes ayudar a los estudiantes a establecer relaciones más allá de sus capacidades autónomas.

Por otra parte, se advirtieron intercambios —algunos son bastante extensos— en los que no se trabajó sobre el contenido ni se conversó sobre otros temas, sino que se dedicaron a la gestión de las actividades. También, vimos que en algunos momentos las alumnas se negaron a realizar lo requerido por la profesora, en otros propusieron alternativas de trabajo, algunas de ellas por fuera del marco de la actividad de la clase, hablando entre ellas. La forma de manejar estas situaciones por parte de la profesora varió entre insistir en el cumplimiento de las instrucciones dadas, sisear, pedir callar a las alumnas y amenazar con un formato de actividad aún menos deseable al que se ponía resistencia.

En estos intercambios se pudo observar que una finalidad principal de los mismos fue buscar respuestas a preguntas que realizó la docente, como anteriormente se mencionó y, en caso de no haber respuesta, se pasaba a otra repregunta para revisar contenidos abordados en clases anteriores. De esta manera se limitó la interacción grupal, sólo dos o tres alumnas fueron las que participaron en la construcción del conocimiento quedando el resto por fuera o participando con poca intensidad.

Otra situación que se observó tiene que ver con el comentario de la docente para incentivar a las alumnas para que respondan pero dando por hecho que sólo iban van a poder participar las que tuvieron buena calificación en la evaluación

Profesora: ¿Qué?... A ustedes que les fue tan bien en la prueba

Alumna 2: ¿cuándo? (murmura)

Alumna 3: cuando hizo la prueba...

(Alumna ríe)

Profesora: por eso no lo digo de manera irónica

Alumna 1: ¿no?

Profesora: noo... lo digo de verdad (ríe)... no todas, pero... la mayoría sí

Estas situaciones nos condujeron a preguntarnos *¿qué es lo que puede suceder con las alumnas que quedan por fuera de este tipo de enseñanza?*. McDermott (2001) plantea la idea de *discapacidad del aprendizaje*, la cual se acentúa en las instituciones debido a que no se acepta que haya niñas que aprendan de manera diferente o más lentamente de lo esperado. El contexto en estos casos cumple un rol fundamental dado que este puede generar un ambiente en el cual estos rasgos de la DA se puedan manejar dentro de un escenario más organizado.

Asimismo, McDermott (2001) sostiene que:

El término aprendizaje enuncia simplemente que algunas personas han logrado determinada relación entre sí, y es en función de esas relaciones que la información necesaria para la participación de todos se hace accesible de maneras que permiten a las personas dedicar a cada tarea el tiempo suficiente como para llegar a desempeñarse con eficacia. Si esto sucede con la suficiente frecuencia, se puede decir que acontece el aprendizaje (p.301).

En el registro de observación pudimos visibilizar algunas intervenciones que dan cuenta cómo esta noción de aprendizaje que desarrolla McDermott no se lleva a cabo durante la clase promoviendo así posibles situaciones que pueden verse como una posible o futura DA.

En línea con las ideas de McDermott, Terigi (2009) sostiene que el fracaso escolar masivo responde a diferentes instancias como en este caso la evaluación en la cual él o la profesora deciden que el alumno no aprende o no lo hace según lo esperado. Esto puede darse debido a la ausencia de criterios psicológicos a la hora de evaluar, como a la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento.

Ante estas situaciones encontramos modelos que pueden ayudar a evitar el fracaso escolar como la presentada por Sole y Martin (2011) quienes proponen un modelo educativo de orientación que habilite una mirada hacia la realidad de una manera sistémica y constructivista que permita reconocer las diferencias individuales para poder orientar el aprendizaje con el fin de trazar un horizonte para el trabajo compartido y de esta manera acercar posiciones para compartir una visión más compleja y a su vez más optimista para el desarrollo y el aprendizaje.

Conclusión

A partir de la lectura bibliográfica, del análisis de la clase y del intercambio que realizamos como grupo de trabajo, nos surgieron algunas preguntas y reflexiones con relación a la enseñanza del contenido. Si bien, la docente generó espacios de intercambio, realizó intervenciones que permitieron retomar contenidos de clases anteriores, dio lugar a las opiniones de las alumnas, la docente no terminó de profundizar en los contenidos. Sus intervenciones estuvieron más

orientadas a que las alumnas “respondan lo que se busca” y no a problematizar o poner en tensión los conceptos presentados y las representaciones que las alumnas tenían sobre los mismos. Consideramos que la temática de la clase hubiera posibilitado el debate, la confrontación de ideas, la construcción del conocimiento de forma tal que las alumnas en una posición más activa. No nos referimos concretamente a la participación, sino al desafío intelectual que se les presentó, el cual podría haber sido más potente. Por ejemplo, ¿qué hubiera pasado si la docente hubiera utilizado como estrategia una repregunta que invite a repensar las respuestas?, una repregunta que invite a la argumentación de las alumnas, en definitiva, una propuesta de retroalimentación que enriquezca las construcciones de significado. Desde nuestra perspectiva, se desaprovecharon momentos potentes de complejizar y poner en tensión los contenidos, lo cual hubiera fomentado tanto la metacognición como la transformación de los esquemas previos de las alumnas a nuevas construcciones, dando lugar a nuevos conocimientos y aprendizajes que puedan inscribirse de manera más significativa.

El aula es un espacio donde no sólo se presentan los contenidos, sino también donde éstos se socializan. La palabra, los discursos y el lenguaje en sí mismo permiten la construcción de sentidos a la hora de entrar en contacto con nuevas categorías y generar aprendizajes. Dejar circular la palabra entre pares, intervenir repreguntando (no sólo cuando la respuesta es incorrecta), plantear desafíos en términos intelectuales, presentar diversidad de opciones a la hora de proponer una actividad, son estrategias que deberían estar presentes en toda situación de enseñanza para promover más y mejores oportunidades de aprender. Entendemos que una situación de enseñanza debe generar inquietudes que potencien los aprendizajes, atender la diversidad de maneras de aprender y prevenir que algunos alumnos (y a veces muchas) quedan excluidos. La inclusión pensada en términos amplios es más que presentar propuestas que alienten a la diversidad, generen aprendizajes significativos y, en definitiva, eviten situaciones que lleven al fracaso escolar.

Referencias

- Flanders, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior. *Educational Leadership*, 19(3), 173-200.
- McDermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En Palacios, A. (Coord.) *Claves para incluir*. Noveduc.
- Sole, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E.; Solé, I. (coords) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Grao.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Vallejos Gomez, R. (2020) *Pensamiento complejo y metacognición en el área curricular filosófica de la educación media chilena*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ANEXO

Análisis de la interacción y el discurso en una clase de filosofía extraída de la tesis doctoral de Vallejos Gómez (2020)

| | |
|---|---|
| Presentación del tema | |
| <i>Profesora: El día de hoy comenzaremos a ver cuáles son los fundamentos de la moral. Dentro de lo que funda la moral está... eeh... la naturaleza humana, el deber como fundamento moral, el amor, el contrato social...</i> | Anuncia el contenido. Lo empieza a explicar. |
| Alumna 1: ¿Contrato social? | Pide explicación. |
| <i>Profesora: sí, para eso les voy a traer una guía. Y también la utilidad (murmullos). ¿Es útil o no es útil lo que estoy haciendo?</i> | No explica, promete guía. Sigue explicando. |
| Alumna 2: <i>siii</i> | Intenta responder. |
| Alumna 3: ¿Qué está haciendo? | Pide explicación. |
| Alumna 4: enseñándote po | Intenta responder. |
| <i>Profesora: es una pregunta retorica</i> | Responde. |
| Alumna 3: ah | |
| <i>(Murmullos y conversaciones entre alumnas)</i> | |
| Alumna 5: Alison... ¿teni lápiz mina? | |
| <i>(Murmullos y conversaciones continúan)</i> | |
| Alumna 6: profe... (Otra alumna tose) | |
| <i>(Continúan los murmullos y conversaciones inteligibles, se agregan sonidos de lápices chocando en las mesas)</i> | |
| Alumna 7: Profe, no lo entiendo... | Pide explicación. |
| <i>(Continúan las conversaciones y sonidos de autos desde fuera)</i> | |
| momento de lectura 1 | |
| <i>Profesora: ¿Quién puede comenzar a leer la guía?</i> | Consigna. |
| <i>(Alumnas se sorprenden)</i> | No siguen la consigna. |
| <i>Profesora: Ya, la Javiera... Y atentas que cualquiera puede seguir la lectura... (Murmullos y conversaciones)... Ya comience Javiera.</i> | Consigna más específica. Aviso sobre la modalidad de trabajo. |
| <i>Javiera: Los fundamentos de la moral, la naturaleza humana. Existen diversas posiciones respecto a los fundamentos de la moral humana. La primera, que examinaremos... a continuación es de la propia naturaleza humana. Raúl y Roberto discuten respecto al derecho de propiedad. Raúl siguiendo una tesis marxista afirma que él... ah, creer que una persona tenga propiedades de ciertos bienes, especialmente de producción, le da un poder sobre otras personas, lo que determina una situación injusta. Roberto dice que el derecho a la propiedad es un derecho natural del hombre y que es parte de su libertad. Supone Roberto que existe una naturaleza humana y que hay ciertos derechos in... inherentes a esta naturaleza.</i> | Sigue la consigna. |
| <i>Sócrates y Aristóteles pensaron que esta naturaleza humana era la base de la moral. Por eso que Sócrates afirmaba que el actuar moral del hombre se fundamentaba en el conocimiento de la naturaleza y en un actuar conforme a ella. Aristóteles se preocupaba de buscar qué era lo que realmente distinguía a esta naturaleza y lo encontraba a en la vida intelectual.</i> | |
| <i>Ambos filósofos, como también lo hacen después... los filósofos cristianos, piensan que existe una naturaleza humana y que ella nos da la pauta acerca, de lo que es bueno o malo para el hombre. La dificultad que tiene esta posición es poder determinar cuáles son las verdaderas características que forman parte d...de la naturaleza humana y cuáles son características culturales que pertenecen, en las diferentes culturas, se... ser esenciales a esta naturaleza.</i> | |
| Preguntas sobre lo leído 1 | |
| <i>Profesora: Muy bien, ¿recuerdan lo que decía Aristóteles y Sócrates?</i> | Pregunta sobre el contenido. |

| | |
|---|---|
| <i>Alumna 1: Si</i> | Responde. |
| <i>Profesora: ¿Qué?... A ustedes que les fue tan bien en la prueba</i> | Repregunta más específica. |
| <i>Alumna 2: ¿cuándo? (murmura)</i> | Intercambio sobre un aspecto no relativo al contenido. Se jerarquiza al grupo de acuerdo al desempeño anterior. |
| <i>Alumna 3: cuando hizo la prueba...</i> | |
| <i>(Alumna ríe)</i> | |
| <i>Profesora: por eso no lo digo de manera irónica</i> | |
| <i>Alumna 1: ¿no?</i> | |
| <i>Profesora: noo... lo digo de verdad (ríe)... no todas, pero... la mayoría sí</i> | |
| <i>(Alumnas murmuran y conversan)</i> | |
| <i>Profesora: ¿qué dice Aristóteles y Sócrates sobre... con respecto a la... naturaleza humana?</i> | Reformulación de la pregunta sobre el contenido. |
| <i>Alumna 1: eeh...el bien y el mal, y eso...</i> | Responden de manera fragmentada, complementándose. |
| <i>Alumna 2 y 3: que era la base de la moral (a coro)</i> | |
| <i>Alumna 4: que era la base de la moral... en una polis</i> | |
| <i>Profesora: ¿Quién era ese?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumna 1: Eeh...</i> | |
| <i>Alumna 2: Platón</i> | Responde. |
| <i>Profesora: no</i> | Devolución. |
| <i>Alumnas 3 y 4: Aristóteles (a coro)</i> | Responden. |
| <i>Profesora: Aristóteles (repite confirmando la respuesta)... ¿Sócrates qué dice?</i> | Devolución. Pregunta. |
| <i>Alumna 5: que la moral era la base de la felicidad</i> | Responden de manera fragmentada, corrigiéndose y complementándose. |
| <i>Alumna 6: no, que la felicidad era...</i> | |
| <i>Alumna 1: que la felicidad...</i> | |
| <i>Alumna 2: era de todos... de toda la población</i> | |
| <i>Alumna 3: ah...</i> | |
| <i>Profesora: Ya, pero la felicidad es consecuencia de algo</i> | Invita a seguir desarrollando. |
| <i>Alumna 1: del acto de conocimiento...</i> | Responde. |
| <i>(Murmullos y conversaciones)</i> | |
| <i>Profesora: Primero... el ser humano debe conocerse a sí mismo</i> | Explica. |
| <i>Alumna 1: para poder... (Murmura)</i> | Intenta participar del desarrollo de la profesora. |
| <i>Profesora: si se conoce a sí mismo, tiene un actuar virtuoso, ¿para quién?...</i> | Explica. Pregunta. |
| <i>Alumna 2: para el ser humano</i> | Responde. |
| <i>(Murmullos y conversaciones)</i> | |
| <i>Profesora: no era concebible, que alguien conociendo... lo que era bueno... no lo hiciera</i> | Sigue explicando. |
| <i>Alumna 3: sii...</i> | Da retroalimentación espontánea. |
| <i>Profesora: ¿Se acuerdan?</i> | Chequea conocimientos previos. |
| <i>Alumnas a coro: ¡siii!</i> | Responden. |
| <i>Profesora: ¿ya?</i> | Chequea conocimientos previos. |
| <i>Alumna 1: ¿y la religión?</i> | Hace una pregunta sobre un ejemplo. |

| | |
|---|--|
| <i>Alumna 2: si, si nos acordamos</i> | Confirma que recuerdan el contenido.. |
| <i>Profesora: debería... pero no es así (respondiendo a la alumna 1)</i> | Responde pregunta sobre ejemplo. |
| <i>Alumna 3: profee... ¿Qué preguntó? ¿Cuál fue la pregunta que le hizo? ¿ah?</i> <i>(Murmullos y conversaciones)</i> | Pregunta sobre el intercambio. |
| <i>Profesora: ¿qué dijo? (murmura)... por la religión... (Murmullos y conversaciones) ... las religiones sabiendo lo que es el bien no deberían actuar mal, según la... filosofía de Sócrates</i> | Profundiza la explicación sobre el ejemplo de la alumna. |
| <i>Alumna 1: pero no, mmm no</i> | |
| <i>Profesora: pero no deberían... eso no significa que lo hagan... (Murmullos)... lamentablemente ¿ya? ¿Y Aristóteles qué dice?</i> | Profundiza la explicación sobre el ejemplo de la alumna. Vuelve a preguntar sobre el contenido |
| <i>Alumna 2: que la felicidad tiene que ser colectiva</i> | Responde. |
| <i>Profesora: ¿Por qué?</i> | Repregunta |
| <i>Alumna 2: era el bien común</i> | Responde. |
| <i>Alumna 3: porque tiene que ser el bien común, por el...</i> <i>(Murmullos y conversaciones)</i> | Amplía respuesta. |
| <i>Alumna 4: ¿Para quién profe?... ¿para Aristóteles?</i> | Pide clarificación sobre la pregunta. |
| <i>Alumna 5: para Aristóteles (respondiendo a A4)</i> | Responde. |
| <i>Profesora: para Aristóteles</i> | Responde. |
| <i>Alumna 1: porque si no las personas no van a poder reflexionar entre todas las cosas que tienen ordenadas por cada uno...</i> | Continúa respondiendo. |
| <i>Alumna 2: y tiene que ser...</i> | Continúa respondiendo. |
| <i>Alumna 1: cada uno depende del otro</i> | Continúa respondiendo. |
| <i>Profesora: ya... el gobernante debe tener la facultad de prever</i> | Amplía lo que se está diciendo. |
| <i>Alumna 4: tiene que tener la virtud... de un buen comportamiento y as...</i> | Amplía lo dicho por la profesora. |
| <i>Profesora: hoy en día nuestros gobernantes, ¿siguen la línea de Aristóteles?</i> <i>(interrumpe a A4)</i> | Pone un ejemplo y pregunta. |
| <i>Alumnas a coro: ¡nooo!</i> | Responden. |
| <i>Profesora: ¿Por qué no?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumna 1: porque no muestran respeto</i> | Responden. |
| <i>Alumna 2: porque no dice tener bien en claro una polis</i> | |
| <i>Alumna 3: porque no les preocupa de por sí la gente</i> | |
| <i>Profesora: ¿cómo están... están tan seguras de que no piensan en el bien común?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumna 1: porque son ladrones</i> | Responde. |
| <i>Alumna 2: no</i> | Contradice la respuesta. |
| <i>Profesora: ¿todos son ladrones?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumnas a coro: ¡nooo!</i> | Responden. |
| <i>Alumna 3: no, no le enseñaron a hacer bien</i> | |
| <i>Alumna 4: no sé, porque no los conozco</i> | |
| <i>Alumna 5: porque no... por lo hechos po'... nos damos cuenta que no hacen el bien común con lo hechos que ellos hacen y las cosas que hacen</i> | |
| <i>Profesora: ya...</i> | |
| <i>Alumna 5: que empiezan a hacer y ante eso uno saca una conclusión de que no se están fijando de qué es un bien común</i> | Responde. |

| | |
|--|--|
| <i>Profesora: Muy bien, uno puede tener eeh... hay un dicho que dice que el camino al infierno está lleno de buenas intenciones, la intención no cuenta...</i> | Explica. |
| <i>Alumnas a coro: ¡siii!</i> | Da retroalimentación espontánea. |
| <i>Profesora: ...si no se realiza la acción (continuando la idea anterior)</i> | Explica. |
| <i>Alumna 1: si, es verdad es como...</i> | Comentan lo dicho por la profesora. |
| <i>Alumna 2: mi mamá dice eso</i> | |
| <i>Alumna 3: los hechos hablan más que las palabras</i> | |
| <i>Alumna 4: si...</i> | |
| <i>Profesora: ¿ya?</i> | |
| <i>Alumna 1: cuando le digo que me voy a portar bien me dice "quiero hechos no palabras"</i> | |
| <i>Profesora: Justamente... profesora nos vamos a portar bien (citando a las alumnas)</i> | Pone un ejemplo. |
| <i>Alumna 2: palabras, palabras (bromeando)</i> | Comentan lo dicho por la profesora. |
| <i>Alumna 3: puras falacias (bromeando)</i> | |
| <i>(Alumnas ríen a coro)</i> | |
| <i>(Murmullos y conversaciones)</i> | Intercambio sobre la gestión de la clase |
| <i>Profesora: bueno, si quiere yo sigo... yo doy las instrucciones para un trabajo y ustedes trabajan igual que la clase pasada</i> | |
| <i>Alumna 2: noo... no.. noo...</i> | |
| <i>Alumna 2: yapos chiquillas no hablen, no hablen...</i> | |
| <i>Alumna 3: quédense calladas mejor</i> | |
| <i>Profesora: Si ustedes saben cómo me pongo, así que... (bromea)</i> | |
| <i>(Alumnas ríen)</i> | |
| <i>Alumnas: ¡pa' qué me invitan! (bromean y ríen, a coro)</i> | |
| <i>Profesora: ya, otro fundamento de la moral, es el deber</i> | Enuncia el tema siguiente. |
| <i>Alumna 1: ya</i> | |
| Gestión de la actividad | |
| <i>Profesora: poder eeh... Darling lea</i> | Intercambio en el que se "negocia" el cumplimiento de la consigna. "...las lecciones en el aula suelen estar tan bien organizadas para poner en evidencia a los alumnos que no hacen las cosas tan bien como los demás, que esconderse se convierte en una estrategia sensata para todos los niños alguna vez y para algunos de los niños durante todo el tiempo". (McDermott, 2001, p. 311). |
| <i>Alumna 2: nooo (suplica) no empiece a leer</i> | |
| <i>Profesora: lea (indicando a una alumna que lea)</i> | |
| <i>Alumna 3: no...no, si yo no voy a leer</i> | |
| <i>Alumna 4: profe, yo... yo quiero</i> | |
| <i>Alumna 3: no me gusta leer</i> | |
| <i>Profesora: si, le gusta leer</i> | |
| <i>Alumna 3: no, no quiero</i> | |
| <i>Profesora: si, de hecho, le gusta que la escuche el resto</i> | |
| <i>Alumna 3: noo...</i> | |
| <i>Alumna 2: si, es verdad eso</i> | |

| | |
|---|---------------------------------|
| <i>Alumna 3: no, de verdad no me gusta leer en voz alta</i> | |
| <i>Alumna 5: ya...</i> | |
| <i>Profesora: lea el primer párrafo...</i> | |
| <i>Alumna 3: noo...</i> | |
| <i>Profesora: son dos líneas</i> | |
| <i>Alumna 3: no</i> | |
| <i>Profesora: ... la esperamos...</i> | |
| <i>Alumna 2: ¡Ay! Darling lee..</i> | |
| <i>Alumna 3: ¡Ay! No me gusta</i> | |
| <i>Alumna 1: échela pa' fuera profe</i> | |
| <i>Alumna 3: cállate vo</i> | |
| <i>Profesora: ¿y si la echo pa' dentro?</i> | |
| <i>(Alumnas ríen a coro)</i> | |
| <i>Profesora: yapúes Darling (suplica)</i> | |
| <i>Alumnas 3: no profe, no me gusta leer en voz alta... mire me pongo roja</i> | |
| <i>Profesora: No está roja</i> | |
| <i>Alumna 2: ta negra po'</i> | |
| <i>(Alumnas ríen)</i> | |
| <i>Alumna 4: tai morá</i> | |
| <i>Alumna 5: ¡uh! Ya yo voy a leer</i> | |
| <i>Alumna 3: no, eeh... no voy a leer</i> | |
| <i>Alumna 2: ya lee (dirigiéndose a alumna 5)</i> | |
| <i>Alumna 6: La ámba lee...</i> | |
| <i>Alumna 4: La ámba va leer profe</i> | |
| <i>Alumna 1: Ya dijiste eso...</i> | |
| <i>Profesora: ¡shh!... ya ámba</i> | |
| <i>Ámba: ¿Leo yo?</i> | |
| <i>Profesora: Si</i> | |
| momento de lectura 2 | |
| <i>Ámba: (lee la guía) El deber. La ética formulada por Kant es conocida como la ética del deber. Este deber se refiere a un mandato que debemos cumplir. Así como la razón teórica se preguntaba ¿Qué puedo...</i> | |
| <i>Profesora: para...</i> | |
| <i>Ámba: (continúa leyendo)...conocer? la razón práctica se pregunta ¿qué debo hacer?...</i> | |
| Preguntas sobre lo leído 2 | |
| <i>Profesora: hasta aquí, para un poquito (ámbar detiene la lectura) ustedes eeh... la... razón (alumna ríe) teórica la vieron en teoría del conocimiento,</i> | Recupera conocimientos previos. |

| | |
|--|--|
| ¿Qué es lo que realmente conoce el ser humano? Cuando vieron a Kant...ósea perdón... | |
| Alumna 2: sii | Intercambio sobre los conocimientos previos. |
| Profesora: vieron a Descartes, vieron Locke... | |
| Alumna 1: (Interrumpe a la profesora) a Descartes sí... (Sonido de hojas de cuaderno) | |
| Profesora: ¿y vieron a Kant? | |
| Alumnas a coro: ¡nooo! | |
| (Alumnas comienzan a discutir entre ellas sobre si vieron la teoría del conocimiento de Kant) | |
| Profesora: si no lo vieron ahí... | |
| Alumna 2: (interrumpe a la profesora) sii lo vimoos (afirma efusiva) | |
| Profesora: ... lo vieron conmigo, porque yo si lo he pasado... (Continúa su idea) | |
| (Alumnas nuevamente comienzan a discutir sobre el mismo tema) | |
| Alumna 3: recuerde que hubo un mapa conceptual que lo... mezclaba, creo que era de las dos... Kant con... | |
| (Comienzan a discutir entre ellas nuevamente) | |
| Alumna 3: si, pero eso lo nombró nomas, no... no profundizamos | |
| Alumna 4: que es como una mezcla entre las dos | |
| Profesora: (continúan conversando) pero era lo necesario para ese momento | |
| Alumna 3: es que como sabíamos... como sabíamos... las dos teorías, había que mezclarlas nomás con él, entonces no... | |
| Profesora: es que es más que mezclarlas | |
| Alumna 3: eso dijo | |
| Profesora: ...pero sí | |
| Alumna 3: no lo... profundizamos | |
| momento de lectura 3 | |
| Profesora: Ya... continúe... Ámbar | Da la consigna. |
| Ámbar: (continúa leyendo) "¿Cómo debe ser la conducta humana? ¿A qué se refiere el mandato que debemos cumplir? Kant se interesaba por lo universal y que estuviera más allá de toda experiencia, cosa que se logra a través de... de lo formal puesto por el hombre: espacio y tiempo y categorías." ¿Sigo? (pregunta a la profesora) | Sigue la consigna. |
| Profesora: Siga (le responde a ámbar) Ah no mejor que siga la.... Eeh... Pamela... (alumna ríe) que la veo atenta a su celular, entonces por eso quería... | Da otra consigna. |
| Alumna 3: el imperativo abajo (indicándole donde debe leer a su compañera) | Explica la consigna. |
| Profesora: el subtítulo de la... del deber | Reformula la consigna. |
| Pamela: Ah... (comienza a leer) "imperativos hipotético y categóricos. En la ética Kant distingue también un aspecto formal, que es el que le da la calidad moral a la acción. Existe un... mandato ético, un... imperato (alumnas ríen en voz baja) que ordena, no lo que... ¿ah?" (es interrumpida) | Alumna sigue la consigna. Alumnas intervienen señalando errores. Profesora termina la actividad. |
| Alumna 2: imperativo (susurra a Pamela). | |

| | |
|--|---|
| <i>Pamela: (corrige la palabra y continua la lectura) “imperativo que ordena, no lo que debemos hacer, sino el cómo hacerlo. Él no encuentra presencia o ausencia de la buena voluntad. El filósofo formula” (alumnas murmuran, rien e interrumpen la lectura)</i> | "no es tanto que Adam sea discapacitado como de que se encuentra en un escenario bien organizado para la designación institucional de alguien como DA (con Discapacidad de Aprendizaje)" (McDermott, 2001, p. 298). |
| <i>Alumna 2: esa nooo... (susurra)</i> | |
| <i>Alumna 1: te saltaste una línea (en tono de risa)</i> | |
| <i>(Alumnas rien fuerte)</i> | |
| <i>Pamela: butaa profeee.... (Se queja) me hacen pasar vergüenza... (Continúan riendo)...</i> | |
| <i>Profesora: Ya basta...</i> | |
| <i>Pamela: ¡yaa...! (con tono avergonzado)... (Continúa la lectura) “... fundamental la materialidad de las acciones. Según Kant, una misma acción puede ser buena o mala, según la presencia o ausencia de la buena voluntad. El filósofo formula así un... imperativo moral”</i> | |
| <i>Profesora: Hasta ahí...</i> | |
| <i>Alumna 1: (lee la guía) “Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, simultáneamente, como principio de legislación universal. Crítica de la razón pura, uno, uno, uno, uno...” (bromea)</i> | |
| <i>(Alumnas rien a coro)</i> | |
| Preguntas sobre lo leído 3 | |
| <i>Profesora: ya... ¿qué dice Kant con respecto al actuar moral?</i> | Hace una pregunta sobre el contenido. |
| <i>Alumna 2: quee....</i> | Responden. |
| <i>Alumna 3: que una acción puede ser buena o mala</i> | |
| <i>Alumna 4: es un aspecto formal</i> | |
| <i>Profesora: yaa... que una acción puede ser buena o mala ¿dependiendo de qué?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumna 2: de la acción... de la presencia o ausencia de voluntad</i> | Responde. |
| <i>Profesora: yaa.... ¿y cuál es la... cita eeh... que aparece ahí que es importante de Kant?</i> | Hace otra pregunta. |
| <i>(Alumnas murmuran)</i> | |
| <i>Alumna 1: que la voluntad siempre va valer</i> | Responden. |
| <i>Profesora: yaa...</i> | |
| <i>Alumna 1: que pueda valer</i> | |
| <i>Alumna 2: es lo mismo</i> | |
| <i>Profesora: algo va ser considerado bien por lo que yo debo realizar (REVISAR)</i> | Explica. |
| <i>Alumna 1: es como algo bien que hay que considerar todo, es un...</i> | |
| <i>Profesora: que sea universal</i> | Explica. |
| <i>Alumna 1: ¿cómo?</i> | Pide explicación. |
| <i>Profesora: no va ser dependiendo el evento, del lugar o la persona</i> | Responde. |
| <i>Alumna 1: mmm....</i> | |
| <i>Profesora: (interrumpe) A ver por ejemplo, si yo considero que eeh... el robar está mal</i> | Pone un ejemplo. |
| <i>Alumna 1: (interrumpe)</i> | |
| <i>Profesora: ... si a mí me roban, está mal</i> | |

| | |
|---|---|
| Alumna 1: <i>si, pero...</i> | |
| Profesora: <i>pero... si yo veo por ejemplo a mi hermano chico que está robando, yo no voy a justificar su acción con que es un niño chico... está mal igual</i> | |
| Alumna 2: <i>sí</i> | |
| Alumna 1: <i>universal, ¿se refiere a todo... a todo momento?</i> | Pide explicación. |
| Profesora: <i>si</i> | Responde. |
| Alumna 1: <i>o a universal de...</i> | |
| Alumna 2: <i>(interrumpe) posiblemente</i> | |
| Profesora: <i>sin excepciones</i> | Amplía la respuesta. |
| Alumna 1: <i>ah ya...</i> | |
| <i>(Alumnas murmuran)</i> | |
| Alumna 1: <i>yo quiero, yo quiero...</i> | |
| Alumna 3: <i>dalo vuelta</i> | |
| <i>(Alumnas ríen)</i> | |
| momento de lectura 4 | |
| Profesora: <i>continúe eeh... Tiare</i> | Da la consigna. |
| <i>(Alumnas murmuran)</i> | |
| Tiare: <i>¿ah? (sorprendida)</i> | |
| Profesora: <i>continúe leyendo</i> | |
| Tiare: <i>Eeh... (Comienza a leer) "Este imperativo es categórico, es decir, válido siempre para todos los hombres; no está sujeto a ninguna condición. Pero existe según Kant, otros imperativos, a los cuales llama hipotéticos y que son válidos si se acepta la condición que plantean. Por ejemplo: si quieres ser respetado, debes ser honrado con tus negocios; la persona puede no aceptar la condición y no interesarse en ser respetado por los otros".</i> | Sigue la consigna. |
| Intercambio sobre lo leído (4) | |
| Profesora: <i>Muy bien</i> | |
| Alumna 1: <i>ah ya sé... ósea que sí... a mí no me gusta que me hagan eso, yo no lo tengo por qué hacer (afirma en tono de pregunta)... o una cosa así (afirma dubitativa)</i> | Comenta espontáneamente sobre lo leído. |
| Alumnas a coro: <i>claramente</i> | |
| Profesora: <i>y hay... hay acciones que son consecuencia de algo que yo estoy haciendo (alumnas murmuran) Si yo quiero que me vaya bien en la asignatura...</i> | Desarrolla a partir del comentario de la alumna. Pone un ejemplo. |
| Alumna 2: <i>(interrumpe) tengo que estudiar</i> | Interviene complementando. |
| Profesora: <i>.... debo estudiar y poner atención a la profesora. Si me va mal, es consecuencia a lo mejor de alguna acción mía (sonidos de lápices sobre la mesa)... ¿ya?</i> | Termina el ejemplo. |
| Intercambio sobre "la relación pedagógica" | |
| Alumna 3: <i>o que la profe nos tiene mala (bromea)</i> | |
| Profesora: <i>porque la profe me tiene mala no, difícil que un profesor les tenga mala</i> | |
| Alumna 3: <i>oh, qué difícil (en tono irónico)</i> | |
| Profesora: <i>es difícil porque los profesores generalmente los ven como eeh...</i> | |
| Alumna 2: <i>como niñas....</i> | |
| Profesora: <i>noo..., como sujetos en edu... en proceso de educación, no va ser determinante para su vida (alumnas ríen) y ustedes son un estudiante más muchas veces, de muchos que tienen.... De muchos que tienen de muchos que vienen, entonces que les caiga mal...</i> | |
| Alumna 1: <i>pero, igual puede ser...</i> | |

| | |
|---|--|
| <i>Profesora: pero es que es difícil, a mi por ejemplo me puede caer mal un igual</i> | |
| <i>Alumna 1: ¿Qué? (tono de asombro)</i> | |
| <i>Profesora: un igual me puede caer mal</i> | |
| <i>Alumna 1: como un... un prototipo</i> | |
| <i>Profesora: noo... una... una persona madura, que tiene la misma edad que tú, con la misma profesión, pero que me caiga mal un estudiante... es como...</i> | |
| <i>Alumna 2: ¿rebajarse?</i> | |
| <i>Profesora: no es rebajarse, pero es casi.... Me parece raro</i> | |
| <i>Alumna 1: ¿es como muy inmaduro?</i> | |
| <i>Profesora: sii... (Alumnas ríen) es como me pongo a tu nivel porque no sé</i> | |
| <i>Alumna 1: a mí me pasó (murmura)</i> | |
| <i>Profesora: a mí me puede caer mal... la actitud de alguien me puede caer mal, pero ¿caerme mal por completo? Noo...</i> | |
| <i>Alumna 3: si, yo si...</i> | |
| <i>(Alumnas murmuran y conversan)</i> | |
| <i>Alumna 2: ay yo encuentro eso de la actitud, yo encuentro que es como una excusa para decir que te cae mal una persona</i> | |
| <i>Profesora: ¿cómo?</i> | |
| <i>Alumna 2: por ejemplo, me cae mal tu ac... actitud, es como eso y al final te cae mal la persona</i> | |
| <i>Alumna 3: es que puede ser que....</i> | |
| <i>Alumna 4: ¡Uhhh!</i> | |
| <i>Profesora: cuando a uno le cae mal alguien y uno dice que eh... la persona completa le cae mal, puede que haya muchas acciones que a usted le desagraden, pero por una actitud yo voy a decir que el otro me cae mal, porque no voy a globalizar una sola acción y voy a determinar a un sujeto me cae mal</i> | |
| <i>Alumna 4: ¡Uhhh!</i> | |
| <i>Profesora: ... por eso eeh... le digo, que tiene que eeh... haber varias actitudes que caigan mal... para que yo pueda.... (Alumnas conversan)... ¿se entiende?</i> | |
| <i>(Alumnas murmuran y conversan)</i> | |
| <i>Profesora: (alza la voz por el ruido) lamentablemente... ustedes como adolescentes absolutizan las acciones de otros...</i> | |
| <i>Alumna 1: profe... y usted...</i> | |
| <i>Profesora: me miró mal, me cae mal (citando a las alumnas)</i> | |
| <i>Alumna 2: igual tiene sentimientos...</i> | |
| <i>Profesora: si tengo sentimientos, aunque no se me noten...</i> | |
| <i>(Alumnas conversan)</i> | |
| <i>Alumna 3: si se le notan, se le notan...</i> | |
| <i>Profesora: Yo soy de pocas.... De pocas emociones... me puedo reír, pero no llegar así como... a una emoción no</i> | |
| <i>(Alumnas continúan conversando)</i> | |
| momento de lectura 5 | |
| <i>Profesora: ya continúe eeh... Carla</i> | Consigna. Resistencia de las alumnas, negociación. |
| <i>Alumna 3: la Bárbara profe</i> | |
| <i>Alumna 4: Noo... la Ámbar</i> | |
| <i>Profesora: no, la Bárbara va leer el amor (refiriéndose a un subtítulo de la guía)</i> | |

| | |
|--|--|
| <i>(Continúan conversando fuerte)</i> | |
| <i>Alumna 1: yo quiero leer el amor por favor (suplica)</i> | |
| <i>Profesora: ¡sshhh!! (hace callar a las alumnas que conversan fuerte) yaa... Carla... (Continúan conversando) Ya, chiquillas, cállense para que su compañera... Pueda... leer</i> | |
| <i>Alumnas 2 y 4: ¡shhh! (hacen callar a sus compañeras)</i> | |
| <i>Carla: (lee la guía) "La voluntad se da a sí misma esta ley, por lo cual es libre y autónoma. Lo importante en el actuar moral será actuar por el amor al deber, por amor... (es interrumpida)</i> | Sigue la consigna. |
| <i>(Dos alumnas conversan murmurando)</i> | |
| <i>Profesora: ¡shh! (las hace callar)</i> | |
| <i>Carla: (continúa la lectura) "...y respeto a esa ley, y ésta es la que constituye la grandeza moral del ser...humano. Todo lo demás eeh... (Felicidad, bienes... espirituales y materiales) está su...pe...ditado a esta voluntad... buena voluntad" (corrige).</i> | |
| Preguntas sobre lo leído 5 | |
| <i>Profesora: Muy bien, ¿qué sería importante entonces en el deber?</i> | Pregunta sobre lo leído. |
| <i>Alumna 4: el amor al....</i> | Responden. |
| <i>Alumna 2: el amor al.... deber</i> | |
| <i>Alumna 3: el amor al deber</i> | |
| <i>Alumna 1: la pasión a las cosas que hay en nuestro entorno, como... ehh...la pasión al trabajo, a las personas, a enseñarles, cosas así</i> | |
| <i>Profesora: primero, n...no la pasión, sino la buena voluntad</i> | Da retroalimentación sobre la respuesta. |
| <i>(Suena el timbre)</i> | |
| <i>Alumna 1: entonces... si yo actuó por el amor a hacer eso eeh... tengo una buena voluntad</i> | Reformula su intervención. |
| <i>Profesora: pero eeh... tiene que considerar factores</i> | Amplía la reflexión. |
| <i>Alumna 1: como... la felicidad, bienes, etc</i> | Complementa lo dicho por la profesora. |
| <i>Profesora: en primer lugar la regla de oro</i> | Continúa explicando |
| <i>Alumna 2: ah, siii (grita)</i> | Dan retroalimentación espontáneamente. |
| <i>Alumna 1: siempre la regla de oro...</i> | |
| <i>Profesora: si mi voluntad va dirigida a algo que eeh... puede dañar a los demás, no debería realizarlo</i> | Continúa explicando |
| <i>Alumna 2: ah claro...</i> | Dan retroalimentación espontáneamente. |
| <i>Alumna 1: porque yo sé que está mal, entonces no... no debería</i> | Reformula lo dicho por la profesora. |
| <i>Profesora: porque voy a hacer daño a otras personas</i> | Continúa explicando |
| <i>Alumna 1: claro...</i> | |
| <i>(Alumnas murmurando y conversan)</i> | |
| <i>Alumna 1: si yo soy buena con las personas que no son buenas conmigo, no estoy cumpliendo la regla pero estoy como</i> | Empieza a desarrollar una idea. |
| <i>Profesora: usted debería ser... como considera que es mejor y no... determinar su opción por otras personas, porque si no estaría determinando la acción su propia voluntad, su propia acción dependiendo de con quien tenga al lado</i> | Da retroalimentación sobre la idea. |
| <i>Alumna 1: ah, yo sería heteró... noma</i> | |

| | |
|---|---------------------------------------|
| <i>Profesora: sii, yo debo ser yo misma</i> | |
| <i>Alumna 2: profee</i> | |
| <i>Profesora: si le caigo bien a otro bien, si no...</i> | |
| <i>Alumna 2: ¿qué pasaría con una persona que tiene buenas intenciones, pero cuando lo... lo realiza no quedó bien? O no le salió como quería... o le afectó a alguien que no pensó que podía afectarle... ahí sería como... se dejaría como alguien malo o se quedaría como... (Murmura)</i> | Pregunta sobre un ejemplo. |
| <i>Profesora: si lo hizo eeh... no pensando en dañar al otro, yo no lo podría considerar malo, a lo mejor es... si se podría hacer responsable de la acción, pero no con la intención de dañar a otro, no tendría mucha...</i> | Responde la pregunta. |
| <i>Alumna 3: afecta pero no lo hace con la intención, o no lo consideró</i> | Comentan sobre el tema. |
| <i>Profesora: no actúa de mala fe</i> | |
| <i>Alumna 2: Profe</i> | |
| <i>Profesora: noo... (Alumna ríe) no porque delante estaba (REVISAR)... en Sócrates sí, ahí sí... en Kant no</i> | |
| Conversación "epistemológica" con recuperación de contenidos anteriores | |
| <i>Alumna 1: tú decides con qué filósofo te quedas</i> | |
| <i>Profesora: yo creo que uno no puede seguir solamente a un filósofo...</i> | |
| <i>Alumna 1: no...</i> | |
| <i>Profesora: uno hace una mezcla de...</i> | |
| <i>Alumna 1: siempre, para todo...</i> | |
| <i>Profesora: ...conocimientos y debe actuar por sí mismo</i> | |
| <i>Alumna 1: pero si...</i> | |
| <i>Profesora: pero si ustedes se guían solamente por un filósofo, a lo mejor van a estar a.... a destiempo con respecto a su actuar</i> | |
| <i>(Alumnas murmuran)</i> | |
| <i>Profesora: ¿Hoy en día podrían ustedes dedicar tanto tiempo al ocio como le dedicaban los griegos?</i> | |
| <i>Alumna 1: ayy sii, por favor...</i> | |
| <i>Profesora: como mujeres... imposible... el ocio era masculino</i> | |
| <i>(Alumnas se quejan, ríen y murmuran)</i> | |
| <i>Alumna 3: ¿por qué solo el hombre?</i> | |
| <i>Profesora: porque el ciudadano.... ¿Quién era considerado ciudadano?</i> | Pregunta sobre contenidos anteriores. |
| <i>Alumna 2: hombre (contesta rápido)</i> | Responden. |
| <i>Alumnas a coro: el hombre</i> | |
| <i>Alumna 4: el hombre (con tono burlesco)</i> | |
| <i>Profesora: el hombre... ¿qué tipo de hombre?</i> | Repregunta. |
| <i>Alumna 3: ¿y las mujeres?...</i> | Pregunta. |
| <i>Profesora: ustedes...mmm, no. Por lo tanto si siguen a Sócrates al pie de la letra...</i> | Propone un razonamiento. |
| <i>Alumna 1: no somos ciudadanas</i> | Completa el razonamiento. |
| <i>Profesora: no son ciudadanas</i> | Confirma la respuesta. |
| <i>(Alumnas murmuran y conversan)</i> | |
| <i>Profesora: ¿Qué dice Aristóteles de las mujeres?</i> | Pregunta sobre contenidos anteriores. |
| <i>(Alumnas conversan murmurando)</i> | |
| <i>Alumna 3: ¿Qué?</i> | |
| <i>Profesora: ¿Qué dice Aristóteles de las mujeres? (repite la pregunta)</i> | Repite la pregunta. |

| | |
|---|--|
| <i>Alumna 1: ¡ay yo vi eso...! (grita) es de la teoría de Aristóteles donde dice que son esclavas...</i> | Responde. |
| <i>Profesora: no, es mucho más horrendo que decir que son esclavas</i> | Da retroalimentación, reorientando las respuestas. |
| <i>Alumna 3: ¿Qué? (sorprendida)</i> | Piden explicación. |
| <i>Alumna 4: ¿Qué...? (tono de molestia)</i> | |
| <i>Alumna 5: ¿Qué dijo?</i> | |
| <i>Alumna 6: ya, no te enojés</i> | |
| <i>Profesora: Ahora, si yo me... me guiara solamente por las... por unas frase que dice y no rescatara lo importante de la filosofía...</i> | Reflexión epistemológica. |
| <i>Alumna 1: sería horrible...</i> | |
| <i>Alumna 2: A ver, qué es lo que dice... qué dice</i> | Pide explicación. |
| <i>Profesora: que la mujer es un aborto de hombre</i> | Responde. |
| <i>Alumna 2: ¿Cómo?</i> | Pide explicación. |
| <i>Alumna 1: ¡¿Quéé?!</i> | |
| <i>Profesora: que la mujer es un aborto de hombre (repite)</i> | |
| <i>Alumna 2: pero profe...</i> | |
| <i>Alumna 3: ¿Qué... dijo? (sorprendida)</i> | Pide explicación. |
| <i>Alumna 1: tú tenís que irte como a la imaginación de él, porque él dice que los ciudadanos, entonces tú eres para él... algo mal hecho que no... no tenía...</i> | Reflexión epistemológica. |
| <i>Alumna 2: Profe y Aristóteles, ¿Qué dice de verdad?</i> | Pide explicación. |
| <i>Profesora: eso dice</i> | |
| <i>Alumna 1: ah... ¿Y Sócrates?</i> | Pide explicación. |
| <i>(Alumnas conversan y murmuran) REVISAR</i> | |
| momento de lectura 6 | |
| <i>Profesora: yaa... Bárbara...</i> | Intercambio en el que se "negocia" el cumplimiento de la consigna. |
| <i>Bárbara: nooo...</i> | |
| <i>Profesora: por favor...</i> | |
| <i>Alumna 4: yo quiero leer el amor...</i> | |
| <i>Alumna 2: yo quería leer profe</i> | |
| <i>Alumna 3: yo quiero leer el amor</i> | |
| <i>Alumna 5: se pelean por leer</i> | |
| <i>Alumna 2: yooo....</i> | |
| <i>Profesora: Ya...eeh... Danitza</i> | |
| <i>Alumna 6: no pos profe haga leer a la Bárbara</i> | |
| <i>Alumna 3: ¡haha! (se burla)</i> | |
| <i>Alumna 2: profe la Isa po...</i> | |
| <i>Bárbara: es que eso no lo siento entonces no lo puedo leer</i> | |
| <i>Alumnas a coro: ¡yiaaaa...!</i> | |
| <i>Profesora: ¿Qué? (en tono de sorpresa)</i> | |

| | |
|--|--------------------------------------|
| (Alumnas ríen) | |
| Profesora: eeh... ustedes... | |
| Alumna 1: profe, refute su... su argumento, porque dijo que no sentía amor... si siente por su hermano | |
| Danitza: (Lee la guía) "El amor ha sido considerado tradicionalmente como uno de los motivos... | Sigue la consigna. |
| Alumna 1: (interrumpe) ¡cállense!... | |
| Danitza: (continúa leyendo)... que llevan acciones que tienden al bien. Los sentimientos de afecto, de soli...solidaridad, de amistad, de amor de pareja, de amor de madre o padre hacia sus hijos o de los hijos hacia los padres, llevan a las personas frecuentemente, a tomar decisiones que van muchas... veces contra el propio bienestar o felicidad. | Sigue la consigna. |
| (Ruido de autos desde la ventana) | |
| Alumna 1: ¿Qué cosa? | |
| Profesora: Hasta ahí | |
| Danitza: Ah ya | |
| Preguntas sobre lo leído 6 | |
| Profesora: ¿Ustedes creen que esto es así? | Pregunta sobre lo leído. |
| Alumnas a coro: siiii (en tono desmotivado) | Responden. |
| Profesora: ¿Ustedes por amor dejan de hacer cosas? | Repregunta. |
| Alumnas a coro: siiii... | Responden. |
| Alumna 1: nooo... nooo... | |
| Alumna 2: solo por mis papitos (murmura)... solo por mis papitos (repite y alza la voz) | |
| (Alumnas ríen) | |
| Profesora: llegan... tarde al liceo por quedarse afuera... | |
| Alumna 2: por amor a dormir | |
| (Todas ríen a coro) | |
| Alumnas 3 y 4: buuuuu.... | |
| Profesora: si fuese por su papito vendría a clases | |
| Alumna 5: llega tarde a clases (se burla) | |
| (Varias alumnas ríen) | |
| Profesora: recuerdan ustedes cuando el año pasado veíamos eeh... el amor, y veíamos el amor de pareja. | Recupera contenidos anteriores. |
| Alumnas a coro: siiii | |
| Alumna 1: el amor romántico... (Grita) | Dan retroalimentación. |
| (Murmuran y conversan) | |
| Profesora: el amor romántico y el amor maduro... al tipo de amor que se refiere la filosofía como fundamento de la moral, es el amor maduro. Es la entrega desinteresada. | Explica. |
| Alumna 1: siiii... | |
| Profesora: Yo no puedo decir por ejemplo eh... "si tú... haces esto, entonces te voy a querer más" ¿ya? No son niños chicos, el niño chico si lo hace. | Pone un ejemplo. |
| Alumna 1: sí, porque yo a mi hermana le digo "dame una pastilla y te llevo donde tu papá" y me dice... | Comenta el ejemplo con otro ejemplo. |

| | |
|--|---|
| <i>Profesora: por ejemplo, yo cuando eh... reto a mi hijo, mi hijo tiene cuatro años, y él se enoja y dice "pero si tú me amas".</i> | Pone un ejemplo. |
| <i>Alumna 2 y 3: aayyy (en tono de ternura)</i> | |
| <i>Alumna 4: sii es verdad</i> | |
| <i>Profesora: sipo, porque lo amo lo hago, pero él no va entender que es por amor que lo estoy haciendo ¿ya?</i> | Comenta el ejemplo. |
| <i>Alumna 3: por amor te pego (bromea)</i> | Comenta el ejemplo |
| <i>Profesora: noo, la oportunidad de golpear a otros no se justifica</i> | Da retroalimentación sobre el comentario. |
| <i>Alumna 1: nooo</i> | |
| <i>Profesora: sobre todo si es un niño chico...</i> | Amplía la retroalimentación. |
| <i>Alumna 2: viste, te dije (dirigiéndose a una compañera)</i> | |
| <i>Profesora: ¿cierto...?</i> | Intercambio "libre", con algo de contenido. |
| <i>(Alumnas conversan)</i> | |
| <i>Alumna 1: mi hermana es super extraña, y le dice "tú ya no me quieres" (imita voz triste)</i> | |
| <i>Profesora: de hecho, el insulto más grande de un niño chico, sobre todo a la mamá, al papá o hacia los hermanos, es "no te amo más".</i> | |
| <i>Alumnas a coro: siiii</i> | |
| <i>Alumna 3: ah, es verdad</i> | |
| <i>(Alumnas conversan)</i> | |
| <i>Alumna 4: profe...</i> | |
| <i>Profesora: es que los niños repiten... los niños... si, a ver todas las acciones que los niños realizan, son reflejos de lo que le dicen los padres</i> | |
| <i>Alumna 1: noo, no solo los padres o el entorno</i> | |
| <i>Profesora: el entorno cercano, por ejemplo eeh...</i> | |
| <i>Alumna 1: por ejemplo hasta en el jardín pueden aprender actitudes</i> | |
| <i>Alumna 2: siiii, si se puede, porque mi abuela le pegaba mucho a mi mamá, y ella hace lo mismo con mi hermano</i> | |
| <i>Profesora: cuando creció eeh... no lo hacían, pero por ejemplo cuando eran chicas a lo mejor si golpearon a alguien</i> | |
| <i>(Alumnas conversan)</i> | |
| <i>Profesora: pero cuando uno considera, sobre todo los niños chicos consideran a los papás jshh! (las hace callar porque conversan) hacen todo bien, el niño pequeño no discute mucho con lo que están haciendo los papás, "mi mamá me dijo, mi papá me dijo que así se hacía" el niño no dice "¿en realidad estará bien o estará mal?"</i> | |
| <i>Alumna 3: no, porque no piensa</i> | |
| <i>Alumna 2: no razona...</i> | |
| <i>Profesora: Es heterónomo, por lo tanto, el niño va a repetir la acción del otro</i> | |
| <i>Alumna 1: es menos libre que el adulto, es menos libre porque...</i> | |
| <i>Profesora: es menos libre, si no se hace responsable, no elige por sí mismo</i> | |
| <i>Alumna 2: "yo lo hice porque mi hermano lo estaba haciendo" (ríe)</i> | |
| <i>Alumna 3: pero hay cosas por ejemplo que aprenden afuera de la... casa</i> | |

| | |
|---|-------------------------|
| <p><i>Profesora: pero también entra el proceso socializador, con el grupo de amigos, con la escuela... Ustedes repiten patrones, ustedes imitan a otros para poder ser parte de un grupo. Dudo que alguien que haya comenzado a fumar, lo haya hecho por necesidad propia</i></p> | |
| <p><i>(Alumnas murmuran)</i></p> | |
| <p><i>Profesora: porque vio a alguien, a un grupo fumando, por ser parte de un grupo, por caerle mejor a otro</i></p> | |
| <p><i>(Alumnas conversan)</i></p> | |
| <p><i>Profesora: Ya, continúe Danitza...</i></p> | <p>Da otra consigna</p> |
| <p><i>(Alumnas conversan)</i></p> | |