

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

EL PAPEL DEL MAESTRO DE LENGUAJE EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA VOZ DE ESTUDIANTES CRÍTICOS:
NARRATIVAS DE UNA EXPERIENCIA

JORGE ANTONIO OSPINA ROBAYO
OSCAR MAURICIO PATIÑO PRIETO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO
BOGOTÁ D.C.
2015

EL PAPEL DEL MAESTRO DE LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA VOZ DE ESTUDIANTES CRÍTICOS: NARRATIVAS DE UNA EXPERIENCIA ii
EL PAPEL DEL MAESTRO DE LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE
LA VOZ DE ESTUDIANTES CRÍTICOS: NARRATIVAS DE UNA EXPERIENCIA

JORGE ANTONIO OSPINA ROBAYO
OSCAR MAURICIO PATIÑO PRIETO

Dirigido por:
Clara Inés Cuervo Mondragón
MSc en Educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO
BOGOTÁ D.C.
2015

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción	2
Planteamiento del problema.....	2
Pregunta de investigación	5
Objetivos	5
Objetivo general.	5
Objetivos específicos.....	5
Justificación.....	6
Antecedentes	7
Referentes investigativos nacionales.....	8
Referencias de investigación a nivel internacional.	10
Fundamentación teórica	21
Práctica pedagógica.....	21
Prácticas de enseñanza: didáctica de la lengua	23
Lenguaje: fenómeno social	25
La voz.....	26
La experiencia	28
Marco metodológico	30
La investigación cualitativa.....	30
Método biográfico narrativo	32
Proceso de investigación: diseño y desarrollo	33
Fase exploratoria.	33
Entrada al escenario	34

El colegio: un reflejo de la segregación.	34
La institución: un presente difícil, un pasado oscuro.	36
La selección de las fuentes.	39
Recolección de información.	41
Análisis e interpretación de datos	45
Práctica pedagógica.....	49
Ética de una docente del sector público.	49
Prácticas de enseñanza de la lengua.....	51
Hablar y escuchar para entender la realidad.....	51
Leer y escribir para expresar y comunicar.	51
Un líder de su comunidad	54
Organización de los estudiantes.	54
Construir con otros el movimiento.....	54
Habilidades comunicativas del estudiante crítico	55
Un lector crítico de la realidad.	55
Vocero e integrador de la comunidad.....	55
Interpretación (I parte)	58
Narrativas	58
Narrativa 1. Cristina: una amiga de la comunidad.	59
Narrativa 2. Mariana: la esperanza de escuchar la voz de la comunidad.	67
Narrativa 3. Manuel: la voz de un estudiante crítico.....	78
Interpretación (II parte).....	100

EL PAPEL DEL MAESTRO DE LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA VOZ DE ESTUDIANTES CRÍTICOS: NARRATIVAS DE UNA EXPERIENCIA v

Conclusiones	110
Referencias	112
Apéndice A.....	117
Apéndice B.....	124

Lista de tablas

Tabla 1. *Guía de análisis de las entrevistas - Profesora Mariana* 47

Tabla 2. Guía de análisis de resultados – Entrevistas, estudiante Manuel..... 48

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Formato de estructura de entrevista a orientadora	42
<i>Figura 2.</i> Formato de estructura de Entrevista a docente de español.	44
<i>Figura 3.</i> Síntesis del análisis de la categoría Prácticas pedagógicas.....	51
<i>Figura 4.</i> Síntesis del análisis de la categoría Prácticas de enseñanza de la lengua.....	52
<i>Figura 5.</i> Caracterización maestra Mariana (categorías: Prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza de la lengua).....	53
<i>Figura 6.</i> Síntesis del análisis categoría Un líder de su comunidad	55
<i>Figura 7.</i> Síntesis del análisis de la categoría Habilidades comunicativas del estudiante crítico	56
<i>Figura 8.</i> Caracterización estudiante que construye su voz a partir de la experiencia	57

Resumen

Esta investigación partió de la pregunta por la relación entre prácticas de enseñanza de la lengua y construcción de la voz de estudiantes críticos, desde los enfoques de la pedagogía crítica y del lenguaje como fenómeno social. El objetivo fue indagar por la relación entre las prácticas de enseñanza de una maestra de lenguaje y la voz de un estudiante de último grado de un colegio público, quien lideró acciones de protesta. Se seleccionó como instrumento de recolección de datos la entrevista, dentro del enfoque de la investigación cualitativa. El análisis de datos se hizo a partir de la elaboración de categorías para caracterizar la práctica de la maestra en relación con la experiencia del estudiante y la construcción de su voz. Con estos resultados se reconstruyó la experiencia vivida por la docente y su estudiante, mediante relatos biográficos. Se concluyó que las prácticas de enseñanza de la lengua contribuyen a la construcción de la voz de estudiantes, cuando el docente asume su labor como una experiencia transformadora, desde una posición ética y democrática, la cual abre el espacio del aula a la experiencia del estudiante en un diálogo constante, en un ambiente de respeto y reconocimiento del otro.

Introducción

Planteamiento del problema

Como docentes del área de humanidades, reconocemos la importancia que tienen la escuela y las prácticas de enseñanza de la lengua en el proceso de construcción de la voz de los estudiantes. Por tal motivo, nos enfrentamos al reto de hacer de las clases un espacio de participación, en donde se privilegie la expresión auténtica y libre; un espacio en el que, a partir del uso del lenguaje, se pueda problematizar y cuestionar la realidad y motivar a los actores del proceso educativo a la transformación de la misma. Sin embargo, desde nuestra propia experiencia en el aula, antes como estudiantes y ahora como docentes, hemos notado que en las clases de español, la mayoría de las veces, prevalecen prácticas que se caracterizan por la imposición de tareas o ejercicios de lectura y de escritura que se alejan de las necesidades comunicativas de los estudiantes y de su realidad.

Partiendo de esta hipótesis, nos encaminamos en una primera fase exploratoria, en la que recopilamos testimonios de varios estudiantes de secundaria y de otros compañeros docentes, los cuales nos permitieron afirmar que para la mayoría de ellos, tanto docentes como estudiantes, las clases de español no son espacios en donde se propicie la participación y la expresión de la voz de los estudiantes.

Los docentes entrevistados manifestaron que su experiencia como estudiantes en el espacio de estas clases no fue significativa, que les sirvió poco en la construcción de su

voz. La mayoría coincidieron en que en este espacio académico “no se permitía la expresión del estudiante”. Uno de ellos la describió como “una experiencia traumática”, en la medida en que la única actividad que solía proponer su maestro era la “copia de libros”. Estas declaraciones nos permitieron establecer que las prácticas de enseñanza que experimentaron, en sus tiempos de estudiantes de bachillerato, no fueron significativas ni enriquecedoras de su proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que no lograron vincular sus motivaciones e intereses con las actividades y objetivos propuestos en la asignatura. Por esto, señalaron la necesidad de generar cambios significativos y mejoras en las prácticas de enseñanza de los maestros de lengua.

Por su parte, algunos de los estudiantes entrevistados manifestaron su falta de gusto por las clases de español, señalando las razones de tal opinión negativa. Vale la pena resaltar el caso de uno de ellos, quien planteó que la principal razón obedecía a las temáticas de la clase, así como a la forma de abordaje por parte de su docente. Este joven dijo que desde siempre para él “la clase de español ha sido aburrida”.

Otros estudiantes, aunque señalaron la importancia y el gusto por la clase, parecían recitar un discurso memorizado. Prueba de ello fueron sus argumentos, los cuales se restringían a la repetición de conceptos y frases abstractas que en la práctica no comprendían: “la clase de español me parece importante porque aprendemos adjetivos y sinónimos”, “porque nos enseñan a expresarnos bien”, “porque nos sirve para ser mejores personas”.

Sin embargo, nos encontramos con el caso excepcional de dos estudiantes, pertenecientes a la misma institución y al mismo curso, quienes además de opinar de

forma favorable acerca de las clases de su maestra de español, dejaron entrever una postura sólida a través de sus argumentos. Para estos estudiantes, las clases de español han sido un medio de enriquecimiento, tanto en lo académico como en las demás áreas de sus vidas. Por ejemplo, uno de ellos resaltó la importancia de la clase en su gusto por la escritura y el teatro; el otro, la importancia de analizar de forma crítica los actos comunicativos o, como él mismo expresó, “para no tragar entero lo que los demás nos dicen”. Estos jóvenes captaron nuestra atención y decidimos explorar más al respecto.

En charlas informales con uno de sus docentes orientadores, nos enteramos de un acontecimiento que jugó un papel importante en su institución educativa: fueron protagonistas de dos acciones de protesta en los años 2013 y 2014. Estos estudiantes lideraron una lucha en contra del rector de su institución, argumentando negligencia en cuanto a su gestión administrativa, así como falta de procesos democráticos en la participación y toma de decisiones que afectaban a su comunidad. Para ellos, el mayor aporte que incentivó su lucha fue el haber abordado la problemática de su institución en espacios académicos, como fue el caso de la clase de español. El apoyo de algunos de sus docentes y padres de familia también les ayudó a levantar su voz de protesta ante estamentos administrativos superiores.

De esta forma, tomamos la decisión de dirigir nuestra mirada investigativa hacia esta población y hacia el papel que jugaría la docente de español en dicho acontecimiento. Por tal razón, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuál es el papel que juega el maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos?

Objetivos

Objetivo general.

Caracterizar el papel del maestro de lenguaje que promueve la construcción de la voz de estudiantes críticos.

Objetivos específicos.

Identificar los elementos de la práctica pedagógica y la práctica de enseñanza de un maestro de lenguaje que aporta al proceso de construcción de la voz de estudiantes de undécimo de una Institución Educativa, quienes lideraron dos acciones de protesta.

Identificar los elementos de la construcción de la voz del estudiante crítico, derivados de la experiencia de liderar acciones de protesta.

Justificación

En Colombia no son numerosos los estudios sobre la voz y la participación democrática de los estudiantes de colegios distritales. Observar y comprender el momento en que ellos fortalecen la construcción de su voz, su discurso y sus procesos de identificación como sujetos de derechos, es una oportunidad singular de enriquecimiento personal, profesional y académico. Por ello, esta investigación puede aportar elementos válidos para ampliar el debate de la enseñanza y el papel de los maestros y las instituciones en la formación de estudiantes críticos que generen cambios en sus comunidades.

Problematizar las experiencias de la vida escolar y convertirlas en objeto de investigación, abre nuevos caminos al docente para la comprensión de su labor pedagógica dentro del contexto de la comunidad a la que pertenece. Los profesores de lengua, en especial, tienen una oportunidad valiosa al aventurarse a estudiar los aspectos de la comunicación, de la expresión y en general del lenguaje, que aportan las experiencias de estudiantes que generan cambios en sus colegios.

Las comunidades se ven favorecidas al reconocer la voz de nuevos líderes quienes los representan ante las instancias de gobierno. En este sentido, este trabajo es también un reconocimiento al impacto positivo de las acciones de estos estudiantes en su comunidad educativa.

Finalmente, ante la crisis por la que atraviesa la educación en nuestro país, esperamos que este trabajo sirva como un referente que permita leer las voces de jóvenes

que desean ser tenidos en cuenta como interlocutores válidos en la construcción de una escuela más democrática e inclusiva. En este diálogo de construcción social, los maestros, en especial los que conformamos el sector público, estamos invitados a reflexionar sobre nuestro rol dentro de las instituciones de educación básica y media, sobre nuestro compromiso, posición ética y política frente a las voces de los estudiantes y de la comunidad escolar.

Antecedentes

La revisión de los trabajos de investigación respondió a la necesidad de asegurar la existencia de marcos teóricos y metodológicos que dieran sustento a nuestra investigación. Se buscó material que abordara los conceptos de voz, experiencia, pedagogía crítica y prácticas de enseñanza de la lengua. Surgieron entonces dos escenarios: uno situado en el plano de los estudios desarrollados a nivel nacional y otro conformado por estudios y grupos de investigación de otras partes del mundo. El material seleccionado se organizó según los criterios de procedencia y tipo de investigación.

Referentes investigativos nacionales.

Entre los referentes nacionales destacamos dos: una tesis de pregrado elaborada en la Pontificia Universidad Javeriana y una de nivel postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

La primera de estas tesis, titulada: Las prácticas pedagógicas en un colegio distrital de Bogotá: ¿Llevan al pensamiento crítico y la autonomía? (León, Pava, Peralta & Roldán, 2012), dirigida por la profesora Marcelle Patricia Nova, captó nuestra atención porque ubicamos el estudio en el terreno de la pedagogía crítica y del análisis sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de una institución educativa distrital.

El objetivo planteado fue el de determinar cómo la institución educativa está desarrollando las prácticas pedagógicas, y si dichas prácticas están contribuyendo en la formación de estudiantes críticos, reflexivos, autónomos, libres y emancipados (León, et al, 2012). La investigación no nos permitió establecer una relación entre el ejercicio del docente de lenguaje con la construcción de voz de estudiantes críticos. Sin embargo, decidimos incluir este trabajo para resaltar la importancia sobre la pregunta que se hicieron los investigadores acerca del rol docente en la formación de sujetos críticos.

En segundo lugar, presentamos la tesis de maestría desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia, titulada: Narrativas Biográficas: El afecto como elemento significativo de la educación. Colegio de Bogotá, Gimnasio Fontana. Estudio de caso (Velásquez, 2013). Esta investigación se planteó el objetivo de analizar las narraciones biográficas sobre las experiencias afectivas significativas escolares de estudiantes y de

docentes de grado 10 y 11 del Gimnasio Fontana, buscando identificar puntos de encuentro en sus discursos que permitieran generar una comprensión sobre la influencia e importancia del afecto en los espacios educativos.

Nuestra atención con respecto a este trabajo se centró en cuanto a la aplicación del método biográfico narrativo, en el contexto de una institución escolar, en el nivel de secundaria.

Nos llamó la atención la selección que hace la autora del tema del afecto, y la importancia que le da al mismo en el contexto escolar. También consideramos pertinente la población con la que Velásquez (2013) trabajó, ya que se trató de estudiantes de grado décimo y undécimo y docentes de este ciclo escolar, al igual que directivos docentes, población similar a la de nuestra investigación.

La autora dedica un capítulo completo a la narrativa de lo que su trabajo investigativo le permitió identificar en los aportes de los sujetos de la investigación. Sin embargo, en este texto se privilegió la voz de la investigadora, por encima de la de los entrevistados. No se construyeron narrativas que evidenciaran la voz de los participantes del proceso, lo cual en nuestro concepto limitó la riqueza de los datos obtenidos.

Aparte de la cuestión metodológica destacamos la coincidencia teórica en cuanto al rescate del planteamiento del filósofo ruso Mijaíl Bajtín, con respecto al concepto de voz. Tanto la autora como nosotros retomamos la definición del sujeto de la enunciación hecha por el teórico ruso. “Bajtín rechaza la concepción de un yo individualista y privado, para él, es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio

de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico” Bajtín (citado por Velásquez, p. 39).

Tras haber hecho la revisión de los materiales producidos en el país pasamos al estudio de las investigaciones desarrolladas en otros países.

Referencias de investigación a nivel internacional.

En este ámbito encontramos un número importante de investigaciones realizadas en países como México, Argentina y España. Los informes y tesis que se revisaron en esta fase de consulta están en los niveles de estudios de maestría y doctorado en el campo de la investigación educativa.

El primer estudio que se asumió como referente investigativo, fue la tesis de maestría elaborada por el Licenciado Octavio Falconi, titulada: La construcción de un espacio público entre los estudiantes del CCH Sur. Prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM, 1999-2000 (2001). Este trabajo nos aportó valiosos elementos tanto desde el punto de vista del diseño metodológico, como de la integración de los conceptos de experiencia y procesos de aprendizaje de la lengua. La investigación fue dirigida por la Dra. Elsie Rockwell y se enmarcó en los estudios desarrollados por el Departamento de investigaciones educativas (DIE), del centro de investigaciones y estudios avanzados (Cinvestav), del Instituto Politécnico Nacional IPN, de México.

La preocupación del investigador estuvo centrada, desde el inicio, en el análisis de los productos escritos, no escolares, que los estudiantes de una escuela de nivel medio

superior, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur CCH Sur, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), produjeron en el marco de la huelga universitaria de los años 1999 y 2000, y a las funciones y significados que los autores y la audiencia de los textos (periódicos, pasquines, panfletos etc.) le dieron a los mismos (Falconi, 2001).

El autor optó por el método etnográfico para llevar a cabo su investigación. Desarrolló dos acercamientos exploratorios para recolectar los datos, uno en noviembre de 1998 y otro a mediados de marzo de 1999, previo al lanzamiento de la huelga universitaria de la UNAM, el 20 de abril de 1999. El acontecimiento de la huelga sería definitivo para el investigador. La metodología que utilizó consistió en recopilar y analizar las producciones escritas de los estudiantes del CCH Sur durante los tres primeros meses de huelga. Esta postura del autor nos permitió resaltar la importancia que tienen los estudios de situaciones que afectan la vida escolar, trascendiendo el espacio del aula, en especial aquellas que afectan toda la “normalidad” y la cotidianidad.

Falconi (2001) descubrió que para los estudiantes “paristas”, especialmente aquellos que hicieron una “territorialización” directa de su escuela, quienes se “acuartelaron en el CCH Sur, se convirtió en una tarea vital informar a la opinión en general sobre lo que sucedía, dando pie a la constitución de un espacio público de opinión e información” (p. 59, 60).

El autor caracteriza el fenómeno de la producción escrita y su desarrollo como un espacio público entendido desde la perspectiva de la autora Nancy Frazer (1994):

Frazer muestra la existencia histórica de múltiples esferas públicas constituidas por mujeres, trabajadores y otros grupos sociales en las que no únicamente se

debatían asuntos políticos sobre el tema del bien común, sino temáticas referidas al sexismo imperante en las sociedades, la vida doméstica, la opresión económica (...) y la exclusión social de distintos grupos sociales. Cada una de estas diferentes esferas públicas se opuso a los sectores dominantes y crearon lugares de encuentro donde debatían – como mítines, convenciones, asambleas, etcétera – y establecieron mecanismos de producción y difusión de libros, periódicos, pasquines y panfletos (Falconi, 2003, p.60).

De esta manera, procedió a clasificar las producciones escritas de acuerdo al planteamiento de géneros discursivos hecho por Bajtín. Paralelo a ello, pasó a una fase de caracterización de los autores de los mismos, ubicando elementos de análisis tales como la extracción social, la forma de vinculación al centro educativo y la participación en organizaciones políticas de estudiantes. Esta parte del estudio es interesante ya que muestra directamente que el “espacio público de escritura” se permeó por las características de los autores, evidenciando las fuertes tensiones en las relaciones entre los mismos (Falconi, 2003).

Los resultados de la investigación mostraron que el hecho trascendental de la huelga, debido a su carga de significación en el contexto del estudio, quedó registrado en todas las producciones escritas. El investigador descubre que la escritura posibilitó la liberación de la voz de una comunidad en conflicto, en la cual prevalecía la fuerza de la expresión oral.

Los aportes que nos hizo la investigación de Falconi (2001) son bastante significativos. En primer lugar, se encuentra el componente teórico desde el cual parte el

autor para desarrollar el estudio que se presentó anteriormente. Aquí ubicamos los planteamientos sobre la escritura hechos por investigadoras como Elsie Rockwell, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, que le permitieron al investigador acercarse a las producciones escritas de los estudiantes del CCH Sur desde una visión no escolar, y destacamos nuevamente que en este estudio se retomen los planteamientos de Bajtín.

Esta investigación nos sirvió para caracterizar el escenario de ocupación de las instalaciones del colegio en donde decidimos hacer nuestra investigación, durante el año 2014, como un acto trascendente mediado por el lenguaje y expresión de las posturas de los miembros de la escuela, a quienes se les ha negado el derecho a expresarse, a tener su voz.

Seguimos entonces con la presentación de nuestra lectura sobre la Tesis doctoral de la Dra. Analía E. Leite Méndez, elaborada en la Universidad de Málaga, España, en el año 2011. Este trabajo titulado: Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional (Leite, 2011), aportó insumos importantes a la orientación metodológica de nuestra investigación, y al proceso de análisis de los datos y construcción de las narrativas.

El objetivo de este trabajo fue el de teorizar sobre la forma en la que los docentes han construido su identidad como miembros del magisterio español. Leite (2011) realizó entrevistas a profundidad a dos docentes, Ana y Pepe, para así poder indagar sobre diferentes facetas de su vida. Esto le permitió configurar un esquema de caracterización de las trazas de identidad docente de sus informantes, quienes habían pasado por distintos momentos de la vida de España: dictadura franquista, transición y democracia.

La metodología seleccionada fue la biográfica narrativa, que combinó con una revisión profunda de la literatura existente con respecto a la identidad del magisterio. Entrevistar de manera constante y repetida a los docentes para poder hacer el seguimiento de su vida laboral y familiar, le permitió generar los “mapas de territorio” de cada uno y los lineamientos de construcción de su identidad como miembros del magisterio.

Los resultados que arrojó este ejercicio de investigación sobre la construcción de la identidad docente fueron de gran importancia para nuestro trabajo ya que, a partir de la propuesta de la autora de los mapas de territorio, se logra ver la complejidad del ser-docente ligado de una manera definitiva a la realidad de su tiempo, involucrado en comunidades sociales de las cuales no puede desligar su vida ni su práctica.

Los aportes principales de la investigación de Leite (2011) tuvieron que ver con la responsabilidad ética como investigadora, en cuanto a la postura de respeto por el método seleccionado, por los sujetos observados y con la reconstrucción de las trazas de identidad de los docentes Ana y Pepe, a través de las narrativas. Para el caso de nuestra investigación fue fundamental encontrar este referente, ya que permitió que como investigadores asumiéramos con respeto y con disciplina el proceso de construcción de narrativas que forman parte del análisis de datos, “(aproximándose) al texto con cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo (...) con la atención externa de quien lee sólo para informarse” Ferrarotti, 1993(citado por Leite, p.167).

Nos encontramos luego con la tesis del Doctor Pedro Núñez, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, publicada en el año 2010. El título del trabajo es: Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio

escolar. Núñez (2010) involucra en su investigación a líderes juveniles sociales en el contexto de la escuela a quienes les hace preguntas sobre la participación ciudadana, perfilando la voz de sus entrevistados. El objetivo planteado para la investigación es:

Analizar las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria. Sumar algunas conjeturas sobre las intersecciones entre la desigualdad y el nivel de escolaridad que permitan pensar las desigualdades basadas en la clase social, pero también las geográficas, las de género, étnicas y culturales que producen los distintos tipos de comunidades escolares (Núñez, 2010, pp. 11, 12).

Núñez (2010) realizó entrevistas a doce estudiantes de diferentes instituciones educativas de la región de Gran La Plata, aledaña a la provincia de Buenos Aires, Argentina, indagando sobre sus percepciones de las formas de organización de los estudiantes, en el marco de lo establecido por la ley. Elaboró unos análisis narrativos sintetizando los hallazgos de las entrevistas, elemento que se configuró en un referente importante para nuestra investigación al momento de construir la narrativa del estudiante que se presenta más adelante.

Algunas de las frases que encontramos en el trabajo de Núñez (2010) se convirtieron en sustento de nuestra investigación. Una de ellas es la que sobre la construcción de subjetividades políticas en escolares dice:

El tiempo de escolarización adquiere una importancia para las personas jóvenes que no logran otras instituciones, por razones que es necesario explicitar. En primer lugar porque si bien muchas cosas han cambiado desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales, una amplia mayoría continua asignando a la institución educativa un papel central en la formación política de los jóvenes (...) porque se trata de una de las pocas instituciones con la que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva o al menos, de una con la cual toman contacto durante más tiempo (pp. 23, 24).

Núñez (2010) se refiere también a los imaginarios de los docentes con respecto a conceptos como el de juventud, explicando que se parte por juzgar el estado que actualmente vive el estudiante, señalándolo y anteponiéndole como modelo lo vivido por el maestro. Estas dos perspectivas de los diferentes actores del proceso educativo se retomaron en nuestra investigación, ya que dan cuenta de la realidad de la institución educativa seleccionada.

Presentamos también como referente la tesis doctoral del profesor Ignacio Haya Salmón, de la Universidad de Cantabria, publicada en el año 2011 que se titula: Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora. El objetivo planteado por Haya (2011) para esta investigación tuvo dos momentos. En el primer momento, buscó conocer y caracterizar las formas de participación del alumnado, para así poder proponer planes de mejora. El segundo momento consistió en la implementación de los planes aplicados. La

investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas con docentes de primaria.

Este trabajo nos permitió conocer los desarrollos de los teóricos del Movimiento de la voz del estudiante, liderado por el profesor Michael Fielding, docente emérito de la University College of London. Además otras investigaciones con respecto a la “voz del estudiante” que se han desarrollado en España, por parte del grupo de investigación de la Universidad de Cantabria, del que hacen parte personas tan importantes como la Dra. Teresa Susinos, directora del trabajo doctoral del profesor Ignacio Haya Salmón. El autor abre discusiones importantes con respecto al papel que debe jugar el alumnado en la definición de la política escolar. Encontramos que este planteamiento, al estar enmarcado en los planteamientos hechos por Fielding (2010), desde los postulados de la escuela radical, surge como respuesta a la perspectiva neoliberal que actualmente predomina en las relaciones de los miembros de todas las instituciones escolares.

Finalmente, un antecedente de resaltar, dado que trata el tema de la formación de los maestros de lengua materna y sus concepciones sobre las prácticas de enseñanza, es el trabajo etnográfico de la Dra. Dora Riestra, adscrita a la Universidad Regional de Comahue, Centro Regional de Bariloche, Argentina.

La Dra. Riestra rescata como perspectiva teórica el Interaccionismo Socio Discursivo (ISD) que permite una relación entre dos lógicas de la enseñanza de la lengua: el plano praxeológico relacionado con el hacer textual y el de los géneros textuales. La concepción del ISD es el fundamento teórico de su trabajo investigativo, y éste se complementa con el enfoque empleado en la investigación, el cual parte del

planteamiento de consigna de enseñanza como dispositivo metodológico para investigar en la Didáctica de las lenguas (Riestra, 2004).

El reconocimiento de las dos lógicas implicadas en los procesos de enseñanza de la lengua, y de la gran problemática con respecto a la aplicación en las escuelas, de manera descontextualizada e inconexa, de enfoques que no tienen que ver nada el uno con el otro, es un gran aporte que nos hacen los estudios de la Dra. Riestra. Desde allí se evidencian no sólo las falencias individuales de los maestros, sino el efecto nocivo de la implementación de políticas educativas de manera acrítica, desde el cumplimiento con la aplicación de la tecnología educativa en boga.

El aporte de la Dra. Riestra (2010) se convierte en un referente de importancia en cuanto a las discusiones actuales sobre la lingüística, ese campo relegado actualmente en el aula al enfoque comunicativo que, como la autora lo señala, se ha encargado de sacar incluso de la lista de contenidos de los libros de texto la morfosintaxis, es decir, el análisis lógico de la formación de oraciones y frases en la lengua. Para presentar esta discusión, expone que los resultados de la investigación realizada en los niveles formativos de la enseñanza de la lengua, reflejan un divorcio entre las producciones de la clase, la realidad social y la reflexión estructural sobre la lengua y sus componentes. “(...) se trabaja lo extralingüístico y se tipifica lo lingüístico en clasificaciones de características de esquema textual. Por lo tanto, la dimensión de la praxis no se enseña como actividad de lenguaje, se muestran esquemas, no hay razonamientos” (p. 420). Es decir que si bien se invita a que los estudiantes escriban sobre su cotidianidad, sobre su entorno, la modelación de los textos y el análisis estructural de los mismos queda aún en

el plano de lo teórico, pese a que la conexión podría hacerse de manera directa. Todo ello proviene de la formación docente y del influjo de las políticas educativas sobre la escuela, de las cuales los principales afectados son los estudiantes.

Esta investigación que se ha citado tomó sus bases en la tesis doctoral de la autora en la que desarrollara todo su planteamiento con respecto a las consignas didácticas como estrategia de mejora para las prácticas de enseñanza de la lengua. El trabajo del año 2004, dirigido por el profesor Dr. Jean Paul Bronckart de l'Université de Geneve llegó a unas conclusiones con respecto a las prácticas de enseñanza de lengua que nos parece importante resaltar. En su estudio, tras analizar más de treinta tipos de prácticas de enseñanza de docentes y establecer tres niveles de consignas para las mismas: consignas sobre la actividad, sobre el procedimiento de la misma y sobre la finalidad, la autora encuentra que en los procesos de enseñanza existe una gran desarticulación entre los propósitos y el procedimiento para el cumplimiento de las tareas que se conecta con todo el debate anterior sobre la escisión de los aspectos de forma y función del lenguaje (Riestra, 2004, p. 208).

Finalizar este recorrido por las experiencias investigativas que dan sustento a este trabajo. dejó presentes dos discusiones: no es fácil encontrar reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de la lengua en contextos que trasciendan la aplicación de metodologías, lo cual abre el terreno para futuras investigaciones en este campo y, en segunda medida, se halló que en el caso de Colombia, prácticamente es poco el debate al respecto. Sin embargo como investigadores preferimos dejar vigente la tarea de seguir buscando referentes y de establecer lazos con comunidades académicas y grupos de

investigación, interesados en el estudio profundo de la incidencia de las prácticas de enseñanza de la lengua en la formación de sujetos críticos.

Fundamentación teórica

El ejercicio de construir un marco teórico que dote de elementos conceptuales y una fundamentación epistemológica a este trabajo investigativo, debe plantearse una serie de tareas muy precisas y concretas. En primera medida, abordamos la práctica pedagógica como concepto central que asumiremos desde la perspectiva de Paulo Freire. En este orden, atendiendo al llamado investigativo desde lo disciplinar, adoptamos el concepto de práctica de enseñanza de la lengua, que a su vez implica el subconcepto de didáctica de la lengua. También se incorporó el concepto de lenguaje, desde una perspectiva social. Finalmente, teniendo en cuenta que buscamos relacionar estas prácticas de enseñanza de la lengua con la construcción de voz de estudiantes críticos, dentro de un contexto de experiencia escolar, postulamos los conceptos de voz y experiencia.

Práctica pedagógica

Dentro del marco de este proyecto, se entiende la práctica pedagógica como un escenario en el que se dan procesos de diálogo y de construcción de conocimiento entre unos individuos, llámense profesores y estudiantes o educadores y educandos, en torno al mundo y la realidad con la finalidad de transformarlos y transformarse a sí mismos. Esta concepción se fundamenta en el pensamiento de Paulo Freire (1980), quien señalaba la necesidad de superar la “Educación Bancaria”, muy común en las instituciones y fuera de

ellas. A este respecto, este autor nos advierte que aquellos maestros que conciben la educación de esta forma, parten del supuesto de que su relación con los educandos es vertical y autoritaria. En otras palabras, el educador se erige como dueño de la palabra y del conocimiento, mientras que el educando juega un papel pasivo, de receptor o depositario de contenidos a quien su maestro irá moldeando.

La propuesta de Freire (1980) consiste en desarrollar una práctica desde la concepción de una Educación Libertadora y Problematicadora, la cual implica la superación de la dicotomía Educador – Educando. Este primer paso revoluciona el escenario de la práctica pedagógica significativamente, ya que ambos (profesor y estudiante) vendrían a ser educadores y educandos a la vez, compañeros de la construcción de saberes en un mundo que sirve de mediador y que es transformado por ellos. “Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos...” (p. 86).

Otro elemento que surge de esta propuesta es el de problematizar la educación. Para Freire (1980), el mundo y las relaciones entre los sujetos no son fenómenos acabados, sino oportunidades de cambio mediante el desafío que se presenta como problema. En esta medida, tanto educadores como educandos adquieren un compromiso con la transformación de su mundo, de sus perspectivas y de su conocimiento; una relación dialógica en la que sujetos, conocimiento y realidad se transforman. Por ello, la práctica pedagógica debe ser entendida como una “(...) praxis que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo” (p. 84).

Prácticas de enseñanza: didáctica de la lengua

Dentro del marco de este trabajo, el concepto de didáctica de la lengua (o de las lenguas) es tomado de las investigaciones de la profesora Anna Camps (2006). Para esta autora, la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua implica cierto grado de complejidad que deviene de las ciencias que se relacionan con su objeto de estudio. Esta complejidad se devela a partir de tres núcleos que la configuran como un campo de tensiones y en constante cambio, con respecto a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua.

En primer lugar, se parte de la complejidad del objeto de enseñanza, el cual difiere de los objetos de otras disciplinas escolares. Se debe tener en cuenta que la lengua es objeto de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, instrumento mediador del conocimiento de los contenidos. Sumado a ello, los objetivos de aprendizaje lingüístico se refieren tanto al uso de la lengua como a los contenidos gramaticales, textuales, discursivos, entre otros (Camps, 2006).

La lengua para los hablantes, en especial para los estudiantes, no es solamente algo externo, en la medida en que se apropian de ella como saber interiorizado, al interaccionar con el mundo y la realidad, mediante palabras, gestos y demás actos comunicativos que configuran su lenguaje. Por esta razón, según Camps (2006), el aprendizaje escolar de la lengua optará por la ampliación y la extensión de los escenarios de uso. Esto significa que el niño o aprendiz verá la lengua no sólo como medio para lograr su comunicación con el mundo de la vida y el conocimiento, sino además como

algo de lo que puede hablar, de lo que puede construir conceptos y conocimiento.

El segundo núcleo que configura la complejidad de la didáctica de la lengua, se relaciona con los actores o participantes de la relación didáctica entre enseñante y aprendiz. Esta relación está determinada por el mismo uso de la lengua, tanto para comunicar el saber, como para aprenderlo o reconstruirlo. El profesor aporta a este proceso su saber teórico, así como sus concepciones de la lengua, de para qué sirve y por qué aprenderla. De igual modo, su saber de cómo se enseña, reflexionando constantemente sobre su práctica. Por su parte, el estudiante aporta sus inquietudes, dificultades y particularidades en los procesos de aprendizaje. De ahí que se debe considerar en ellos una concepción, quizás implícita, de la lengua, su uso y su aprendizaje.

El tercer núcleo de complejidad corresponde al papel del contexto como sistema de actividades, como espacio integrador de un todo unificado compuesto por los sujetos, el objeto y los instrumentos tanto materiales como los mismos signos y símbolos. Este contexto no se reduce a un espacio sin sentido sino todo lo contrario: es el espacio en donde convergen las diferentes dinámicas y sus agentes, lo cual da sentido a las relaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Camps (2006) considera que la didáctica de la lengua, además de configurarse como un campo de conocimiento, se erige como espacio de investigación, el cual “(...) tiene como punto de partida las prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sobre las cuales se quiere elaborar un conocimiento, cuya finalidad es retornar al fluir de la práctica” (p. 17).

Lenguaje: fenómeno social

Al hablar de los procesos de formación que se suceden en las instituciones sociales, en especial en la escuela, se hace necesario resaltar el papel del lenguaje y su incidencia en la transmisión de los valores culturales y los diversos modelos de vida. Por ello, resulta de vital importancia, sobre todo, para nosotros los maestros de Lengua Materna, concebir el lenguaje no sólo desde una perspectiva que contemple el conocimiento en sí de la estructura y mecanismo de la lengua, sino también como un fenómeno social que les brinda a los sujetos la posibilidad de abrirse paso en el mundo, expresar su sentir, posicionar su crítica y participar activamente en éste, tomando decisiones y transformando su realidad constantemente.

Al respecto, M. A. K. Halliday (1982) nos plantea la relación del lenguaje y el hombre en dos perspectivas: una intraorgánica, que contempla la naturaleza biológica del lenguaje, en la medida en que “(...) aborda el comportamiento lingüístico como si fuera un aspecto de nuestro conocimiento de la lengua” (p. 23); por otro lado, una perspectiva interorgánica, la cual aborda el conocimiento de la lengua como una forma de comportamiento. Estas dos perspectivas, en lugar de configurar una oposición, se perfilan como complementarias en la construcción del sujeto social mediante el lenguaje.

Sin embargo, muchos docentes de lengua desatendemos la segunda perspectiva privilegiando únicamente la primera. Son bien conocidos los ejercicios y tareas de lenguaje en las aulas que se restringen a su abordaje como un sistema estructural y complejo pero alejado de la realidad. De ahí la importancia de rescatar la perspectiva

interorgánica que plantea Halliday (1982), máxime cuando estamos dentro del marco de un proyecto investigativo que busca visibilizar procesos de formación crítica que le permiten al sujeto empoderarse de su realidad mediante el lenguaje. De hecho, este mismo autor nos advierte que “(...) el fracaso de las escuelas (...) puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre la lengua y la sociedad (...)” (p. 22).

A su vez, Mijaíl Bajtín también parte de la noción de lenguaje como fenómeno social. Para Bajtín, el lenguaje “(...) es el producto de la actividad humana colectiva y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la socio-política de la sociedad que lo ha generado” (citado por Marreo Acosta & Rodríguez Palmero, p. 29). Hay en Bajtín una postura que da al lenguaje el carácter de construcción colectiva y social que se expresa en todos los ámbitos de la vida humana.

La voz

Tatiana Bubnova (2006) hace una síntesis del planteamiento bajtíniano de la voz. Las voces de las que habla Bajtín son constructoras de sentido. Entiéndase que la construcción de sentido se refiere tanto a una postura individual, histórico – social como a una lectura crítica de la realidad. Para poder asumir las voces ajenas, primero, debemos pasar por un proceso de comprensión que permita dimensionar el lenguaje de la siguiente manera:

Las palabras todas son de alguien y van dirigidas a alguien (...) y decir palabras propias sólo es posible en respuesta a algo que se dijo antes de nosotros (...) Es en el proceso de la

comunicación verbal, de la interacción con el otro como uno se hace sujeto forjando su propio yo. El yo solo existe en la medida en que hay un tú. “Ser significa comunicarse” (Bubnova, 2006, p.102).

La importancia del planteamiento de Bajtín se expresa en el reconocimiento de un lenguaje de carácter dialógico, en el que la existencia misma sólo es posible a partir del reconocimiento del otro.

La omnipresencia de la voz es equiparable a la ubicuidad del otro en nuestra existencia, de tal modo que la construcción del yo mediante lo verbal pasa por el diálogo como forma primaria de comunicación y pensamiento, y más aún, como concepción del sujeto y su ser (Bubnova, 2006, p. 102).

La voz es un instrumento de interacción cultural que trasciende la comunicación y es portadora de sentido. Esto quiere decir que ésta es la expresión de las ideas, tradiciones, creencias, ideologías y del acumulado histórico de los pueblos, en los individuos. Así, las voces, tanto de estudiantes como de docentes, padres de familia, directivos docentes, funcionarios de instituciones de control etc., representan concepciones diversas del mundo y se expresan en prácticas cotidianas, conscientes y, de algún modo, institucionalizadas.

Por su parte, en su trabajo investigativo en diferentes centros educativos, el profesor británico Michael Fielding (2010) hace uso del concepto “Voz del Alumnado”, el cual identifica un movimiento que ha cobrado fuerza durante los últimos diez años. Su propuesta consiste en abordar la voz del alumnado desde un modelo educativo centrado en la persona, el cual promueve la construcción de una comunidad democrática.

El planteamiento del profesor Fielding (2010) es una respuesta al modelo neoliberal que define la voz del alumnado como un instrumento de control, con intereses de productividad para el mercado. Esta concepción de las voces de los estudiantes, estrecha y adulta, reduce el aprendizaje a una actividad instrumental, desfavoreciendo la formación en valores.

Por ello, dentro de un modelo educativo centrado en la persona, la voz de los estudiantes es validada en la relación con los docentes y la comunidad escolar, a partir de la confianza mutua, el respeto, el cuidado y la autonomía. Según Susinos (2009), esto implicaría validar la voz del alumnado como una “voz experta” que enriquece los procesos de reflexión, comprensión y evaluación de las prácticas de los maestros. Esta visión transforma el escenario de la escuela en un espacio polifónico, en el que se dialoga y se pasa a la acción, al cambio real, a la vez que acentúa y articula las apuestas en la construcción de una forma de vida justa y democrática.

La experiencia

El concepto de experiencia se ha tomado del trabajo del profesor de Filosofía Jorge Larrosa, quien, dentro del campo de la educación, lo define como “eso que me pasa”. Bajo esta definición, la experiencia hace referencia a un acontecimiento, algo que deviene del exterior, me pasa a mí, me transforma y es irreductible a mi voluntad de saber o de poder. Para ampliar y explicar este concepto, el profesor Larrosa (2009) hace una revisión de los principios que la configuran.

En primer lugar, al contemplar la experiencia como “eso que me pasa”, la primera parte de la afirmación, es decir la palabra “eso”, se inscribe dentro del principio de exterioridad, alteridad o alienación. El principio de exterioridad consiste en la comprensión de la experiencia como “eso” que está fuera mí, fuera del sujeto de la experiencia. De hecho, al contemplar la exterioridad de la experiencia se presupone la existencia y aparición de un alguien, de un algo o de un eso. En ese sentido, ese alguien o algo será otra cosa diferente a mí, lo que se determinaría como principio de alteridad. Entre tanto, el principio de alienación indicaría que ese alguien o algo que me pasa es ajeno a mí. Por tal razón, Larrosa (2009) afirma que en la experiencia la exteriorización no debe ser interiorizada, la alteridad tampoco debe ser identificada, ni la alienación apropiada; deben mantenerse como tal. “La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (p. 15).

En segundo lugar, se encuentran los principios de reflexividad, subjetividad y transformación. Si bien la experiencia deviene del exterior, es algo que me pasa a mí, algo que le ocurre al sujeto de la experiencia. En esta medida, es reflexiva (no sólo porque “me” sea un pronombre reflexivo) ya que tiene la característica de un movimiento de ida y vuelta: de ida, en tanto que el sujeto se sale de sí mismo para ir al encuentro de la experiencia, de eso, ese algo o alguien; y de vuelta, ya que se supone que el acontecimiento afecta al sujeto. También es subjetiva porque quien la vive es el sujeto, alguien que está dispuesto a que le pase la experiencia, un sujeto sensible, vulnerable y abierto. Por tal razón, la experiencia siempre será personal, propia de cada sujeto, única y

particular, así como el mismo sujeto. Las características de vulnerabilidad y sensibilidad lo abren a un proceso de cambio, "...de ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación" (Larrosa, 2009, p. 16), por ello la experiencia es transformadora.

Finalmente, "eso que me *pasa*" tiene la característica de los principios de pasaje y de pasión. En este punto, la experiencia denota un recorrido o, como dice Larrosa (2009), una travesía o aventura, algo desconocido que viene hacia mí o me ad-viene, lo cual la asocia al pasaje. Esto hace que el sujeto de la experiencia se convierta en un territorio de paso en donde ésta deja una marca, una huella que devela la sensibilidad. "De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en un principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional" (p. 17), entonces la experiencia se padece y por ello se asocia al principio de pasión.

Marco metodológico

La investigación cualitativa

Para esta investigación se asumió el enfoque cualitativo planteado por Creswell (citado en Vasilachis, 2006), el cual permite dar cuenta de manera más completa, holística, de los diversos procesos de interpretación de una experiencia dentro del ámbito humano y social. La investigación cualitativa posibilita la integración de diferentes áreas del conocimiento, de sus perspectivas metodológicas y sus presupuestos teóricos, en la construcción de la realidad.

La importancia de un enfoque cualitativo reside en que le ofrece al investigador la oportunidad de abordar los fenómenos sociales de una forma comprensiva. Mediante este proceso es posible apreciar las particularidades de los fenómenos, de los individuos y sus relaciones, alejándose de la tendencia de reducirlos solamente a cifras y conceptos vacíos, utilizados con fines técnicos e instrumentalistas. En el campo educativo, la investigación cualitativa representa una forma de acercamiento a la realidad de la escuela que promueve la reflexión del maestro para generar cambios y ajustes en sus prácticas.

Método biográfico narrativo

Al definir el enfoque metodológico de la investigación, se entra ya en la definición de las calidades y cualidades que caracterizan los datos. Para esta investigación se decidió optar por la construcción de narrativas biográficas, historias de una parte de la vida de los protagonistas que se seleccionaron para la observación.

Las historias de vida tienen especial relevancia en el contexto latinoamericano, en donde el desarrollo de movimientos políticos y sociales ha despertado el interés de la academia por la reconstrucción y sistematización de experiencias. La escuela no se escapa de este interés por parte de investigadores en educación, estudiosos de las ciencias sociales y de otras áreas del conocimiento. Ellos se han dado a la tarea de entrevistar a los actores del proceso educativo desde diferentes enfoques, con el objetivo común de identificar las raíces de las relaciones, la particularidad de las situaciones y las problemáticas que se presentan en el entorno escolar.

Malimacchi y Giménez (2006) plantean que la historia de vida es “el relato de la vida de una persona, en el contexto determinado en el que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora” (p.178). Esta apuesta metodológica se ajustó al desarrollo de la investigación que aquí se presenta, ya que nos permitió hacer la reconstrucción de una experiencia escolar en un momento específico de las historias de vida de un estudiante de grado undécimo y de su maestra de español. Mediante la construcción y análisis de las narrativas biográficas, se emprendió la tarea de identificar la relación de las prácticas de enseñanza de la maestra con la

construcción de la voz del estudiante, quien lideró un proceso de protesta en su institución educativa.

Lo anterior permite evidenciar la importancia que tienen los relatos sobre las experiencias vividas, tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar. Además, se identifica también la importancia que cobra la reconstrucción de las experiencias vividas en el contexto escolar, tanto para los estudiantes como para los docentes. Las historias de vida, las narrativas, las autobiografías, no son ejercicios de contemplación individual, sino que involucran a la comunidad y, por ende, se constituyen en parte de su historia, en una invitación para mirar atrás de forma crítica y con el espíritu de mejorar las condiciones en la medida que sea posible.

Proceso de investigación: diseño y desarrollo

Fase exploratoria.

El primer momento de acercamiento a la institución en donde se llevó a cabo nuestro trabajo investigativo se dio gracias a la colaboración de una amiga y colega docente quien labora allí en calidad de orientadora. Como ya se mencionó en la introducción al problema, en la fase exploratoria se recogieron testimonios de estudiantes y profesores de varias instituciones educativas públicas, acerca de su percepción de las clases de español y la relación que éstas guardan con la expresión de la voz de los

estudiantes. Nos llamó la atención las respuestas de dos estudiantes en particular, quienes cursaban grado undécimo en aquella institución. En sus palabras se reconocía la importancia de las prácticas de su maestra de español en la construcción y expresión de su voz.

Unos meses después, nuestra amiga orientadora nos revelaría una información acerca de su institución que le daría un rumbo determinante a nuestro proceso de elaboración investigativa: los estudiantes, liderados por los anteriormente señalados, se habían tomado las instalaciones de su colegio a manera de protesta por supuestas irregularidades en la gestión administrativa del rector.

Entrada al escenario.

Ingresar en el mundo del colegio seleccionado para llevar a cabo nuestra labor investigativa fue una tarea que implicó movimientos exploratorios por el terreno de la localidad en la que se encuentra, además de procesos de lectura de textos oficiales y de recolección de testimonios provenientes de sus habitantes. Después de esta búsqueda externa, emprendimos el camino hacia sus entrañas, gracias a la invitación de la orientadora, quien además nos relacionó con algunos integrantes de la comunidad, lo cual nos permitió entablar conversaciones amables con ellos para terminar de hacernos una imagen más detallada.

El colegio: un reflejo de la segregación.

Esta institución educativa está ubicada en una localidad, caracterizada por contar con los primeros centros urbanos que se establecieron después de la fundación de la capital. Está compuesta por un grupo de barrios que se resguardan en las faldas de los cerros orientales y que ostentan plazas de mercado, piletas de agua y avenidas antiguas, las cuales fueron declaradas patrimonio arquitectónico de la cultura bogotana. La disposición de sus barrios tiene la particularidad de contar con una división interna que separa el centro administrativo de un gran número de casas antiguas y deterioradas. Siete décadas atrás no existía tal división, ya que todas las casas y las familias que las habitaban gozaban de prestigio social y económico. Los textos históricos dicen que allí habitaba la clase alta de la capital. Pero de unas décadas para acá, se fue dibujando esta frontera, dejando de un lado una parte del centro histórico que alberga instituciones gubernamentales, museos, teatros, casas y apartamentos habitados por familias e individuos de posición económica privilegiada, y del otro una mezcla de casas antiguas y ranchos nuevos que habitan muchas familias humildes y de bajos recursos económicos. De este lado se encuentra el colegio.

Estas particularidades sociales y demográficas nos indicaron que los niños de las familias humildes de la localidad son quienes asisten al colegio para llevar a cabo su proceso de formación. También es importante mencionar que en los alrededores de la institución existen lugares de riesgo como expendios de drogas y hogares de habitantes de calle y demás población flotante. Esto le imprime a la imagen del colegio un prestigio de lugar peligroso e inseguro para educar a sus hijos, de acuerdo con los testimonios de

algunos habitantes del sector. Este imaginario colectivo tiene razón de ser si sumamos a la problemática señalada el fenómeno de inseguridad que ha venido creciendo significativamente los últimos años en toda la ciudad y el país.

La institución: un presente difícil, un pasado oscuro.

Durante las primeras visitas a este colegio, sostuvimos charlas con algunos docentes, empleados administrativos y dirigentes sindicales, quienes nos permitieron ampliar el panorama institucional que ya habíamos empezado a dibujar desde los testimonios de nuestra amiga orientadora y colaboradora. Estas charlas fueron de carácter informal pues aún no se había escogido las fuentes principales para abordar la problemática de nuestra investigación. Al construir una mejor imagen del escenario, nos dimos a la tarea de seleccionar cuidadosamente estas fuentes, previa consulta de su aprobación para colaborar con el proyecto. Uno de los estudiantes líderes de la acción de protesta y su docente de español y directora de grupo fueron los principales encargados de relatarnos su percepción acerca de la experiencia vivida. Mediante estos relatos nos propusimos identificar los aspectos de las prácticas de enseñanza de la lengua de esta maestra con la expresión de la voz del estudiante en el escenario de la experiencia de protesta.

Las primeras visitas a la institución se llevaron a cabo durante el segundo semestre del año 2014. Recientemente se había dado el cambio de rector como producto de las protestas de los estudiantes. Aún se percibía la tensión a la que estuvo sometida la

comunidad. Sin embargo, logramos entablar amables conversaciones con algunos de sus integrantes. Los docentes, amigos cercanos de nuestra colaboradora (orientadora), nos contaron acerca de la problemática que padeció la institución durante los últimos años. En sus relatos, denunciaban un clima institucional deteriorado debido a la polarización a la que fueron sometidos la mayoría de integrantes del personal docente y administrativo. Esta polarización se materializó mediante la pugna entre dos grupos o bandos activos: los que estaban a favor del anterior rector y los que criticaban su gestión.

Gracias a estos testimonios, también nos enteramos de que durante la gestión de este funcionario directivo, la cual duró alrededor de ocho años, la institución había sido escenario de protestas los últimos cinco, todas lideradas por estudiantes de grados superiores. En casi todas estas acciones de protesta existió un tímido y anónimo acompañamiento de algunos maestros, debido a las posibles represalias de que fueran objeto por parte de las directivas y los organismos de control.

Asimismo, salieron a flote singulares aspectos históricos que contribuyeron a caracterizar y comprender mejor la institución y la crisis en la que estuvo los últimos años. Una de las maestras nos relató acerca de las actuaciones de algunos rectores que lideraron la institución durante los últimos 20 años. Por ejemplo, nos contó acerca de un rector que acostumbraba a beber licor en su oficina, acompañado de mujeres y amigos, ajenos a la institución. Asegura esta maestra que muchos padres de familia le relataron que en algunas noches se escuchaba música, risas y disparos de arma de fuego al interior del colegio. Este funcionario, hermano de un conocido general de las fuerzas armadas, fue removido de su cargo debido a una investigación penal en su contra, abierta gracias a

la denuncia de un exalumno que fue testigo de la manera en que sacaba del colegio materiales y herramientas que fueron compradas con el dinero del erario para realizar obras de reparación de la planta física. Otros maestros que vivieron este bochornoso episodio, corroboraron la versión de la maestra y la ampliaron al hablarnos acerca del denunciante: un antiguo estudiante que luego de graduarse trabajaba manejando un taxi, en el que el rector, sin saberlo, se llevaría dicho material y herramientas.

Para estos maestros resalta la particularidad de que a su institución llegaban rectores que, al parecer, no querían estar allí. Funcionarios directivos que habían sido trasladados de otros colegios, debido a las acciones de protesta de estudiantes y padres inconformes con sus administraciones. Solamente guardan el recuerdo de un rector que marcó la diferencia. De él decían que lideraba la institución con entrega y amor por los integrantes de la comunidad, pero que lamentablemente su gestión solo duró un par de años ya que fue ascendido a Supervisor Local de Educación en una localidad diferente. Fue en ese mismo momento en que llegaría el rector quien fuera objeto de polémicas por las protestas estudiantiles que se dieron durante los últimos cinco años.

En cuanto a las charlas que se pudieron entablar con algunos integrantes del personal administrativo, vale la pena mencionar el testimonio de dos de ellos. En primer lugar, la funcionaria de la biblioteca, quien llevaba laborando en la institución más de 10 años, nos relató de la forma en que ella y otros compañeros fueron objeto de persecución por parte de quien hasta hace poco fuese su jefe inmediato: el señor rector. Aseguraba que siempre tuvo la impresión de que este directivo no disfrutaba de un ambiente sano y cordial en la institución. De hecho, lo culpó de haber provocado, durante su

administración, una división entre el personal que tenía a su cargo. Esta versión fue corroborada con los aportes de otro funcionario, del área contable, quien además declaró que, en gran medida, la problemática actual de la institución se debía a las decisiones que tomaba este directivo. Este contador, finaliza su testimonio con la acusación de que la caída en la cifra de estudiantes matriculados se debía a la mala gestión de la administración del anterior rector. Cuenta que 8 años atrás, cuando este rector llegó, la institución tenía en sus registros más de 2500 estudiantes matriculados y que ahora, a pocos días de su salida, no quedaba ni la mitad de esta cifra.

Por otra parte, se logró establecer contacto con algunos dirigentes sindicales, quienes cumplieron la función de acompañar y apoyar a los estudiantes, padres y maestros que lideraron las acciones de protesta de los últimos dos años. Uno de ellos nos confesó que, diez años atrás, había sido testigo de procesos de protesta en otros dos colegios que tenía a cargo este mismo rector, y que también había sido expulsado por las comunidades encabezadas por estudiantes y padres de familia, quienes denunciaron presuntas irregularidades en el manejo de presupuesto, y acoso laboral en contra de docentes y personal administrativo.

Este era el panorama de la institución que elegimos para llevar a cabo nuestro proceso investigativo. Veamos ahora el proceso de selección de las fuentes.

La selección de las fuentes.

Si bien los anteriores testimonios nos ayudaron a comprender mejor el contexto

de la institución durante los últimos años, tuvimos que hacer la selección de nuestras fuentes principales para dar curso al proceso investigativo que ayudaría a resolver la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos planteados. En este sentido, nuestra mirada se centró en uno de los estudiantes de grado undécimo, líder de la acción de protesta reciente, quien también había sido partícipe de la protesta del año 2013, cuando cursaba grado décimo. Gracias al primer acercamiento a este estudiante, mediante charlas informales, tuvimos acceso a su maestra de español y directora de grupo, quien también accedió a colaborar con nuestra propuesta de investigación. Finalmente, decidimos vincular como fuente de información a nuestra amiga orientadora, ya que su testimonio nos sirvió para comprender la relación entre lo que expresaba la voz del estudiante, la situación institucional en ese momento y el rol que jugaron algunos compañeros docentes, entre ellos, la maestra de español. De estos tres informantes se construyeron las narrativas presentadas en el siguiente capítulo de este trabajo.

Es importante mencionar que se protegió la identidad de nuestras fuentes principales, teniendo en cuenta que continúan haciendo parte de la institución y que sus denuncias en contra del anterior rector del colegio son serias y controversiales. Se tomó la decisión de cambiar los nombres de cada uno de ellos, así como el de la misma institución. Esto con el fin de protegerlos de alguna represalia, ya que fueron seriamente afectados en el proceso de oposición a la rectoría de la institución, durante el periodo que se señala en esta investigación. Esta decisión metodológica llevó a que se hiciera una selección cuidadosa de los nombres que se les asignarían, teniendo en cuenta sus cualidades particulares y la relación con la institución. Es así como a la orientadora se le

asignó el nombre de Cristina; a la docente de español, el de Mariana; al estudiante, el de Manuel y; finalmente, la institución la llamamos Colegio Óscar Arnulfo Romero.

Recolección de información.

La técnica de recolección de datos que se empleó en esta investigación fue la entrevista no estructurada o entrevista etnográfica no directiva (Guber, 2001). Este tipo de entrevista se caracteriza por ser una interacción frente a frente donde se encuentran entrevistador y entrevistado, provistos de sus subjetividades pero donde al mismo tiempo se produce un juicio de valor mutuo.

FECHA		HORA INICIO		HORA FINALIZACIÓN	
ENTREVISTADO: CRISTINA		TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN: 3 AÑOS			
ENTREVISTADORES: JORGE OSPINA Y OSCAR PATIÑO		LUGAR:	IED OSCAR ARNULFO ROMERO		
OBJETIVO: indagar sobre la experiencia en la institución y la perspectiva personal con					

respecto a los eventos de tomas y protestas encabezadas por los estudiantes de grados superiores de la institución, durante los años 2013 y 2014 y que se dieron como forma de rechazo a la administración del rector del colegio.
1. ¿Nos podría mencionar cuáles recuerda que han sido los aspectos positivos y negativos de su experiencia en la institución?
2. ¿Cómo eran las relaciones entre docentes, directivos docentes y estudiantes antes del cambio de rector en cuanto al diálogo y la comunicación?
3. ¿Quiénes cree usted que fueron los protagonistas de esta lucha y por qué?
4. ¿Cuál fue el papel de los maestros y los estudiantes en este contexto de protesta?
5. Podría describirnos cómo fue la experiencia de lucha y de resistencia desde su posición como docente orientadora y ¿cuál fue su rol?
6. Después de la llegada de la nueva rectora ¿se dieron cambios? ¿cuáles?

La figura 1 presenta la guía de la entrevista realizada a la orientadora escolar de la jornada de la tarde del colegio Oscar Arnulfo Romero:

Figura 1. Formato de estructura de entrevista a orientadora

En el caso de esta entrevista aplicada a la orientadora escolar, Cristina, el objetivo fue el de lograr obtener un panorama general de la situación de la institución educativa. Las categorías del marco teórico que se tuvieron en cuenta para la elaboración de las preguntas fueron las de voz y experiencia.

Fue en el primer semestre del año 2015 cuando hablamos con Manuel, el estudiante reconocido por muchos de nuestros informantes, en las charlas informales, como el líder de las acciones de protesta. En esta oportunidad, a pesar de que contábamos con diseños previos de cuestionarios de apoyo, decidimos privilegiar la voz del entrevistado, partiendo directamente por la pregunta relacionada con la experiencia.

Consideramos que el hecho de seguir una estructura demasiado rígida podría ocasionar diferentes riesgos como el de limitar las posibilidades de expresión del joven.

La tercera entrevista que se tomó para realizar la fase de análisis de datos fue la de la profesora Mariana. En este caso, diferente al diseño previo a las entrevistas de la orientadora y del estudiante, se creó un instrumento de apoyo para el entrevistador, pero ya no sobre la base de preguntas directas sino de categorías de análisis que fueron surgiendo de las otras dos entrevistas. La figura 2 presenta el formato diseñado por los investigadores.

FECHA	MAYO 25 DE 2015	HORA INICIO	3:55 PM	HORA FINALIZACIÓN	4:33 PM
ENTREVISTADO: MARIANA		TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN: 10 AÑOS			
ENTREVISTADORES: JORGE OSPINA Y OSCAR PATIÑO		LUGAR:	IED OSCAR ARNULFO ROMERO		
OBJETIVO: indagar sobre la experiencia en la institución en el nivel de las prácticas de enseñanza de la lengua y la perspectiva personal con respecto a los eventos de tomas y protestas encabezadas por los estudiantes de grados superiores de la institución, durante los años 2013 y 2014 y que se dieron como forma de rechazo a la administración del rector del colegio.					
1. Experiencia en la institución					
2. Hechos que la marcaron como profesional					
3. Clases con décimo y undécimo durante la toma					
4. Razones para que se gestara un movimiento tan fuerte en el colegio					
5. Diferentes tendencias, posturas y climax de la situación					
6. Papel del docente durante una crisis tan aguda					
7. Prácticas de enseñanza de la lengua					

Figura 2. Formato de estructura de Entrevista a docente de español.

Análisis e interpretación de datos

Es pertinente aclarar que desde el comienzo del proceso investigativo se fueron construyendo códigos y categorías que nos ayudaron a comprender mejor la información que recolectamos mediante las entrevistas, charlas informales, diarios de campo y la lectura de documentos escritos. Estamos de acuerdo con Taylor y Bogdan (2006), en que “(...) el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (p. 158). Por esta razón, fue necesario depurar continuamente la información obtenida, en busca de construir las categorías y subcategorías que permitieran la apreciación de la voz propia de los actores, que para este caso fueron un estudiante de grado undécimo y su maestra de español, en el contexto de una acción de protesta estudiantil.

Como primera acción decidimos grabar el audio de las entrevistas y, posteriormente, hacer una primera transcripción de ellas. Luego se llevó a cabo un proceso de depuración de las mismas para elidir pequeños detalles como repeticiones innecesarias y expresiones o muletillas, propias del lenguaje oral, que pudieran empañar el sentido y significado de lo que querían expresar los actores. Finalmente, se hizo una lectura global de esos documentos para la creación de una matriz de análisis que nos permitiera descubrir las categorías y subcategorías que luego se relacionaron con las macro categorías provenientes del marco conceptual de este trabajo.

El proceso de construcción de la matriz definitiva se logró luego de una selección cuidadosa del material de las entrevistas que nos arrojarían las categorías resultantes. Este

proceso requirió de mucha reflexión ya que en un principio se intentó aplicar matrices enfocadas únicamente en los conceptos y subconceptos teóricos del marco referencial. Gracias a los aportes de Bolívar (2005), comprendimos que la postulación previa de conceptos y categorías nos dificultarían el acceso a toda la riqueza contenida en los datos procedentes de las entrevistas y otras fuentes. Por ello, después de varias lecturas de las transcripciones logramos construir la matriz definitiva, ya no desde los conceptos del marco referencial, sino desde la misma voz de los entrevistados, lo cual nos permitió descubrir las categorías y subcategorías finales de análisis. El resultado de este análisis nos permitió construir nuestra interpretación.

A continuación presentamos los esquemas de las matrices utilizadas como medio de análisis. Sin embargo, para evidenciar el proceso de análisis de datos es necesario remitirse a las versiones completas contenidas en los apéndices, en donde se vincularon las voces de los entrevistados con las categorías y subcategorías construidas, en donde se comprende mejor la postulación de las mismas.

Tabla 1. *Guía de análisis de las entrevistas - Profesora Mariana*

Macrocategorias	Categorías	Subcategorías	Datos
Práctica pedagógica	Ética de una maestra del sector público	Experiencia docente (sector privado y público)	Ver Apéndice A (Análisis de datos, entrevista profesora Mariana)
		Asumir el reto en el sector público	
	Relación maestro – estudiante	Reconocimiento del otro “Una maestra que escucha la voz de sus estudiantes	
	Promoción de la educación democrática y el ejercicio de la ciudadanía.	Formar sujetos de derecho	
Prácticas de enseñanza de la lengua	Hablar y escuchar para entender la realidad	Conocerse y conocer el mundo	
		Invitación a la argumentación	
	Leer y escribir para expresar y comunicar	Lectura y escritura para entender y construir realidades	

La tabla 2 ilustra el esquema de análisis de los datos correspondientes a toda la información obtenida sobre el estudiante.

Tabla 2. *Guía de análisis de resultados – Entrevistas, estudiante Manuel*

Macrocategorías	Categorías	Subcategorías	Datos
Construcción de la voz a partir de la experiencia	Un líder de su comunidad	Organizar a los estudiantes para asumir la lucha	Ver Apéndice B (Análisis de datos, entrevistas estudiante Manuel)
		Construir con otros el movimiento	
	Habilidades comunicativas de un estudiante crítico	Un lector crítico de la realidad	Identificación de las necesidades de su comunidad
		Vocero e integrador de la comunidad	Expresión de la voz crítica
			La oralidad al servicio de todos
			Escribir para construir nuevos caminos

Los resultados de la presente investigación se obtuvieron a partir de la lectura de los instrumentos de análisis de datos (Ver Apéndices A y B). En los esquemas de trabajo se evidencia la estructura de organización de los datos, de acuerdo con las categorías del marco teórico y con aquellas que emergieron del proceso de lectura profunda. Se desarrollaron por ello dos matrices con sutiles diferencias entre sí. Una de las matrices

(Apéndice A) refleja el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y reuniones con la maestra. La otra matriz (Apéndice B) sintetizó la información obtenida de las declaraciones del estudiante.

Cada una de las matrices se estructuró en términos de macro categorías, entendidas como aquellos conceptos del marco teórico que les permitieron a los investigadores dar un sustento a los datos obtenidos en las entrevistas; categorías que se derivaron de las anteriores, ubicándose en el plano de la experiencia directa; subcategorías que son enunciaciones sobre el campo semántico en el que se pueden clasificar los datos y, finalmente, los datos que son extractos de las entrevistas y declaraciones de la maestra Mariana y del estudiante Manuel.

En aras de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, se presentan los resultados de este proceso. Hay que aclarar que para lograr ahondar en la relación que guardan las prácticas de la docente con la construcción de la voz del estudiante a partir de su experiencia, presentaremos primero los resultados del análisis de los datos de la maestra y luego los del estudiante.

Práctica pedagógica

Ética de una docente del sector público.

Al revisar los datos que se agruparon en este nivel del análisis se obtuvo como resultado el perfil de una docente del área de lenguaje que asume con entereza la tarea de

trabajar con comunidades vulnerables, quien a su vez promueve la defensa de lo público como patrimonio de todos. Mariana es una docente que cuenta con veinticuatro años de experiencia y asume el rol de guía para sus estudiantes a quienes acoge como una madre a sus hijos. No calla ante la injusticia.

Relación maestra – estudiantes.

Mariana es una docente que reconoce que todos sus estudiantes son inteligentes, en medio de sus diferencias, considerando que es deber del maestro conocer sus historias, saber lo que les pasa.

Promoción de la educación democrática y el ejercicio de la ciudadanía.

Mariana promueve en sus estudiantes el conocimiento de sus derechos y los insta a la defensa y ejercicio de los mismos de manera responsable y crítica.

La síntesis de los resultados obtenidos de la lectura crítica de la primera categoría de análisis, Prácticas pedagógicas, permitió llegar al resultado de la figura 3:

Las prácticas pedagógicas de Mariana se caracterizan por una perspectiva democrática que la hace defensora de lo público, promotora de los derechos civiles y políticos de los estudiantes en el marco del reconocimiento del otro

Figura 3. Síntesis del análisis de la categoría Prácticas pedagógicas.

Prácticas de enseñanza de la lengua

Hablar y escuchar para entender la realidad.

Las prácticas de oralidad y escucha que promueve Mariana integran diferentes voces al aula de clase, como la prensa, los aportes de otras áreas del conocimiento y los testimonios de otros, externos a la escuela, sobre sus experiencias.

Leer y escribir para expresar y comunicar.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que promueve Mariana se caracterizan por la invitación a nutrir los argumentos a partir de la lectura crítica del entorno, de lo que pasa.

La síntesis de los resultados obtenidos de la lectura de la segunda categoría de análisis, Prácticas de enseñanza de la lengua, permitió llegar al resultado de la figura 4:

Las prácticas de enseñanza de la lengua que promueve la profesora se caracterizan por llevar al aula de clase diferentes voces y referentes y además por el desarrollo de habilidades para la lectura crítica del entorno.

Figura 4. Síntesis del análisis de la categoría Prácticas de enseñanza de la lengua.

Tanto la caracterización de las prácticas pedagógicas como aquellas que tienen que ver con el ejercicio docente en la enseñanza de la lengua, definen el perfil de docente de lengua de Mariana. Este perfil de “una maestra de lenguaje que promueve la voz de estudiantes críticos” se resume en la figura 5:

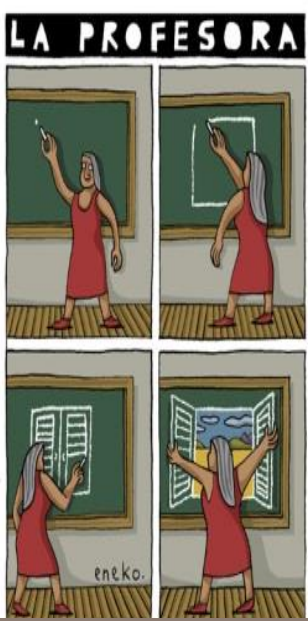
<u>Caracterización de las Prácticas pedagógicas – Profesora Mariana</u>	<u>MAESTRA DE LENGUA QUE PROMUEVE LA VOZ DE ESTUDIANTES CRÍTICOS</u>	<u>Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lengua –Profesora Mariana</u>
<p><i>Las prácticas pedagógicas se caracterizan por un enfoque democrático, por la defensa de lo público, la promoción de los valores y derechos civiles y políticos y el reconocimiento del otro.</i></p>	<p>LA PROFESORA</p> 	<p><i>Las prácticas de enseñanza de la lengua se caracterizan por abrir el aula de clase a todas las voces. Promueven el reconocimiento del otro a través de la escucha. Desarrollan habilidades para la lectura crítica del entorno.</i></p>
<p><i>Enseñanza como hecho de lenguaje</i></p>		

Figura 5. Caracterización maestra Mariana (categorías: Prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza de la lengua)

Para analizar los datos obtenidos en los diferentes encuentros y entrevistas que sostuvimos con Manuel, se creó la matriz de análisis (Ver Apéndice B). La construcción del instrumento para la organización de los datos se dio a partir de la macro categoría, *Construcción de la voz de estudiantes críticos, a partir de la experiencia*. Ésta derivó en las categorías: *Un líder de su comunidad y Habilidades comunicativas de un estudiante crítico*. Cada una de las anteriores categorías se divide en subcategorías. Tanto la primera

categoría como la segunda se dividieron en dos subcategorías. Se siguió el mismo esquema que en el Apéndice A. Sin embargo, dada la complejidad de los datos que surgieron en el caso de las entrevistas al estudiante, se hizo necesario establecer unos descriptores diferenciales de los datos obtenidos. A continuación se presentan los resultados que surgieron como producto del ejercicio de análisis de datos llevado a cabo por los investigadores.

Un líder de su comunidad

Organización de los estudiantes.

Manuel es un líder estudiantil con capacidad de organización y con la decisión suficiente para mantenerse en pie defendiendo a la comunidad.

Construir con otros el movimiento.

Manuel es un líder estudiantil que reconoce la existencia de los profesores, los padres de familia, los administrativos como constituyentes de la comunidad de su colegio. Valora también los aportes provenientes de actores externos que ayudan a la generación de cambios.

La síntesis de los resultados anteriores se podría expresar como lo muestra la figura 6.

Manuel es un joven, líder de su comunidad con capacidad de organización. Reconoce a los otros y pugna por la unión como respuesta a los problemas comunes. Es crítico, decidido y honesto. No cede ni calla ante la injusticia y actúa en concordancia con su pensar en procura del bien común

Figura 6. Síntesis del análisis categoría Un líder de su comunidad

Habilidades comunicativas del estudiante crítico

Un lector crítico de la realidad.

Manuel logra leer el contexto de la institución escolar a tal profundidad que es capaz de traducirla en la ubicación de las necesidades de la comunidad: estudiantes, padres de familia, pero principalmente las de los docentes. Su postura crítica le permite distinguir todas las posturas, aquellas a favor de la comunidad y las que están en su contra.

Vocero e integrador de la comunidad.

Las habilidades comunicativas de Manuel, como la expresión oral y la escritura se pusieron al servicio de las necesidades de la comunidad.

La síntesis de los anteriores hallazgos se sintetiza en la Figura 7.

Manuel logra leer la realidad escolar, reconociendo a los otros que conforman la comunidad. Alza la voz en contra de la injusticia. Informa a todos los miembros de la comunidad sobre lo que ocurre, poniendo sus habilidades comunicativas al servicio del movimiento, de la búsqueda del cambio.

Figura 7. Síntesis del análisis de la categoría Habilidades comunicativas del estudiante crítico

Los resultados de las categorías y subcategorías correspondientes al análisis de los datos del estudiante nos arrojan un perfil del estudiante que construye su voz a partir de la experiencia. Este perfil se puede representar en la figura 8.

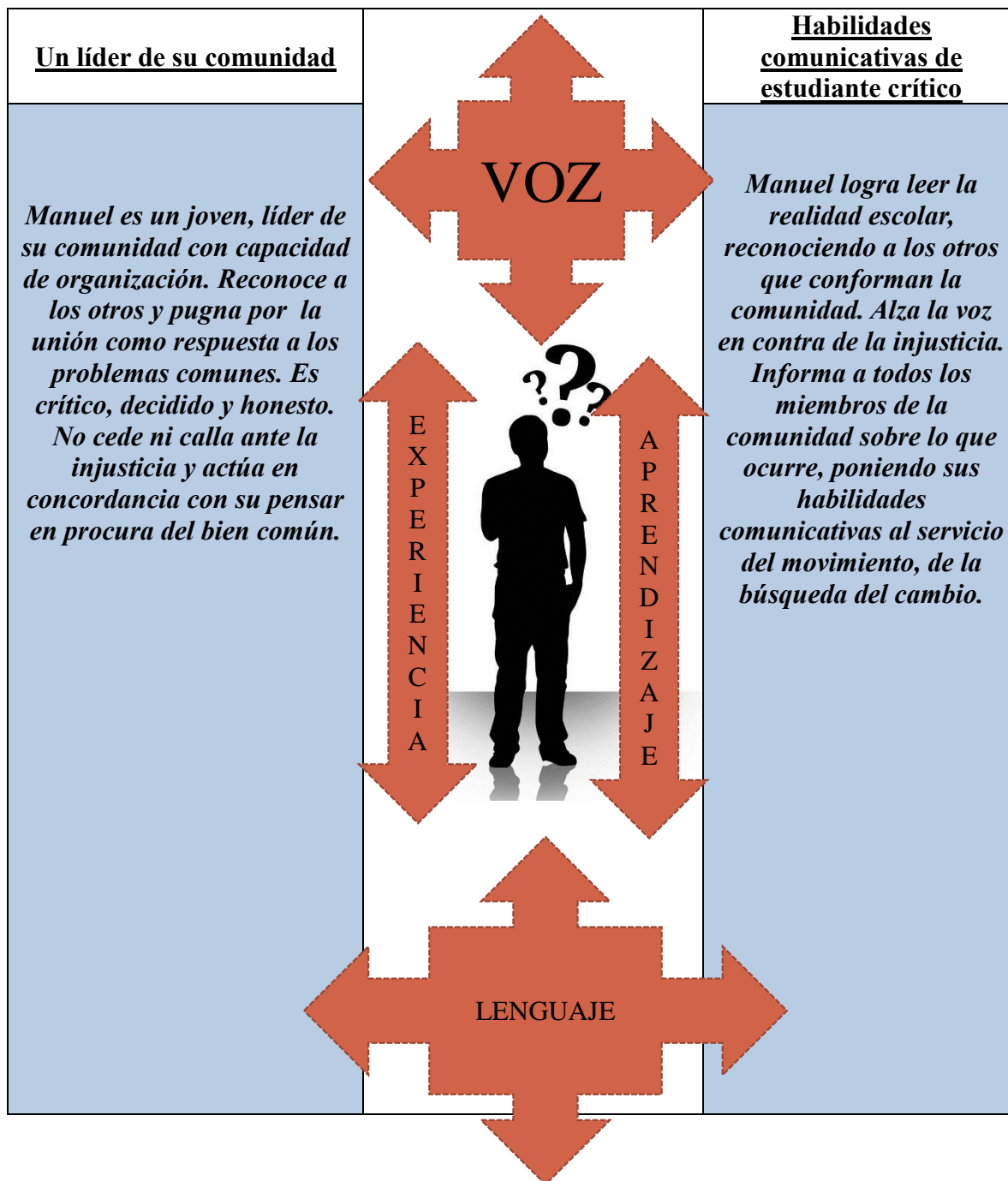


Figura 8. Caracterización estudiante que construye su voz a partir de la experiencia

Interpretación (I parte)

El proceso de interpretación de los resultados se dividió en dos apartados. El primero de ellos lo conforman las narrativas de la maestra de español y del estudiante Manuel. El segundo, una reflexión sobre las categorías obtenidas de los mismos.

Narrativas

En esta primera sección de la interpretación se presentan las narrativas construidas. Vale la pena aclarar que se incluye, a manera de introducción, una narrativa alterna, construida a partir del análisis de la información recopilada en las charlas informales y entrevistas con la orientadora Cristina. Esta decisión se tomó debido a la importancia que esta persona tuvo para la investigación, ya que fue gracias a ella que los investigadores pudieron acceder a las fuentes principales: Mariana y Manuel. Asimismo, su testimonio permitió hacer una contextualización general de la experiencia relatada por ellos, y a la vez, sirvió de elemento conector entre sus versiones y relatos biográficos.

Narrativa 1. Cristina: una amiga de la comunidad.

Una profesional al servicio de la comunidad.

Al comenzar a trabajar como orientadora en el colegio Óscar Arnulfo Romero, Cristina nota lo que en la mayoría de colegios del distrito es típico: falta de articulación del equipo de los maestros y un poco de desorganización en los procesos administrativos. Sin embargo, para ella esto no representaba mayor problema; por el contrario, ese era un escenario propicio para aprender más de la gente y enriquecer la labor social que ejercía. En aquel entonces tenía la certeza de que poco a poco las cosas cambiarían, que era cuestión de dar de sí misma para lograr aportar al cambio. Como la mayoría de aquellos que nunca dejan de soñar con un mundo mejor, poseía la virtud de creer que era posible aprender de todas las personas, aunque fuesen malas o buenas; prefería intentar nuevas formas y estrategias comunicativas con ellas antes que juzgarlas o aislarse; la serenidad no la abandonaba, salvo en contados casos extremos. Con este ánimo, fue adentrándose en las labores de la institución, relacionándose con cada uno de sus integrantes.

En lo único que pensaba era en las necesidades que tenía la población de su nuevo lugar de trabajo, pues era inevitable no darse cuenta de que el colegio era un sitio a donde llegaban niños procedentes de familias en riesgo. Algunas huían de las amenazas y las balas del conflicto armado; otras eran encabezadas solamente por uno de sus padres o sus tíos o abuelos, quienes se ganaban la vida en el empleo informal: vendedores de bus, de dulces o tintos, recicladores, empleados de pequeños y humildes negocios como

restaurantes o almacenes de ropa de remate, conformaban el staff de padres y acudientes de los niños y niñas del colegio. Para complicar un poco más esa dura realidad, toda la comunidad era acechada por el consumo y tráfico de sustancias ilegales, las cuales se vendían como refrescos a pocos metros del colegio. Por esta razón, Cristina era consciente del reto que representaba trabajar para esta comunidad.

Se corría la voz de un conflicto.

Al comienzo, no tuvo tropiezos mayores con nadie. Sus nuevos compañeros eran, en términos laborales, “normales”. Su líder, el rector, parecía un funcionario competente. Todo estaba aparentemente bien. A pesar de ello, se oían rumores de disputas y afrentas entre docentes y entre algunos de éstos con el rector. No dio crédito a las quejas y críticas que unos pocos lanzaban abiertamente en contra de este último. Tal vez, pensaba, todo era un berrinche pasajero, de esos que acostumbran a dar aquellos que querían justificar su falta de resistencia ante los retos que implicaba trabajar dentro de una comunidad educativa tan asimétrica y necesitada como la del colegio. Frente a las posibles divisiones entre sus compañeros, pensó que era totalmente natural; un proceso en el que poco a poco se van limando asperezas entre quienes no piensan igual o no están de acuerdo con sus puntos de vista. Gozaba, además, de una aparente aceptación por parte del rector, razón por la cual no podía permitirse juzgar a priori una situación que, de existir, se había originado desde antes de su llegada. Tampoco creía que fuese justo señalar a una persona como única causante de tal ambiente hostil, como era descrito el clima laboral por

quienes manifestaban constantemente su desacuerdo.

Sin embargo, las quejas, acompañadas por rostros de dolor, fueron aumentando en intensidad y en número, razón por la cual crecía en ella una leve, pero constante, sospecha. Su vocación como trabajadora social la animó a observar más detenidamente. Ahora prestaba mayor atención a las actuaciones de sus nuevos compañeros en diferentes momentos, auscultaba cada caso y persona para hallar alguna lógica o explicación. Por fin comenzaba a develar la verdadera situación que muchos aún intentaban negar y ocultar, pero que ya era insostenible: el clima laboral estaba muy afectado y no había respeto por la voz de los otros. Cristina continuaba resistiéndose a pensar que fuese el rector el responsable de aquella situación.

Aunque en principio se negó a aceptarlo, parecía tener sentido la difícil situación. Reconoció que la vida de todos se deterioraba en ese lugar. Además, pudo percibir una contundente y fría división en toda la comunidad: de un lado, estaban quienes apoyaban y defendían, de manera casi incondicional, las actuaciones y decisiones del rector; de otro lado, con grandes desventajas y atacados constantemente por los anteriores, había un grupo conformado por docentes y personal administrativo, quienes disentían de dichas decisiones y la forma tan despótica en que eran tratados, no sólo ellos sino la comunidad en general; finalmente, también se hallaba esa gran mayoría que parecía no importarles la situación, en absoluto.

A pesar de esto, Cristina seguía pensando que era, igualmente, enriquecedor contar con dos o más posiciones frente a semejante ambiente. Esto le animó a proponer nuevas ideas y alternativas de reconciliación que, sorprendentemente, no fueron muy bien

recibidas por parte del rector y sus amigos. De esta manera se tornaron más difíciles las cosas: el rector se mostraba cada vez más autoritario, su trato para con los demás, incluyendo estudiantes y padres de familia, se iba revelando más vertical y poco cortés. Notaba que la gran mayoría de decisiones eran tomadas como por capricho, por perjudicar a quienes no estaban de acuerdo. Esto, a su parecer, constituía un desacierto en la forma de dirigir una institución educativa y liderar sus procesos académicos y administrativos.

Se preguntaba constantemente por las consecuencias que tendría este conflicto en la formación de los estudiantes. En un primer momento, creyó que no era mucha la afección, debido a que los niños y niñas, siempre motivados por la alegría de la vida, parecían ajenos a las disputas que se generaban fuera de sus aulas. Aún persistía en ella el ingenuo sentimiento de evitar inmiscuir a los estudiantes en esta lucha. Pero, paulatinamente, fue descubriendo en ellos, en especial, en los estudiantes de los cursos superiores, una semilla de duda e inconformismo ante muchas situaciones que vivían, una voz casi imperceptible que reclamaba justicia y democracia en la institución. Ellos, estudiantes de un mismo grupo, le preguntaban de vez en cuando por la situación que ya advertían caótica, con la intención de conocer su punto de vista. Su voz se fue adhiriendo al clamor de los maestros y empleados de manera sorpresiva, casi natural. Los estudiantes, aquellos alegres seres que parecían ajenos, pasivos e indolentes con los agravios que sufrían algunos profesores, empleados y padres, ya estaban al corriente de la situación y, además, no concebían justificables semejantes atropellos, menos si provenían de la cabeza de la institución donde habían crecido. En charlas posteriores con estos

estudiantes lo confirmaría, ya que ellos mismos le harían saber cómo algunos de sus mejores maestros habían abandonado, en años anteriores, el colegio a causa de la soberbia y el mal trato del que eran víctimas por parte del rector y sus amigos.

Del lado de los estudiantes, de la comunidad.

Aunque al comienzo no se vio obligada a escoger un bando, la misma situación fue asociándola, poco a poco, con el grupo de maestros disidentes, aquel grupo de estudiantes de cursos superiores y algunos empleados administrativos que los apoyaban. Durante este período crítico se establecieron lazos de unión, de amistad verdadera; éste era un grupo selecto cuyos integrantes no sólo declaraban abiertamente sus diferencias y desacuerdos con la administración, sino que también procuraban ejercer su labor con ética. Siempre estuvieron al tanto de las dinámicas que implicaban a la comunidad en general, y estaban prestos a ayudar a quien lo requiriera, en especial a aquellos estudiantes, compañeros, empleados y padres, que fuesen objeto de decisiones injustas o que fuesen simplemente ignorados, como es costumbre en muchas instituciones públicas. Este grupo de disidentes comprendía que si querían ganar una pugna en contra de la mala administración debían trabajar arduamente en beneficio de la misma comunidad, tratando de equilibrar la balanza. Quizás esta cualidad fue la que posteriormente les daría la fuerza y la razón para emprender la lucha que se avecinaba. Indudablemente, fue con ellos con quienes se identificó Cristina.

A su criterio, esta situación tenía que cambiar para bien de la comunidad. Recogió

varios testimonios de personas que presenciaron intentos de reclamación de justicia y democracia ante instancias mayores como la Dirección Local o la misma Secretaría de Educación. Todos aquellos intentos de rebelión fueron hábilmente sofocados por el rector y sus amigos con argucias y razones alejadas de la realidad, con prebendas a algunos maestros de trayectoria para comprar su silencio cómplice, con promesas a la comunidad que nunca serían cumplidas y, en casos extremos, iniciando un proceso sistemático de persecución contra aquellos que no cesaban de reclamar, el cual terminaba con un traslado repentino de institución. Además, se sabía que las instancias mayores, caracterizadas por un modelo de administración *tradicional*, nunca favorecerían a un “grupo de maestros, padres y estudiantes insurrectos e irreverentes”.

Los estudiantes tenían claro que la dirección del colegio debía cambiar, que el rector debía hacerse a un lado, y para ello era necesario actuar por las vías de hecho. Ya el año anterior, este mismo grupo de estudiantes se había tomado el colegio, como forma de protesta ante la imposición de medidas sobre las que no se consultó a la comunidad. Pero en esta ocasión, argumentos había de sobra: el incumplimiento de los acuerdos establecidos como negociación de la toma del año anterior; el mal trato que se le infligía a algunos integrantes de la comunidad, como prueba de éste los estudiantes contaban con copias de remisiones médicas de profesores que padecían de estrés laboral ocasionado, según ellos mismos, por la persecución de que eran objeto por parte del rector; y, lo más grave, el peligro que corría la misma institución al haberse convertido en un espacio en donde el clima laboral estaba ostensiblemente afectado y la democracia parecía extinguirse por completo.

Durante este proceso, Cristina fue soporte y cómplice de los estudiantes en su iniciativa de exigir la salida del rector. Mientras muchos de sus compañeros se alejaban de ellos por temor ante las posibles represalias o simplemente por fría indiferencia, ella no los abandonó: estuvo muy pendiente de su bienestar mientras duró la nueva toma de la institución. Si bien sentía un poco de frustración y tristeza, a causa de la frialdad de estos compañeros indiferentes, pudo sobrepasarla y animarse de nuevo al sentirse acompañada por otros quienes también apoyaban y cuidaban a los estudiantes sin temor alguno. Estos docentes estaban guiados por una ética profesional en la que prevalecía el bien común y no los intereses de una administración miope que no quería reconocer a los demás integrantes de la comunidad. Aunque al principio solo fue una conspiración de pocos, en cabeza de los estudiantes, descubrió que cada día se iban sumando voces de apoyo: padres de familia, organizaciones de estudiantes y hasta funcionarios de la “Bogotá Humana”, quienes simpatizaban con estos jóvenes que le daban una lección de dignidad y empoderamiento a muchos.

El renacer de la institución.

La acción de protesta de los estudiantes se extendió durante casi un mes. En este periodo se celebraron, al interior del colegio, varias reuniones en las que se discutían sus peticiones. Éstas estaban consignadas en una lista encabezada con la solicitud del cambio de rector. Las causas estaban bien argumentadas y, en algunos casos, se contaba con testimonios y documentos oficiales que probaban las acusaciones. Para Cristina era

bochornoso el hecho de que los representantes de la administración trataran de disuadir la protesta mediante amenazas y argumentos flojos y alejados de la realidad que se vivía en el colegio. Sin embargo, poco a poco fueron cediendo al conocer los documentos que los estudiantes aportaban a la discusión, los cuales corroboraban descuidos administrativos e inversiones absurdas, así como decisiones que afectaban a profesores y estudiantes. Era admirable ver cómo estos adolescentes expresaban sus ideas y argumentaban sus exigencias de forma ordenada y precisa, sin rastro de resentimiento u odio. En el tono de sus palabras se notaba el amor por su colegio y por todos quienes allí convivían.

La última reunión se celebró en las oficinas del nivel central de la Secretaría de Educación. Durante más de cinco horas se debatía el futuro del colegio. Una vez más, estudiantes, padres y docentes hicieron exposición de todos sus argumentos. Parecía como si los altos funcionarios que presidían la reunión hicieran oídos sordos ante tantas pruebas en contra del rector. Pero al fin, luego de un receso para deliberar entre las partes, decidieron acceder a la justa petición: el rector sería reubicado y en su reemplazo llegaría alguien encargado.

La felicidad de este triunfo no se podía esconder, por doquiera se respiraba un nuevo aire de esperanza. Los líderes dieron su informe a cada grupo, se convencieron del poder de su voz, también de su deber en velar por la preservación de una sana convivencia en su colegio. No se podía permitir que volviera a suceder algo como lo vivido, y para asegurarse establecieron lazos de amistad con los estudiantes líderes y representantes de todos los cursos, desde los más pequeños hasta los mayores. También había alegría en el equipo de docentes; atrás quedaron esos malos recuerdos de amenazas

y presión, aunque aquellos que apoyaban al rector se mostraban un poco hostiles. De hecho, una docente y la secretaria de rectoría solicitaron también el traslado, pero el resto del personal fue comprendiendo que para trabajar por la educación de una comunidad era necesario cambiar de actitud y así lo supieron asumir casi todos.

Una tarde, Cristina y sus compañeros docentes fueron reunidos en la sala de juntas para que conocieran a su nuevo líder, el reemplazo del rector. El Director Local, quien tampoco escondía su alegría por el cambio, hacía presentación de la nueva rectora del colegio. Ella era una mujer de entre 35 y 40 años de edad. Anteriormente desempeñaba el cargo de coordinadora de otra institución educativa y ahora era escogida por la administración central para liderar esta comunidad. Su actitud era cautelosa y sus palabras eran sobrias, como las de aquellas personas que no emiten juicios sin antes conocer la realidad. Expresó ante los asistentes su voluntad de integrarse a las dinámicas del colegio, de escucharlos para emprender su labor, y así lo hizo.

Cristina vio entonces cómo este capítulo de su carrera profesional se cerraba de manera justa. Siempre había pensado que los lugares de trabajo, en especial aquellos dedicados a la educación, tenían que erigirse en verdaderos espacios democráticos. Finalmente, gracias a la lucha que emprendieron dos años atrás todos aquellos quienes se preocuparon por el bien de su comunidad, se dibujaba en el horizonte de la institución Óscar Arnulfo Romero una esperanza más clara de justicia y democracia.

Narrativa 2. Mariana: la esperanza de escuchar la voz de la comunidad.

Ética de un maestro del sector público: una nueva experiencia.

Hace 10 años Mariana llegó al colegio Óscar Arnulfo Romero, una institución educativa pública situada en el corazón de la capital. El sector aún está compuesto por grandes casas coloniales en las que vivieron familias acaudaladas que luego huyeron de la violencia desatada a finales de la década del cuarenta del siglo pasado. Después de aquella época, estas casonas, decoradas con cornisas y otros clásicos ornamentos, fueron tomadas por muchas familias humildes, algunas desplazadas por el conflicto armado que aún padece la nación. El rebusque informal, el reciclaje, el comercio de sustancias psicoactivas y hasta la prostitución eran y siguen siendo las actividades que proveen el sustento de muchas de estas familias.

Al comienzo, este cambio le resultó muy difícil, todo era diferente y extraño en su nuevo sitio de trabajo. Anteriormente había estado enseñando Francés en un colegio administrado por una comunidad religiosa, un lugar muy distinto. Pero su vocación de servicio, heredada de la experiencia con la comunidad salesiana, le ayudó a asumir firmemente la tarea y desempeñarse con el mismo entusiasmo. Debió desarrollar nuevas estrategias metodológicas y didácticas que le ayudaran en la formación de la población estudiantil del Óscar Arnulfo Romero; sus prácticas se modificaron notablemente, ya que ahora tenía a cargo la enseñanza del español. El tiempo libre se veía menguado para procurar hacer su labor con el mismo empeño y calidad con los que lo hizo durante su estadía en el colegio religioso.

Es muy común que los docentes del sector público tengan más de un trabajo, pero

a Mariana no le interesaba esta dinámica, ya que no veía productivo sacrificarse por unos pesos de más, en detrimento de su tranquilidad y de sus compromisos familiares. Su nueva comunidad exigía de mucho trabajo. Además, por aquel entonces, tenía a Sebastián, su hijo de 10 años. Mariana era madre y padre a la vez. Nunca le pareció justo perderse el placer de ver crecer a su hijo por el trabajo. Por ello, rechazó en varias ocasiones ofertas de otros colegios y universidades. Siempre fue sencilla y guardaba un bajo perfil: “prefiero que brillen los demás”, aseguraba. Gracias a esta firme convicción, hoy tiene el placer de ver a su hijo como una persona que, como ella, sirve a la gente: Sebastián está a punto de terminar la carrera de medicina. Para Mariana, “aquel que no vive para servir, no sirve para vivir”.

Una docente que escucha la voz de sus estudiantes.

Las niñas y niños del Óscar Arnulfo Romero eran muy diferentes de aquellos a quienes había formado en su colegio anterior. La mayoría de ellos carecía de los medios económicos suficientes y del apoyo de sus familias para poder llevar a cabo un buen proceso de formación. Estos niños quizás solamente contaban con el cariño y la amistad que les brindaban sus compañeros y sus maestros. No todos los docentes de esta clase de colegios estaban dispuestos a adoptar como sus hijos a esos estudiantes de rostros y expresiones cargados de agresividad. Fue impactante para Mariana descubrir que muchos de ellos tenían baja su autoestima; esto era dolorosamente inconcebible.

Su pedagogía entonces se centró en reconocerlos como seres inteligentes, dotados de mucho valor y riqueza espiritual. Más allá de querer oír esas palabras vacías que

repetían frases y saberes sin sentido, provenientes de libros y del mismo discurso de los maestros, se concentraba en escuchar sus voces, las cuales narraban la triste historia de sus vidas y el anhelo de querer dibujar el cambio de un futuro mejor. Para ella, “la pobreza no es la falta de dinero sino la falta de sueños”: todos los seres humanos deben tener sueños que les impulsen a vivir y luchar por abrirse paso en este mundo lleno de injusticia. Y ella estaba ahí para recordárselos.

Después de años de lucha contra el desamor y la miseria que parecían devorar a estos pequeños, poco a poco, su labor daba frutos. Aún tiene presentes en su memoria muchos casos ejemplares de superación: Diana Cruz, Laura Ochoa y los hermanos Sánchez eran unos entre muchos afortunados que recibieron la cátedra de una verdadera maestra que cuida de sus estudiantes. Estos niños, ahora jóvenes, son recordados por Mariana con mucho cariño por el esfuerzo que hicieron para lograr salir del laberinto oscuro de sus vidas.

Aún mantiene comunicación con Diana Cruz a través de la red social Facebook. En sus mensajes, la joven le cuenta acerca de sus planes después de graduarse de la Universidad Pedagógica. Ya casi acaba la carrera de Lenguas, la misma que había estudiado Mariana. Diana sueña ahora con casarse con el hombre de su vida cuando vuelva de un viaje al exterior para hacer su maestría. Parece que ya ha quedado lejos ese pasado triste que la aquejaba en sus tiempos de estudiante del Óscar Arnulfo Romero. En ese entonces, era una niña un poco desordenada que, al parecer, no se sentía bien en su rol de estudiante. Sus resultados académicos eran desalentadores y se le notaban las ganas de abandonar el colegio; poco a poco se sumía en un sentimiento de derrota. Por ello,

Mariana le animaba constantemente, hacía lo posible para que creyera en ella misma. Ahora es otra su historia.

De Laura tiene el vivo recuerdo de que casi no asistía al colegio. Sus ojos tristes dejaban ver la soledad que la acompañaba. En una ocasión, ante la constante ausencia de la niña en el colegio, Mariana decidió ir a buscarla en compañía de sus amigas que sabían en donde vivía. El alma se le desgarró al presenciar el espectáculo de aquella casa oscura y tenebrosa que albergaba no sólo a la familia de Laura sino a muchas más. Recorrieron un largo pasillo hasta llegar a un cuartucho de techo alto y paredes viejas y sucias. Allí se encontraba una señora que parecía ser su madre; nunca la había visto en las reuniones de entrega de informes académicos. Era una mujer muy extraña, daba la impresión de padecer alguna enfermedad mental ya que no controlaba el movimiento de sus manos ni su mirada.

En un rincón del cuarto se hallaba Laura en una cama, arropada con unas cobijas que despedían un aroma a pobreza. Aunque su alma se desgarraba por la profunda pena que sintió al ver las condiciones en que vivía la niña, se armó de valor y, en un tono maternal pero firme, le ordenó que se levantara de la cama y se arreglara inmediatamente para ir al colegio. Laura aún estaba perpleja por la visita inesperada, no sabía cómo reaccionar. Sin embargo, luego de unos segundos se levantó y obedeció en medio de un silencio que sólo se rompía por las miradas de sorpresa y asombro de todos quienes estaban presentes en el cuarto de aquella lúgubre casa. Esta experiencia la animó para “convencerse de ella misma”, creer que era importante y que podía ayudar a los demás. Un año después, Laura desempeñaba la labor de personera estudiantil.

Gracias a ella, Mariana conoció el caso de otros estudiantes: Vanessa y Rafael Sánchez. Ellos eran dos hermanos que presuntamente consumían sustancias alucinógenas. Fue por ellos que descubriría el famoso Poper. Al averiguar acerca de esta sustancia, esta maestra, quien solamente sabía de la marihuana y el perico por las noticias, habría de sorprenderse y sentir aún más tristeza por todas las víctimas del consumo.

Un día que los niños habían consumido, Vanessa se desmayó repentinamente. Rafael se debatía entre la preocupación por la salud de su hermana y el miedo a que todos descubriesen que habían estado inhalando Poper. Esta sensación también era compartida por Mariana, ya que tenía la obligación de denunciar a los menores ante sus padres o buscar otra alternativa que en realidad sirviese para recuperarlos. En este colegio era muy común que los estudiantes que consumían drogas lo hiciesen porque en sus hogares sus padres también lo hacían. Mariana tampoco tenía buenos recuerdos de esas ocasiones en que llegó a informar a algunos padres sobre el consumo de sus hijos: la mayoría no se preocupaban o simplemente usaban la violencia extrema, con lo cual los jóvenes eran arrojados más profundo en el pozo del vicio.

Mientras la niña era atendida en la ambulancia, Mariana sopesaba sus opciones. Pero ante las lágrimas de Rafael decidió guardar su secreto con la condición de que terminarían con el uso de esa droga. Fue un pacto que los hermanos supieron cumplir. Su actitud cambió radicalmente, fue como si la vida les hubiera dado una nueva oportunidad gracias a la amistad de su maestra, quien nunca los perdió de vista. Se notó una mejoría significativa en sus labores académicas. Luego de un par de años se graduaron y ahora le escriben a Mariana contándole que estudian en la universidad.

La clase de español con la promoción del 2014.

A pesar de tener que cumplir con los criterios y guías curriculares establecidas por el estado, Mariana siempre ha creído que se les puede ofrecer algo más a los jóvenes. Para ella, no sólo son importantes los resultados de exámenes o de pruebas estandarizadas, sino también la formación en valores como el respeto por la vida y el reconocimiento de los demás, la dignidad, la democracia y la libertad. Estos valores los ha sabido promover mediante estrategias que vinculan las artes escénicas, la historia y la música, entre otras.

Recuerda que en una ocasión, después de la lectura de un capítulo de “Don Quijote de la Mancha”, les propuso a sus estudiantes hacer una pequeña representación teatral, debido al impacto que les había causado aquel personaje tan gracioso y singular. Mariana solamente se limitó a dar algunas recomendaciones, pues ellos asumieron esta labor en sus espacios libres y gestionaron el uso del teatro institucional directamente con la persona encargada. Elaboraron toda la escenografía y ensayaron por dos o tres semanas. El día de la presentación fueron invitados los profesores más cercanos a un performance de 15 minutos. El auditorio estalló de risotadas con la magistral representación de los actores principales. En el rostro de Mariana la expresión de gracia se confundía con el brillo de sus ojos que denotaban un profundo orgullo por sus muchachos que se graduarían ese mismo año.

La historia también es importante en el proceso de formación. Mariana piensa que

hay formas más divertidas de abordarla. Por ello, había llevado varias veces a sus clases grabaciones de la historiadora Colombiana Diana Uribe. Esto lo hizo con la finalidad de promover las habilidades de escuchar y hablar. Luego de escuchar los capítulos dos o tres veces, se abría el espacio para interrogantes que eran abordados entre todos, posteriormente se preparaba un debate en el que se profundizaba en una problemática escogida del tema. En estos debates intervenían todos y ella, claro está, aportaba su punto de vista sin querer influenciar sus opiniones. Les había aclarado a sus estudiantes que “aquellos que no conocen su historia están condenados a repetirla y con ello a caer en los mismos errores”.

Otra propuesta de trabajo en el aula giraba alrededor de la música. Como proyecto para finalizar las labores académicas del año 2014, Mariana les propuso a sus estudiantes la investigación acerca de un ritmo musical determinado (popular), les animó a escoger el que más les llamara la atención. Recopilaban información y ejemplos de artistas y canciones para exponer. Todo se archivaba en un portafolio que al final era entregado como evidencia del proceso. A Mariana le llamó la atención que pocos escogieron los géneros actuales. Unos escogieron música romántica de los 70s, otros pop de los 80s, otros boleros y rancheras. Fue una actividad muy provechosa que culminó con la presentación de la investigación por grupos, en la que escuchaban canciones, miraban videos y analizaban las letras de las canciones más representativas y las biografías de los artistas escogidos.

Pero quizás una de las estrategias más novedosas que implementó en sus clases, fue la de comenzar con “quince minutos de reflexión, porque escucharse unos a otros es

la base de cualquier acto comunicativo”. El objetivo de esta propuesta giraba en torno a que “pudieran hablar de sus sueños y de sus intereses”, propiciar un espacio para que todos se escucharan y se reconocieran, que opinaran y reflexionaran sobre sus vidas y las de los demás. Los temas eran escogidos por ellos mismos: sexualidad, consumo de drogas, situación familiar o económica, etc. La dinámica de esta propuesta consistió en que un grupo planteaba la temática a discutir y, a la vez, moderaba el uso de la palabra. Para ella, fue sorprendente la naturalidad y seriedad con la que los estudiantes manejaban sus opiniones: el respeto por la palabra y los sentimientos de los demás afloraron en estas charlas. Allí surgieron, precisamente, las primeras conversaciones y debates acerca de los problemas que aquejaban a la institución.

El conflicto y la formación de estudiantes críticos.

Un par de años después de su llegada a la institución, Mariana sería testigo de la partida del rector Fernando, quien había sido promovido a Director Local de Educación, en un lugar lejos de allí. Hubo una despedida especial, un profundo pesar y hasta lágrimas mostraban los rostros de casi todos los maestros y empleados administrativos, quienes lo consideraban un amigo y un buen líder. Estos sentimientos se confundían con la incertidumbre que tenían con respecto a su nuevo reemplazo.

Durante los primeros años de su gestión, el nuevo rector habría de enfrentar varios intentos de bloqueo y toma de las instalaciones del colegio, protagonizados por estudiantes de cursos superiores, quienes exigían mejoras en las condiciones de la

infraestructura y mayor participación en la toma de decisiones. Ahora estaba ante otro de esos intentos, pero en esta ocasión los líderes eran los niños de Mariana. Esto le acarrearía problemas a ella ya que el rector la culpaba de ser responsable de la situación.

Pero resultaba imposible alejar esta realidad del aula, máxime cuando en las mesas redondas que se llevaban a cabo en sus clases, los estudiantes insistían en hacer preguntas y exponer sus puntos de vista acerca de la situación institucional. Cuidadosamente, Mariana daba sus respuestas y cuestionaba los argumentos. No estaba de acuerdo con que se hicieran acusaciones en contra de nadie sin argumentos de peso. Por esta razón, les animaba a investigar a fondo y a leer documentos acerca de sus deberes y sus derechos. Las lecturas y ejercicios de la clase eran complementados con otros textos como la Ley General de Educación o el Manual de Convivencia de la institución. Los estudiantes asumieron el reto con paciencia y disciplina, aunque esta búsqueda ocupaba parte de su sagrado tiempo libre. De hecho, en muchas ocasiones la abordaban con preguntas específicas acerca de algún significado desconocido o alguna frase complicada de los textos recomendados.

Mariana recuerda una mañana del mes de abril en la que la institución estaba bloqueada por estudiantes: ¡se habían tomado el colegio! Ya había sido testigo de la toma del año anterior en la que los protagonistas fueron sus muchachos. En esta ocasión tenía la certeza de que los responsables eran de nuevo ellos mismos. Tantas preguntas acerca de la situación del colegio no eran coincidencia. En su corazón sentía alegría por su iniciativa. No dejaba de recomendarles mesura y buen comportamiento, pero también se preocupaba por lo que pudieran hacer el rector y sus aliados en contra de ellos, en

especial, en contra del líder Manuel, quien acababa de cumplir 18 años. También le preocupaban las condiciones logísticas: comida, cobijas etc. No tenían mucho apoyo, pero en esta ocasión estos jóvenes estaban dispuestos a llegar hasta las últimas consecuencias.

Después de la toma, no ocultó su felicidad por ver que sus niños habían logrado su cometido con madurez y aguante, pero no dudó en llamarles la atención por algunas cosas: el “salón parecía de guerrilleros, lleno de palos quemados por las fogatas improvisadas”; se volvieron un poco incumplidos en la llegada a las clases y muchos de ellos no portaban el uniforme, se “comportaban como como si fueran los dueños del colegio”. Para Mariana esto era un retroceso en el proceso de formación en valores que procuró proveer a sus pupilos. Ellos, como siempre, atendieron al llamado de su maestra y después de unas semanas se notaba el cambio en su actuar, el cual sirvió de ejemplo para el resto de los estudiantes de la institución.

Sin embargo, comprendió que era normal tal comportamiento debido a la experiencia que acababan de vivir. Una vez más, su voto de confianza para con los estudiantes daba sus hermosos frutos. En esta ocasión la hicieron partícipe de los relatos más significativos de su experiencia durante los días que duró la toma. Mariana cuenta que fue conmovedor saber de su sufrimiento y sus lágrimas durante esta dura prueba que supieron afrontar. Consideraba que ese episodio, quizás rutinario o normal para ella y los demás docentes, fue una marca imborrable para los estudiantes, la cual les forjaría el carácter y les abriría el paso a la madurez. Este capítulo de la vida de Mariana se cierra con la satisfacción de saber que esos niños que formó en valores como el respeto por los

demás y la democracia se irían graduados de bachilleres ese mismo año.

Narrativa 3. Manuel: la voz de un estudiante crítico.

Una vida en el colegio.

Quince años completó Manuel en su colegio, lo que para cualquier persona promedio representa una vida. Esta confesión ayuda a entender su relación con el colegio, la apropiación, la identidad que Manuel llegaría a tener con la institución, puesto que en ella pasó los tiempos más significativos de su vida.

Manuel llegó al colegio como un niño que apenas empezaba a defenderse por sí mismo, en el trámite de adquirir su autonomía vital; experimentó el juego, la desaparición de la niñez, la llegada de la responsabilidad, la adolescencia y todos los cambios que ella trae consigo. De seguro que durante esos quince años, hubo tiempo para todo: para el juego, para la amistad, para el rencor, para el amor.

Cuando las voces reclaman ser escuchadas.

En la institución pasaron muchas cosas, incluso en el marco de las tomas. Sin embargo, un razonamiento de lectura básica es perdonable dado que el mismo Manuel dice fueron “ocho años aguantándose al rector” y que durante su administración se darían cinco acciones de protesta, cinco tomas de las instalaciones del colegio por parte de los

estudiantes, una cada año de los últimos cinco de su cuestionada gestión. De todos modos, antes de proseguir con el relato, se hace la invitación a que se pueda ver más allá de la toma, de la acción de hecho, y que se abra paso a la construcción de un relato propio sobre el impacto que se generó en toda una comunidad por el desarrollo de jornadas de protesta, durante casi la totalidad de una administración. Las madres, los padres y los demás acudientes verían cómo sus hijos se arriesgaban a tomarse el colegio, que hasta entonces consideraban ajeno.

Las primeras tomas.

Manuel vio las primeras tres tomas desde la barrera, de las cinco que en total se dieran durante su vida escolar. El niño que en la escuela se hiciera joven y hombre, tendría aproximadamente 10 años de edad cuando el rector llegara a la institución. A los catorce años, sería espectador de la primera decisión por parte de los estudiantes para expresar su inconformidad ante la administración del rector. Desde su posición de observador, lograría formar su propio criterio sobre lo que sucedía. Se dio cuenta que los profes le tenían miedo al rector y no lo enfrentaban, y que los estudiantes asumían la pelea en contra de la mala gestión directiva del colegio. Manuel presencié muchas veces cómo sus compañeros en medio de la protesta se volvían “(...) locos, se tiraban de los techos, rompían los vidrios” provocando la llegada de la policía y que allí se acabara todo. El desfogue de las emociones contenidas terminaba en el ataque directo a lo que creían era su enemigo: el colegio, las instalaciones.

La voz de protesta se hizo escuchar.

Manuel participó en dos tomas de manera activa: una en el año 2013 y otra en el año 2014. cursaba el grado décimo, en la jornada de la mañana, cuando se dio la primera de estas acciones de protesta. Durante esta toma, Manuel acompañó activamente el proceso. Advirtió algo distinto esta vez: los estudiantes empezaban a atreverse a actuar de manera diferente, estaban más organizados y sus exigencias se materializaron en un pliego de peticiones.

Manuel ya estaba en décimo; en esta etapa de la vida escolar, los estudiantes corren el “peligro”, el “riesgo” de amar su colegio, de creerse dueños del mismo, de apropiarse de ese lugar en el que pasan la mitad de la vida, precisamente eso fue lo que pasó. Y a él le pasó de una manera muy especial, pues empezó a ver con los lentes del observador crítico la realidad de su colegio. Supo, ya participando en la acción de protesta, que actuar de la misma forma que lo hicieron quienes lideraron las anteriores tomas, muy seguramente, haría que se llegara al mismo lado, al fracaso. La toma, como las anteriores, impulsada por aquellas y aquellos a quienes les correspondía el rol de “los más grandes del colegio”, iniciaba de manera muy similar a las otras.

Manuel y sus compañeras y compañeros sostenían que les caía mal el rector, que nunca lo veían en la institución, que se rumoraba que se robaba la plata, que trataba mal a los profesores y que los tenía sumidos en el miedo. Pero eso no era suficiente, nunca lo fue para él. Este adolescente tomaría una decisión que cambiaría el destino de las

acciones: buscar el apoyo de otros miembros de la comunidad. El primer paso fue dialogar con sus docentes; luego, indagar y profundizar sobre las causas de las problemáticas que padecía su institución; finalmente, informar a los estudiantes, padres de familia y al resto de la comunidad escolar sobre lo que ocurría. Con ello asumía su liderazgo frente a la lucha que se avecinaba. Manuel reconocía a los demás miembros de la comunidad a partir del uso de la palabra, desatando así la voz censurada y callada de la comunidad.

Fue así como junto con sus compañeros decidieron, hábilmente, buscar sus aliados en el sector crítico del equipo docente, quienes habían demostrado no temer enfrentar la injusticia y asumir las consecuencias de levantarse, de alzar la voz, de denunciar, pero sobre todo de tratar de buscar el cambio. Se dieron cuenta de que esas alianzas debían concretarse y forjarse tanto en el aula como fuera de ella. Empezaron por preguntarse cosas, a hacerse la pregunta básica para entender una situación, la pregunta del <<qué>>. Indagaron sobre las formas en las que se llevaban los procesos de toma de decisiones en la institución. Para este propósito, abordaron al profesor representante al Consejo Directivo de la institución. Retumbó también en ellos la voz crítica de su docente de lengua española, sobre el llamado a “no tragar entero”, a documentarse y así tomaron un camino de no retorno: el camino del conocer, del comprender que no se sabe, para con sed insaciable ir en búsqueda de lo que no se tiene.

Después de seguir todo el camino relatado anteriormente, los estudiantes se tomaron nuevamente las instalaciones de la institución. Manuel solicitó permiso a su profesora Mariana para hablar con sus compañeros y con los de grado undécimo y ella

accedió, como la única forma de apoyarlos sin verse implicada directamente en la preparación de las acciones, que entendía debían ser asumidas por los estudiantes.

Todo sucedería el día diez de septiembre del año 2013. La prensa (RCN) registraría la noticia, y en ese reporte se escucharían dos voces. Por una parte, una estudiante que al dar sus declaraciones ante los medios de comunicación diría: “estamos cansados de pedir que nos mejoren el colegio, los salones tienen goteras, esta sede se inunda cuando llueve, esto es un peligro...”. Manuel daría las siguientes declaraciones también: “tenemos un solo baño para los niños y niñas, que toca compartirlo, además los pasillos están llenos de huecos y muchos se han lastimado al caer en ellos...”.

Manuel y su grupo de 20 compañeros se encontraban en grado décimo, pero no contaban con el reconocimiento como representantes de la institución, distinción que generalmente se atribuye a los estudiantes de grado undécimo, a la promoción, cumplan o no con su responsabilidad histórica. Sin embargo, se metieron en el proceso, en las discusiones y en la búsqueda de razones para llevar a cabo la toma. Indagaron sobre los rumores de malos manejos administrativos de la institución y constataron que muchos de ellos eran ciertos. Supieron de la división de los profesores, de acuerdo al favor o a la represión que pudieran recibir del señor rector. Se encontraron con que los problemas de infraestructura, de goteras en los techos y de daños en los baños, eran sólo una parte de la crisis institucional. Advirtieron el peligro que existía de que el colegio, no sólo como institución sino como comunidad, desapareciera.

Manuel relata que, pese a lo decididos que estaban, sentían que algo faltaba: no contaban con un objetivo fijo y ganable. En medio de tanta problemática era difícil hallar

una reivindicación que reuniera a toda la comunidad. El ejercicio de mirar al otro, de reconocerlo, de ponerse en sus zapatos, llevó a los estudiantes a darse cuenta que los niveles de deserción en los grados superiores eran altos, dado que, contrario a otros colegios, el suyo no les ofrecía nada más aparte del proceso de bachillerato académico. Por eso, acordaron que la bandera de esa lucha sería la de lograr que el colegio firmara un convenio con el SENA, para que los egresados, jóvenes de comunidades vulnerables, tuvieran una herramienta más para salir a enfrentar el mundo, pero sobre todo, razones para quedarse en su colegio y graduarse del mismo, donde habían pasado toda su vida. Las exigencias eran una lista interminable que iba desde lo más particular hasta esta exigencia mayor, pero como en toda negociación, las partes debían tener claro que era lo innegociable, lo que no se podía ceder, que para el caso de Manuel y sus compañeros, era el convenio con el SENA.

A pesar del avance de la movilización y organización escolar, su balance de la lucha no lo dejó satisfecho del todo. La toma se levantó muy rápido y por decisión unilateral de la personera. Manuel sintió que se pudo haber ganado más, que no se negoció todo, y que las demás reivindicaciones quedaron como acuerdos pero sin garantías de cumplimiento. Para Manuel, todo lo que se pudo haber dado no ocurrió. Él pensaba la cuestión de manera más estructural. ¿Qué sentido tenía un convenio con el SENA, que los obligaría a estar todo el día en el colegio, sin la garantía del buen estado de los baños, de la puesta en funcionamiento del comedor escolar, del mobiliario, de las reparaciones que necesitaba el colegio? En su opinión, la decisión de levantar la toma del año 2013 no era coherente con respecto a toda la problemática estructural del colegio, de

la cual ya se hacía una imagen más clara, gracias a la interacción que empezó a sostener el movimiento estudiantil del colegio con algunos docentes, administrativos y padres de familia. Manuel dice: “(...) de esa toma lo único que se pudo hacer fue el convenio con el SENA”.

Manuel no era el personero, no podía serlo, porque tal y como él ya había leído, por sugerencia de su profe de español, para poder serlo debía estar cursando grado undécimo. Para poder exigir el cumplimiento de la normatividad alrededor del funcionamiento de la institución, para lograr una democracia, aunque fuera formal, debía llegar a los espacios de discusión y representatividad que el gobierno escolar establecía. Manuel enfrentaría el momento más difícil de autoritarismo que vivía la institución y se convertiría en un agente del cambio que él tanto había empezado a anhelar, junto con otros, ya no sólo estudiantes, sino docentes, administrativos y padres de familia, quienes habían sido negados de sus derechos, despojados de su voz, sometidos a la polarización y forzados a ubicarse en los bandos a favor o en contra del rector.

La segunda toma.

Manuel veía con vergüenza y lástima cómo la mayoría de sus maestros se decidían por ir en busca del favor personal, poniéndose del lado del rector, asumiendo todo lo que ello acarrearía y defendiendo una gestión que, como ya señalaban los estudiantes, era indefendible. También veía claramente cómo el otro lado de la balanza refugiaba a unos pocos docentes que resistían, que habían acompañado la lucha desde los

argumentos y desde su práctica en el aula; aquellos y aquellas que se atrevieron y pusieron su integridad en peligro por creer en la lucha colectiva. Esto no significaba que unos tuvieran su seguridad garantizada por agachar sus cabezas y callar, y que otros estuvieran condenados por criticar y denunciar. El colegio, como lo cuenta Manuel, respiraba miedo, insatisfacción e incertidumbre.

En el volcán de la historia de esta institución, el magma había sido reactivado hace ya unos años; las contradicciones internas, la polarización, el choque de ideas y de personas auguraban la erupción, el clímax. Se acercaba lo que finalmente temían la Dirección Local de Educación (DILE) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), lo que deberían haber visto y asumido desde tiempo atrás. Se venía el cambio, y todos sus actores, sin saberlo, sin que se les hubiera entregado el libreto con las líneas finales de la escena, protagonizarían el acontecimiento que cambiaría la vida de la institución. Manuel también sentía en su interior el advenimiento de este cambio.

Manuel y sus amigos tenían la certeza de que los acuerdos, producto de las negociaciones de la anterior toma, se incumplirían, que el rector seguiría actuando en favor propio y de su séquito, perjudicando así a la institución. Por ejemplo, mientras contrataba personal para remodelar el baño de rectoría, las baterías sanitarias del resto de la institución permanecían en pésimas condiciones, en especial los baños de los estudiantes. Sin embargo, para ellos esto no representaba una afrenta sino una patética caricatura de lo que era la vida en la institución. Él y sus compañeros iban hasta la rectoría a presenciar el bochornoso espectáculo de la remodelación del baño, el cual contaba incluso con una ducha. Ridiculizaban al rector porque sabían que éste había

invertido “diez millones” en su baño mientras que para el mejoramiento de las baterías de baños del resto de la institución no se invertía un solo peso.

El momento que vivía la institución, según Manuel, era de agudas tensiones. Pero la más evidente de ellas, por encima del deterioro de la planta física de la institución o del desmejoramiento de la prestación del servicio a la comunidad, tenía que ver con la relación entre el cuerpo docente y el rector, situación que generaba una gran polarización entre los mismos docentes. La persecución en contra de los profesores que se atrevían a cuestionar la gestión administrativa y académica de la rectoría era conocida y presenciada por todos los miembros de la comunidad escolar, al igual que el silencio y el miedo de la mayoría de los docentes.

Manuel se había despojado de la mirada simplemente individual, había alcanzado su máximo punto en el reconocimiento de las necesidades de la comunidad. Se involucraba, emocional y políticamente, con la lucha que a su concepto era la más importante y la más justa, la de los profesores, aun cuando ni siquiera ellos mismos estuvieran en unidad, con respecto a la necesidad de exigir unas condiciones de dignidad para el desarrollo de su labor. Sabía que el sometimiento de los docentes a unas directrices arbitrarias e inconsultas, en muchos de los casos, no permitiría que se gestara un cambio real y contundente. Esto lo llevó a pensar la cuestión en términos de acción política, organización y movilización. Logró vislumbrar que era necesaria una lucha conjunta y que la comunidad iba a jugar un papel importante allí.

La lucha tenía que ser frontal, lo había entendido desde la toma anterior y tal vez mucho antes. Era el momento de dar la pelea para que el rector se fuera. A los

estudiantes, profesores y padres de familia había que organizarlos, hacerlos conscientes de la situación y movilizarlos. Y ese sería el camino que recorriera. Volver a buscar a los profes de la resistencia, hablar con administrativos y padres de familia que pudieran apoyar la causa y preparar el terreno. La toma, nuevamente, era la única opción de hacerse escuchar. Escogió el argumento más fuerte para iniciar esta acción de protesta: el incumplimiento de reabrir el comedor escolar.

La señora de la cafetería fue la primera en enterarse de la toma. Ella escuchó a Manuel y a un grupo de compañeros hablando y de inmediato le comunicó al rector de sus intenciones. Sin embargo, los estudiantes ya habían ganado otros aliados que los informaron de la visita de la señora de la cafetería a la rectoría. Una de las personas de servicios generales les contó sobre la información que había llegado a los oídos del rector: “(...) la señora de la cafetería fue y le dijo al rector que ustedes se iban a tomar el colegio mañana, entonces ellos ya no los van a dejar entrar”. Manuel y sus compañeros tuvieron que cambiar lo planeado, el factor sorpresa se había perdido. Entonces, aprovechando que estaban juntos y todo el día, se reunieron y tomaron la decisión de adelantar sus planes. Consiguieron las cadenas, los candados y se prepararon para tomarse las instalaciones de la institución, ese mismo día.

Un titular de la prensa local del día 19 de marzo de 2014 se vería así: “Por lo menos 100 estudiantes se toman colegio en el centro de Bogotá”. Efectivamente, a las 6 de la tarde se daba inicio a una nueva etapa en la vida de la institución. “Estamos cansados del rector, quien lleva ocho años dañando la institución, queremos que se vaya este señor que toma las decisiones unilateralmente y nosotros queremos participar en una

democracia", manifestó Manuel Gómez, vocero de los estudiantes".

El inicio y los retos

Manuel y sus compañeros cerraron el colegio, el rector se encontraba dentro de las instalaciones aún. Se logró recuperar el factor sorpresa. Todo arrancó a las seis de la tarde, momento que marcaba una convergencia de jornadas: salían los estudiantes de la tarde junto con sus profesores e ingresaban los estudiantes y profesores de la jornada nocturna. Eso necesariamente generaría un choque. El rector salía a las seis de la tarde también. Manuel nos cuenta que la discusión con los estudiantes de la jornada de la noche fue difícil. Recuerda que hubo presión por parte de ellos, quienes reclamaban el derecho a ingresar a la institución. Manuel relata que una profesora de la jornada de la noche, que gozaba de gran reconocimiento entre los estudiantes que reclamaban entrar, resolvió el choque. Manuel dice: "(...) llegó la profesora a la que le tenían más respeto, que la querían como si fuera la coordinadora y les dijo que la protesta era por el bien de la institución".

Pero además de los problemas, también habría sorpresas agradables. Al ver que ya lo único que quedaba era salir y dejar a los estudiantes en la toma, la señora de la cafetería también habló con Manuel. Se le acercó y le ofreció "(...) chitos, papas, gaseosa, aguapanela" y le prestó el horno microondas y las ollas, pidiéndole que no se metieran a la cafetería, que no la fueran a robar. Él asumió el compromiso en nombre de los estudiantes y todos lo cumplieron. Sólo faltaba por salir del colegio, el rector.

En su relato, Manuel nos presenta la estrategia del rector. Cuenta que ese hombre que poco se relacionaba con los estudiantes se tomó las cosas con tranquilidad, que los invitó a jugar fútbol y que les dijo: “vamos a resolver esto bien”. Pretendió ganarse su confianza jugando fútbol con ellos hasta las diez de la noche, hora en la que finalmente se tuvo que ir. Así comenzó todo.

Los estudiantes se quedaron en las instalaciones del colegio y, desde ese primer día, empezarían a enfrentar una serie de retos que Manuel describe con detalle. La toma inicia y con ella todo el reto de mantener una organización del proceso. Se dividieron responsabilidades y lograron garantizar algunas cosas mínimas para poderse quedar. Al principio contaban con sus propias pertenencias: cobijas, ollas, colchonetas y suficiente comida, pero a medida que pasaba el tiempo, todo se fue haciendo más complejo.

Se les solicitó a las niñas que colaboraran con las tareas de la cocina, pues entre los hombres ninguno sabía cocinar. La lavada de las ollas, era una de esas tareas que nadie quería asumir. Cocinaban con leña, entonces las ollas terminaban completamente cubiertas de tizne y no era una tarea fácil, pero había que hacerla. Acordaron jugarse la lavada de la loza a través de partidos de fútbol, de volibol, en donde los perdedores asumían las tareas que nadie más hacía. Así transcurriría todo por unos días.

El proceso de la organización y los aliados.

Manuel nos cuenta que empezaron la toma sin colchonetas, porque el rector les había prohibido a los administrativos que les facilitaran el acceso al gimnasio en donde se

guardaban. Dormían en cama franca en algunos salones, en donde tenían que compartir niños y niñas. Dice al respecto que en eso no había ninguna regla específica, que todas y todos compartían pues: “(...) allá ya todos eran grandes, y cada uno sabía lo que hacía”. La precaria condición de los baños también hacía difícil la estadía en el colegio.

Pero los retos que se debían enfrentar no eran sólo logísticos, también estaban los retos argumentativos y de conducción política de las acciones. Cinco días después de iniciada la toma, llegó al colegio una organización de estudiantes en su apoyo, eran chicos de la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE). Manuel resalta el panorama organizativo que traían estos nuevos aliados, que se reflejaba en la invitación a dividir las tareas de manera más adecuada: grupos de aseo, comida, vigilancia y negociadores.

Las tareas ahora eran más complejas. Manuel relata que surgió la necesidad de construir un pliego de peticiones. El acompañamiento de la OCE ayudó en ese sentido. De ahí en adelante vendrían agotadoras reuniones con la Secretaría de Educación y con el rector. Con respecto a las primeras reuniones, dice que los estudiantes no permitieron que el rector asistiera, su exigencia era clara y concreta: “con él no queremos hablar”.

La situación convocó también a la Asociación Distrital de Educadores (ADE), que en estos casos siempre brinda acompañamiento y apoyo a los estudiantes y los docentes. Recuerda Manuel que ese apoyo en particular fue valioso, pues les ofrecieron su asesoría tanto en lo logístico como en lo político y en lo jurídico. Con respecto al apoyo material recibido, Manuel cuenta que la ADE les dio recursos para alimentación. Este aporte se sumaba al de otras personas que desde afuera respaldaban el proceso.

Las estrategias de convocatoria y comunicación.

Manuel nos cuenta que como no todos sus compañeros se podían quedar, porque no contaban con el permiso de sus padres o por diferentes razones, hacían su aporte desde afuera. Los estudiantes que estaban dentro del colegio se dieron cuenta que no se podían quedar solos, que era importante que en el colegio siempre hubiese un buen número de ellos.

La tarea de los que se quedaban afuera era convocar, informar sobre lo que pasaba y garantizar la presencia de la mayoría de los estudiantes a las reuniones. Dice Manuel que “(...) entonces nosotros hacíamos esas convocatorias para que vieran que la mayoría del colegio estaba unido por sacar al rector”. Para cumplir con este propósito crearon un grupo en la red social Facebook, desde donde informaban sobre lo que pasaba y socializaban el calendario de actividades. Esta estrategia les permitía tener contacto con el resto de los estudiantes.

El momento más difícil.

Toda acción o experiencia deja muestras de su paso por las vidas de las personas y esta no sería la excepción. Al preguntarle a Manuel por el momento más difícil que vivieron, él inmediatamente se transporta a una fecha y circunstancia exactas que no se han borrado de su mente. A los cinco días exactos de iniciada la toma se presentó un

choque entre los estudiantes que permanecían en el colegio. Algunos tuvieron que salir del colegio a conseguir un material que usarían en una marcha por las calles del barrio, para informar a la comunidad sobre la problemática de la institución. Al volver, se encontraron con que no quedaba comida para ellos, pues muchos estudiantes llegaban a apoyar la toma y era necesario brindarles el almuerzo también. Este hecho, según Manuel, resquebrajó de manera muy fuerte la unidad del grupo, al punto que los que se vieron afectados por la situación, cuestionaron la lealtad y la preocupación mutua del grupo. Manuel tuvo que sacar fuerzas y decir que no era posible ceder en ese momento, que toda la comunidad dependía de lo que estaban haciendo, que si ellos levantaban la toma, los afectados serían los profesores, pues a los estudiantes no les iban a hacer nada. Esta intervención logró avivar la llama de la convicción y del compromiso de todos. Las lágrimas derramadas, producto de la rabia, de la desesperación y desesperanza que producía llevar tanto tiempo sin una respuesta, lograron despejar las mentes y los corazones y les dieron fuerzas para seguir. Ninguno se retiró, todos continuaron hasta el final.

Manuel ahora encabezaba el proceso. Todos los representantes de la SED, como los del gobierno local y distrital lo buscaban para hablar, pero ninguno de ellos contaba con su determinación. La mayoría de estos representantes buscaban disuadirlo, convencerlo de cesar en su empeño de sacar definitivamente al rector.

Un estudiante que defiende a su comunidad.

El grupo de estudiantes liderado por Manuel tenía claro que el objetivo era sacar al rector, pero también sabían que mientras eso ocurría, debían hacer otras cosas. En primer lugar, se propusieron manejar una buena comunicación con la comunidad escolar. Asistieron a las reuniones de padres de familia que convocó el rector en la sede B del colegio, único lugar al que tenía acceso. En estas reuniones, intentaba convencer a los pocos padres que asistían con su versión de los hechos, en la que culpaba de la situación a los estudiantes de grados superiores y un grupo de profesores que los habían influenciado. En respuesta a este sucio proceder, hicieron sus propias convocatorias en el colegio: “(...) se hacían reuniones por la mañana, por la tarde y a veces por la noche, para los papás que salían tarde del trabajo. Allí se les informaba todo”. En esos espacios se dieron cuenta de muchas cosas, entre ellas, el desinterés que muchos mostraban con la institución. Muchos papás, mamás y acudientes ni siquiera sabían quién era el rector ni lo que hacía. “Habían papás que no sabían ni siquiera qué hacía el rector en el colegio, porque llegaban y dejaban los hijos tirados, iban y los recogían y ya. No se enteraban de qué pasaba en el colegio”.

Además de comunicarse constantemente con toda la comunidad, Manuel y sus compañeros asumieron una tarea que sería definitiva para el final de la historia: el proceso de documentación. Él y sus compañeros empezaron a trabajar en la construcción de una carpeta de evidencias, que no era algo diferente a la compilación de todas las denuncias, documentos oficiales y quejas que existieran en contra del rector de la institución. Esta responsabilidad era grande y les exigió mucho, tanto antes como en medio de la toma.

Otra de las responsabilidades que asumieron Manuel y sus compañeros fue la de no dejar cerrar más cursos, especialmente en el nivel de preescolar. Esto lo hacían oponiéndose a la directriz que le hubiese dado el rector a los administrativos del colegio unos meses atrás, cuando les ordenó cerrar matrículas para estudiantes nuevos de estos grados.

La tarea fue cumplida a cabalidad. Con respaldo de sus aliados de la OCE y de la ADE, obtuvieron las copias de volantes que distribuyeron por el barrio, informándole a la comunidad que sí habían cupos en el colegio. También diseñaron carteles que pegaron en la entrada de la institución.

La voz de una comunidad finalmente sería escuchada.

Con la decisión de tomarse el colegio, por más de dos semanas, habían llegado las responsabilidades y los retos, entre ellos la negociación. Manuel lideraba el proceso, pero siempre iba acompañado de otros dos compañeros líderes, de los representantes de los docentes, padres de familia y otros aliados. Cuenta que los delegados de las diferentes instancias siempre buscaban hablarle a espaldas del resto del grupo, para convencerlo de que entregara el colegio. Manuel recuerda, en particular, la incoherencia del discurso disuasivo de sus interlocutores, ya que comenzaba con falsos elogios por su madurez y talante de líder, y que, al no surtir efecto alguno, terminaba con amenazas de posibles implicaciones penales, debido a su mayoría de edad.

Se llevaron a cabo dos reuniones en el colegio con presencia del rector, después

de que los estudiantes lo permitieran. Recuerda los sosos argumentos que esgrimían los representantes de la Secretaría de Educación, ante la exigencia de los estudiantes de que el rector saliera. Este escenario lo enojaba de sobremanera, ya que nunca lo convencieron las defensas que la autoridad educativa hacía del rector frente a las evidencias que la comunidad tenía de su mala gestión. Manuel dice que ante la solicitud de la salida del rector se sacaban un sin número de “peros”, como el de no contar con un reemplazo, o que se debía llevar un debido proceso. Pasaron bastantes reuniones sin llegar a ningún acuerdo. La presión era bastante fuerte y las reuniones con una y otra entidad eran constantes e incluso desgastantes.

La última reunión se llevaría a cabo en la Secretaría de Educación. Dice que había mucha tensión, que el rector no cedía en su postura, a pesar de todas las evidencias con las que la comunidad contaba para argumentar la exigencia de su salida de la institución. Representantes de estudiantes, profesores y padres de familia se encontraban en ese espacio que había sido convocado por el nivel central de la Secretaría de Educación. La exigencia era unánime: querían que se fuera el rector, punto. Manuel relata que la posición de la Secretaría de Educación, siempre en defensa del rector, ya les parecía a todos y todas “una mamera”. Después de defender durante largas horas al rector, pero sobre todo, después de verse superados por los argumentos de la comunidad, los representantes de la Secretaría de Educación decidieron aceptar la solicitud de que el rector se fuera y acordaron con los presentes que se le diera un tiempo para su salida, y para que llegara el reemplazo y que se entregara el colegio. Luego de firmar el acuerdo, Manuel y sus compañeros entregaron el colegio tal y como se había acordado.

El inicio del cambio: cuando la comunidad escolar se une y triunfa.

Tras entregar el colegio, la tranquilidad tardaría un tiempo en llegar, los cambios no se podrían dar de manera inmediata. Manuel y sus compañeros, acostumbrados ya a permanecer en estado de alerta, no bajaron la guardia. Temían que el rector tratara de sacar de su oficina archivos que lo pudieran incriminar en las denuncias que ellos habían hecho, y que cambiara los términos del acuerdo tal y como lo había hecho en otros momentos. Así que decidieron no permitirle el ingreso a la oficina. Ya con el colegio abierto y volviendo a la “normalidad”, estos jóvenes asumieron la protesta de otra forma. Acordaron que el grado undécimo tomaría sus clases en el patio, lugar desde el cual podían vigilar la oficina de la rectoría que mantuvieron cerrada. La discusión no fue fácil con algunos docentes, sin embargo la mayoría de ellos accedió a la condición que el grupo imponía. Y así estarían hasta que finalmente el rector se fue. La comunidad salía victoriosa de esa dura confrontación que le tocó vivir.

Manuel dice que el cambio se sintió de inmediato con la llegada de la nueva rectora. El hecho de que llegara una mujer a dirigir el colegio era muy bueno. La vida de la institución dio un giro completo. Manuel cuenta cómo, desde el inicio, la rectora proyectó una administración de puertas abiertas que brindaba el espacio a todos los miembros de la comunidad. La interlocución con el cuerpo directivo, después de mucho tiempo, era directa y permanente. Los espacios de reunión, que por mucho tiempo no habían tenido los docentes, finalmente se abrieron, permitiéndoles encontrarse y hablar

sobre lo que había pasado. También los estamentos del gobierno escolar, que bajo la antigua administración se vieron silenciados y controlados totalmente, se convocaron y empezaron a funcionar como la ley lo estipula. El cambio fue tan drástico, que incluso las mismas prácticas de Manuel cambiaron. Nos cuenta, que dado que la rectora llegaba temprano, se empezó a exigir en el colegio que los estudiantes llegaran a tiempo a clases. Manuel, que era uno de los que acostumbraba a llegar a la hora que quería, se vio en la necesidad de cambiar sus hábitos. Con respecto al porte del uniforme, también tuvo que modificar su conducta y acostumbrarse a llevarlo conforme a lo establecido por las normas de la institución. Manuel expresa tranquilidad frente a las nuevas exigencias que tuvo que asumir, pues sabía que quien las establecía, o mejor, las recuperaba, era una persona que daba ejemplo con su actuar.

Todos estos cambios también se verían reflejados en las aulas de clase. Cuenta Manuel que los profesores se atrevieron a hacer cosas que antes no hacían por temor, como hacer una clase en un lugar diferente al aula. También hubo posibilidades de interlocución de los estudiantes con sus docentes sobre las actividades de clase, la necesidad de hacer cosas más dinámicas y significativas, etc. Dice que con la nueva rectora llegó también la democracia al colegio.

El líder se hace.

Para Manuel es claro que su formación como dirigente ha sido parte de un

proceso. Cuando se le pregunta si cree que ese carácter, ese perfil de líder, lo sacó de su familia, dice que no. De hecho, su madre era la más preocupada cuando él hacía algo, mucho más cuando decidió junto con sus amigos participar en una toma de las instalaciones del colegio. Sin embargo, ubica claramente la raíz de su proceso en las enseñanzas de algunos maestros que sí le hablaron claramente y siempre le dijeron: “uno tiene que luchar por lo que uno quiere, uno no tiene que tragar entero”. Para Manuel, la influencia de algunos de sus maestros es definitiva en su proceso de construcción como estudiante crítico.

Manuel ve alejarse a ese muchacho tímido que solía ser, que no era capaz de hablar en público porque no coordinaba sus palabras. Es claro que la necesidad lo llevó a superar el miedo a dirigirse a los demás. Cuenta que compartía sus inquietudes con respecto a lo que acontecía en el colegio y a otros temas que llamaban su atención con la profesora Mariana, su docente de español y directora de grupo en grado once. Recuerda que ante las preguntas que le hacía a su profesora, ésta le respondía: "No pues, usted tiene que mirar más... Primero que todo lea cómo se tienen que hacer las cosas". Manuel aceptó el reto y la invitación. Leía leyes y otros documentos y luego volvía donde su maestra con más preguntas.

El miedo a hablar en público lo superaría en la práctica. Manuel recuerda que empezó hablando con sus compañeros de curso y que luego, poco a poco, empezó a dirigirse a otros cursos hasta que logró hablar con todo el estudiantado. El desarrollo de estas habilidades sería lo que luego lo llevaría a hablar con otros docentes y a enfrentar las reuniones con el rector del colegio y con los funcionarios de la Secretaría de

Educación. El coraje que le ocasionaban las mentiras que se decían en defensa del rector y de su gestión también cumpliría su papel en el impulso de este líder de una comunidad, que ahora presenciaba el cambio del que fue protagonista.

Interpretación (II parte)

Para llevar a cabo esta parte final de la interpretación, se tomó la decisión de comenzar por abordar los resultados del análisis de los datos correspondientes al estudiante. Esto con el propósito de relacionar la construcción de su voz con los elementos provenientes de la práctica de su maestra Mariana.

Recordemos que, según los resultados, Manuel es un estudiante crítico que construye su voz a partir de la experiencia. Este proceso se logra en la medida en que desarrolla un liderazgo dentro de su comunidad y unas habilidades comunicativas. Cabe anotar que lo uno es interdependiente de lo otro. Manuel logra empoderarse de un rol de liderazgo gracias a las habilidades que desarrolló. También, este rol hace que él desarrolle más habilidades comunicativas. En este punto, nos interesa para el trabajo investigativo enfocarnos sobre las habilidades comunicativas de Manuel, ya que éstas pueden dar cuenta de sus procesos de aprendizaje de la lengua. Aquí podríamos comenzar a dibujar a su maestra de lenguaje, Mariana.

Siguiendo las ideas de Bajtín (en Bubnova, 2006), se puede decir que Manuel hace una lectura crítica de su entorno, de su realidad. Se adentra en las dinámicas de su institución mediante un profundo silencio que escucha voces provenientes de otros, a la vez que recurre a la memoria (las anteriores acciones de protesta). Este es un proceso muy difícil para Manuel porque le toma mucho tiempo y requiere de su sacrificio. En un principio, su argumento para la justificación de sus exigencias es: “me cae mal el rector”. Tal vez es algo que los adultos no podemos permitir en nuestra forma de argumentar. Pero

Manuel aún no tiene un argumento, esto es sólo una sensación, un pre-sentimiento. Por ello, al oír voces, debe comenzar también a indagar, a preguntar, a documentarse.

Manuel acude a los profesores más cercanos: su directora de grupo es la mejor opción. En una charla informal, Manuel nos contaría que hasta hace poco descubrió la importancia que tenía la clase de español para él. Anteriormente, creía que toda “esa carreta de escritores y lectores” de la clase no servía para nada. Pero cuando comienza a preguntarse por la situación de su institución, cuando comienza a adentrarse en los laberintos de la experiencia (Larrosa, 2009), sus oídos se aguzan en las clases de Mariana.

Allí, en ese espacio, es en donde comienza su búsqueda. Las lecturas ahora son distintas, no tan ingenuas. Él es uno de los estudiantes que lidera la representación del Quijote, obra que por cierto le pareció muy graciosa y, ante todo, radicalmente diferente de como se la imaginaba: “un librote aburrido como de dos mil páginas”. También menciona que en las clases de Mariana se sentía mejor que en las otras. Esto juega un papel importante en la forma de abordar su experiencia y en la búsqueda que emprende.

Ahora bien, se ha formado en él la idea de que algo pasa, que esto que pasa le afecta y le debe mover hacia el cambio (Larrosa, 2009). Lo particular de Manuel es que la problemática de su institución no le afecta tanto, o no de manera tan directa. Es consciente, en un principio, de que los más afectados eran los maestros y demás trabajadores del colegio, quienes sufren las injusticias de una administración déspota. Según su relato, eso es lo primero que descubre. Luego se entera de los problemas de la planta física de la institución. Aunque somos conscientes como adultos de que estos problemas son muy graves, también comprendemos que para los niños y adolescentes no

revisten el mismo grado de importancia. Esta realidad, aparentemente, no tiene por qué afectar a un adolescente que normalmente ocuparía sus pensamientos en cosas como los tenis de una marca de moda, o en la manera de conseguir dinero para comprarlos, ya que su familia es de bajos recursos. Quizás preferiría jugar fútbol o estar con su novia, antes que pensar en lo que hacen en las clases, en su futuro laboral o en los problemas de los demás.

Pero en este actuar es donde podemos apreciar mejor su proceso de aprendizaje y construcción de voz: Manuel ingresa al mundo de la lectura crítica. Ya no ve las cosas de la misma forma, ya no “traga entero”, como diría él mismo. Este nivel de lectura de la realidad lo mueve al cambio, a la experiencia. Si bien acabamos de decir que la situación no tiene por qué afectar a Manuel, no fue para dejarlo allí, pues el cambio sucede a medida en que lee, conoce y se reconoce en el otro, en los profesores, en sus compañeros, en su colegio. Manuel ve a los otros y en esa medida se ve a sí mismo; cuando contempla y escucha, construye un tú y, en ese mismo sentido, construye su yo (Bubnova, 2006). Esto es lo que hace que descubra que él también es parte de la comunidad y que como tal todo lo que la afecte también tendrá consecuencias sobre él, también lo afectará. Esto es lo que lo anima a actuar, a organizar a sus compañeros, a construir y a levantar su voz crítica.

Ahora fijémonos en las prácticas de su maestra Mariana. Al comienzo de este trabajo lanzamos la hipótesis de que las prácticas de enseñanza “no contribuyen a la construcción y expresión de la voz de los estudiantes”. Pues bien, luego de este recorrido investigativo logramos construir una mejor comprensión para enfrentarnos a semejante

juicio emitido por nosotros mismos. El que busca encuentra, no una respuesta sino muchas preguntas que, en cierta medida, ayudan a explorar mejor las dudas primarias abriendo paso a nuevas, siempre en busca de resolver problemáticas, de transformar las prácticas, de ofrecer cambios de verdad. En este sentido, también intentaremos dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir los objetivos propuestos.

Dar respuestas a preguntas no es una tarea sencilla. Ni siquiera aún podemos asegurar que sean las más adecuadas o que respondan a total cabalidad con los interrogantes y objetivos propuestos, aunque estén construidas a partir de la observación, la escucha, lectura, la reflexión y la interpretación. Pero nuestro aporte consiste precisamente en hacer el intento.

En primer lugar, revisemos de nuevo el resultado final del análisis de los datos provenientes de la maestra: “Mariana es una docente que promueve la construcción de la voz de estudiantes críticos”. Esta sentencia se argumenta en que sus prácticas lo permiten. Al caracterizar la práctica de una maestra de español, en el escenario de la expresión de la voz de estudiantes críticos, nos encontramos con la convergencia de estos dos conceptos: práctica de maestro y voz de estudiante, los cuales se pueden llegar a relacionar pero de una manera diferente a la que en un inicio pensamos. A primera vista, se puede creer que es un asunto de diseño o aplicación de estrategias didácticas separadas o aisladas de las concepciones de vida y objetivos de los individuos protagonistas del acto educativo. “Algunas veces intentamos cambiar, pero sólo lo hacemos de atuendo”. Esta frase, proveniente de la sabiduría popular, refleja contundentemente la problemática a la que nos referimos. Veamos.

Nos parecieron importantes los hallazgos al analizar algunos elementos de las prácticas de enseñanza de la maestra Mariana, tales como “la vinculación de la historia, el teatro y la música” en las actividades planteadas en su clase. Desde una mirada ingenua, se podría afirmar que la propuesta es novedosa, que quizás puede contribuir a estimular la construcción y expresión de la voz del estudiante. Pero la novedad no se puede ver al margen de las actividades en sí mismas, tomándolas de forma instrumental, de ninguna manera. Es como si estuviéramos en el escenario que Ortega López y Tamayo (2013) llaman didáctica pseudoerudita: propuestas o tendencias novedosas de modelos adoptados sin criterio ni cuestionamiento alguno. Esto lo podemos evidenciar mejor si analizamos estas actividades en conjunto, y lo que implicó su implementación. Para este propósito, proponemos hacer el análisis desde la “propuesta más novedosa” de las clases de Mariana.

Recordemos que nos referimos a la propuesta de los “quince minutos de reflexión” al comenzar cada clase. Esta actividad puede ser tergiversada e incluso desaprovechada por algún maestro que desee implementarla si no tiene objetivos claros, acompañados de una lectura crítica que reconozca, no sólo las limitaciones del escenario o de los participantes, sino también las oportunidades y las necesidades de los mismos. Así Mariana no haya declarado explícitamente un objetivo o una forma de leer la realidad, se logró evidenciar que fueron estos elementos los que emergieron en su actuar, en pequeños detalles y pistas que descubrimos al analizar los resultados. El propósito de estas sesiones era el de escucharse unos a otros. Uno creería que la vanidad de hablar sin escuchar puede ser muy común en los adolescentes. Pero para el caso de los estudiantes

de Mariana no lo es. Ante todo, la profesora busca lograr su objetivo comenzando por escucharlos a todos. Esto es un compromiso que los niños saben asumir: escucharlos es ofrecerles amistad. Es un buen comienzo para cualquier práctica de enseñanza de la lengua. Mariana es consciente de que la lengua es un instrumento poderoso para aprender de la misma (Camps 2006), por esto esta actividad se constituyó en una experiencia de enseñanza y aprendizaje muy enriquecedora.

Para que estas propuestas novedosas tuvieran un verdadero impacto en el aprendizaje de sus estudiantes, en la construcción de su voz, en permitir que se convirtieran en experiencias que los transformaran, Mariana no las impuso de forma arbitraria ni unilateral. Nunca obligó a estos jóvenes a enfrentarse a ellas; solamente las propuso, sirvió de guía para que ellos, por su propia cuenta, las transformaran y les dieran el color de sus propias vidas, de su propia experiencia. Esta concepción de la enseñanza se acerca a la educación para la libertad que propone Freire (1980), ya que no se puede imponer al sujeto una realidad que él mismo tiene que construir. Como ejemplo de ello, podemos recordar cuando nos relata los procesos del montaje de la obra de teatro sobre El Quijote, producto del impacto que les produjo a sus estudiantes la lectura de un capítulo de esta novela.

Podemos decir con Fielding (2010), que Mariana en sus prácticas siempre otorgó un valor a la voz de sus estudiantes, respetó sinceramente sus opiniones y, ante todo, no cerró las puertas del aula a la experiencia, a la suya y a la de sus estudiantes. Aquí está el mérito de sus prácticas. Pero surge ahora una nueva categoría que ya habíamos mencionado: la experiencia. Con ella surgen interrogantes como: ¿Experiencia de quién?

¿Del estudiante? ¿Del maestro? ¿De los dos? Para abordar estos interrogantes nos remitiremos una vez más a su relato.

Recordemos que en el proceso de análisis de datos, construimos las categorías de “ética del docente del sector público”, “relación maestro estudiante” y “promoción de educación democrática”, entre otras. Al analizar estos hallazgos nos encontramos la relación con la experiencia en el sentido que nos la da a conocer Jorge Larrosa (2009). Al interpretar estas categorías y sus correspondientes subcategorías, nos encontramos con que Mariana concibe su práctica como una experiencia que la afecta, que viene de fuera y la transforma, y con ello también su práctica. El concebir que hay otros en el aula, que no es ella quien manda o toma las decisiones unilateralmente, que existen otras voces, demuestra que su práctica es realmente democrática. Estamos ante a una posición pedagógica frente a la realidad, frente a la labor de enseñar, frente al aprendizaje de sus estudiantes, frente al lenguaje. Esta posición, que llamamos ética, es aquella que no se cierra a la experiencia, a ser transformada por ella.

Entonces la práctica se constituye en una verdadera apuesta epistemológica de la labor del docente. Todos los maestros tenemos una posición frente a nuestra labor social, eso es claro. Pero ¿es ética nuestra posición? ¿Dicha posición proviene de la experiencia? No nos referimos a la experiencia como esas cosas que sólo me pasan y no me transforman, que pasan sin tocarme, sino a aquella experiencia que nos transforma, que nos ofrece la lente para hacer una lectura crítica de la realidad y que nos impulsa al movimiento, al cambio. En Mariana esto es claro: “tuve que cambiar mis prácticas...”.

Se puede apreciar mejor la forma en que ella se abre a la experiencia en sus

decisiones personales, relacionadas con su vida familiar. A manera de ejemplo, recordemos que en su relato nos contaba cuando se negó a aceptar otro trabajo por motivos familiares, por su hijo. Pues bien, aquí hay que ser cautelosos y no caer en interpretaciones ingenuas. La mayoría de los docentes del sector público tenemos la tendencia de laborar en más de un sitio, por cuestiones económicas, por placer, por lo que sea. Negarnos a aceptar un trabajo se podría ver como si tuviéramos miedo a arriesgarnos, como si nos cerráramos a una nueva experiencia laboral e intelectual. Dentro de una lógica capitalista, proveniente de una ideología neoliberal, sería incorrecto, quizás inconcebible este proceder. Pero dentro de una lógica que obedece a la verdadera experiencia que cada quien vive, la respuesta no podría ser igual en todos los casos.

Veámoslo de esta forma, para Mariana, la experiencia que importaba en ese momento era la crianza de su hijo, era aquella experiencia que no podía permitirse evadir. Aquí radica el criterio ético de una madre que también es docente.

Otra lectura ingenua podría sugerir que no existe relación alguna entre el actuar de una madre comprometida con su familia y el de una maestra comprometida con su labor. Pues bien, el secreto de ver la relación de estos dos fenómenos diferentes consiste en vincular de nuevo la experiencia. Una vez más, Mariana nos ofrece su ejemplo como fuente de sabiduría frente a este dilema. Esto justifica nuestra apuesta metodológica, ya que solamente fue mediante su relato, mediante su historia de vida, que logramos reflexionar frente a ello y postular esta interpretación.

Recordemos que Mariana dice que no acepta un nuevo empleo en otro colegio o en una universidad. En este último caso, es válido agregar más elementos interesantes que

complejizan la forma de pensar y actuar de esta docente. Para muchos, el trabajo en una universidad no sólo nos trae satisfacción por el dinero, sino también por el prestigio intelectual del que goza un maestro de este nivel. Eso lo sabemos todos los maestros que trabajamos en colegios. Pero lo importante aquí es ver que nuestra docente no solo tiene el compromiso de cuidar de su hijo. Mariana, en su relato, nos cuenta que tenía que afrontar el reto de haber asumido el cambio de colegio, una institución pública que tiene una población diferente de la del colegio Salesiano. Esto sucede simultáneamente con la experiencia de su hijo.

Ahora bien, ella menciona que debió modificar sus prácticas. Que dejaría de enseñar francés para asumir la carga de la enseñanza del español en su nuevo colegio. Aquí está el descubrimiento. Mariana no sólo se abre a la experiencia de vivir su maternidad, sino también la de vivir su ingreso a un nuevo mundo, a un nuevo colegio con estudiantes distintos. Esto requiere de toda su atención y entrega, no puede permitirse descuidar tampoco su labor, la sagrada labor de formar seres humanos. Esto significa que asume su trabajo, su práctica pedagógica, como una experiencia. Es una actitud que demuestra, una vez más, su posición ética frente a su labor docente.

Esta es, pues, la relación que encontramos entre la práctica de una docente de español y la construcción de la voz de estudiantes, quienes al igual que su maestra hacen una lectura crítica de la realidad frente a su papel y rol. Entonces la relación de la voz de los estudiantes con la labor del maestro se va transformando en la medida en que juntos se abren a la experiencia. Una experiencia individual y a la vez compartida, siempre mediada por el lenguaje, haciendo de la relación maestro y estudiante un proceso de

construcción dialógica (Freire, 1980) que se da en el aula y fuera de ella, en donde que crecen y aprenden juntos.

El fenómeno de la voz no se restringe al papel del maestro, en el sentido de que éste actúa sobre otro, sobre el estudiante. Más bien, es un proceso complejo que, contrario a ser influenciado o pasivo, proviene de la experiencia del mismo estudiante. Los resultados de esta investigación nos indicaron que si bien la maestra de Manuel es importante en el proceso de su experiencia, no lo es por las actividades, actuaciones y prácticas en sí mismas desprovistas de sentido. Esto tiene que ver con permitir que se dé la experiencia en el aula. En palabras de Larrosa (2009), el problema de la experiencia radica en que no sea permitida.

La maestra, al asumir una posición ética y política de su labor frente a la realidad, permite que su experiencia como docente se presente (todas las experiencias relatadas en su biografía). Sus actuaciones y sus concepciones e ideas viven en constante movimiento. Esta actitud ética para consigo misma, demuestra responsabilidad con la vida y con la labor que lleva a cabo, en la medida en que al permitirse el cambio, la reflexión, la experiencia, permite a los estudiantes, habitantes del mismo espacio (escuela, aula) vivir la suya. Se genera el diálogo, ya que la experiencia del maestro no es igual a la de los estudiantes porque sus visiones de mundo e intereses tampoco lo son. Quizás lo que comparten es un ambiente hostil e injusto, sustentado en un marco de políticas neoliberales, que se propone reducir los sujetos y sus relaciones a objetos y productos cambiables, reemplazables.

Conclusiones

El papel del maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos, contempla una serie de tareas que se fueron evidenciando a lo largo de este trabajo. Para que las prácticas de enseñanza promuevan la construcción y expresión de la voz de los estudiantes, hay que arriesgarse a transformarlas de manera continua. Empezar esta tarea requiere conciencia acerca de la posición que se tiene frente a la labor pedagógica, frente a la vida y la experiencia como ser humano. Hay que re-descubrir desde qué perspectiva conceptual y disciplinar se hace lo que se hace, cómo se concibe la lengua y el lenguaje.

En esta investigación se propusieron unos referentes conceptuales que ayudaron a comprender mejor la práctica de la maestra Mariana: práctica pedagógica, lenguaje, experiencia y voz. Estos referentes cobraron su importancia al ponerse en diálogo con las categorías y los resultados del análisis.

Cuando nos preguntamos de qué manera la docente aporta a la construcción de la voz de sus estudiantes, cuál es su rol; sale a la luz su práctica pedagógica. Ésta es un ejercicio reflexivo y dialéctico que le lleva a reconocer sus estudiantes como individuos capaces de construir sus saberes y problematizar la realidad. Este proceder requiere que Mariana tenga una concepción del lenguaje y de la lengua. Dicha concepción no se limita a la enseñanza de la lengua, la lectura, la oralidad y la escritura desde su estructura sino también desde las relaciones sociales (Hallyday, 1982), desde el reconocimiento del otro. Así se re-construye el mundo mediante el lenguaje, mediante el diálogo y la experiencia.

Entonces, un maestro que promueve la voz de los estudiantes es quien tiene una concepción de lenguaje que reconoce la alteridad y la polifonía, que encuentra su voz en la de los demás, en especial en la de los estudiantes. Gracias a esta concepción es posible que promueva la construcción y expresión de la voz de los mismos. De igual forma, esto refleja una posición ética frente a su labor y que se abre a la experiencia.

Para cerrar este trabajo, se deja abierto el debate frente a lo que se ha afirmado. Surgen nuevos interrogantes para posteriores trabajos. Uno de ellos es el papel del maestro como investigador. ¿Nuestro sistema educativo promueve la investigación? Es pertinente mencionar que las condiciones actuales no le ofrecen muchas opciones al maestro de colegio. El diseño y la implementación de políticas que no reconocen la realidad ni las necesidades de una población lo limitan a ser un agente pasivo en el proceso educativo. Estas limitaciones son un reto que debe asumir un verdadero maestro.

También queda el interrogante de lo que estamos haciendo en los colegios. Quizás muchas actividades novedosas, pero ¿serán de gran provecho sin una postura crítica y ética frente a las necesidades de los estudiantes y su comunidad? Con este interrogante surge otro: ¿En nuestros colegios se le abre la puerta a la experiencia, a la de los estudiantes?

Finalmente, se hace un llamado a quienes toman las decisiones en materia de educación para que abran el debate sobre lo que necesita una población como la nuestra. A este debate se debe invitar a todos los actores del hecho educativo: las universidades, los colegios, la comunidad. No para asistir en calidad de invitado de piedra, más bien para participar en el diseño de las directrices que determinan el sistema educativo, para

escuchar las voces que han sido calladas y así abrir paso a la polifonía que nos puede ayudar a encontrar esa democracia de la que tanto se habla pero que pocos conocen.

Referencias

- Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293). Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bubnova, T. (2006) Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética* (27) 1, pp. 97-114
- Camps, A. (Noviembre, 2006) *Escribir para aprender. Una visión desde la teoría de la actividad*. Conferencia presentada en el IX Simposio La Lengua Escrita de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Recuperado de: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Chosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Falconi, O. (2001) *En busca del diálogo: la construcción escrita de un espacio público entre estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades – Sur*. (Tesis de maestría) DIE-Cinvestav-IPN. México.

- Falconi, O. (2003). La construcción de un espacio público estudiantes del CCH-Sur: prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM, 1999-2000. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, (62), 55-75.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of students voice: creating spaces for restless encounters. *The international journal of emotional education*. Vol, 2, Number 1, Abril 2010, pp. 61-73. Recuperado de: https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0009/183294/ENSECV2I1P5.pdf
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Chile: Siglo XXI
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Haya, S. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria. Santander. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79118/TesisIHS.pdf?sequence=1>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. Núm.: 19 pp. 87-112. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España. Recuperado de:

http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6

Leite, A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*. Vol. 16 (pp. 13-21) enero – junio
Recuperado de:

<http://132.248.9.34/hevila/PraxiseducativaSantaRosa/2012/vol16/no1/1.pdf>

León, A., Pava, C., Peralta, M., & Roldán, C. (2012) Las Prácticas Pedagógicas En Un Colegio Distrital De Bogotá: ¿Llevan Al Pensamiento Crítico Y La Autonomía? Trabajo de grado para obtener el título en Licenciatura en Humanidades Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de:

<http://Repository.Javeriana.Edu.Co/Bitstream/10554/6702/1/Tesis188.Pdf>

Mallimaci, F., & Giménez., V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp- 175 – 208) Barcelona: Gedisa, Editorial.

Marrero, J., & Rodríguez, L. (2007). Bahktín y la Educación. *Revista Qurrriculum*, pp. 27-56. 21 de octubre. Recuperado de:

<https://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>

Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Núñez, P. (2010) *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Argentina. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2015/03/Tesis_Nunez.pdf

- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio – discursivo de la lengua* (Tesis doctoral). Université de Geneve. San Carlos de Bariloche. Argentina.
Recuperado de: https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf
- Riestra, D. (2009). Enseñar a razonar la lengua materna, las implancias discursivas y textuales de la acción del lenguaje. *Estudos linguisticos/ Linguistic studies. Edições Colibri/CLUNL*, Lisboa, 2009, pp. 411-425. Recuperado de: www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3.../3z1%20dora%20riestra.pdf
- Riestra, D., (Comp.). (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. Buenos Aires: Miño & Dávila
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34906.pdf?documentId=0901e72b81236648>
- Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2008). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. Proyecto I+D+I. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC. pp. 83-99. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art4.pdf>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp- 1 – 22). Barcelona: Gedisa, Editorial.

Velásquez, J. (2013). *Narrativas Biográficas: El afecto como elemento significativo de la educación. Colegio de Bogotá Gimnasio Fontana. Estudio de caso*. Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41992/1/52813624.2013.pdf>

Apéndice A

Análisis de datos entrevista profesora Mariana

MACRO			
CATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DATOS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Ética de un maestro del sector oficial	Experiencia docente (sector privado y público)	“Ingresé en el año noventa y uno al colegio Salesiano y trabajé hasta el año 2005 (...) a mediados de 2005 aproximadamente, ingresé al colegio OAR, en donde actualmente llevó 10 años”
			“todo era diferente y raro en el colegio distrital pero igual lo asumí”
			“me han ofrecido trabajar en otros colegios (...) en universidades, entonces me quedé sólo en el colegio”
		Asumir el reto en el sector público	“Yo no me creo excelente, yo solo amo lo que hago (...) Quien no vive para servir, no sirve para vivir”
			“(…) lo público hay que defenderlo porque es lo único que tenemos.”
			“El docente debe guiar a los estudiantes, porque

ellos lo necesitan, debe ser un líder para los chicos, es lo más importante, debe asumir su posición.”

“(…) hay docentes en el colegio con los que no hablamos el mismo lenguaje. Es respetable. Pero tener la oportunidad de apoyar a los estudiantes y no hacerlo, eso no.”

“uno no se las sabe todas, solo es un guía, los estudiantes son los que aprenden y salen adelante por sus propios medios”

“yo creo que todos los niños son inteligentes.”

“entonces a mí me gustaba conocerlos, conocer sus historias entonces ellos comenzaban a contar lo que soñaban”

“(…) tenía que conocerlos y hablar con ellos sobre lo que les pasaba.”

Relación **Reconocer al**
maestro **otro a través**
estudiante **de la escucha**

Casos de estudiantes con problemáticas

1. Diana Cruz: “era desordenadita y a veces

decía que quería irse, que se iba a retirar (...) entonces mi trabajo fue hacer que creyera en ella misma (...)"

2. Laura: "me fui con unas niñas del curso a la casa (...) ahí uno se da cuenta de lo que sufren nuestros estudiantes (...) se convenció de que ella misma valía la pena, le ayudaba a mucha gente."

3. Hermanos Sánchez: "un niño y una niña que consumían poper (...), yo ni sabía que era eso (...), un día la niña se desmayó mientras estaba en esas, entonces llegó la ambulancia y el chico se asustó mucho, entonces yo le dije, no voy a contar nada de lo que yo sé pero les hice prometer que no lo volverían a hacer. Los chicos mejoraron mucho ahora ya van terminar la universidad."

4. Acontecimiento en la OAR: acción de protesta.

a. "Hacíamos mesas redondas, para dialogar, ellos me decían ¿profe hacemos tal cosa? Y yo entonces les decía: No, esa es su lucha, ustedes deben asumir, tienen que discutir, analizar y decidir."

b. “Después de la toma (...) me contaron sus experiencias, ellos lloraron mucho.”

c. “(...) tuve que bajarles los humos, la humildad ante todo, que tenían que ser puntuales porque tenían las ínfulas subidas y hacían lo que querían, entraban a clase cuando querían y a cualquier hora (...) ellos más tarde lo aprendieron, por ejemplo llegar temprano”

Promoción

de la Formar
educación sujetos de
democrática derecho
y el ejercicio

Me encanta ser partícipe de la formación de los jóvenes a nivel integral, que en cuanto a ciudadanos conscientes y activos lleguen a tener un liderazgo familiar, ciudadano y profesional con una clara conciencia social en la construcción de un nuevo país, justo y solidario.”

	<p>de la</p> <p>ciudadanía.</p>	<p>“Yo les inculco que tienen que defender los derechos (...) enseñándoles que tienen derecho a tener voz y voto.”</p> <p>“ellos son libres y tienen que tener cuidado al elegir</p>
		<p>“Mis clases comienzan siempre con una actividad de quince minutos de reflexión, nada disciplinar, sino hablar de valores y los sueños.”</p> <p>“(...) hablamos de la actualidad del país.”</p> <p>Hablar y escuchar para entender la realidad Conocerse y conocer el mundo</p> <p>“(...) escuchamos a Diana Uribe, ellos deben aprender sobre la historia y se puede hacer sin que sea aburrido para ellos (...) si ellos no conocen la historia, la filosofía entonces ¿para dónde van? La cultura es importante, entender el mundo.”</p> <p>“Les llevaba personas que les hablaban sobre sus experiencias y sobre la religión.”</p>

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

“(...) exposiciones y obras de teatro para perder la timidez”

Invitación a la argumentación “Cuando ellos decían que les gustaba algo, yo les preguntaba ¿por qué?, no solo contesten sí o no. Para mí lo más importante es que conozcan sus derechos y para eso tienen que leer, para poder argumentar.”

“(…), a manera de diálogo les dije que uno debía asumir las consecuencias de la posición que toma, y por eso los seguía apoyando.

“Llevo el periódico (...) les llevaba noticias sobre muchos temas: la libertad, libertad de religión...

“(...) hacemos el periódico escolar”

Leer y escribir para expresar y comunicar **Lectura y escritura para entender y construir** “teníamos un portafolio, sobre un tema que ellos escogen, lo que les gusta (...) la evolución, la cultura, economía, política, sociedad, deporte (...) y cada uno comienza con un artículo y cada vez se va haciendo algo sobre el tema, un día ellos

realidades trabajan vocabulario, luego hacer el análisis, luego escribir acerca del punto de vista propio.”

“Si uno no lee no sabe nada y no puede argumentar, lo pueden convencer de todo porque desconoce todo, así que cuando ellos se comenzaron a dar cuenta de lo que pasaba en el colegio con el rector, pues ellos ya habían leído y habíamos discutido sobre los derechos en las clases.”

“Yo les decía a los estudiantes: deben pensar mi colegio es un espacio en que se pueden hacer cosas, puede mejorar y cambiar, y ellos tienen derecho a exigirlo.”

Apéndice B

Análisis de datos - entrevista estudiante Manuel

MACRO CATEGORIAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	DATOS
<p>CONSTRUCCIÓN DE LA VOZ A PARTIR DE LA EXPERIENCIA</p>		<p><i>Organizando a los estudiantes para asumir la lucha</i></p>	<p>“yo les dije a los compañeros que deberíamos tomarnos el colegio como respuesta a lo que estaba pasando.”</p> <p>“Nosotros al principio solo llamábamos a décimo y once porque eran los más grandes. Los otros cursos se unieron después. Los muchachos de sexto, séptimo y octavo solo se podían quedar hasta las cinco de la tarde para no tener problemas con los papás. Pero la mayoría de los estudiantes estuvieron siempre, ahí en la lucha.”</p> <p>“Organizábamos quienes iban a traer la comida, a qué horas, quienes traían los candados y las cadenas para cerrar el colegio.”</p> <p>“La señora de la cafetería nos pidió que no se le fueran a robar nada. Nos dio comida y nos prestó las ollas y el horno, entonces nosotros nos sentimos comprometidos con ella.”</p> <p>“Nosotros lo que hacíamos era vender dulces y gaseosa, para recoger fondos, para los días que íbamos a estar ahí”</p> <p>“Nadie se quería quedar cuidando, nadie quería hacer nada. Las</p>

	<p><i>Un lider de su comunidad</i></p>		<p>mujeres se encargaron de la cocina. La lavada de la loza la apostamos en juegos de futbol o volibol. El equipo que perdiera le tocaba lavar la loza de todo el día.”</p> <p>“En las reuniones no se acordaba nada. Decían (SED –DILE) que él (rector) seguía, que tocaba hacer un debido proceso. Sacaban muchos peros, que ya teníamos que entregar el colegio, que estábamos afectando a los otros niños. <i>Pero nosotros resistimos y no entregamos el colegio.</i>”</p> <p>“Cuando entregamos el colegio, él seguía yendo. Y lo que hacíamos nosotros era sellarle la oficina temprano, antes de que llegara, todo lo de administrativos quedaba sellado. Y nosotros y ahí le decíamos a los profes que nos hicieran clase en frente de su oficina, para evitar que se nos entrara.”</p>
		<p><i>Construyendo con otros el movimiento</i></p>	<p><i>“Entonces entre los profesores y los estudiantes se arma como el movimiento, para sacar al rector.</i></p> <p>Fue algo como de unión y con unos padres de familia que estaban en el consejo, que también veían qué era lo que estaba pasando. Supimos que podíamos sacar al rector si nos uníamos.”</p> <p>“Entonces nos llegaron los de la OCE y comenzamos a organizarnos con ellos.</p>

			<p>“Los de la ADE nos daban para los alimentos. Comprábamos la de cositas pa comer, arroz, la panela, pa la aguapanelita y todo.”</p> <p>“nosotros hablamos con el representante de los profesores al Consejo directivo, entonces ahí fue que él comenzaba a explicarnos.”</p> <p>“Unos profesores nos ayudaban...”</p> <p>“La profesora Mariana me decía que tenía que saber cómo hacer las cosas y para eso debía leer.”</p> <p>“tocaba cuadrar todo lo de... pliego de peticiones, tocaba cuadrar todas las ideas bien.” [...] comenzamos a armar la carpeta de evidencias.”</p>
			<p><i>Identificación de las necesidades de su comunidad</i></p> <p>“El rector no estaba a toda hora en el colegio, uno iba a buscarlo y no estaba. Entonces no se sabía si había rector o si no había.”</p> <p>“Nos dimos cuenta que el rector a quien más jodía era a los profesores.”</p> <p>“El rector comenzó a cerrar cursos de preescolar y decía que no</p>

	<p>Habilidades comunicativas del estudiante crítico</p>	<p><i>Un lector crítico de la realidad</i></p>	<p>había cupo, para salir de una profesora que no lo apoyaba.”</p> <p>“los compañeros que se estaban yendo del colegio porque en otros colegios les estaban brindando el técnico con el SENA y salían mejor preparados, y en el colegio de nosotros no había nada de eso.”</p> <p>“el comedor del colegio no estaba en funcionamiento porque se dañó un transformador que el rector no mandó a arreglar a tiempo.”</p> <p>“El rector comenzaba a hablar mal de los profesores, y a enviar como unos panfletos.”</p> <p>“Entonces esa era la lucha también, para que no se acabara el colegio y que hubiera más cupos y entrara más gente a estudiar.”</p>
			<p><i>Expresión de la voz crítica</i></p> <p>“Había problemas de presupuestos, de dinero, se perdían los presupuestos. Todo dañado, los baños, por ejemplo, todos dañados [...] “las condiciones del colegio eran muy malas: goteras en los salones, vidrios rotos, todo vuelto nada. Nosotros entrábamos y lo jodíamos, porque <i>el baño de él si tenía severo baño con ducha. Lo había arreglado el año pasado y se había</i></p>

			<p><i>gastado, no me acuerdo, como diez millones.”</i></p> <p><i>“Cuando el rector salió a las seis y media nos invitó a jugar fútbol. Y ahí si era todo lambisco, todo lambón para disuadirnos.”</i></p> <p><i>“Habían papás que no sabían ni siquiera qué hacía el rector en el colegio, porque llegaban y dejaban los hijos allá tirados, iban y los recogían y ya. No se enteraban más de qué pasaba en el colegio [...]y él se aprovechaba de ellos”</i></p> <p><i>“[...] y otros (profesores) nos decían que no perdiéramos clase, que las notas iban a ser un problema y que había que reponer clase, como para asustarnos.”</i></p> <p><i>“En una reunión que tuvimos entró una profesora a apoyarlo a él. Decía que el rector era bueno y la ayudaba mucho, porque le daba muchos permisos.”</i></p> <p><i>“Ahora en las reuniones estaba la de la secretaria de educación, ya había más gente pesadita.”</i></p> <p><i>“Lástima que ahora los profesores dejaron meter el programa 40 x 40 y la jornada única. Eso perjudica a muchos estudiantes, porque algunos trabajan por la mañana o en la tarde y se verán obligados a cambiar de colegio.”</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>Vocero e integrador de la comunidad</i></p>	<p><i>La oralidad al servicio de todos</i></p> <p>“[...] a mí no me gustaba casi hablar en clase. Digamos yo no sé cómo llegué a estar allá porque a mí me daba pena hablar en público. [...] la profesora me decía, que tenía que informarle a todos lo que yo sabía que estaba pasando [...] Y ya después yo comenzaba a decirle todo a los compañeros del salón.”</p> <p>“Entonces me tocaba comenzar a informar a los compañeros, primero a los del salón y luego a los otros cursos, pasando por los cursos y diciéndoles qué era lo que estaba pasando, informándoles lo de las tomas y eso.”</p> <p>“Tocaba mantener informados a los papás, entonces se hacían reuniones por la mañana, por la tarde y a veces por la noche, para los papás que salían tarde.”</p> <p><i>Escribir para abrir nuevos caminos</i></p> <p>“entonces nosotros lo que hicimos fue crear un grupo de face llamado toma 2014 para comunicarnos”</p> <p>“Hacíamos carteles ofreciendo cupos y los pegábamos en el</p>

			colegio y en el barrio. Sacamos las fotocopias para entregarle a la comunidad.”
--	--	--	---