

LA LENGUA CASTELLANA COMO SABER ESCOLAR

La enseñanza de la Lengua castellana en las transformaciones de la cultura escolar

Gimnasio Campestre Santa Sofía
(Zipaquirá, Colombia)

I.E.D
José María Córdoba
(Bogotá, Colombia)

Nasly Marcela Pardo Ramírez
Claudia Milena Moreno
Yeine Priscila Contreras Morales
Lina Esperanza Bernal Canchón

2017

Tutor: Rafael Reyes Galindo

Grupo historia de la práctica pedagógica
Saber pedagógico y formación de maestros

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua
Castellana
Bogotá D.C.

“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

Tabla de contenido

<u>Introducción</u>	1
<u>Capítulo 1. Campo del problema: La Lengua castellana como saber escolar</u>	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Pregunta de investigación	7
1.3 Objetivo general	7
1.4 Objetivos específicos	7
<u>Capítulo 2. Antecedentes: Estado del arte del estudio de la Lengua castellana como saber escolar en Colombia</u>	8
<u>Capítulo 3. Campo conceptual: La práctica pedagógica de la enseñanza de la Lengua castellana y los saberes escolares</u>	14
3.1 De la pedagogía como disciplina a la pedagogía como saber pedagógico	14
3.2 Sobre los Estándares Básicos de Competencias	18
3.3 Desde los saberes pedagógicos hacia los saberes escolares	20
3.4 La pedagogía como práctica discursiva.....	20
3.5 La cotidianidad de la escuela y la constitución de los saberes escolares	21
3.6 La cultura escolar como movimiento y construcción de sentido	24
3.7 Sobre el cuaderno en la constitución del saber escolar y de la enseñanza.....	25
<u>Capítulo 4. Campo de los datos: Abordajes autobiográficos y etnográficos de la enseñanza de la Lengua castellana</u>	27
4.1 Campo autobiográfico.....	28
4.2 Campo etnográfico	47
4.2.1 Población	47
4.2.2 Enfoque etnográfico de la investigación	55
4.2.3 Herramientas de recolección.....	56

4.2.4 Sistematización	56
4.2.4.1 La Lengua castellana como saber escolar a partir de los Grupos Focales con maestros	57
4.2.4.2 La Lengua castellana como saber escolar a partir de los cuadernos como dispositivo de investigación en un colegio público.....	88
4.2.4.3 La Lengua castellana como saber escolar a partir de los cuadernos como dispositivo de investigación en un colegio privado.....	98
4.2.4.4 La Lengua castellana como saber escolar a partir del análisis etnográfico de las prácticas.....	112

Capítulo 5. Interpretación de resultado. Análisis reflexivo de las experiencias

recolectadas en la indagación sobre la enseñanza de la Lengua castellana como saber escolar 123

5.1 La Lengua castellana a partir de un análisis comparativo de las prácticas de lectura y escritura en un colegio privado y uno público123

5.2 La Lengua castellana a partir de un análisis comparativo del cuaderno como dispositivo del saber escolar en un colegio privado y uno público.....126

5.3 Perfil de los maestros de Lengua castellana.....134

Conclusiones.....141

Bibliografía.....143

Anexos.....146

Introducción

La presente investigación se plantea como un ejercicio de indagación, exploración y análisis sobre la enseñanza de la Lengua castellana como saber escolar. El saber escolar entendido como concepto que está ligado a la cultura escolar la cual está determinada por las prácticas sociales de los sujetos que la conforman. Dicha cultura escolar es un arte de hacer que se magnifica en la tradición, en las acciones que se adoptan y que son las que finalmente edifican la pertenencia y significado de los sujetos de la escuela. El saber escolar concebido también como los procesos de transformación de las disciplinas que se gestan al interior de la escuela, son los conocimientos y discursos que al diversificarse desde el interior de la escuela se constituyen de manera única.

Así mismo, esta investigación busca examinar cómo los maestros abordan diariamente la lectura y la escritura, y las contingencias pedagógicas que de allí se derivan; sobre *las artes de hacer o hacer saber*. Se refiere a las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para abordar de manera pertinente las exigencias y necesidades de un modelo de escuela cada vez más rigurosa, en la medida que en la escuela se están instalando con mayor fuerza discursos que implican una diversidad de problemáticas sociales y culturales, las cuales demandan por parte del maestro una capacidad que abarca diversas funciones adicionales a la académica. Igualmente, busca indagar sobre las metodologías por abordar la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela, y sobre “el cómo” el maestro afronta y resuelve las inflexiones que le establece el currículo frente a la práctica habitual en la enseñanza de Lengua castellana. De esta manera, la práctica pedagógica se entenderá en este trabajo como un concepto que supera

la idea de lo que el maestro hace en clase, para considerarse como un espacio de reconstrucción y consolidación del saber pedagógico.

Para llevar a cabo el propósito que plantea este ejercicio investigativo, se realizará una exploración de la Lengua castellana desde el concepto de cultura escolar, esto quiere decir, que no es un trabajo fundamentalmente didáctico, sino que pretende acentuar los sentidos y significados que los actores socioculturales le aportan a la enseñanza. Además, esta indagación sobre la experiencia de la Lengua castellana como saber escolar, estará orientada por un enfoque etnográfico, asumido como un proceso reflexivo y reconstructivo de los procesos metodológicos y no simplemente como un método para abordar poblaciones de manera ajena, sino como una forma de indagar junto con estas, contemplado su contexto y su entorno como escenarios que las afecta y las definen. De esta manera, la presente investigación se plantea a través de cinco capítulos, los cuales buscan responder a los objetivos trazados como centro de la misma. El primer capítulo hace referencia al campo del problema, en el cual se realiza una descripción sobre los conceptos que se pretenden abordar a lo largo de la investigación y aclara el enfoque bajo el que son concebidos en este ejercicio. También plantea la pregunta central, el objetivo general y los específicos, los cuales encaminarán y delimitarán el rumbo de este ejercicio de exploración.

El capítulo dos trata sobre el estado del arte del estudio de la Lengua castellana como saber escolar en Colombia, donde se toma como referente principal el documento publicado en 2007 por el Ministerio de Educación Nacional, elaborado por Martha Baracaldo, que se titula: *Investigación de los Saberes Pedagógicos*, el cual recopila las experiencias de diferentes Escuelas Normales Superiores Colombianas en las que se retomaron diferentes aspectos pedagógicos que están inmersos en los espacios reales de la escuela con el objetivo de replantear y promover un enfoque de la pedagogía. Se realiza entonces en este capítulo una revisión a cada una de estas experiencias y se determina que el ejercicio investigativo de recopilación elaborado por Baracaldo, realiza aportes sustanciales y definitivos a este trabajo de grado, teniendo en cuenta que nos orienta de manera relevante sobre cómo el saber escolar, la práctica pedagógica, los saberes pedagógicos y la subjetivación, entre otros conceptos, han sido significados y legitimados a través de experiencias reales de maestros y escuelas en contextos propios, pues la autora no los plantea como simples percepciones teóricas a través de un documento meramente investigativo, concebido desde el enfoque de un experto.

El capítulo tres contiene el campo conceptual de la práctica pedagógica de la enseñanza de la Lengua Castellana y los saberes escolares. En éste se definen los términos correspondientes que respaldan y apoyan el centro de la investigación; incluye seis subtítulos en los que se describen: *i.* el paso de la pedagogía de disciplina a la pedagogía como saber pedagógico; *ii.* los propósitos y expectativas de los Estándares Básicos de Competencias, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y sus tres campos fundamentales en la formación en lenguaje; *iii.* el recorrido de los saberes pedagógicos hacia los saberes escolares como un recurso relevante en la dimensión de las múltiples problemáticas que enfrenta la escuela contemporánea; *iv.* la pedagogía como práctica discursiva donde se hace énfasis sobre el lugar de la escuela y del maestro dentro de la práctica pedagógica y el saber pedagógico concebidos como un suceso cultural, social, político, ético y estético; y finalmente, *v.* la cotidianidad de la escuela y la constitución de los saberes escolares y *vi.* la cultura escolar como movimiento y construcción de sentido. Todo lo anterior apoyado en autores como Alejandro Álvarez, Anne Marie Chartier y Martha Baracaldo, entre otros.

El capítulo cuatro realiza una recopilación etnográfica de la experiencia de la Lengua castellana como saber escolar. Este campo metodológico se aborda de manera extensa y reconstructiva al considerar dos dimensiones: el campo autobiográfico y el campo etnográfico. El campo autobiográfico reconstruirá de manera introspectiva la experiencia de las estudiantes, investigadores y maestros participantes, a través del relato de sus vivencias que responde a la pregunta de cómo fue su proceso de formación como maestros de Lengua castellana. En el campo etnográfico se abordará el trabajo con los diferentes actores de las instituciones educativas participantes (una pública y una privada) a través de la recolección exhaustiva de datos y sistematización de las tres experiencias propuesta para este fin: Los grupos focales con maestros, el análisis de los cuadernos y la observación de la clase.

En el capítulo cinco se realizará la interpretación de los resultados derivados de la indagación a partir de un análisis reflexivo y comparativo de la experiencia de la Lengua castellana en un colegio privado y uno público a partir de las tres actividades propuestas: *i.* Observación de las prácticas de lectura y escritura en un colegio privado y uno público. *ii.* El análisis de los cuadernos, como dispositivo del saber escolar en un colegio público y uno privado. *iii.* Los grupos focales con maestros, como metodología de recolección de

las historias de vida de los maestros, sus diferencias y similitudes en el colegio privado y en el colegio público.

Finalmente, consideramos que esta investigación nos permitió afirmar de manera vivencial, el verdadero valor y significado que tiene el saber escolar asumido desde la cultura escolar, al ser ésta la encargada de legitimar el verdadero significado de los sujetos escolares. Este legado del saber escolar determina las diversas formas de legitimar las disciplinas desde el ámbito pedagógico, al ser la escuela la que posibilita ese proceso único de trasmutación que tienen las disciplinas para convertirse en saberes escolares, los cuales serán articulados por las prácticas pedagógicas, que tendrán a su vez la misión de superar su categoría mecánica que se limita al aula, para convertirse en un arte de reconfiguración del conocimiento.

Esta investigación también nos concedió la posibilidad de entender de primera mano cómo las dificultades de los maestros radican en gran medida en la dinámica que sugiere el cumplimiento de una serie de requerimientos técnicos institucionales frente al desarrollo de su labor pedagógica, es decir, a los múltiples roles que éste debe asumir en medio de su labor —consejero, diligenciador de formatos, psicólogo, amigo, mensajero, todero—, frente a las contingencias de la escuela contemporánea. Sin embargo, los maestros se autoperciben como guías de un camino de formación personal de sus estudiantes; y que mediante la flexibilización constante de los requisitos curriculares, las exigencias institucionales y las expectativas del estudiante, generan estilos únicos en sus estrategias pedagógicas, para propender por la formación de sus estudiantes como seres integrales. Para lograr dicho propósito es indispensable contemplar aspectos subjetivos como la comprensión, el cariño y la motivación, como herramienta fundamental para que la práctica pedagógica del maestro trascienda la condición de lo que se hace en el salón de clases y ellos puedan ser considerados como verdaderos sujetos de reconstrucción y significación del saber pedagógico. “Un oficio imposible, y sin embargo, como cada uno lo comprueba cada día, no irrealizable. Ejercer este oficio es aceptar que las contradicciones nunca quedarán resueltas de una vez por todas, ni con una “verdadera” reforma de la enseñanza, ni con una “verdadera” investigación en educación, que aportarían al fin soluciones definitivas. Esto significa que los maestros nunca terminarán con estas contradicciones, que habrá que asumirlas y manejarlas todo el tiempo” (Chartier 2004, p. 54).

Capítulo uno

Campo del problema

La Lengua castellana como saber escolar

1.1 Descripción del problema

Esta investigación pretende abordar la Lengua castellana como saber escolar; este concepto de saber escolar está articulado a la cultura escolar y a las acciones de los actores sociales que la conforman. El saber escolar entendido, no como el saber de los maestros, sino como los procesos que ocurren al interior de la escuela que se encargan de escolarizar el conocimiento, el saber. Es la manera como se configuran las disciplinas desde lo pedagógico, desde el ámbito escolar, saberes y disciplinas como la ciencia, las matemáticas, las artes, la literatura, las cuales no tuvieron convergencia en la vida social sino solo a través de la escuela. El saber escolar consiste en los conocimientos y discursos que al diversificarse desde la escuela se conciben de manera incomparable; “sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (Álvarez, 2015, p.6). En resumen: Lengua castellana + cultura escolar = saber escolar de la Lengua castellana.

Para llevar a cabo la investigación anteriormente descrita, se indagará cómo el concepto de saber escolar afecta la formación de maestros de la Lengua castellana; se realizará una lectura de la Lengua castellana desde el concepto de cultura escolar mas no

desde la didáctica. No se pretende entregar una serie de recomendaciones para mejorar las prácticas, ni de generar un quebrantamiento entre la teoría y la práctica. Se trata básicamente de entender el saber escolar, no como un saber menor de la literatura y la lingüística, sino que pretende acentuar los sentidos y significados que los actores socioculturales le aportan a la enseñanza y de indagar por las prácticas de la Lengua castellana desde las prácticas afectivas de la escuela, las del día a día.

Con este fin buscamos indagar sobre cómo los maestros asumen cotidianamente la lectura y la escritura, y las prácticas pedagógicas que de allí se derivan; sobre *las artes de hacer o hacer saber*; nos enfocaremos en el saber del maestro y su reto por abordar asertivamente la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela, “los problemas que enfrentan todos los maestros a medida que la escuela se vuelve parte ordinaria del destino de los niños por periodos cada vez más largos” (Chartier, 2004, p. 21). Así mismo, plantearemos el concepto de cultura escolar concebida como la manera en que los sujetos de la escuela edifican significado. La Lengua castellana como saber escolar en el ejercicio ordinario de la escuela —en donde las prácticas pedagógicas no siempre atienden a las políticas institucionales—, está encaminada a crear prácticas pedagógicas que no se instituyen como actividades acertadas o desafortunadas, sino que se refieren a las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para dar respuesta a la formación de los estudiantes en lengua castellana; así mismo, incluye “el cómo” el maestro enfrenta las inflexiones que le establece el currículo. “¿Cómo hacerlo?, el maestro responde todos los días, por necesidad práctica, con el solo hecho de seguir enseñando” (Chartier, 2004, p. 53). De esta manera, el concepto de práctica pedagógica se concebirá, no como una técnica ni como un procedimiento, sino como un espacio de cimentación y reconstrucción del saber pedagógico.

Finalmente, teniendo en cuenta que la formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo, ya que implica su inclusión en la cultura escrita mediante prácticas sociales que requieren mucho tiempo y esfuerzo, estos procesos de producción no son contenidos independientes de la forma en que se presentan, ni de la relación en que se establece entre sujeto y conocimiento, señala Verónica Edwards. El conocimiento es una construcción histórica y social.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos relevante abordar los cuadernos de clase como dispositivo de investigación, ya que denotan una construcción entre el alumno y su entorno, aportando así un conjunto de saberes, a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales y profundizar en la intrahistoria de la construcción de una cultura escolar, para analizar su currículo implícito, teniendo en cuenta los supuestos pedagógicos que informan la actividad cotidiana que, como sostiene Chartier (2004): “construyen filtros interpretativos, que en este sentido nos permitirán fotografiar la vida escolar de los centros educativos elegidos para la investigación” (p.9).

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo se constituye la Lengua castellana en la cultura escolar y sus efectos en las prácticas pedagógicas del maestro?

1.3 Objetivo general

Analizar e identificar cómo se produce el saber escolar a partir de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Lengua castellana.

1.4 Objetivos específicos

- Realizar un análisis comparativo de las prácticas de lectura y la escritura en un colegio público y uno privado.
- Realizar un análisis comparativo del cuaderno como dispositivo del saber escolar en un colegio público y uno privado.
- Recolectar las historias de vida de los maestros, sus diferencias y similitudes en el colegio privado y en el colegio público.

Capítulo dos

Antecedentes

Estado del arte del estudio de la Lengua castellana como saber escolar en Colombia

Con el propósito de conocer el estado del arte de las investigaciones realizadas sobre el tema de la Lengua castellana como saber escolar, realizamos una búsqueda y tomamos como principal referente el documento publicado en 2007 por el Ministerio de Educación Nacional, elaborado por Martha Elena Baracaldo que se titula: *Investigación de los Saberes Pedagógicos*.

Este documento hace una recopilación de seis textos que exponen las investigaciones y las evidencias sobre diferentes temáticas pedagógicas de distintas Escuelas Normales Superiores ubicadas en diversas regiones de Colombia.

Esta investigación retomó varios aspectos pedagógicos con el objetivo de replantear y promover un enfoque de la pedagogía; así mismo, llevó a reflexionar sobre diferentes temas escolares tales como: la forma en que los maestros perciben a los jóvenes; la relación que existe entre lo que se plantea en el currículo y las prácticas reales que se llevan cabo dentro del aula; la manera cómo se conciben las políticas educativas desde la escuela y desde los maestros; y las marcas y gestos de los jóvenes, entre otros. Todo lo anterior analizado específicamente desde el contexto bajo el que se conciben las Escuelas Normales Superiores.

A continuación, se realizará una breve descripción del propósito de cada una de las seis investigaciones mencionadas, sus autores y datos etnográficos. Así mismo, se explicará cómo estas experiencias aportan a la investigación central que plantea este trabajo de grado.

La primera investigación: *Marcas y gestos de los cuerpos de los jóvenes, una interpretación en la Escuela Normal Superior María Montessori*, fue llevada a cabo en dicha Escuela de Bogotá, por los autores Adriana Puerto, Fredy González y Mercedes Cano. Su investigación tuvo como objetivo reconocer la intención comunicativa que surge a partir del lenguaje corporal de los sujetos que conforman la escuela, por medio de los cuales se consolidan creaciones culturales reveladoras. A través de una observación de las diferentes dinámicas que se presentan en la Normal María Montessori, la investigación lleva a reflexionar acerca de los diferentes discursos que construyen y conforman la escuela a partir de las vivencias y contextos de los estudiantes; de las relaciones de poder que se establecen a partir de estos y que se establecen como manifestaciones culturales y sociales relevantes. Todo esto se aborda a partir de tres conceptos fundamentales: *el gesto*, entendido como las expresiones exteriores por las cuales se manifiesta una sensación, o una actitud en particular; *la marca*, aquello que se inscribe en el cuerpo por largo tiempo y que potencia un grupo determinado; y *el cuerpo*, como manifestación de los lenguajes, gestos y marcas que desarrolla el estudiante a partir de su experiencia y que se constituyen como discursos que sobrepasan la instancia escolar.

Consideramos que esta investigación aporta algunos elementos a la investigación central del trabajo de tesis, teniendo en cuenta que aborda conceptos apropiados que permiten analizar el saber pedagógico entendido como la configuración del discurso que conforma una práctica pedagógica en un entorno y en una época determinados. Este saber trasciende los muros de la escuela al establecerse a partir de la experiencia que lo circunda y transcurre por diversos contextos y entornos discursivos y no discursivos.

La segunda investigación: *Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas Escuela Normal Superior Farallones de Cali 1975 – 2005*, se realizó en dicha Escuela, por los autores: María del Carmen Anacona, Javier Fayad, Isabel Granada, Olimpia Grubert, Claribel Gutiérrez, María Inés Medina, Miryam Núñez, Carlos Posso y William Rodríguez. Esta investigación tuvo como propósito entender la influencia, empoderamiento e implementación de las políticas públicas por parte de la escuela, del saber y de las prácticas pedagógicas frente a los procesos formativos de los maestros. Este ejercicio de análisis se llevó a cabo a través del contraste y aproximación entre la historia de las políticas públicas en el campo de la formación de maestros y la historia de los maestros en Colombia entre 1975 y 2005, lo que permitió exponer el marco general de

las prácticas pedagógicas colombianas, al abordar la complejidad del ejercicio pedagógico y los desafíos ante los que se encuentra el maestro frente a su práctica. Así mismo contempla, entre otros, el tema de la subjetivación política de los maestros, en la que convergen diferentes fuerzas de saber, poder y subjetivación, que se contraponen y que difícilmente están en equilibrio dentro del entorno de los dispositivos pedagógicos.

Esta investigación contribuye criterios relevantes al tema de la tesis que se plantea, al abordar el tema de las políticas públicas frente a las prácticas pedagógicas; generando así una reflexión en los maestros encaminada a cuestionar de manera crítica desde un enfoque político, las formas de saber que se derivan desde los dispositivos pedagógicos —que incluyen sus necesidades cotidianas, sus contingencias y realidades escolares—, de los procesos de construcción de los sujetos que lo conforma. La investigación también ayuda a repensar las formas de resistencia de estos sujetos frente a los conceptos que suponen la producción de saberes ordenadores por parte del Estado.

La tercera investigación: *¿De qué manera leen los maestros la cotidianidad escolar y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico?*, fue llevada a cabo en la Escuela Normal Superior de Medellín, por los maestros investigadores: Gustavo Alzate y Carmenza Tobón Lopera. Esta investigación tuvo como objetivo analizar e indagar por los saberes y concepciones de la escuela asumida desde su cotidianidad y las prácticas pedagógicas del maestro que se derivan a partir de este escenario. Así mismo, centró su análisis en el sujeto que se produce en el discurso de la escuela, a través del estudio de los “observadores” y los “manuales” de convivencia, con el fin de evidenciar, cómo el sujeto que se produce por medio de estos, está organizado desde las formas jurídicas y hace parte de lo que Foucault denominó “sociedad disciplinaria”. Para este fin, retomó el análisis de cuatro enunciados: Delimitó lo que es un problema y su construcción, a partir de la idea de *concepto* de Deleuze; Luego, planteó cómo los discursos identificados se conceptualizan como una manifestación de las prácticas culturales que se construyen por medio de símbolos. Posteriormente, retomó el concepto de la semiosis de los signos (propuesta por Umberto Eco); y finalmente, indagó sobre las consecuencias que tiene en la escuela la primacía del discurso jurídico sobre el discurso pedagógico.

Esta investigación es pertinente para la tesis central al retomar conceptos como las prácticas pedagógicas y la cotidianidad de los maestros, ya que analiza cómo estas prácticas se van constituyendo en torno a lo cotidiano, porque en ellas el maestro instaura

como una impronta a lo largo del tiempo, con sus matices y regulaciones, hasta convertirlas en cotidianas. Todas estas prácticas están constituidas por discursos, que a su vez son constituidos por signos que se pueden interpretar para hallar el sentido que se manifiesta en las prácticas pedagógicas, producto de la cultura en las que están inmersas.

La cuarta investigación: *¿Cómo las prácticas pedagógicas del área de lengua castellana inciden en la formación lectora, escritural y de pensamiento?* llevada a cabo en la Escuela Normal María Auxiliadora ubicada en Cúcuta en 2004 por las autoras Sor Nubia González Ramírez y Ana Belsy Laguado Pabón, tuvo como propósito central el logro de nuevas maneras de pensar y de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura. Pensar el problema con otros elementos y contribuir en la construcción de algunas propuestas para hacer de los jóvenes y niños del país unos lectores fascinados y unos escritores arriesgados. Se realizó con ayuda de trabajos finales de estudiantes de grado once. Este análisis tuvo como resultado cómo se determina la función mediadora del maestro en el desarrollo del pensamiento y la importancia de los intereses de los estudiantes para que se conciba la lectura y la escritura como un proyecto personal que le permite enriquecer su existencia, y no para alcanzar un logro para ir de un grado a otro. Se logra el éxito y la formación de lectores y escritores por convicción no por imposición.

Esta investigación aporta de manera sustancial a la tesis, al considerar la relación entre práctica pedagógica y el proceso lector y escritor como una relación dependiente en la que la práctica pedagógica, entendida como la experiencia de los encuentros premeditados y abiertos entre maestros y estudiantes en los procesos de aprendizaje. Dichos encuentros abren espacios que le permiten al estudiante desplegar su capacidad creativa al concederle la oportunidad de explorar y vivenciar los saberes obtenidos en la escuela y en su contexto.

El quinto artículo es la presentación de un proyecto investigativo que estaba en curso en el momento de su publicación y que se titula: *Pensarse a sí mismo, un horizonte para los maestros del siglo XXI Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez”*, el cual se llevó a cabo en Fredonia, Antioquia por los maestros: Lucía Peláez Vélez y Álvaro Cano. El proyecto tuvo como propósito estudiar los modos de constitución y de producción de la subjetividad contemporánea en la formación de maestros, esto es, conocer las maneras diversas como los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos; sus diferentes modos de ser, de estar, de sentir, de crear en sus espacios particulares y de relacionarse con sus distintos entornos en una búsqueda de la construcción de una mirada

autónoma de sí mismo. El proyecto contempló la intersubjetividad de la formación la que adviene al ejercicio de autoconstrucción en las instituciones formadoras de maestros. El “entre” de la relación de intersubjetividad es el abrir el rostro del maestro a los embates de la distancia con el aprendiz. Así mismo, se da una posibilidad en esta construcción del conocimiento de sí; es la experiencia de *los Encuentros de Cuidado*, entendidos a la manera del Programa Familias en Acción, “como espacios en los cuales se realiza la promoción de la educación y salud familiar” (Presidencia de la República, 2004). Esta experiencia es retomada por los maestros de la Escuela Normal. En esta acción están comprometidos el pensamiento, los saberes, los afectos, la voluntad y la fuerza de los colectivos.

Este proyecto investigativo aporta algunos elementos a la tesis central, a partir de conceptos como la intersubjetividad que es trascendental en el proceso de formación de los maestros y que además favorece las diferentes maneras de conocer el fondo de las problemáticas y contingencias, a las que se ve enfrentado el maestro en su labor cotidiana.

Para finalizar, la investigación: *El cuaderno en la práctica pedagógica, como mediador en la apropiación de los saberes pedagógico, científico y social*, se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora en Villapinzón (Cundinamarca) por los investigadores: Olga Peña y Elisabeth Silva. *Coinvestigadores*: Santiago Barrero, Martha Bernal, Gladys Cortes, Félix Farfán, Ángela González, Bertha Méndez, Vera Mondragón, Javier Morales, Pilar Neisa, Nubia Pedraza, Gloria Rodríguez, Alicia Useche y Colectivo de docentes y directivos. El cuestionamiento de la investigación se da en torno a qué prácticas pedagógicas han configurado la institución escolar (y por ende el modelo pedagógico adoptado por dicha institución) y cómo dichas prácticas pedagógicas median el acceso al lenguaje científico, pedagógico y social, dado que se encontraron como puntos de afectación la falta de apropiación del modelo pedagógico y el desinterés de los estudiantes por el conocimiento y el aprendizaje. En el ámbito educativo se habla de la ruptura entre la teoría y la práctica, y más aún en procesos de formación de maestros, donde se trabajan varias teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas, que en el momento de enfrentar la realidad en la escuela se empiezan a cuestionar, ante lo apabullante de la realidad y de la cotidianidad Escolar.

Esta investigación aporta elementos sustanciales a la investigación de la tesis central, al propiciar una reflexión crítica y propositiva del docente, con respecto a su

práctica pedagógica y al sentido profundo que ésta puede tener en su vida personal como promotor del desarrollo humano de sus estudiantes y de sí mismo, que generen las transformaciones de fondo que requiere la educación actual. Así mismo, abarca el tema del cuaderno como dispositivo pedagógico; el cuestionamiento en torno a la forma como accede el estudiante al conocimiento, y el análisis de las prácticas pedagógicas en este proceso investigativo a través del cuaderno, que plantean la necesidad de transformar el currículo desde ese proceso de praxis en que se debe constituir la práctica pedagógica.

Capítulo tres

Campo conceptual

La práctica pedagógica de la enseñanza de la Lengua castellana y los saberes escolares

Este trabajo parte del interés, la expectativa y el estudio juicioso de la forma como se produce el saber escolar de la Lengua castellana y como se va reconceptualizando la práctica a partir de la lectura y la escritura. Se busca comprender la manera como se construye el saber pedagógico en el acto de enseñar, a través de conceptos acumulados y sistematizados en un texto, utilizados por el maestro como herramienta para la enseñanza; direccionados por la institución escolar, y evidenciados en planes curriculares.

Al buscar comprender como se produce la enseñanza de la Lengua castellana es importante indagar la forma como la cultura escolar transforma los propósitos de la enseñanza en un saber propio de la escuela y determina un saber específico que se focaliza en la lectura y la escritura. En estos dos procesos es importante abordar conceptos como: “saber pedagógico”, “práctica pedagógica” y “saber escolar”, para comprender el alcance que tiene la disciplina en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1 De la pedagogía como disciplina a la pedagogía como saber pedagógico.

La pedagogía es un saber que va más allá de la escuela. Ella tiene relación con la práctica en la que se constituye y esta pasa por múltiples escenarios discursivos y no discursivos (Álvarez, 2015), de ahí que el saber se ha descentrado de la escuela y hace parte de la misma vida por la amplitud en la comunicación, y la variada y gran cantidad de información que reciben los estudiantes.

La pedagogía de la Lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer

las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24-25).

En este sentido cabe considerar que el sistema educativo actual fue concebido y estructurado para una era diferente; fue concebido en la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Antes de la mitad del siglo XIX no había sistemas educativos públicos, se podía estudiar con los jesuitas si se tenían realmente recursos económicos, pero la educación pública, obligatoria y pagada con los impuestos era una idea revolucionaria (Álvarez, 2015).

La escuela hoy es una institución de carácter intelectual en la que se encuentran los saberes sociales gracias a la intersubjetividad y a los roles de poder, las ideologías y las múltiples políticas que se enfrentan, transforman y se combinan, así como a los múltiples discursos que se oponen y discuten, porque en ellos se alcanza una necesaria reproducción de saberes.

Ante los cambios continuos de las políticas educativas en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional al plantear los Estándares de la formación en lenguaje, pasó de las competencias lingüísticas a las competencias del lenguaje que, según él, son más apropiadas y abarcadoras porque acogen plenamente la dimensión social y cultural de los nuevos ciudadanos.

Se criticaba en aquel momento el énfasis demasiado normativo de la enseñanza de la lengua porque presumiblemente los “currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas” (1998, p. 46). Gran parte de la transformación que hubo entonces se hizo como impugnación a ese enfoque y se asumió, bajo la concepción de dos autores y visiones: la una, propugnada por Dell Hymes, quien planteó la noción de competencia comunicativa como aquella que trasciende el uso del lenguaje en actos comunicativos particulares que se dan en el entorno socio-cultural y la otra, la del maestro colombiano Luis Ángel Baena, que sostenía que la función central del lenguaje era la significación, además de la comunicación (p. 47). Se entiende que esa perspectiva supuso una visión interdisciplinaria, que integraba la semiótica, la sociología y la historia como disciplinas cuyos saberes le reportaban

explicaciones valiosas a los fenómenos del lenguaje y ampliaba su repertorio de códigos con el que se produce la comunicación (Navarro & Balanta, 2014, p. 256).

Es cierto y necesario el cambio dado, pero se debe anotar que con ello se ha dado un desprecio a las buenas maneras al escribir y al hablar, y esta es una de las causas por las cuales en los resultados de las pruebas internacionales de lenguaje, no nos va muy bien y nuestra comunicación cada vez se empobrece.

En torno a los actuales estándares, anotamos que los elementos que en el contexto y para el pretexto social garantizan su efectividad y justifican su pertinencia en la formación docente, son aquellos que van más allá de lo simplemente lingüístico y abarcan facetas que tienen que ver con la calidad de la comunicación para la construcción de la sociedad.

Las competencias del lenguaje, le apuestan a la reivindicación y buen desarrollo de los componentes que garantizan en los profesionales leer, analizar, comprender, reflexionar, sintetizar, comparar y decir algo en torno a la realidad y su cambiante dinámica; tarea que es propia de las personas que han recibido formación profesional para aportar a la dinámica de la sociedad.

Recordemos que la competencia comunicativa es una habilidad para el uso de la lengua que depende tanto de un conocimiento tácito de las reglas de formación gramatical, como de un conocimiento tácito de reglas culturales que delimitan la posibilidad que un hablante-oyente real tiene para usar comunicativamente la lengua (Bernal & Giraldo, 2004, p. 82).

Este sistema de relaciones y discursos para producir conocimiento está en constante conflicto en nuestro país, ya que las relaciones de poder que se han establecido y son necesarias con los entes gobernantes conllevan a afectar drásticamente los procesos de transformación que tanto anhela y requiere la escuela. Hoy el sistema educativo es subyugado a determinadas reglas de orden social y económico, pues el Estado como autoridad —mediante leyes o regulaciones— pretende homogenizar y regular los procesos escolares para atender a un contexto específico y responder a unos objetivos políticos o estrategias, y a un ideal de sociedad en donde se deja a un lado al individuo, sus pensamientos y sus necesidades.

Con la escuela vista así, quienes estudian, dejan de ser individuos para convertirnos en masa que funciona a un mismo ritmo en iguales condiciones. Hablar sobre los fines de la enseñanza desde el análisis de determinadas prácticas, implica no sólo el análisis de contenidos, es necesario sobre el punto de partida de un dispositivo formativo construir una mirada compleja y dinámica, analizando tipos de relaciones entre teorías, prácticas, sujetos, instituciones, saberes y comunidades. Por lo tanto y debido a que la concepción de saber ha tenido diversas tendencias conceptuales y epistemológicas se hace necesario indagar en varios marcos de referencia.

Chartier (2007) sugiere: “extraer lecciones pertinentes para elaborar políticas educativas adecuadas a cada realidad; analizar la forma como se relacionan los textos, y la forma de relacionar esa enseñanza con los temas y la finalidad que se encuentra en ese tipo de enseñanza” (p.14). Por esto es necesario partir de la función de saber pedagógico y de algunas transformaciones que producen las prácticas de quehacer educativo dentro de una cultura escolar en el increíble aprendizaje que generan los cuadernos escolares como fuente de apropiación de contenidos y ejercicio de investigación.

El ejercicio por lo tanto es profundizar en la intrahistoria de la escuela partiendo de estos recursos educativos (cuadernos) seleccionados para analizar su currículo implícito, teniendo en cuenta los supuestos pedagógicos que informan la actividad cotidiana.

En este sentido implica, una nueva perspectiva, en tanto una posibilidad de mirada, que reflexiona, reconstruye y reconoce la acción del sujeto en su propio proceso formativo a partir del análisis de herramientas como los cuadernos y la toma de apuntes o copia, y desde ahí el cuestionamiento en torno a qué práctica pedagógica ha configurado la institución escolar, su currículo y qué han asimilado los estudiantes desde dichas prácticas.

Como la experiencia en la que las personas se forman no es la experiencia científica sino la experiencia de la vida, nos dice Martha Baracaldo, que al reflexionar en la propuesta de formación de maestros y maestras, se ve como, cada individuo está habitado por innumerables experiencias particulares, y que el tiempo vivido cohabita con el tiempo horario de la escolaridad, es necesario preguntarse no solamente por el hacer sino por el saber hacer el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, lo que implica tener en

cuenta su cotidianeidad y reflexionar Baracaldo (2007) “sobre lo que hace en medio de las relaciones complejas que se establecen en la escuela entre el saber, el contexto, el estudiante, el maestro y el conocimiento” (p. 250).

Por lo tanto, es importante un estudio en torno a la construcción de currículos, pero desde un valor que reconstruye, donde Barrero (2007) afirma: “lo tradicional es lo potente, y lo ya recorrido y verificado es la línea dura, es lo cocido, es lo conocido, es lo experimentado, lo comprobado, es lo más cercano a la verdad, es lo hegemónico” (p. 248).

3.2 Sobre los Estándares Básicos de Competencias

Por otra parte, y tomando como referente los Estándares Básicos de Competencias, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, encontramos que dentro de los tres campos fundamentales en la formación en lenguaje, se encuentra *La pedagogía de la Lengua castellana*, la cual propone como reto la enseñanza de esta disciplina bajo un enfoque metodológico direccionado a fortalecer en los estudiantes capacidades comunicativas que les permita desenvolverse y enfrentar las situaciones y retos que suponen la escuela, la sociedad, el país y el mundo. En concordancia, el estudiante desarrollará habilidades lingüísticas que abarquen, por un lado, la comprensión y producción textual, los propósitos de los sujetos, sus culturas y contextos, y por otro, las referencias y elementos ideológicos con que cuenta para construir un discurso propio que le permita la apropiación de una postura determinada frente a la realidad, los diversos entornos y los sujetos. “Se propende por un trabajo en Lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística”. (Estándares, pág. 25).

Ahora bien, en el ámbito educativo colombiano el lenguaje ha sido estandarizado por parámetros con expectativas en común, en donde la principal pretensión de los *Estándares básicos de las competencias del lenguaje*, son una propuesta orientada a formar sujetos participativos y críticos de cultura de la argumentación en el aula. Esta didáctica de argumentación es el camino de la transformación de las prácticas pedagógicas en donde el individuo esté en capacidad de buscar y reconstruir significado

a partir de cualquier manifestación lingüística (comprensión) y que también genere significado (producción). Para lograr dichas metas de formación se puede afirmar que es necesario enriquecer las siguientes dimensiones:

- **Comunicación:** En donde los individuos se relacionan y reconocen dando forma y manteniendo sus relaciones interpersonales, que a su vez son el sustento y eje de la vida en comunidad.
- **La transmisión de información:** Distintos sistemas (pintura, cine, matemática, etc.) le brindan al individuo la opción de transmitir informaciones nuevas. Así, el individuo transmite conceptos, datos, ideologías, e hipótesis acercándolos a la realidad y a sí mismo.
- **La representación de la realidad:** El lenguaje da forma simbólica a lo que se percibe, construye y guarda: una realidad coherente del universo. En este punto, la meta del lenguaje es que el sujeto organice de forma conceptual su experiencia y —gracias a la memoria— construya y guarde una impronta conceptual de la realidad.
- **La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas:** El lenguaje crea conceptos y realidades. Tanto de manera objetiva (científico) como subjetiva (artístico), el sujeto tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos personales por medio de diversas manifestaciones (la pintura, la música, etc.).
- **El ejercicio de una ciudadanía responsable:** Es el uso del lenguaje responsable y la ética de la comunicación, en donde hay respeto por la diversidad. Esta visión es indispensable para construir nuevos acuerdos, opiniones, posturas, argumentos.
- **El sentido de la propia existencia:** El lenguaje es subjetivo y social; forma sujetos que piensan, interpretan y transforman su entorno. El reto del lenguaje es poder participar de situaciones comunicativas tanto en las instituciones educativas como en el mundo. Ser competente en el lenguaje es, manejar la producción y la comprensión textual, la intencionalidad del interlocutor, los recursos ideológicos para elaborar el discurso.

3.3 Desde los saberes pedagógicos hacia los saberes escolares

Podemos precisar los avances de este recorrido como un recurso relevante en la dimensión de las múltiples problemáticas que enfrenta la escuela contemporánea. En Colombia, la pedagogía —a diferencia de las ciencias sociales, la economía o la

biología— no alcanzó una categoría disciplinar, sin embargo, se han llevado a cabo algunos ensayos desde el siglo XIX con el ánimo de determinar si el maestro debía ser preparado en un espacio académico exclusivo; y es entonces cuando se constituyen, por una parte las Escuelas Normales Superiores para la formación de maestros en todas las áreas del conocimiento para básica primaria; y por otro, se instauran en algunas universidades las licenciaturas, que se encargarían de la enseñanza en secundaria. Pero, como afirma Álvarez (2015): “En ninguno de los dos casos, ni en las licenciaturas ni en las normales, la pedagogía siguió el camino de la epistemologización” (p.22).

3.4 La pedagogía como práctica discursiva

Así las cosas, en 1980, en medio del debate sobre la epistemologización de la pedagogía, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) comienza su trabajo por demostrar que en Colombia la pedagogía no pasó por un proceso de epistemologización, reforzando el discurso de Foucault, Álvarez (2015) “pues al mostrar que todo discurso es una práctica hija de unas relaciones entre el saber, el poder y la ética, deslegitimó las pretensiones de verdad de la ciencia moderna; mostró que la epistemología es un umbral de los saberes que no todos transitan, y que las disciplinas, esto es, los saberes epistemológicamente regulados, obedecen a reglas de formación tan rigurosas como cualquier otras (las reglas éticas, las políticas o las estéticas)” (p. 23).

En este sentido, la práctica pedagógica por su parte, será considerada como un concepto procedimental, que contempla y reflexiona la manera como se producen los sujetos, el saber y la institución, mas no hace referencia a las actividades o acciones educativas que se realizan dentro o fuera del aula. El saber pedagógico por su parte, es la configuración del discurso que conforma una práctica pedagógica en un entorno y en una época determinados; este saber trasciende los muros de la escuela al establecerse a partir de la experiencia que lo circunda, transcurre por diversos contextos y entornos discursivos y no discursivos; mas no hace referencia a la valoración que hace el maestro frente a su ejercicio propio en el aula, ni tampoco al papel del maestro como objeto de este, Álvarez (2015) “En la actualidad podríamos decir que el saber pedagógico se ha descentrado más que nunca de la escuela, pues está relacionado con modos de subjetivación que gobiernan los medios de comunicación y el modo de producción posfordista” (p. 24). De esta forma

y considerando que según Foucault, todo discurso es una práctica, no hay espacio entonces para la segmentación: teoría y práctica.

Sobre el saber escolar, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) aporta de manera significativa sobre el lugar de la escuela y del maestro dentro de la práctica pedagógica y el saber pedagógico concebidos como un suceso cultural, social, político, ético y estético. En este punto, nos encontramos con las metodologías y estrategias que utilizan los maestros en su cotidianidad para abarcar las necesidades de un modelo de escuela cada vez más exigente en la medida que están instalados con mayor fuerza *discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos, derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindica*. Los mecanismos de control y vigilancia frente a la labor de los maestros se hacen cada vez más estrictos, y es en este punto donde el maestro a pesar de las múltiples presiones, continúa su labor, Álvarez (2015) “En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución *sui generis*, pues allí se sigue enseñando” (p. 24).

3.5 La cotidianidad de la escuela y la constitución de los saberes escolares

La escuela se constituye entonces en un epicentro de saberes culturales, sobrepasando así su categoría de espacio de reproducción del conocimiento y de campo mecanizado por la política educativa, para convertirse en un nicho de saberes de donde emerge la cultura escolar. Como afirma Álvarez (2015): “por cuanto todos coinciden en afirmar las particularidades de la cultura escolar, ya sea en sus ritos y sus mitos constituyentes, en sus currículos, en las disciplinas que se enseñan, o en los formatos en los que circula el conocimiento que allí se enseña (manuales)” (p.25). Esta concepción de escuela necesitará de la restitución de la labor del maestro y de repensar el rol de la escuela como escenario de transformación social que posibilita un espacio de pensamiento diverso, crítico y heterogéneo. La formación histórica del maestro y de la escuela, conforman un apoyo sólido e idóneo para cuestionar, repensar y problematizar los conceptos absolutos atribuidos por las pedagogías que asumen de manera instrumental los procesos de aprendizaje y significación de los sujetos y que se consideran su evolución bajo meros indicadores de competencia, de desempeño, de productividad y de competencia.

Para Araceli de Tezanos el saber pedagógico está constituido por diversos modos que adquieren la mediación de lo social y que se concretan en la práctica pedagógica. La mediación de lo social resignifica la relación pedagógica, gracias a que allí están contenidas las visiones del mundo determinadas por el saber social hegemónico. Según Tezanos, este saber social ha sido apropiado por el maestro, quien lo traduce, lo reelabora y lo resignifica. La relación que establece Tezanos con lo social, muestra cómo lo social instituye dominios de saberes que son determinantes en la mediación pedagógica.

Así mismo, en el sistema educativo como también en el quehacer docente, en las aulas de clase surgen acontecimientos dentro de los cuales están los maestros como uno de los ejes de este engranaje llamado escuela. La escuela hoy aparece como una institución dada. Algo que está allí y debe estar. La escuela surge en el proceso de complejización de las estructuras sociales (la necesidad de buscar identidad nacional, la generación de sentimientos de pertenencia, los procesos de industrialización, el crecimiento demográfico, el desarrollo urbano).

Un marco que trasciende de escuela, entendida como uno de los niveles del sistema educativo donde presupone un principio fundamental la igualdad de oportunidades puesto que el perfeccionamiento solo puede cobrar sentido cuando:

- a. Se revisa la historicidad del significado del oficio de enseñar y como se ha asumido en la práctica.
- b. Cuando se asumen los procesos contemporáneos de complejización del saber y la tecnología.
- c. Cuando se indaga acerca del vínculo entre institucionalidad saber y producción del conocimiento.

En la labor docente son esenciales las herramientas propias del desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos y fundamentalmente de la posibilidad de hacer conciencia de los modos con que cada individuo asume sus propios procesos de conocimiento. Podríamos decir la capacidad de reflexionar sobre el conocer en sí y para su bienestar mismo.

Esto reclama del maestro una capacidad de desplazamiento que trasciende los horizontes de los saberes que supuestamente le son propios. El maestro, a través del saber-aprender, podrá indagar rigurosa y sistemáticamente en los textos que dan cuenta de

saberes y estructuras conceptuales desconocidos para los niños hasta ese momento. Más aún, podrá, a través de un proceso de reordenamiento y desplazamiento, llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana, no sólo para realizar quehaceres y resolver problemas, sino, y esencialmente, para ser un productor y constructor de saber. Esta actitud es la que concentra funcionalmente el saber-aprender.

Desde las anotaciones históricas desarrolladas, la institucionalidad contemporánea responde esencialmente a un interés de control sobre el quehacer de los maestros. Este interés de control se concretiza en el hecho de que no son los maestros los que establecen una demanda clara sobre los contenidos, sino que es la institución quien decide sobre las necesidades de los maestros.

En consecuencia, la relación entre institucionalidad y saber está determinada por la institución que dispone sobre la validez y jerarquía de los saberes que deben ser administrados a los maestros para el ejercicio de su profesión. Se rompe de esta manera un elemento constitutivo de la profesionalidad de la enseñanza. “La escuela aparece como “algo importante”, como mediadora de la transmisión de saberes y prácticas sociales, con contradicciones en su aceptación vinculadas a los procesos históricos de los grupos participantes” (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1981).

Para Rockwell (2006), el saber pedagógico se reproduce en la vida escolar cotidiana. La imitación de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar, explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes. En el trabajo se llegan a conocer informalmente distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o de las peticiones de los propios alumnos como normas técnicas de la escuela. Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, así como un efecto de control sobre ciertos aspectos de su práctica, sobre todo aquéllos que afectan el funcionamiento general de la escuela.

Ahora bien, basados en el párrafo anterior, la cotidianidad escolar es valorada como las acciones o rutinas dadas en un aula de clase; en este mecanismo repetitivo y controlado se involucra acciones y decisiones humanas de maestros y alumnos, el visualizar lo cotidiano en la escolaridad, nos permite dar una mirada más profunda a los procesos estructurales de la educación, en donde se entretajan el manejo de didácticas planteadas por el maestro y las reacciones de los alumnos frente a este tipo de actividades; estos

procesos educativos se evidencian a partir de las conversaciones que estos últimos plantean cuando se desarrolla determinada actividad escolar.

Desde una mirada externa a la cotidianidad escolar y desde estudios etnográficos se afirma que el maestro es quien más utiliza la Lengua castellana en un aula de clases, pero que ocurre cuando el maestro debe ausentarse del aula de clases; estos espacios y tiempos son oportunidades de los alumnos para proponer sus conversaciones informales, otro espacio se presenta de un modo más formal en las actividades escolares planteadas.

De acuerdo con lo anterior podemos ratificar que en el diario vivir de la escuela, los alumnos utilizan la Lengua castellana para apropiarse de espacios y tiempos como propone Rockwell (Cita en Chartier, 1990) “es como un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador.” (p.7).

3.6 La cultura escolar como movimiento y construcción de sentido

Según el estudio de Rockwell (2006) a partir de estos tiempos y espacios que se puede explicar el fenómeno del aprendizaje escolar, el maestro plantea un trabajo grupal en donde las ideas de los alumnos son expresadas verbalmente; es allí donde el proceso de aprendizaje se engrana, ya que los alumnos toman lo que les interesa, lo mezclan con sus conocimientos previos y lo transforman para así poder comprender y encontrarle significado a estos saberes; estos conocimientos tienen una constante transformación cuando se encuentran con otros significados tanto dentro como fuera de la escuela.

Las evidencias anteriores corroboran que la apropiación de saberes se aplica más allá de su vida escolar, pero como afirma Rockwell (2006) “esta apropiación de saberes informales no siempre garantiza el éxito escolar” (p.10).

En la cultura escolar y su cotidianidad surge un movimiento no planeado denominado resistencia o subversión en donde el alumno se apropia de espacios no cedidos por el maestro, y se da cuando el colectivo de alumnos altera el orden de la normalidad escolar, por ejemplo, el maestro establece una serie de acuerdos para una actividad de aprendizaje en donde se plantea una discusión ordenada, pero muchas veces, los alumnos invierten la rutina y se da una fractura. Estas son revelaciones de interacciones en el aula, que vislumbran una subversión.

Dentro de este marco Rockwell (2006) plantea que “Durante los momentos de subversión en la clase, los alumnos pueden trastornar el orden previsto, perturbarlo y trastocarlo, aunque sea por unos segundos o minutos. Sin embargo, estos momentos no son de simple desorden o caos sin sentido frente al ordenado negocio de aprender en clase. A menudo, se trata de momentos en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los maestros para “responder correctamente”. Aún más, pueden dejar de dirigirse al maestro para involucrarse de lleno en un diálogo de muchas voces entre ellos mismos” (p. 11).

A pesar del esfuerzo que realiza el maestro por seguir un currículo que plantea normas que permiten ordenar los procesos educativos, en el caso de las discusiones realizadas por alumnos se plantea un orden totalmente diferente en donde el maestro muchas veces no tiene el control y su papel se desarrolla como un participante activo de mediación. En este sentido, no hay una negación de lo que el maestro enseña pues este tipo de reflexiones que se da en las aulas educativas por parte de los alumnos no son más que una organización de contenidos para una apropiación de lo mismo que la escuela pretende enseñar. Esta individualización de aprendizaje es un puente que le permite al alumno apropiarse de los contenidos, intercambiar y reproducir ideas.

3.7 Sobre el cuaderno en la constitución del saber escolar y de la enseñanza

Para una perspectiva histórica, es importante interpretar los cuadernos según las normas (tanto escolares como sociales y culturales). Chartier, A-M (2007).

La posibilidad de interpelar las prácticas, de interrogarlas, de poner en cuestión lo establecido, abonaría a visibilizar lo obvio (Shoon, 1992). Implicaría un movimiento de historización y de reconstrucción de su proceso de producción. Representando, por medio del análisis y la reflexión sobre nuestras acciones, —en este caso—, entramada por el recorrido que hemos constituido en nuestras biografías escolares, realizando una del conocimiento implícito en ellas. De este modo su descripción establece un punto de partida, a través de la biografía escolar, como ejercicio de reconstrucción que constituye una instancia formativa con importantes efectos en el saber hacer-hacer saber del maestro.

El cuaderno como dispositivo, ofrece elementos claves para estudiar el sentido de los saberes disciplinares y saberes escolares, reflejados en una enseñanza que está soportada en los textos escolares.

Castoriadis (1998): “Es importante considerar que los saberes escolares no son sólo repetidos por las personas, sino recreados y reinventados más allá de su canonización” (p. 7). El propósito de la escuela es incorporar a los alumnos en una cultura, lenguaje y pensamiento preexistente por medio de la educación.

Chartier (2007) afirma. “Los alumnos trabajaban “con” los cuadernos (y no sólo “en” los cuadernos) y estos, como soportes de escritura, funcionaban como dispositivos mediante los cuales se ordenaba el mundo de los saberes” (p.11). Los contenidos de la cultura escolar tienden a actualizarse en las instancias de aprendizaje y en las instancias de trabajo sin “problematizarse”, un ejemplo de ello también estudiado por Chartier (2007) se halla “en los cuadernos del pasado en donde se encuentra la repetición indefinida e inútil de ejercicios estereotipados (dictados, ejercicios de gramática, problemas de cálculo, etc.)” (p.8). En este sentido, y como se menciona en las primeras líneas de esta parte, el Saber es sometido a un proceso de construcción de contexto o de época de producción, en términos lingüísticos en “el contexto del texto”. Los cuadernos escolares es un patrimonio para aquellos actores sociales que integramos las instituciones educativas y para aquellos que deseamos reflexionar sobre las prácticas escolares.

Capítulo cuatro

El campo de los datos

Abordajes autobiográficos y etnográficos de la enseñanza de la Lengua castellana

El siguiente capítulo recopila de manera etnográfica la experiencia de la Lengua castellana como saber escolar, entendiendo la etnografía como un proceso reflexivo y reconstructivo de los procesos metodológicos y no simplemente como un método para abordar poblaciones sino como una forma de indagar junto con estas, contemplado su contexto y su entorno como escenarios que los afecta y las define. Trabajar los datos exigió un procedimiento amplio de recolección de información en distintas técnicas como observación, entrevistas, documentos, grupos focales; de una forma determinada y con compromiso investigativo de ver cada vez más todas las significaciones, en la interacción de cada uno de los elementos que conforman la cultura escolar y así dar paso a enriquecer la construcción etnográfica. Estos datos describen la cotidianidad al interior del aula, el cuaderno como dispositivo de interacción entre el estudiante y el maestro en sus prácticas de lectura y escritura y una mirada en la subjetividad del maestro de Lengua castellana.

El campo metodológico en este caso es amplio y reconstructivo, al considerar dos dimensiones: el campo autobiográfico por parte de las investigadoras y el campo etnográfico por parte de los maestros de Lengua castellana de las instituciones pública y privada. En cuanto al campo autobiográfico, se realizará la reconstrucción de nuestras experiencias de vida a través de un texto bibliográfico en donde atenderemos a la pregunta de cómo ha sido nuestro proceso de formación, algunas como futuras maestras, y otras ya, en su práctica profesional, de docentes de Lengua castellana. En cuanto al campo etnográfico, se abordarán las experiencias de cómo los maestros de Lengua castellana de las instituciones educativas pública y privada descubrieron su vocación además del relato de experiencias en la cotidianeidad escolar.

4.1 Campo autobiográfico

Como se ha mencionado al inicio de esta investigación, el propósito de la misma consiste en la indagación de la Lengua castellana como saber escolar, tanto en su producción como en la subjetivación que suscita dichas prácticas en donde alumno y maestros son partícipes.

En el ámbito escolar, el maestro siempre lleva consigo una serie de cargas que son transformadas en desafíos y presiones dignas de las instituciones educativas; el maestro,

por ejemplo, debe sortear día a día la forma de plantear sus conocimientos y mezclarlos con los del currículo, (teoría y práctica) impuestos por las instituciones educativas, sin mencionar lo abrumador que resulta el ánimo desdeñado que traen consigo los estudiantes, esa visión sombría que refractan de lo que perciben como escuela; esta obligatoriedad como requisito; esta imposición social de educarse en estos espacios en donde hay tensiones más allá de los saberes escolares. Estas develaciones salen a la luz con la investigación y nos muestran que ante cualquier título sobrepuesto (llámese alumno o maestro), somos primeramente sujetos cambiantes, de acuerdo a las circunstancias y lugares que va imponiendo la vida.

Es por esta razón que las autobiografías hacen parte fundamental de esta investigación, en donde leernos nos lleva a explorar y descubrir en quienes nos hemos venido transformando de acuerdo a nuestras experiencias educativas como alumnas. Dichas prácticas pedagógicas han trasgredido en nosotras, dándole paso a una afectación que dio como resultado una subjetivación personal que resignificó nuestro pensamiento.

Este enfoque permitirá visibilizar el cómo haber elegido estudiar pedagogía le ha dado un sentido diferente a nuestra vida, como seres humanos, como intermediarias del conocimiento y constructoras de sociedad. Este ejercicio nos da una perspectiva diferente ya que el documentar estas vivencias es posible asentar el ideal y las posturas que ahora portamos como futuras docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo se conforma por dos apartados: un campo autobiográfico donde se consignarán dichas producciones autobiográficas de las estudiantes participantes; y un campo institucional que contempla dos estamentos (una institución educativa pública y una privada) en donde se presentarán los datos de la población, los enfoques de investigación, las herramientas de recolección de análisis y el cronograma de actividades, entre otros.

Objetivo general de las autobiografías

- Describir nuestra vida, a través de un autoexamen, determinando el momento clave en que establecimos el gusto por la enseñanza, y el camino que hemos recorrido o que aún recorreremos para llegar a ser maestras.

Objetivos específicos

- Narrar hechos trascendentales que han marcado nuestra vida, de acuerdo al camino que hemos recorrido, desde que iniciamos nuestro proceso como estudiantes universitarias de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y Lengua castellana.
- Exteriorizar emociones, sensaciones y motivaciones que permitieron descubrir nuestra vocación en el ejercicio de la docencia.

Reconstruyendo mi saber

Claudia Milena Moreno
Estudiante Licenciatura en Educación Básica
Con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Pontificia Universidad Javeriana

Este complejo proceso de investigación ha logrado más interés y aprendizaje de lo que había imaginado, tal vez, porque en este punto de preparación académica, entre el desespero y la ansiedad por culminar la carrera profesional, hay una extraña sensación entre la autoevaluación constante de todo lo aprendido, y el florecimiento intelectual que con todo el conocimiento adquirido, trata de forjar el saber fundamental para mi Saber hacer como Maestra. Considero que solo es cuestión de estrés, enfermedad de la época

en la que me encuentro y —según estadísticas— causa de todos los males. Aunque, tal vez también se trate de conectarse a profundidad con cada momento de aprendizaje que se está viviendo. Todo es aprender a aprender.

El Maestro Reyes, es mi asesor de tesis, un ser sensible, apasionado por su *Saber hacer* y por una reconstrucción significativa en el mismo, está terminando de forjar y pulir una de mis preparaciones académicas: La Licenciatura Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana a distancia. Porque vaya si es a distancia este proceso que me tocó a mí.

Inicialmente, la decisión de tomar mi Educación Superior de esta manera, no me convencía mucho, pues tenía una idea errónea sobre los buenos resultados que podía llegar a generar este tipo de preparación, así que investigué, pues siempre me ha gustado tener un referente sobre lo que para mí son decisiones importantes. La Educación a Distancia es una modalidad que surgió a mediados de la década de los 60 y comenzó a cobrar vigencia como alternativa válida en el sector educativo debido a su carácter innovador, metodología utilizada, el variado uso intensivo de la comunicación, entre otros. Así que, bajo este paradigma, y en forma acorde con mi familia me dispuse en la búsqueda de algunas opciones dentro de las cuales la mejor y definitiva fue la Universidad Javeriana. El proceso académico que viví durante estos casi seis años de carrera estuvo acompañado de sensaciones y emociones intensas para mi aprendizaje. La sensación de angustia y felicidad cada vez que pasaba a otro semestre, la expectativa de conocer a cada docente de una nueva asignatura, de imaginarlos, de pensar cómo eran (me refiero a su forma de ser) a través de su voz, (a propósito porque soy una estudiante totalmente virtual, pues vivo fuera de Bogotá); pensar cómo eran (físicamente) por la forma en que diseñan su guía, e imaginar el rostro de mis compañeros. Deja huella en esta parte de mi preparación la Maestra Emilse Moreno, una educadora dedicada, exigente, que sabe dar segundas oportunidades, una profesora que deja un gran recuerdo porque además de un aprendizaje deja cultivado un gran interés y respeto hacia su método ya que su trabajo lograba que uno sintiera no solamente “compromiso” hacia una nota sino también hacia ella.

Aquí los procesos de lectura y escritura fueron como iniciar en un kínder; aprender a “releer” y a “reescribir” y agregado a esto, como carrera virtual, en el aprendizaje de lectura y escritura fue incluso un doble aprendizaje porque como estudiante a distancia se

desarrolla una comunicación oral con sentido no solamente un poco más fluido debido a las constantes tutorías asincrónicas, sino que también se trabaja una excelente ética hacia el cuidado de la expresión, y por supuesto un trabajo de escritura constante a través de todos los comunicados que se mantienen con los profesores.

Hasta esta parte, quiero resaltar que esta autobiografía surge del compromiso no solamente de relatar acerca de unos aspectos de mi vida, sino además de investigar, reflexionar y analizar las prácticas de lectura y escritura. De manera que las siguientes líneas continuarán refiriendo de una manera más detallada, lo que representaron varias prácticas de aprendizaje a través de la enseñanza de mis Maestros.

A la edad de cuatro años inicié mi preescolar; no recuerdo mi desempeño académico pero recuerdo la enseñanza estricta y a veces brusca de mi primera profesora: Ana.

Inicié mi primaria a la edad de seis años en una escuela distrital; en una que tenía muchos alumnos, en la cual tuve profesores de diversos tipos. El aprendizaje se hacía a través del trabajo grupal e individual y críticas rígidas a los alumnos, reglas poco flexibles. De ese tiempo aún tengo el hermoso recuerdo de la maestra Marina Arias, quien fue mi directora de grupo hasta grado tercero, de quien aprendí y formé buenos hábitos. Me destacué en el cumplimiento y el orden, casi siempre eran mis cuadernos los que tomaban como ejemplo para que mis compañeros continuaran actividades. Tuve una facilidad en mi proceso lecto-escritor debido a que en ese año aún estaba implementado el uso de la letra cursiva, y yo la hacía muy bien. Cada día era necesario copiar algo en los cuadernos, especialmente actividades para desarrollar en clase o en casa, y debía hacer mi mayor esfuerzo, pues aunque mi maestra me corregía de manera amable, era muy exigente en cuanto al trazo de la letra y de ser necesario hacía corregir varias veces, lo cual resultaba apabullante.

Recuerdo haber izado bandera muchas veces y también haber participado en numerosas presentaciones y obras de teatro. Recuerdo a la profesora de español en grado cuarto y quinto que enseñaba muy bien la clase; era muy clara y concreta en sus explicaciones y eso facilitaba el aprendizaje.

Yo siempre tuve un gusto especial por los talleres sobre consultas de autores de todos los géneros literarios, crear mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc. Por otro

lado, siempre me ha gustado dibujar y pintar, así que la asignatura de artes era una de mis favoritas. En ciencias me encantaba dibujar todos los años los sistemas del cuerpo humano; sociales fue una asignatura que casi no sentí, pues me aburría la misma representación de ubicaciones en los mapas y finalmente, nunca fui buena para música.

Finalizando mi primaria hubo por parte de la alcaldía una elección para ingresar a los mejores colegios de la localidad, otorgada a los cinco primeros puestos del colegio para iniciar la secundaria. Ocupé el tercer lugar así que obtuve el cupo.

En la nueva escuela no me fue muy bien, creo que los inicios siempre me han costado. Era una niña muy tímida y callada. Por esos días la economía en casa no andaba del todo bien y mi madre había quedado embarazada. Mi hermana ocupaba el cuarto lugar del poderoso patriarcado que hay en mi familia. La situación cada vez empeoraba y mis calificaciones bajaban. Corrían los tiempos de los profesores estrictos así que eso desmotivaba un poco pero no del todo, realmente no soy una mala alumna, así que me esfuerzo, de modo que no sufro ni se me han infligido castigos por malas calificaciones, y a pesar de algunos sufrimientos y carencias, tampoco tuve la enfermedad que actualmente padecen los niños y jóvenes del siglo XXI: depresiones extremas.

El tiempo de la secundaria fue para mí el tiempo de los recuerdos; fue sacar a flote toda esa enseñanza que dejó en mí la maestra Marina durante la primaria, pues ya no había la misma dedicación por parte de los profesores así que cada uno se defendía como podía. Continuaba esforzándome por destacarme con mis cuadernos, actividades y trabajos dentro de una competencia de cincuenta alumnos. Mantener la ortografía y el orden en todos los registros, un buen coloreado, no dejar de participar o al menos participar una vez en cada clase.

En esta nueva etapa la asignatura de historia (antigua sociales) tuvo un cambio: La profesora que la enseñaba nos inculcó el gusto por la historia, y aunque hacía exámenes muy difíciles así como trabajos, aprendí cosas muy importantes y que me gustaron mucho sobre historia mundial antigua. También recuerdo que teníamos una asignatura en la que aprendíamos a tejer y formábamos figuras muy bonitas en los paños que cosíamos.

La asignatura de español en grado noveno tomó un rumbo, pues resultaba muy interesante asistir a las clases del atractivo profesor de español, y disfrutar casi que sin quitarle el ojo de encima, mientras nos leía Vargas Llosa.

En clase de ética (con algo de religión) me gustaba como se fundía la práctica, ya que se basaba en la enseñanza de los fundamentos y las creencias básicas de las cuales se llegaban a ciertas prácticas, cosa que haría falta saber en las corrientes teóricas científicas, saber qué es lo que se da por hecho, aunque no me gustaban las contradicciones en las que caía la institución con lo que proponía, pero me gustaba aprender la práctica de los otros y se sentía un ambiente de solidaridad.

Creo que no volví a ocupar el primer lugar pero tampoco estuve en los promedios regulares o bajos. En grado noveno, la segunda maestra que dejó huella en mi formación: Judith Carrillo (profesora de la modalidad de promoción Social y especializada en Artes) me enseñó a descubrir varias de mis pasiones: pintar, escribir y enseñar a los demás, y las que siempre me han gustado: el cine, caminar, dormir, etc.

Continuar mi preparación académica superior no fue muy fácil. En un principio la idea era estudiar odontología por gusto de mi padre, pero no fue posible debido a que falleció, así que después de su ausencia decidí conducir mi vida. Pude empezar a prepararme en lo que siempre me había gustado y creo, a lo que me dedicaré el resto de mis días: a orientar, a compartir, a investigar, a forjar proyectos de vida, a transformar o en su defecto a despejar realidades: A ser maestra.

Inicié mi carrera en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Humanidades. Aquí todo el tiempo estuvieron presentes muchas emociones y sensaciones.

En esta autobiografía, aunque no aparecen plasmados en su totalidad todos los recuerdos traídos a la mente, me permitió preguntarme sobre el pasado y dar una mirada sobre el sujeto, este sujeto que soy yo y sobre mi historia de vida. Sobre las condiciones que me marcaron ideológica, psicológica e intelectualmente y las que determinaron mi enseñanza.

Debo reconocer que ya, no que me parezca irrelevante, pero sí me parece que una nota es lo de menos. Se trata de lo que eres como persona, de las metas que te trazas, de tu proyecto de vida, de las decisiones que tomas. Eso es lo que diferencia al hombre

grande y al ignorado, al exitoso y al fracasado. Nuestro éxito no estriba en las capacidades físicas o intelectuales que tengamos, sino en las decisiones que tomemos.

Búmeran

Nasly Marcela Pardo Ramírez
Estudiante Licenciatura en Educación Básica
Con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Pontificia Universidad Javeriana

Las vacaciones se terminarían pronto. Yo corría por toda la casa, mientras mi hermana con su cabello desordenado me pedía que escogiera un cuento de una de las enciclopedias españolas que mi mamá había comprado a un vendedor puerta a puerta, que la había convencido de que si compraba la colección para los niños, le encimaría una aspiradora de última tecnología, la del comercial de Pacheco, con la que desempolvar los tapetes a escobazos colgados de la cuerda, sería cosa del pasado.

La enciclopedia era uno de nuestros juguetes favoritos. Podíamos pasar horas sumergidos en las imágenes increíbles de niños con rasgos y colores diferentes, de paisajes de nieve, de niños astronautas y de historias de personajes fantásticos y lugares inexistentes.

Solo le pedía a mi hermana que leyera una y otra vez “El pastel de mirlos”. La imagen simplemente me hipnotizaba: un castillo colorido de tres pisos donde, por una de las ventanas se asomaba un cocinero regordete que cantaba, y por la otra, una reina con aire presumido: “*El rey cuenta el dinero, la reina unta con miel, redondos panecillos que saben a pastel...*” o la historia de la vaca estudiosa: una vaca color violeta que a pesar de su edad quería aprender a leer. Cantábamos y bailamos una y otra vez las adivinanzas y trabalenguas.

Pese a mi gusto por esa lectura, volver al colegio siempre era difícil; estar de nuevo en esa construcción fría, impecable pero ajena a mí; encontrarse de nuevo en una eucaristía de bienvenida de la que solo quería salir corriendo, o por lo menos, no hacer parte del grupo de borregos completamente alineados, pulcros y obedientes que rezaban en coro un interminable rosario.

Los días pasaban en medio de las rutinarias planas para mejorar la letra cursiva, los dictados y las eternas clases de religión. Lo único que esperaba era la hora del descanso cuando podía disfrutar del olor de los árboles de eucalipto y de saciar la curiosidad que me producían los pececitos naranja que estaban en un pequeño lago de acceso restringido, como todo lo que para mí era divertido.

No podía entender por qué Dios se había convertido en una mujer robusta, bigotuda y con vestido y manto negro que me producía escalofrío cuando me repetía todos los lunes con tono displicente y alto, que mi peinado era desastroso y que debía enseñarle a mi mamá como peinarme correctamente.

En quinto de primaria, uno de los libros que pedían leer, era “El hombrecito vestido de gris” que contaba la historia de la vida descolorida de un hombrecito quien repetía los días haciendo las mismas cosas en medio de un tedioso trabajo de oficina, pero que en algún momento descubrió lo colorido y hermoso que él era por dentro y logró — a pesar de las controles ejercidos por la sociedad—, lo que realmente quería ser: un cantante de ópera. Cuando lo terminé de leer le pedí a mi papá que me explicara el

mensaje de esta historia y él me dijo que así estuviéramos en medio de normas, órdenes y de la rutina gris, había dentro de todos nosotros, talentos, personas, lugares, momentos llenos de color en donde podíamos ser nosotros mismos... y eso me hizo sentir aliviada y feliz.

En octavo yo no le agradaba mucho a mi profesora de historia, pues ella consideraba que yo era una influencia negativa para el grupo. Una de las tareas fue leer un capítulo del libro de la revolución industrial, e identificar la idea principal. La verdad, yo no era muy hábil pero me esforcé mucho para poderlo entender, incluso, pedí ayuda a mi prima durante el fin de semana. El lunes, luego de haber repasado durante el descanso, me sentía lista para participar; se inició la clase y las niñas más brillantes alzaron la mano para contestar y en esta ocasión yo también alcé mi mano llena de ansiedad, pero luego de un rato me di cuenta que ella no me daba la palabra y entonces mi incertidumbre creció, hasta que por fin, luego de que habló la última niña brillante, me dio la palabra y yo en medio de la angustia, con la voz temblorosa y las manos llenas de miedo, traté de recordar lo que tanto había estudiado, pero ella lo único que me dijo fue que lo que acababa de decir nada tenía que ver con lo escrito en el libro, y me avergonzó hasta las lágrimas... Solo me sentía ahogada, anulada y silenciada.

Fue entonces, al finalizar ese año, que con un grupo de compañeras en un acto incontrolable de rebeldía, prendimos fuego a la bandera azul celeste que ondeaba imponente al lado de una estatua gigante de la virgen María; inmediatamente mi papá fue citado y el castigo fue estar las últimas dos semanas, en la biblioteca. Estaba bajo la mirada amenazante de la bibliotecaria; sus ojos y actitud no me animaban siquiera a pensar en tocar uno de esos libros; simplemente me parecía un lugar horrible.

Ahora, era una adolescente con un ánimo desenfrenado por romper las reglas, y con poco interés de estudiar. Mi papá, preocupado por mí, le comentó mi situación a una amiga suya quien le sugirió que me inscribiera en clases de teatro durante las vacaciones. Entonces, inicié las clases de teatro los sábados. Inicialmente, a pesar del carisma del profesor, me sentí torpe y llena de frustración; no podía entender por qué me costaba tanto moverme, interactuar, reír.

Esta impresión la tuve por meses, pero poco a poco sentía un gusto inexplicable por el nerviosismo que me producían los ejercicios propuestos; por escuchar mi voz temblorosa y entrecortada; por ver mis brazos mecerse sin temor; por sentir el crujir de la

madera delatando los pasos de mis asustados pies; por percibir mis ojos en la tranquilidad de otros; por aguardar la calidez de la melancolía, y por descubrir que mi respiración era un ángel salvavidas que me llenaba de fuerza sin pedir nada a cambio.

El sábado se había convertido en mi día favorito; todas las semanas esperaba con ansias a que llegara. Veía a mi mamá como empacaba cuidadosamente la trusa negra y la camiseta dentro de mi maleta, y cómo mi papá iba preparando su carro. Era como un ritual inconsciente; como si me preparara cada sábado para un viaje a un lugar del que regresaba y mi mamá me decía: ¡cómo se le ven los ojos de brillantes y lindos!

Tiempo después, descubrí que actriz de teatro era lo que quería ser y de lo que quería vivir; durante ese camino conocí gente maravillosa que como yo, compartían el gusto por una realidad inexplicable que no aniquilaba las utopías; entonces animada por mi profesora Patricia Ruth, decidí presentarme a una de las más importantes academias de arte de la ciudad en donde las artes escénicas son una carrera. Practiqué mi monólogo, durante días y días, hasta que llegó esa esperada mañana de junio de 1998, donde vislumbraba en medio de la multitud del centro de Bogotá, esa majestuosa edificación neoclásica francesa, que me intimidaba sobremanera pero por la que moría de ganas por pertenecer.

Desde el primer momento comprobé que la disciplina y la rigurosidad también existían en esta realidad, pero lo percibía y aceptaba con todo gusto. No me importaba el esfuerzo que me sugería, simplemente trabajaba duro por conseguirlo.

Fueron años impregnados de una sensación sublime que se adhirió a mi piel y a mi mente. Entendí muchas verdades que me ayudaban a afirmar con fuerza mis nuevas ideas a las que me aferraba para defenderme de los recuerdos que me molestaban, de las ideas que suponían obediencia sin sentido y de percibir la sensibilidad de las personas y las situaciones.

Antes de cumplir tres años de estudios, debido a la situación económica de mi familia por la separación de mis padres, tuve que abandonar la academia. Los agotadores esfuerzos de mi mamá por apoyarme, no fueron suficientes... Sentí que me desmoronaba de a pocos; era como si de repente me hubieran desconectado y solo escuchara un pito agudo en mis oídos que no me dejaba pensar con claridad. Era tal vez el momento más duro que había vivido hasta ahora: la ausencia de mi papá, dejar a mis compañeros y las

clases. Fue realmente devastador para mí. Pero pude enfrentar este nuevo momento aferrándome al entrañable recuerdo de las enseñanzas recibidas.

La idea de trabajar en una oficina me aterraba pero por fortuna me encontré con un proyecto encantador en el que me involucré de corazón: una organización que trabaja con proyectos educativos para población vulnerable financiados con recursos de la empresa privada. El primer año fue de adaptación pero con el paso de los días sentía que mis argumentos se quedaban cortos cuando quería explicar con convicción la importancia de invertir en la educación en un país en el que es más importante invertir en impuestos de guerra que en la enseñanza de sus poblaciones; un país en donde la poca responsabilidad y en ocasiones la ausencia del Estado, hace necesaria la búsqueda de recursos extra para cubrir esta vital necesidad.

Decidí entonces iniciar una licenciatura en educación, y me encontré con un equipo de verdaderos maestros que me han llevado a vivir todo un viaje; un trabajo difícil de autorreflexión y regulación al exigirme, discutirme, batallarme, contender y problematizarme a mí misma, a la realidad de mi entorno y a las doctrinas, pautas y patrones que me impone la sociedad. Este proceso me ha concedido una tregua que me ha permitido alterar, desnaturalizar y derribar las verdades y creencias absolutas que me habían sido impuestas a lo largo de mi formación y a entender que no existe una técnica determinada para lograrlo, por lo que se hace necesario —antes de cualquier intento por enseñar a pensar—, enfrentar al mundo de manera crítica y reflexiva.

Así mismo, he podido comprender la relevancia de la formación y existencia del pensamiento reflexivo dentro de los propósitos de la educación, pues la ausencia de este genera metodologías mecánicas en las que se invisibiliza y congela el pensamiento. Pensar de manera reflexiva nos libera del sometimiento impuesto por las sociedades actuales; por los falsos ídolos; por la manera determinada de pensar, impuesta por una religión o un partido político; por sofismas de distracción como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Este primer y complejo paso, me ha permitido evidenciar la urgente necesidad que tiene la escuela de propiciar las capacidades de reflexión, análisis y crítica, como base para una práctica educativa consecuente, contextualizada y transformadora; propiciando la idea de concebir la escuela como un espacio de transformación social, democrático y pluralista en donde las prácticas reflexivas liberan actos genuinos de expresión, que

permitirán a los estudiantes explorarse, conocerse, transformarse, interrogarse e interrogar constantemente su entorno; un espacio en donde el pensamiento no se conciba desde el sentido de adiestramiento mecánico, controlador y dictador, sino como la oportunidad de tener verdaderas experiencias de afectación que nos lleven a cuestionarnos, y a proponer formas de pensamiento propio, donde el movimiento y la diversidad están presentes y donde el pensamiento se conciba como una práctica subjetiva que sobrepasa lo puramente racional para convertirse en una genuina experiencia estética que nos involucra de manera integral.

Refracción

Yeine Priscila Contreras Morales
Estudiante Licenciatura en Educación Básica
Con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Pontificia Universidad Javeriana

No fui criada para sentir pasión por el mundo de las letras. El estudio fue algo reglamentario; en mi hogar era el paso a seguir obligatorio, lo que exigía la sociedad, el colegio era la única opción o si no cómo llegaríamos a ser alguien, repetía mi padre, un hombre alto, moreno, miembro activo del ejército colombiano, acostumbrado a los malos tratos y la disciplina con violencia, que por cierto infundió en casa; disciplina y modales que llegamos a odiar mi hermano y yo tanto o un poco menos que su presencia. Mi madre una mujer inteligente, con hermosa sonrisa y cara angelical. Ella fue la salvación y la alegría de mi infancia, y por qué no decirlo, mi madre es aún la luz que guía mi vida.

Recuerdo mi primera experiencia con una institución educativa con desagrado. Tenía 5 años e ingresé al primer grado en Medellín (1995), una de las ciudades más representativas de Colombia tanto por su belleza arquitectónica, como por la calidez de sus pobladores, pero en donde Pablo Emilio Escobar y el narcotráfico dejaron una pésima referencia de cómo somos vistos la mayoría los colombianos en el exterior.

Para ser sincera no recuerdo el nombre del colegio donde inicié mi formación educativa pues no tengo registro alguno de aquella institución. El único día que puedo recordar con exactitud es mi primer día de clase; en ese amplio salón lleno de ventanas en donde parecía que estuviera más al aire libre que encerrada en cuatro paredes. Mi hermano me llevó a este salón; tímidamente me senté en el puesto más cercano para pasar desapercibida y sentí una sensación de abandono absoluto; ese sentimiento me llevó a sacar de mi maleta mi más preciado tesoro: un peluche que me hacía sentir tranquila. Aún a mis 32 años, escribiendo esta autobiografía, me duele recordar cómo mi peluche fue objeto de burla para mi profesora y todos mis compañeros, y cómo no hacerlo si las palabras de la docente fueron, “ *Niña, esto no es un zoológico. Guarde su peluche o se retira de mi clase*”. Todavía estas palabras retumban en mí y me hacen pensar cuánto daño puede hacer un Maestro cuando no emplea de manera adecuada los mensajes. Me sentí burlada y los días posteriores le pedía a mi madre que no me obligara a ir al colegio.

El tiempo transcurrió y mi primaria se hizo agradable a pesar de que estudié en colegios militares y la disciplina era el pan de cada día. Aprendí a sobrevivir y defenderme de la hostilidad escolar. Siempre fui muy sociable y me gustaba participar en cada evento extracurricular del colegio. La educación básica secundaria tuve que tomarla en colegios públicos, y la verdad que fue un cambio significativo pues tuve la oportunidad de compartir con compañeros que vivían en extrema pobreza, compañeros violentos, drogadictos y con miles de historias desgarradoras. También fui privilegiada con mis maestros. Recuerdo en noveno grado a mi profesora Miriam Reyes. Ella ingresó al salón de clase sin decir palabra alguna. Todos en silencio la mirábamos atentamente, tomó un marcador y escribió lo siguiente: “Hay que actuar por convicción y no por presión”. Después de soltar el marcador, se presentó e inmediatamente nos preguntó qué entendíamos de esa frase. Allí empezó el encuentro más humano que yo haya tenido con un maestro. Ella nos vio como sujetos pensantes y acortó esa distancia y barrera invisible que la mayoría de maestros usan cuando solo se limitan a dictar clases y seguir una serie de normas. Miriam Reyes tomó en cuenta nuestros pensamientos, nos mostró nuevos

mundos, nos infundió amor por la literatura y las letras; fue nuestra guía y más fiel consejera. A ella le debo el gusto por la lectura y sembró en mí amor por la enseñanza.

Cuando ingresé a la universidad tal vez lo hice muy tarde. A mis 28 años tuve el privilegio de empezar a educarme; una de las razones fue que mi padre decidió no apoyarnos argumentando que él se había labrado su destino solo y había llegado lejos y que así mismo deberían hacer sus hijos, lo paradójico es que él tenía los medios económicos para brindarnos la oportunidad de habernos educado.

Pero ¿qué me impulsó a estudiar la licenciatura, y de dónde surgió mi vocación por enseñar? Estoy convencida de que una forma de ayudar a los demás es trayéndoles a su vida conocimientos, nuevos mundos, nuevas experiencias que hagan subjetivar a los sujetos y vean más allá de lo preestablecido por su contexto social, así como mi profesora de bachillerato influenció mi gusto por la educación y cambió mi vida, yo también quisiera ser un referente para cambiar vidas.

Cuando ingresé al primer semestre de la licenciatura tenía un concepto errado de la educación y lo ratifiqué con mis primeras clases. No tenía ni la menor idea de lo que me esperaba; solo tenía la expectativa de que sería fácil porque era una universidad privada y las exigencias no serían tan fuertes como en una universidad pública, ¡qué equivocada estaba! Cuando iniciaron las primeras exigencias académicas empezó la presión pues no tenía ni las bases académicas, ni la claridad suficiente sobre este nuevo proyecto de vida, adicional a esto, la mayoría de mis compañeras eran normalistas y tenían conocimientos y habilidades que yo no poseía. Experimenté el temor de la hoja en blanco; contaba con pésima ortografía y redacción (aún sigo en el proceso de aprendizaje) y entendía cómo el camino de ser maestros es un camino interminable.

Mi autoaprendizaje ha sido tan significativo en la licenciatura de educación que hoy puedo decir que no soy la misma persona de hace cuatro años. Estudiar la licenciatura me ha permitido redescubrir cómo ha sido la educación en el mundo, y en Colombia, y como yo fui beneficiada de una educación sistematizada y normativa, estas nuevas concepciones le han dado un giro y un nuevo sentido a mi percepción como futura maestra. Hago una introspección y un acercamiento a esos nuevos conceptos de educación que nos plantea la universidad y que le dan un nuevo sentido a la educación y a mí quehacer como maestra.

Retrospectiva...

Lina Esperanza Bernal
Estudiante Licenciatura en Educación Básica
Con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Pontificia Universidad Javeriana

Soy Lina Esperanza Bernal y era el año de 1.984 donde por cosas del destino me encontraba frente a una nueva experiencia, frente a unos nuevos compañeros esperando vivir nuevas aventuras, pero hay que mirar en retrospectiva para entender un poco el sentimiento que me agobiaba el alma... ¿Pero por qué estaba allí? Es cuando te dices a sí mismo ¿por qué a mí? Contado que había perdido el año escolar y los continuos y marcados reproches de mi madre lo hacían menos posible de superar. Tras una ardua búsqueda de colegios por cosas del destino, mi madre llegó a la Normal Departamental de Zipaquirá y tuvo una larga charla con la Rectora Consuelo Castillo. Al fin obtuvo mi cupo y dio inicio a la historia de una practicante como bachiller Pedagógica.

Sí... qué tiempos aquellos llenos de alegrías y aprendizajes. El miedo presente en las docentes titulares sus regaños, sus anécdotas, etc. En fin, toda una osadía, en el diario de las aulas de la Normal, pues si hablamos de academia fueron pocas clases las que recibíamos y lo más importante era la práctica docente; nos asignaban temas

determinados que ubicamos en nuestro cuaderno parcelador (cuaderno cuadriculado, argollado, y sin olvidar que se debía utilizar en forma horizontal). Lo siguiente, los pasos a seguir que demarcaban nuestra teoría pedagógica (motivación, desarrollo del tema, conceptualización, afianzamiento y sinopsis). Todo transcurría desde octavo grado. La orientadora del colegio nos aplicó una prueba actitudinal para saber si lo nuestro era la pedagogía. Mis resultados fueron satisfactorios y se me recomendó que explorara todo aquello acerca de pedagogía, dedicándome con seriedad y responsabilidad durante la práctica docente. Los resultados fueron siempre buenos y me agradaba lo que hacía. Aunque pasado el tiempo la experiencia fue cambiando y todo parecía una tortura completa al visitar la Escuela anexa a la Normal (esos niños sí que eran incontrolables), el horror se hacía latente desde el momento que se colocaba un pie en el aula, alrededor el desorden, la docente titular de bastante edad, grotesca en sus expresiones y una actitud autoritaria al hablar... en fin el ambiente perfecto para realizar un buen trabajo. Los libros de Homero se habían podido enriquecer con semejantes hazañas que teníamos que realizar. Claro que fue temperamento y carácter lo que formamos. Al iniciar el último año (1989) nos sorprendieron con que teníamos que hacer una práctica final como requisito para graduarnos, sin contar la sensación de inconformismo por trabajar tanto... por Dios ¡que descaro! Regresemos al momento de la práctica final. Ahora sí que nos esperaba trabajo fuerte y con mi compañera nos escogieron para hacer dicha práctica en Pacho, “qué viajecito desde Cajicá”, pero fue lo mejor de todo: Escuela nueva. Estructuramos nuevas guías integrando todos los saberes para que los niños que no podían asistir a las clases por sus labores de campo, las llevaran a casa y allí continuaran con su formación sin afectar su año escolar, “qué experiencia tan enriquecedora”. Claro que han pasado muchos años desde entonces... salía a estudiar auxiliar de contabilidad en el SENA y luego Administración Financiera en el Inpahu. Me alejé por completo de la pedagogía. El mundo de la contabilidad en una palabra: números. Pero con el pasar de los años se siente que algo falta que quería más y decidí volver a estudiar. Las perspectivas solo me llevaban a contaduría, pero ya estaba casada con hijos y no quería alejarme de ellos. Fue ahí cuando entre todas las posibilidades estaba La Licenciatura. El retomar mi baúl de los recuerdos, de la semiótica, la semántica, la sintaxis, la lingüística, en fin, todo volvía a mí.

Mi primer trabajo en la Institución Departamental Rincón Santo, sector el Misterio, me asignaron el grado cuarto de primaria. Tuve que crear mi planeador pues no se trabajaba este concepto, sin inducción alguna, solo este es su curso y a empezar, sin

ningún seguimiento. Es allí donde la realidad se confronta con mi ser como docente, los entornos de los niños los afectaba en su proceso académico. Realicé refuerzos adicionales para lograr un mejor nivel en cuanto a matemáticas, creamos un cuadro con las tablas de multiplicar para jugar y aprenderlas pues no las sabían, a pesar de estar en cuarto; para las evaluaciones, diseñé formatos para facilitar su comprensión, con recursos propios pues el colegio no me ayudaba, argumentando que no tenía recursos. Los libros de lectura los llevaba de casa y los leía para todos. Luego creamos actividades para socializarlos y apoyarnos en otras materias. Allí aprendí que ayudar no es fácil pero tampoco imposible. Las docentes que me rodeaban solo insistían en pasarlos sin importar las circunstancias para evitar problemas.

Mi siguiente trabajo fue El Gimnasio Campestre Santa Sofía donde actualmente laboro; más que un Colegio es mi casa, mi familia. Mis estudiantes son mi motor para continuar con esta misión de ser docente. Desde el año en que ingresé trabajo bachillerato alternando con primaria.

Sí que es una experiencia que marcó mi vida. Allí aprendí el verdadero concepto de juego y cómo nos llevaba al apropiamiento del concepto. El primer curso que me asignaron fue segundo de primaria y sexto grado dando inicio al bachillerato en el colegio. La programación me correspondía diseñarla con base en textos que tenía el colegio y teníamos que colocar temas del siguiente grado para mejorar esto en cuanto al manejo de conceptos. La experiencia más clara y elocuente fueron las clases interactivas que incluía a los padres de familia, que compartían una clase junto con los docentes y los niños. Por todo lo anterior y por aquello que se me queda en el olvido, hicieron que el colegio fuera mi mejor escuela como docente.

Dentro del aula con los pequeños, manejé varias estrategias de lectura, afianzamiento de valores, habilidades matemáticas, con ayuda del juego y las tics. Otra actividad que demarca al Santa Sofía es la semana cultural, donde todas las áreas trabajamos fuera del aula cambiando el contexto del niño, adicional se realizaba una temática específica y se realizaba un montaje y exposiciones donde nos visitaban los padres y familiares de los niños y cerrando, se realizaba un concierto. Las dinámicas como docente era mi planeador de clase que se llevaba a mano en un cuaderno y luego se fueron estructurando formatos, también a mano y ahora ya están en formato digital. Ha transcurrido mucho tiempo, hace seis años me asignaron solo carga académica en

bachillerato en los grados sextos, séptimos y octavos sin olvidar desde luego mi querida primaria. Me encanta el plan lector, me sigue gustando la estrategia de leer en aula y así desarrollar actividades que agradan a los estudiantes y fomentar la ortografía fonética. Es vital como docente llegar al conocimiento de la personita; es ahí que el trabajo como directora y la parte emocional van ligadas al aspecto académico. Otra cosa que me gusta hacer es cartografiar, en especial en el descanso, donde comparto mucho con los estudiantes haciéndome partícipe de sus realidades, y así poder ayudar en sus procesos de una manera integral. Otra experiencia enriquecedora al tener solo Lengua castellana es el proceso de escritura que con ayuda de los temas de literatura abordo (géneros literarios). Mis estudiantes escriben desde leyendas, mitos, cuentos, historietas, relatos, crónicas, poesía, dejando en ellos la semilla de la creación literaria. También desarrollo tertulias literarias donde socializan, declaman y actúan textos de su autoría o de autores del género temático. En cuanto al proceso de evaluación en el colegio nos solicitan cinco actividades como mínimo para cada uno de los indicadores (tareas, trabajo en clase, comprensión lectora y evaluación).

Otro aspecto relevante del colegio son los cuadernos que son una herramienta que utilizamos para afianzar lo visto en clase y fomentar la responsabilidad como parte esencial del proceso. Ellos llevan la programación de la asignatura y los indicadores a trabajar para que el padre de familia pueda tener una perspectiva y un acompañamiento permanente del proceso académico.

Durante los últimos cuatro años también he cumplido la función de la Coordinación Académica de Primaria donde se han implementado estrategias lectoras, refuerzos académicos, acompañamiento y apoyo en todo el proceso lector y de escritura para aquellos niños que lo requieran, dando los espacios y las actividades para el logro de sus indicadores y fortalecer su seguridad frente a sus compañeros.

Sé que son muchas las cosas que tengo que seguir aprendiendo y poniendo en práctica, pero reitero que el colegio me ha permitido ver otras formas de hacer las cosas y de querer siempre dar lo mejor de mí para la gran misión que acepté al ser maestra. Son muchas las experiencias que se quedan sin contar pero espero que tenga la oportunidad de evidenciar con mayor profundidad dentro de mi investigación —acción— participativa, el resultado de una reflexión y complementar así cada uno de los elementos que conforman la esencia de la cultura escolar.

4.2 Campo etnográfico en dos instituciones Educativas.

El trabajo se realizó en dos instituciones educativas, un colegio público (1) y en un colegio privado (2) con estudiantes de grado quinto de Básica primaria.

El colegio 1 está ubicado al sur de la ciudad de Bogotá en el barrio el Tunal y cuenta con dos sedes. Es una institución bastante grande. Tiene aproximadamente 1.000 estudiantes, entre los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, fundamentado en una visión integral de las personas, su dignidad, sus derechos y sus deberes, generando y reafirmando todo tipo de valores humanos para forjar seres críticos, analíticos y capaces de participar activa, consciente y responsablemente en la creación, transformación y conservación del medio natural y cultural, bajo el enfoque de las pedagogías activas con el modelo pedagógico constructivista.

Colegio 2: El Gimnasio Campestre Santa Sofía es una institución educativa de carácter privado con más de 19 años de labores académicas. Ubicado en Zipaquirá, Cundinamarca. Con única sede, alberga 660 estudiantes de nivel preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. Reconocida por la formación integral de sus estudiantes y resaltando la importancia de una educación fundamentada en valores éticos, morales y comprendiendo la educación de sus niños y jóvenes como un escenario donde el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa que permite al

estudiante apropiar el conocimiento de forma significativa con alegría, privilegiando la adquisición de competencias ciudadanas, el impulso al bilingüismo, los valores humanos y sociales, junto con la sensibilidad espiritual, para que los estudiantes puedan proyectarse como individuos laboralmente eficientes, hábiles en la solución de conflictos y conscientes de su responsabilidad social, al proponer soluciones para los diversos problemas cotidianos.

4.2.1 Población

Institución educativa: 1

Código DANE: 111001009652

Historia del colegio

El Colegio toma su nombre en honor al prócer José María Córdoba Muñoz (n. Concepción, Antioquia, Colombia, 8 de septiembre de 1799 - m. El Santuario, Antioquia, 17 de octubre de 1829). Fue un militar colombiano de la época de la Independencia de Colombia. El Héroe de Ayacucho, como lo llamarían en adelante, pronunció durante la decisiva batalla una famosa arenga que es recordada cuando se piensa en dicha batalla: “¡Soldados, armas a discreción; paso de vencedores!” Tras insurreccionarse posteriormente contra la dictadura de Bolívar, Córdoba fue asesinado por el comandante irlandés Rupert Hand, al servicio de las tropas oficiales, en la localidad de El Santuario, Antioquia, el 17 de octubre de 1829.

Institución educativa: 2

Código DANE:

Historia del colegio

En 1997, José Vicente Gómez G., propone a sus hermanas y a su familia la creación de una empresa que pueda servir a su ciudad y a la región, por esta iniciativa nace el Colegio, cuya vocación y orientación es Católica.

El Gimnasio Campestre Santa Sofía es reconocido por la formación integral de sus estudiantes resaltando la importancia de una educación fundamenta en valores éticos y morales. Su quehacer pedagógico se enmarca dentro del modelo constructivista

apoyado desde el aprendizaje significativo. Cuenta con excelentes y amplias zonas verdes dotadas con diferentes espacios.

Creación

Institución educativa: 1

El colegio Distrital José María Córdoba es una institución adscrita a la secretaría de educación del Distrito especial de Bogotá. Fue creado según el Decreto N° 007 de enero 4 de 1972 y se le dio aprobación de funcionamiento, por medio de la Resolución N° 8465 del 20 de diciembre de 1972 del Ministerio de Educación Nacional. El plantel está ubicado en la Calle 48C Sur N° 24-14 en el barrio El Tunal, Bogotá.

El 14 de Febrero de 1972 se iniciaron las matrículas y el 21 del mismo mes comenzaron las clases, siendo su primer Rector el Licenciado Vicente Verdugo De Los Ríos.

La primera aprobación de estudios se hizo hasta 4° de bachillerato por medio de la Resolución 8465 del 20 de Diciembre de 1972 del M.E.N.

En segunda visita por los supervisores del Ministerio de Educación Nacional, se le dio aprobación de estudio para los cursos 5 y 6 de bachillerato, mediante la Resolución N° 9658 del 26 de Noviembre de 1974.

En 1985, nuevamente hubo visita de Supervisores Nacionales y se le dio la aprobación de estudios mediante la Resolución N° 21992 del 20 de diciembre del mismo año con el fin de ratificar la Resolución anterior.

A partir del 19 de Noviembre de 1998 comienza a regir la Resolución N° 7474 expedida por la Secretaria de Educación.

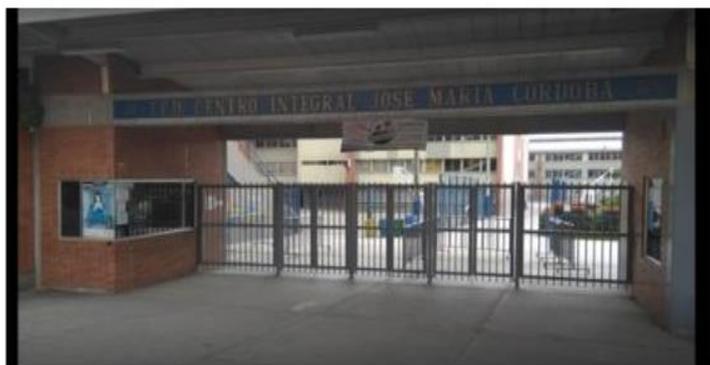
Institución educativa: 2

- 1998: Es la fecha en que inicia labores el Gimnasio Campestre, nombre con el que se conoció en sus albores.
- 2003: En esta fecha el Colegio adopta definitivamente el nombre de Gimnasio Campestre Santa Sofía

Desarrollo histórico

Institución educativa:

El bachillerato se inicia el 4 de enero de 1972 con los cursos primero a cuarto de bachillerato en la jornada de la tarde, ya que en la mañana existía una escuela primaria que venía funcionando desde mucho antes. Un año después inicia la jornada de la mañana el 5° y 6° de bachillerato. Se establece el sexto de bachillerato en la jornada de la mañana y en ese mismo año se gradúa la primera promoción de bachillerato con 72 egresados.



De esta forma, el colegio vino a brindarles y ampliarle posibilidad de educación a la gente del sur de la capital. En estos primeros años el colegio estaba rodeado por amplios potreros y a lo lejos estaba el barrio de el Carmen, Claret, San Vicente, San Carlos y Santa Lucía. De estos sectores y de otros más lejanos como: San Jorge, Tunjuelito, Lucero, Venecia, venían estudiantes. Ante el aumento de la población estudiantil, en 1976 se hizo la separación de las dos jornadas, nombrando a un Rector para cada una, siendo el de la tarde Zenón Díaz Gómez.

En 1977 se crea el 5° de bachillerato en la jornada de la tarde y se inicia la construcción de la cafetería. En 1978 se creó en la jornada de la tarde el grado 6° de bachillerato con tres grupos de 40 alumnos cada uno y se gradúa la primera promoción en la tarde.

Fue la primera promoción de bachillerato de dicha jornada, la proclamación se llevó a cabo el 5 de diciembre en el teatro El Libertador. En este mismo año se fundó el periódico del colegio, publicación que les brindó a los estudiantes y profesores la posibilidad de hacerle llegar a la comunidad educativa sus inquietudes.

En 1979 se da inicio a la jornada de la noche por traslado de la que funcionaba en la concentración Richard Nixon. A partir de 1981, se suprimen el grado 2° de bachillerato, en 1983, se nombra Rector a Adonái Caro Puin y se suprime el grado 3° de bachillerato y en 1984 se suprime el grado 4° de bachillerato, quedando únicamente 5° y 6° de bachillerato. El objetivo de suprimir de 1° a 4° (6° a 9° hoy) fue el de poner en práctica el proyecto de las unidades básicas. Pero esto no dio resultado presentándose algunas dificultades: Adecuación de los laboratorios de Física y Química. Es la gran heterogeneidad de los estudiantes que se recibían lo que creaba problemas de orden

académico y disciplinario. A partir de ello se fueron realizando reajustes al inicio del año lectivo. Además, la corta permanencia de los estudiantes no les permitía una real experiencia de la vida institucional. En 1986 se nombra la Rectora encargada Francisca Cárdenas De Castellanos, y se establece nuevamente todo el bachillerato 6° a 11°. En 1993, se da inicio al programa de integración escolar limitada visual y cognitivos al aula regular en este entonces llamado Centro Integral Santa Fe de Bogotá en el nivel de básica primaria. En 1994 se nombra Rector German Eduardo Rincón, quien termina la construcción de algunas dependencias de la Institución como: Graderías y Aula múltiple. Desde ese año rige y orienta la comunidad educativa. Para el año 2000, cuando se realizó la fusión institucional con la IED José María Córdoba, el colegio define y fortalece la integración en la línea de limitación visual, ampliándose la atención de estos educandos en la secundaria. A la institución llegan más estudiantes para la jornada mañana y tarde. En el año 2002 se integró el Centro Integral Santa Fe a la Institución y en el 2007 se articulan los grados 10° y 11° con la universidad Minuto de Dios ofreciendo dos carreras: Redes y Telecomunicaciones y Comunicación gráfica. Actualmente, en la institución se encuentra con 26 estudiantes integrados desde los grados primero hasta once. Contando con recursos humanos, materiales de alta y baja tecnología para descubrir las necesidades en el marco de la atención educativa para dichas poblaciones.

Algunos alumnos destacados de esta institución son: El Torero César Rincón, el deportista de la Liga de Motos de Bogotá: Andrés Ramírez grado 9° JM, Carlos Sepúlveda, Actor del Teatro Taller de Colombia, Miguel Ángel Moreno Licenciado en Diseño y Tecnología. Los docentes Juan David Cucarion y Mireya Montañés y algunos Deportistas de la Liga de Atletismo de Bogotá, entre otros.

Institución educativa: 2

- 2008. Por los excelentes resultados académicos el Colegio es condecorado por las autoridades municipales, en sus primeros diez años.
- 2009. Para esta fecha se gradúa la primera promoción de Bachilleres Académicos, con resultados en nivel Muy Superior.
- 2013. Año de la Fe. Es el inicio de una nueva etapa, ya que se adelantan grandes transformaciones en el Colegio, como fue la construcción de aulas para Bachillerato, pavimentación del parqueadero, construcción y remodelación de

todo el Preescolar. Hay mejoras en todas las instalaciones para que los profesores y estudiantes del Colegio tengan mayor motivación.

- 2014. Al cumplir los primeros quince años de vida institucional y por su excelencia académica, el Colegio recibe la máxima condecoración que otorga la Asamblea Departamental, la orden “Policarpa Salavarrieta” en el grado de Gran Cruz.
- En estos tres últimos años el Colegio se ha destacado por su posicionamiento a nivel regional ubicándose entre los mejores Colegios del Departamento, y a nivel nacional en posiciones privilegiadas que muestran el alto compromiso Institucional para que los estudiantes tengan una formación integral.

Contextualización

Institución educativa: 1

El análisis de la práctica pedagógica es estudiada en clase de español, grado quinto de primaria del colegio José María Córdoba, institución Distrital calendario A, que cuenta con dos sedes: sede A: Calle 48 C Sur N° 24-14, Sede B: Carrera 24 D N° 49-50 Sur. La institución concibe la educación como un proceso de formación permanente fundamentado en una visión integral de las personas, su dignidad, sus derechos y sus deberes, generando y reafirmando todo tipo de valores humanos para forjar seres críticos, analíticos y capaces de participar activa, consciente y responsablemente en la creación, transformación y conservación del medio natural y cultural, bajo el enfoque de las pedagogías activas con el modelo pedagógico constructivista como base, que propone como objetivo esencial de la educación: lograr la más plena liberación de la persona, sin someterla, a través de los sistemas de instrucción oficiales.

El proyecto de lectura, escritura y oralidad está vigente en la institución José María Córdoba, desde antes del año 2000 está en marcha y año tras año se viene realizando con el apoyo de todas las áreas del conocimiento pero liderado por el Departamento de Humanidades. Se realizó en la institución debido a las diferencias en cuanto a lectura y escritura de los estudiantes. El bajo nivel de lectura comprensiva, el poco interés por escribir y las aprehensiones que tienen los estudiantes para expresarse en público, originó que se pusiera en marcha este proyecto.

Como resultado de la preocupación constante de los docentes de la institución por elevar el nivel de comprensión y expresión de los estudiantes de acuerdo a los bajos resultados del examen del ICFES y las pruebas SABER.

Este proyecto ha sido apoyado por el nivel central de la Secretaría de Educación, en varias instituciones de la ciudad y a nivel institucional, es apoyado en su totalidad ya que está catalogada como un proyecto transversal. El colegio ha apoyado totalmente este proyecto abriendo un espacio cada mes dentro del cronograma para esta actividad. Hace un tiempo los tenían en cuenta para asistir a la feria del libro, lo que se utilizaba como apoyo al proyecto, pero hace tres años no los invitan.

El nombre del proyecto en la institución además de su lema: “La lectura tarea de todos”. En este momento está vigente el proyecto de lectura, escritura y oralidad, también el proyecto de “encuentro de escritores”, el proyecto del periódico del colegio “Crítica y Razón”.

En todos los proyectos mencionados anteriormente, el enfoque es la participación activa de los miembros que pertenecen a la institución; desde los estudiantes, docentes, administrativos y personal de servicios generales. Se impulsó la producción de textos, tales como: argumentativos, expositivos, científicos, literarios, etc.

Enfoque en Competencias.

En el colegio existen estrategias como: talleres de lectura en la biblioteca, tanto como para Lengua castellana como para inglés; talleres de lecturas que abarcan las distintas áreas del conocimiento, talleres de teatro, celebración de English Day, lectura de textos literarios de autores colombianos para luego interactuar con dicho escritor. Se realizan talleres mensuales de lectura. Para la realización de estos proyectos se tiene en cuenta el nivel socioeconómico y psicosocial de los estudiantes; se explora sobre sus intereses y su capacidad crítica y analítica, se les motiva para la producción de textos orales: exposiciones, dramatizaciones, canciones; textos escritos: cuentos, relatos, caricatura, historieta, etc. Y otros que cobran relevancia como la comprensión lectora, fluidez y expresividad.

Nombre de la institución educativa: Gimnasio Campestre Santa Sofía

El Gimnasio Campestre Santa Sofía dedica todos sus esfuerzos para ser una institución modelo, generadora de espacios donde el niño se forme espiritual, física e intelectualmente, lo cual le permite un desarrollo armónico, integral y personal. Es una institución líder en la formación de personas autónomas, responsables, creativas e investigadoras, comprometidas con el desarrollo del país y transformadoras del contexto sociocultural.

En el Gimnasio Campestre Santa Sofía cuando se habla del saber desde la Lengua castellana, sus prácticas son demarcadas dentro de un trabajo comprometido en la lectura y la escritura. Es necesario conceptualizar la escritura no solo como un reconocer y combinar letras, o en los trazos dados después de un entrenamiento; el concepto de escritura debe trascender del viejo adagio “La letra con sangre entra”.

Es inexplicable como en un mundo que está en continua transformación, la educación permanezca anclada, detenida en modelos obsoletos donde el niño solo es visto como un sistema de repetición de estructuras heredadas y esquemas sistemáticos de procesos de enseñanzas, un sujeto pasivo y estático.

Nuestros Maestros respetuosos de la pluralidad de sus niños, no aceptan las maneras tradicionales, “si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo” (Foucault), es por tal motivo que el imperativo de las prácticas nos lleva a la construcción de propuestas, como el poder simbolizado del juego; este se configura cuando los niños se convierten en creadores de situaciones y mundos posibles donde convergen realidades paralelas. Es hacer de las prácticas un mundo de sueño y descubrimiento; en un disfrutar todo su andamiaje y ser artífices de su propia formación, protagonistas de su proceso de aprendizaje.

La experiencia de las prácticas trasciende en el día a día del Gimnasio Campestre Santa Sofía. Los niños siempre receptivos, colaborativos e independientes, construyen de forma colectiva sin dejar de lado su individualidad.

Los proyectos de la institución desde Lengua castellana “Panfletadas”, (preescolar), “Tesoro del saber” (primaria), “Conquistando la literatura” (bachillerato) son evaluados, reestructurados cada inicio de actividades escolares, interconectados para continuar con el trabajo de afianzar la comprensión lectora, adicional se encuentran

presentes los proyectos transversales del colegio, vistos desde las prácticas de la lectura y escritura, como recursos previos, aclaratorios y relevantes para dar a nuestros estudiantes las herramientas que los lleven al logro de afianzar sus habilidades, de un pensamiento crítico.

Esto no podría confluír sin el compromiso y sentido de pertenencia del equipo docente del Gimnasio Campestre Santa Sofía que tiene la claridad y el objetivo de continuar ubicados en el nivel Muy Superior frente las pruebas saber del estado y de las instituciones ubicadas en la región de aso centro de colegios de la región.

4.2.2 Enfoque etnográfico de la investigación

Este apartado tiene la finalidad de describir realidades y subjetivaciones de los participantes del saber escolar, es así como *el camino etnográfico sigue la ruta de ver más cada vez; de una reflexión constante sobre cuerpos teóricos; de asignar significaciones a lo que se oye y se ve; de desarrollar aproximaciones hipotéticas de redefinición continua.* (Tezanos, 1981)

De esta manera una etnografía llega a la interpretación de la realidad que conduce al cuestionamiento y a la reconstrucción teórica. Para evidenciar dicho proceso tomamos como punto inicial las autobiografías dadas por cada una de las integrantes como una necesidad de pensarnos, observarnos y recrearnos en nuestro quehacer como maestras. Un sujeto se forma a través de modos de ver y decir colectivos, desde la descripción se nos muestra una realidad que muchas veces el ojo humano no percibe.

Tanto la introspección que conlleva una autobiografía, como la observación activa de una etnografía tienen como elemento principal la reflexividad, por ello la importancia de la misma, la obtención y recolección de datos reales en la vida cotidiana, como punto central.

Esta reflexividad tiene implícita la interacción y la diferenciación de sus actores, estudio de objeto. Estas investigaciones nos dan una nueva perspectiva de la realidad, en donde el conocimiento se fragmenta y se crean nuevos pensamientos.

Cuando se investiga por medio de la etnografía se describe produciendo un conocimiento de la vida cotidiana y por ello radica la importancia de la reflexividad en el desarrollo de la obtención de los datos. Como lo menciona Guber (2011) “Admitir la

reflexividad del mundo social tiene varios efectos sobre la investigación social. Primero, los relatos del investigador son comunicaciones intencionales que describen rasgos de una situación, pero estas comunicaciones no son "meras" descripciones sino que producen las situaciones mismas que describen". (p. 44).

Con nuestras autobiografías y con las etnografías descritas en el documento nos convertimos en instrumentos de investigación y con perspectivas nuevas de producción de conocimiento.

4.2.3 Herramientas de recolección

Herramientas de análisis

El cuaderno escolar como dispositivo sobre el saber en la Lengua castellana

- Abordamos como herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza ya sea, como señala Chartier, al sugerir sobre la importancia de analizar la forma como se relacionan los textos, la forma de relacionar esa enseñanza con los temas la relación y la finalidad de la enseñanza, es decir, los dispositivos en juego en las clases escolares en cuanto al contenido, o de la clase escolar como dispositivo. Estudio y análisis de los cuadernos: contenido.
- Tomar los cuadernos analizando cuestiones tales como ¿Cómo se trabaja el contenido? ¿Qué relación hay con los textos? ¿Qué continúa? ¿Qué es el cuaderno de clase? Y los planteamientos antes mencionados desde la lente de Chartier.
- La vida escolar vivida a través de autobiografías como herramienta fundamental en la reconstrucción de Saberes, y como aporte importante gracias a la continuidad entre la experiencia previamente vivida y la que se consolida durante el desempeño docente.
- Entrevistas: indagar y analizar sobre lo constituido en las concepciones que sustentan las practicas, mediante un ejercicio de reconstrucción para repensar la escuela vivida, en un espacio de interacción y escucha sobre las experiencias de algunos maestros.

4.2.4 Sistematización

En este capítulo se realizará por medio de una sistematización de datos, que consistirá en, proceder a recopilar la información, desde los grupos focales de las instituciones educativas de colegio público (1) y colegio privado (2) objeto de investigación, así mismo, se seleccionará la información más relevante de los resultados del estudio de los cuadernos como dispositivo escolar, junto con la etnografía que

conlleva la observación y transcripción de las clases de Lengua castellana para lograr con todas las diferentes actividades de sistematización, tener la perspectiva de la cultura escolar y sus principales representantes.

4.2.4.1 La Lengua castellana como saber escolar a partir de los Grupos Focales con maestros

Objetivo general

- Recolectar las historias de vida de los maestros, sus diferencias y similitudes en el colegio privado y en el colegio público.

Objetivos específicos

- Indagar por los motivos e intereses que llevaron a los maestros de Lengua castellana a formarse en esta área y ejercer como maestros de la misma.
- Conocer cuáles son las expectativas de los maestros frente a su labor y cuáles son los impedimentos que encuentran para cumplirlas.
- Determinar cómo afecta el concepto de saber escolar en la formación de maestros de la Lengua castellana.
- Indagar sobre cómo los maestros asumen cotidianamente la lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas que de allí se derivan.
- Analizar sobre las *artes de hacer o hacer saber* de los maestros de Lengua castellana.
- Conocer el saber del maestro y su reto por abordar asertivamente la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela.
- Explorar las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para dar respuesta a la formación de los estudiantes en Lengua castellana.
- Establecer y entender “el cómo” el maestro enfrenta las inflexiones que le establece el currículo.
- Determinar el nivel de conocimiento de los maestros acerca de los *Estándares básicos de las competencias del lenguaje* y conocer la manera como lo conciben y los articulan a sus prácticas de aula.

- Comprender la finalidad que tiene el dictado, la copia y la redacción en la forma como se produce el saber desde la lengua castellana. Así mismo, conocer el concepto de los maestros frente a estas prácticas.
- Entender la realidad que subyace a los cuadernos escolares y cómo estos dispositivos representan el sistema educativo-político-religioso y moralista de la época actual.
- Contrastar las experiencias de los docentes de Lengua castellana de una institución educativa pública y una privada.

Descripción de los talleres lúdicos de indagación

Los talleres corresponden a uno de indagación, una observación para conocer las historias de vida de los maestros, un análisis sobre las *artes de hacer o hacer saber* de los maestros de Lengua castellana; conocer el saber del maestro y su reto por abordar asertivamente la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela y explorar las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para dar respuesta a la formación de los estudiantes en Lengua castellana.

Con el propósito de conocer el concepto de los docentes y tener sus testimonios, los talleres se plantearon bajo una metodología innovadora que incluyó diferentes actividades lúdicas que se desarrollaron en diferentes momentos, que se hilan para recorrer un camino de reflexiones, cuestionamientos y respuestas, que posteriormente fueron documentadas y correlacionadas entre sí. Los talleres se llevaron a cabo en dos sesiones de dos horas cada una, que se realizaron con un grupo de docentes de Lengua castellana de cada una de las instituciones educativas participantes de acuerdo al siguiente cronograma:

Concepto	Item	Actividad	Agosto				Septiembre				
			1	2	3	4	1	2	3	4	
Parte Práctica (trabajo en campo: Colegios)	Grupos focales con maestros en los colegios	Los grupo focales con maestros se llevarán a cabo a partir de las siguientes actividades:									
		Diseño de la metodología y las actividades correspondientes									
		Sesión 1. Grupo focal Colegio público José María Córdoba							5		
		Sesión 2. Grupo focal Colegio público José María Córdoba							6		
		Sesión 1. Grupo focal Colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía				28					
		Sesión 2. Grupo focal Colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía					1°				
	Sistematización grupos focales	Proceso de sistematización información recolectada tras la experiencia									
		Entrega resultados sistematización									22

Ficha Técnica Talleres

Sesión 1. “Los Sentidos de mi Vocación” ser maestro”

Institución educativa privada

Lugar: Gimnasio Campestre Santa Sofía

Duración: 2 horas

Fecha: 28 de agosto de 2017

Maestros asistentes:

1. Eugenia Rodríguez
2. Nydia Pachón
3. Lina Esperanza Bernal
4. Clemencia Castillo
5. Lina Martínez
6. Diana Guerrero

Institución educativa pública

Lugar: Colegio Distrital José María Córdoba

Duración: 2 horas

Fecha: 5 de septiembre de 2017

Maestros asistentes:

1. Lucy Moreno
2. Ingrith Fortich
3. María del Carmen Medina
4. Clara Rocío Gordillo
5. Gladys Martínez
6. Rocío Andrea Cabrera
7. Maribel Suarez

Sesión 2. “Sabias herramientas” Las artes de hacer o hacer saber

Institución educativa privada

Lugar: Gimnasio Campestre Santa Sofía

Duración: 2 horas

Fecha: 1° de septiembre de 2017 **Maestros asistentes:**

1. Eugenia Rodríguez
2. Nydia Pachón
3. Lina Esperanza Bernal
4. Clemencia Castillo

5. Lina Martínez 6. Diana Guerrero Institución educativa pública
Lugar: Colegio Distrital Jose María Córdoba
Duración: 2 horas
Fecha: 6 de septiembre de 2017
Maestros asistentes:
1. Lucy Moreno 2. Ingrith Fortich 3. María del Carmen Medina 4. Clara Rocío Gordillo 5. Gladys Martínez 6. Rocío Andrea Cabrera 7. Maribel Suarez

Sesión 1. “Los Sentidos de mi Vocación”: ser maestro

Esta primera intervención para la indagación de aspectos cualitativos de la labor docente, se centró en los siguientes propósitos de búsqueda de información del ser maestro:

1. Obstáculos en la labor del ser maestro
2. Motivaciones que influenciaron la decisión de ser maestro
3. Dones, talentos, conocimientos y habilidades del ser maestro
4. Estrategias, herramientas y prácticas exitosas a lo largo de su recorrido como maestros.

Agenda

1. Bienvenida
2. Dinámica No. 1 “Activación de los sentidos”
3. Indagación por los obstáculos en la labor del maestro
4. Presentación Estratégica
5. Indagación por las historias de vida y motivadores
6. Dinámica No. 2 “Aviso clasificado”
7. Indagación por los dones, talentos-habilidades de los maestros
8. Dinámica No. 3 “Compra-Venta de Tesoros”
9. Indagación por las expectativas y significados
10. Dinámica No. 4 “Mi AZ bajo la manga” - Construcción de Pulseras
11. Indagación por las Habilidades y prácticas para la formación de estudiantes.

Sesión 2. “Sabias herramientas”: Las artes de hacer o hacer saber

Esta segunda intervención para la indagación de aspectos cualitativos de la labor del maestro, se centró en los siguientes propósitos de búsqueda de información sobre las artes de hacer o hacer saber de los maestros de Lengua castellana:

1. Fortalezas y debilidades de las herramientas del dictado, la copia y la redacción

2. Inflexibilidades y flexibilidades del currículo
3. Dispositivo del cuaderno y su utilidad
4. Estrategias, herramientas y prácticas exitosas a lo largo del hacer
5. Estándares de Lengua castellana y su aplicabilidad en la experiencia docente

Agenda

1. Saludo y recapitulación contenidos sesión 1. “Entrega de un recordatorio simbólico”
2. Dinámica No. 1 “La golosa de la comunicación”
3. Dinámica No. 2 “Agenda de citas”
4. Indagación por el manejo del clima en aula-intereses
Obligatoriedad-dicotomía-inflexiones.
5. Dinámica No. 3 “Dictado de las Ranas”
6. Indagación por las herramientas pedagógicas y dispositivos.
7. Dinámica No. 4 “Ludi-evaluación”
8. Indagación por el conocimiento de estándares básicos
9. Cierre Afectivo “Círculo del reconocimiento”

Descripción de la indagación

Para dar inicio a la sesión 1, se utilizó una estrategia experiencial mediante la cual las docentes ingresaron con tapaojos a un escenario que les exigía evadir obstáculos y asumir el reto de sentarse en primera instancia de manera individual y finalmente como colectivo. Posteriormente mediante un conversatorio se hizo una analogía entre la experiencia que se acababa de vivir y los obstáculos que han encontrado en la labor docente. A continuación, se registran las opiniones dadas por las maestras en este ítem.

Sesión 1. “Los Sentidos de mi Vocación” SER MAESTRO

1. Obstáculos de la labor docente

Análisis colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

A continuación se relacionan algunos aspectos expresados por los dos grupos de maestros (colegio público y colegio privado) frente a los obstáculos que encuentran en su labor.

- Enfrentar el contexto de cada niño, las diferencias individuales, los niveles de desarrollo de cada estudiante en relación a nuestra idealización de las realidades que en muchos casos son tan diversas como complejas. Hay que ser consejero, amigo, confidente de los estudiantes.

- Currículo muy fuerte, exige mucha lúdica en algunos temas. Se convierte en más que un reto. La conceptualización. Romper con esas exigencias.
- Demasiadas diferencias que dejan cortas las estrategias por más que se buscan y se buscan maneras de cumplir con todas las expectativas de los actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La variable tiempo y su exigencia de implementación de tantas estrategias, los estándares, el currículo y las temáticas.
- La diversidad de actitudes y disposiciones, la individualización y la globalización. La disyuntiva entre devolvernos o perdernos.
- La sociedad, la conciencia de estudio, la competencia con otros intereses más llamativos que hacen que la lengua castellana pasea un segundo y tercer plano para el estudiante y su entorno.
- La tecnología afecta la Lengua castellana y deteriora el interés y práctica investigativa.
- Los miedos a la equivocación y a la crítica. La sensación de no logro propio y del estudiante al no impactar, influenciarlo, en el proceso de transferencia del conocimiento, que se pierda la valiosa oportunidad de asimilar a conciencia. La lucha interna ante el paradigma de la perfección, nuestra inseguridad ante la evaluación.
- Temor a fallar.

Análisis colegio público José María Córdoba

- Los obstáculos son inventados por nuestra propia mente, la creencia de no encontrar dentro de sí mismos la capacidad de logro, de usar los propios talentos aprovechando las posibilidades.
- Identificar falencias en las propias capacidades y en la manera de enfrentarlos, como incentivar su concentración e intereses, debilidades en la autoestima.
- Temores asociados a la exigencia de cambio permanente y la exigencia a la acomodación frecuente, al camino de retos que no acaban año tras año.
- El maestro ya no ocupa la posición dentro de la sociedad y la institucionalidad que merece y requiere para asumir con éxito la labor docente. Ya no somos reconocidos como la base de la institución, al parecer otros y otras cosas son las fundamentales.

- Exceso de diferencias en el entorno.
- Las dificultades para el ingreso a la labor docente, la calificación permanente para poder seguir escalando y mejorando las condiciones personales y profesionales.
- El referente político, las creencias frente a lo público. Concursos amañados, paradigmas y sorpresas desagradables dentro del sector. El exceso de funciones que exige la institución, formatos y planeaciones.
- Los inicios de la profesionalización, lejos de casa y el camino que se debe recorrer para llegar a cumplir los sueños como maestros.
- El paso del privado a lo público genera impactos y decepciones. Un cambio brusco de entorno y condiciones.
- Poder tomar el control.

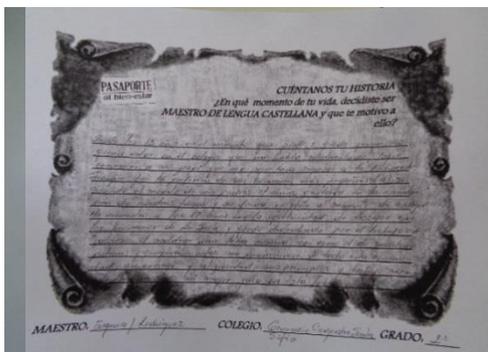
Análisis comparativo de la información recolectada

Las manifestaciones del colegio privado hacen mayor referencia a lo técnico, al quehacer cotidiano y las dificultades propias de la aplicación de la labor docente, en comparación con el público que refiere obstáculos relacionado con el desarrollo del ser de maestro desde los inicios, el camino y el estatus de la persona en medio de la labor docente. Lo anterior nos lleva a pensar que en el equipo docente privado se orienta a su gestión docente y el equipo público al rol como persona en el entorno y sus posibilidades de desarrollo humano.



2. Historias de vida, motivadores e intereses

Este aspecto de indagación sobre las primeras y principales motivaciones que influenciaron la decisión de profesionalizarse como maestros de lengua castellana, fueron expuestas en un formato “cuéntanos tu historia”, en el cual se dejaba registro estos antecedentes personales. A continuación, se enlista los principales testimonios, motivadores e intereses que dieron luz a esta decisión:



Análisis colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

- Por el azar del destino llegué a la Normal departamental Mixta de Zipaquirá, en el grado octavo nos realizaron una prueba de aptitud profesional porque dábamos inicio a la práctica docente y obtuve muy buenos resultados.
- Quería ser como el profesor Gregorio Puello, docente de español y Filosofía.
- Fui siempre la profesora de mis hermanos siguiendo el modelo de mis padres en la guía y acompañamiento de nuestras tareas y su exigencia al corregir.
- Obtuve la oportunidad de trabajar a mis 19 años con los hermanos de la Salle y quedé deslumbrada por el trabajo que hacen en valores, al moldear una letra

cursiva iban moldeando los patrones y el comportamiento. Han sido siempre una guía como persona y en mi trabajo.

- A pesar de no ser licenciada en Lengua castellana, llegué a esta asignatura por designación, a través de este ejercicio como docente de Lengua castellana he vivido proceso de transformación para mí y los estudiantes.
- Desde pequeña me llamó la atención enseñar enfocada en lo religioso. Mi inicio en la docencia fue como catequista, con el tiempo me incliné a la docencia de ciencias naturales. Me quedó grande la química y decidí cambiar a Lengua castellana pensando en que sería más fácil. Hoy soy consciente de la inmensa responsabilidad que se tiene al transmitirle a los niños el amor a su idioma.
- Descubrí mi vocación lejos de la niñez, de pequeña quería ser veterinaria. Al ingresar a la Normal en el bachillerato fue donde descubrí mi real vocación y día a día me fui enamorando de la labor docente.



Análisis colegio público José María Córdoba

- En mi pueblo solo existía el colegio Normal y no había otra alternativa. Vengo de una familia de abuelos y padres maestros. No quería serlo, pero con el tiempo aprendí a conocer la profesión. Hoy dicto español en quinto y ha sido un inmenso reto. Llevo más de 20 años y comprendí que Dios me necesitaba como maestra y mi premio era serlo.
- Me inicié en la docencia desde los 15 años, enseñaba a mis amigos y a mis muñecas. Siempre he mantenido el gusto por enseñar. Con el paso del tiempo, se convirtió en mi realidad profesional.
- Desde pequeña siempre me gustaron los niños, cuidarlos. Tuve una profesora en primaria que era muy brava y regañona, nos arrodillaba en maíz cuando

llegábamos tarde. Quise ser profesora de preescolar para hacer del estudio una experiencia divertida, alegre, llena de juego, sueños, sin miedo a hablar y a convivir con la maestra.

- De pequeña tuve muchas limitaciones económicas, a pesar de ellas mi madre me compraba cuentos para que yo leyera. Cuento tras cuento encontré el gusto por leer, escribir y luego enseñar a hacerlo.
- A mis 5 años les dictaba clase a las gallinas. Mi juego preferido era ser maestra, repitiendo el ejemplo que vi en mi madre cuando me enseñaba a mí. Todos los animales de mi casa eran mis alumnos en esos tiempos. Al ingresar al colegio, mi maestra me ponía a dictar y a explicar a otros, porque éramos muchos en el salón.
- A mis 19 años cuando tuve que definir entre mi bachillerato y la Normal, decidí ser maestra, porque con esta labor podría costear mis estudios en Nutrición. Podría trabajar como maestra para lograrlo. Mi primer reto fue enseñar a leer a 100 niños en el piso de tierra y paredes de bareque. Lo logré.
- Enseñar siempre fue mi sueño. Hace 9 años lo hago en Lengua castellana, no por gusto sino por responsabilidad. Mi coordinadora lo decidió porque vio en mí este perfil.



Análisis comparativo de la información recolectada

Las manifestaciones de ambos equipos de maestros de la institución privada y pública resaltan que los intereses fueron descubiertos a temprana edad, que se tienen referentes en la familia (padres y figuras de autoridad como maestros de sus propios colegios), de los que recibieron toda la influencia en la decisión de ser y hacer docencia como desarrollo profesional. Que sus prácticas iniciaron como juegos en la infancia y roles lúdicos como profesores en un entorno de juego y que posteriormente llevaron a la realidad ocupacional en la vida adulta. Sobresale un interés altruista en la mayoría de los casos, siguiendo modelos para repetir y en un caso para corregir.

3. Dones, talentos y habilidades de los maestros

Esta indagación se logró mediante la expresión autocrítica de cada Maestro al crear un aviso clasificado de su servicio, en el cual tenía que registrar sus dones, talentos y habilidades a la hora de ejercer su labor docente, de manera lúdica intenta vender su talento ofreciendo todas sus capacidades.

Análisis colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

- Capacidades Intelectuales y cognitivas, excelente redacción, buena letra y ortografía. Muy creativa, estratega y sobre todo con un corazón amoroso y muy comprensivo.
- Responsabilidad, humildad, transparencia, compromiso, sencillez, amor. Experiencia y muy creativa, solidaria, prudente. Honesta, amable y compañerista.
- Buena comunicación, entrega, conocimiento y experiencia.
- Responsabilidad y compromiso con la labor a cargo, no le teme a los obstáculos. Emprendedora, perseverante y ávida de conocimientos.
- Responsable, inteligente, proactiva, colaboradora, con sentido de pertenencia, honesta y con un alto sentido de pertenencia y experiencia.



Análisis colegio público José María Córdoba

- Muchos años de experiencia. Gusto por la lectura, facilidad para hablar, buena ortografía y muy buena escucha. Altamente responsable.
- Muchísima experiencia. Alta capacidad de reconocimiento del talento de los estudiantes. Con el don de amabilidad y reconocimiento de los esfuerzos de los seres humanos. Exigente para contribuir a la mejora continua.
- Responsable. Comprometida, con sentimientos de cariño por los niños. Intento ser cada día mejor en mi quehacer pedagógico, especialista y conocimientos. Amo lo que hago, siempre dispuesta, interesada en dejar una huella en cada estudiante.
- Responsable y carismática. Con interés en innovar, siendo humana, justa, comprensiva, exigente y comprometida con el conocimiento y la formación ética y moral.
- Muy lúdica, enseño con amor, enseño con el ejemplo, comprometida. Ayudo a los niños a vencer sus obstáculos. Disfruto de construir con ellos conocimientos nuevos a partir de sus saberes previos.
- Responsable y honesta, con mucho amor por su profesión. Trabajo por la formación y mejora continua de las personitas que tengo en frente y deseen aprender. Para que se lean y escriban historias de vida.
- Esforzada, activa, comprendo, escucho, y se lo que quiero y lo que soy capaz de dar. Se sacar adelante las dificultades de los demás.

Análisis comparativo de la información recolectada

La formación de habilidades está en ambos equipos dirigida a la gestión basada en los valores, antes que nada. Luego de ello, la manifestación permanente de amor, cariño, gusto por enseñar, ayudar y superar dificultades en otros. Después las capacidades técnicas propias del conocimiento y el ejercicio del mismo, por muchos años, lo que llaman la experiencia. En conclusión, el desarrollo de la humanización es lo que consideran su mayor habilidad, pensar, sentir, decir y hacer por el otro mediante la enseñanza y el proceso educativo de la Lengua castellana.

4. Expectativas y significados de la labor docente

Esta indagación se buscó por medio de la simbología. Cada docente representó sus expectativas y significados escogiendo objetos con los cuales asociar sus logros y retos en el ejercicio de la labor docente.

La simbología que cada docente le dio a su narrativa de expectativas y significados fue la siguiente:

Análisis colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

- Soy una guía para los estudiantes, por tal motivo soy ejemplo a seguir. Debo entregarme toda. Debo trascender de enseñar conocimientos a formar vidas integrales.
- Soy luz que ayuda a cumplir sueños mediante el aprendizaje y aclaración de dudas. La organización, la disciplina y la constancia son elementos fundamentales en el ejercicio de mi trabajo.
- Tengo en mis manos un enorme potencial que desea ser transformado, son hojas en blanco en las cuales yo puedo escribir. Son seres sin esculpir, con mi labor y mi amor logro transformarlos en seres humanos íntegros. Llenos de conocimiento, experiencias, valores, niños moldeados por mis enseñanzas.
- Soy ejemplo para mis estudiantes, proyectar la imagen correcta, que lo que muestre sea real y el conocimiento sea claro. El quehacer docente es una lucha constante, que con el tiempo todo haya sido dado en la justa medida y de manera oportuna. Respetando las edades y diversidades de cada uno de mis estudiantes.
- La magia para descubrir, innovar y transmitir. Ser la llave para abrir el mundo por medio de la lectura, con mística, ánimo e imaginación. Abrir puertas del conocimiento a través de toda la historia del hombre.





La simbología que cada docente le dio a su narrativa de expectativas y significados fue la siguientes:



Análisis colegio público José María Córdoba

- Quisiera tener el poder de hacer milagros y ayudar a cumplir sueños. Siento que lo hago todos los días. Tengo el poder de cambiar vidas, “Como docentes somos genios”. Deseo ser una maestra diferente capaz de sacar lo mejor de cada uno de mis estudiantes. Es necesario aprovechar el tiempo y en el que tenga con mis estudiantes, representar un impacto positivo para que me busquen y recuerden siempre.

- Soy un multivitamínico con el cual se adquieren conocimientos, tengo la capacidad de ver con diferentes miradas al ser humano para así poderlos ayudar en el camino de sus vidas.
- Me guío en la palabra de Dios para poder guiar a otros y practicar el amor. Este es mi horizonte. De Dios saco lo que doy. Soy la llave con la que se abren mentes y corazones. Con las que se puede llegar a descubrir los tesoros escondidos de los estudiantes y también cerrar dolores y temores.
- La educación es un gran tesoro y los maestros sus custodios. Soy luz para mis estudiantes, ellos la resignifican a diario. Somos un dar y recibir constante.



Análisis comparativo de la información recolectada

La simbología realizada por los equipos de maestros de ambos sectores, nos acercan al pensamiento analógico de sus significados y expectativas de la labor docente,

enmarcada en una relación íntima, profunda y trascendente, entre ellos y sus estudiantes, en la que su rol es ser guía con un liderazgo basado en el ejemplo y en el acompañamiento permanente mediante la gestión de los valores. El desarrollo de una mística que supera las necesidades diarias. El conocimiento de Lengua castellana vuelve a ser esa herramienta que permite esta interacción, que va más allá de la adquisición de nuevos aprendizajes en búsqueda del desarrollo integral del ser. Se autoperciben como agentes de cambio, con el poder transformador y diferencial desde sus creencias espirituales y la existencia de un Dios que los nutre y fortalece para poder dar en lo que ellos consideran una lucha constante. El significado de la labor docente es ser ese impacto positivo en la vida de los estudiantes y su expectativa, lograr su formación desde el ser, los conocimientos de Lengua castellana se convierten en la forma mientras que la relación con su estudiante es el fondo de su quehacer.

5. Estrategias y prácticas exitosas en la labor docente

Esta indagación consistió en la elaboración de una pulsera, y mientras se unían los elementos para ello, cada maestro traía a su mente las prácticas más exitosas dentro de su labor docente, identificando cada una de ellas como las herramientas de éxito en su desempeño cotidiano. A continuación la lista correspondiente:

Colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

- Escuchar
- Resolver todas las inquietudes
- Ser amorosa
- Ser comprensiva
- Recursividad
- Creatividad
- Conocer las necesidades del otro y su entorno
- Ser amable
- Ser solidaria
- Respetuosa
- Exigencia y corrección con cariño
- Comunicación permanente
- Tener vocación
- Ser amigable
- Comprometida
- Acompañar y aconsejar
- Dialogo ameno
- Actividades dinámicas
- Liderar con el ejemplo
- Innovar las actividades
- Corregir sin criticar
- Claridad y firmeza en las instrucciones
- Permitir el error para enseñar a partir de el
- Disciplina
- Empatía
- Guiar con sabiduría y de manera asertiva su espiritualidad
- Sonreír ante los estudiantes
- Orden en la metodología
- Práctica escritural
- Leer todo lo que escriben para acercarme a conocerlos
- Tener plan lector-leer en voz alta

- Exposición y puesta en escena
- Construir mapas mentales al cierre de cada tema



Análisis colegio público José María Córdoba

- Empatía
- Ternura
- Escucha
- Ser estricta
- Liderazgo que motive
- Permitir que los estudiantes expresen sus sentimientos
- Compartir con ellos los míos
- Aplicar metodologías lúdicas e innovadoras
- Cumplir con lo que les prometo
- Aprender de ellos cada día
- Admito equivocaciones y las aprovecho para el aprendizaje
- Acepto que también me equivoco
- Ser amiga de los estudiantes
- Expresar amor
- Tener paciencia
- Creencias positivas sobre la capacidad de cada uno “si puedes”
- Comunicación
- Implementar nuevas estrategias
- Hacerlos sentir importantes
- Permitir que se ayuden entre sí
- Evitar los juicios de valor
- Aplicar justicia y ecuanimidad
- Innovar
- Implementar premios, regalos y la estimulación pública con refuerzos permanentes
- Coordinación con padres en el hogar
- Implementar actividades extraescolares

- Incentivar en los estudiantes el apoyo al maestro y la ayuda entre ellos
- Incentivar la mejora continua
- Atender los dolores de sus corazones
- Lecturas significativas y constructivas de temas de interés de ellos
- Desarrollo de actividades lúdicas
- Realizar composiciones con palabras dichas por ellos
- Construcción de historias partiendo de una palabra
- Escucha y practica de escritura a partir de sus propias vivencias que quedan plasmadas en sus cuadernos
- Dar libertades en la expresión
- Propiciar intercambio de saberes entre ellos, manteniendo la unión en la diferencia.
- Trabajar en los valores
- Impulsado cada día su desarrollo destacando sus habilidades y potencialidades
- Fortalecer su autoconfianza
- Construirlos en el concepto de familia entre ellos
- Vinculación de padres al proceso académico
- Mantener informados a los padres de los que se realiza en el aula
- Actividades sencillas
- Utilización de TIC's
- Cumplimiento de normas básicas de disciplina



Análisis comparativo de la información recolectada

Las estrategias y prácticas exitosas que cada equipo docente manifiesta están en su gran mayoría orientadas a la humanización de la relación docente y estudiantes, transferir los valores, mientras se realiza el plan curricular. Iniciar y mantener relaciones con los diferentes actores del proceso educativo para garantizar la formación del ser mientras se cumple el aprendizaje de la teoría del área de lengua castellana. Las estrategias técnicas están orientadas a la aplicación creativa, recursiva, innovadora, lúdica, experiencial y constructivista del aprendizaje, siempre sosteniendo una relación

cercana donde el protagonista es el estudiante y sus necesidades e intereses, capacidades y potencial en el que centran su interés los maestros de esta área.

Sesión 2. “Sabias herramientas”: Las artes de hacer o hacer saber

Esta indagación se centró en la búsqueda de las claves de saber hacer, y una vez más manifestaron la importancia del ser en el hacer de la labor docente. La dinámica de la golosa del hacer saber y las prácticas profesionales rescataron lo siguiente:



Resaltan el mantenimiento de relaciones cercanas y profundas con sus estudiantes como estrategia de real transferencia del conocimiento a través del comprender de sus realidades, contextos y necesidades individuales.



Los docentes de ambos sectores resaltan la importancia del cambio y la mejora, el amor y la comprensión como claves del hacer docencia en su cotidianidad.

1. Dicotomías e inflexiones

Para atender este aspecto de la indagación, se diseñó una dinámica “agenda de citas” Por medio de la cual se generaron conversatorios entre los docentes en medio de la cual debían analizar 5 cuestionamientos relacionados con las inflexiones del currículo, las exigencias de cumplimiento interinstitucional, dicotomías en los intereses y responsabilidades en el proceso de aprendizaje de Lengua castellana y la labor docente en aulas.

Análisis colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía



1er. Tema de Conversación: ¿Qué tan grande consideras que es la brecha existente entre los temas que obliga a abordar el currículo y lo que el MAESTRO desea y le agrada enseñar en Lengua Castellana? Justifica tu respuesta

¿Qué tan grande consideras que es la brecha existente entre la obligación que tienen los ESTUDIANTES de aprender el uso adecuado la Lengua Castellana y su gusto por aprenderla?

Opciones de Respuesta: No existe brecha – Muy Pequeña - Moderada - Grande – Muy Grande – Abismal

Respuestas Brechas:

- Maestros: moderada: porque hay temáticas muy monótonas y algunas no van acorde a la materia. Estudiante: Grande: quieren aprender algo de la materia por la obligación de una nota.
- Maestro-Grande: Por el tiempo que no se da y que son necesarios. Estudiante-Grande: Lucha constante por la nota.
- Maestro-Grande: la limitación del tiempo, la exigencia en la obligatoriedad del tema. Estudiante-Grande: por la necesidad del cumplimiento, gana el dar que el querer.
- Estudiante de primaria: es pequeña ya que son apropiados y en el maestro moderada porque los temas son llamativos.
- Maestro: Grande. Temas que no son tan importantes. Obligación por los estándares y quisiera complacer a los estudiantes con lo que les gusta. Estudiantes: Más grande, al ser estudiantes de bachillerato han generado que es obligación “porque le toca”, a algunos les gusta la lectura.

2do. Tema de Conversación: ¿Siendo 1 lo mínimo y 5 lo máximo, que tan rígido consideras que es el currículo definido para Lengua Castellana?

Opciones de Respuesta: 1-2-3-4-5

¿Cuéntanos las dos principales estrategias que utilizas para flexibilizarlo?

Respuestas Currículo y flexibilización:

- Bastante rígido. La estrategia puede ser, puestas en escena, llevar todo a lo práctico.

- Es rígido porque no permite salirse de la temática, hay que cumplirla. Se hace flexible buscando personajes, dramatizaciones y videos.
- (5) Rígido. Lúdicas, llevar a lo práctico, cotidiano y vivencial con la imaginación
- (4) Los estándares hacen que el sistema sea rígido. Para flexibilizar es importante la práctica docente y las estrategias sean más dinámicas y llamativas.
- (4) Porque es rígido pero lo importante es la didáctica y la dinámica como estrategia de aprendizaje y así mejorará.
- Es rígido. No permite salirse de la temática es necesario cumplirla. Se flexibiliza con la ayuda de personificaciones, fichas, dramatizaciones, videos.

Análisis colegio público José María Córdoba

Respuestas Brechas:

- Maestro: Sí hay una brecha muy pequeña porque se debería enfatizar en las habilidades básicas del lenguaje: comprensión, lectura y comunicación asertiva. Estudiante: Es muy grande por la falta de motivación y apoyo de la familia en el buen uso del lenguaje.
- Maestro: No existe brecha porque hay la posibilidad de ser autónomo en la enseñanza del currículo. Estudiante: Bien grande por la desmotivación que hay en el aprendizaje.
- Muy grande para los niños, no les gusta nada. Para el docente no existe.
- Maestros: Muy grande porque los tiempos han cambiado, hay nuevos descubrimientos, avances científicos. Abismal con relación a los niños.
- Docente: no existe brecha con el estudiante es abismal, el niño no tiene el ejemplo en el hogar.
- Preescolar: abismal la brecha del docente y en el estudiante es muy pequeña.
- En el docente si existe, está adaptado a lo mínimo que se requiere. En el estudiante es grande por la apatía a las actividades de a lectura y la escritura.

Respuestas, currículo y flexibilización:

- Bastante rígido. La estrategia puede ser, puesta en escena, llevar todo a lo práctico.
- (2) En preescolar el currículo se puede flexibilizar de acuerdo a los intereses de los niños, al contexto, respetando sus ritmos de aprendizaje y sus códigos.
- (4) Desde la metodología y el quehacer pedagógico se flexibiliza y se hace más ameno.
- (1) Se aprovechan los eventos para flexibilizar.
- (3,5) Si hay flexibilización y a partir de preconceptos para avanzar y equilibrar, desarrollando texto.
- (1) Rigidez. Se flexibiliza de acuerdo a la situación, aprovechando el aporte del estudiante.
- (4). Se flexibiliza desde las actividades y las metodologías.
- (3.5) Se flexibiliza aprovechando los temas del momento y los eventos culturales como el día de la mujer, entre otros.

2. Sobre la percepción sobre el dispositivo del cuaderno y sobre las fortalezas y debilidades de las herramientas del dictado, la copia y la redacción

Indagamos este aspecto puntual usando una idea creativa de dispositivo para la escritura de un dictado, que llevaba implícito un mensaje reflexivo sobre los roles (maestro – estudiante) comunicación y flexibilidad. Así mismo, se realizó un ejercicio de dialogo y diligenciamiento de cuestionarios que implicaba un cambio de roles (maestros – estudiante), en esta ocasión los docentes pasaron a ser estudiantes y desde esta posición se generara una reflexión con la intensión de comprender la finalidad que tiene el dictado, la copia y la redacción en la forma como se produce el saber desde la lengua castellana y poder conocer el concepto de los maestros frente a estas prácticas.

Colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía



Colegio público José María Córdoba



Sobre la percepción sobre el dispositivo del cuaderno

Análisis comparativo de la información recolectada

Los grupos de maestros de ambos sectores, analizan el dispositivo del cuaderno como una herramienta que está sufriendo cambios generacionales y tecnológicos. A pesar de considerar útil en algunos casos, aún se percibe como necesario y en muchos casos una exigencia implícita por los actores del proceso educativo: padres, autoridades y el mismo alumno, quienes creen que si se tiene y se lleva un cuaderno hay como medir los avances.

Se siente aun la afiliación con el cuaderno bajo este paradigma. Como guía, repaso, afianzamiento de la interiorización, memorización, consideran viable y aún funcional, aunque aceptan que la generación busca otras opciones.

Sobre las fortalezas y debilidades de las herramientas del dictado, la copia y la redacción

Colegio privado Gimnasio Campestre Santa Sofía

1er. Tema de Conversación: ¿En un bimestre, qué tanto usas el dictado en tus clases?

Opciones de Respuesta: Nunca – Una vez al mes– Una vez a la Semana – 2 ó 3 veces por semana - Diariamente.

¿Qué fortalezas y debilidades le ves a esta estrategia pedagógica?

Respuestas frecuencia de uso del Dictado en un bimestre:

- Se hace a diario
- Uso diario
- Diariamente.
- A diario
- Diariamente
- A diario uso el dictado

Respuestas ventajas del Dictado:

- afianza la fonética, fortalece la memoria y la ortografía.
- fortalecimiento de la ortografía. Pronunciación de fonemas
- Afianzamiento en todo contexto del acento, gramática y ortografía.
- fortalece la memoria, afianza la fonética, mejora la ortografía.
- fortalece y afianza la gramática y la ortografía.
- agiliza la escritura, mejora la ortografía y la fonética.

Respuestas desventajas del Dictado:

- La dificultad es la falta de agilidad en la escritura que hace que tome demasiado tiempo en hacerlo.
- no le veo debilidades.
- La debilidad es que puede volverse monótono.
- La falta de agilidad es la debilidad.
- Su debilidad la monotonía.
- No veo debilidad en esta herramienta de aprendizaje.

2do. Tema de Conversación: Siendo uno 1 lo mínimo y 5 lo máximo... ¿qué tan importante es para ti enseñar redacción a tus estudiantes?

Opciones de Respuesta: 1-2-3-4-5

¿Qué tan bien redactan los niños y niñas de tu salón?

Opciones de Respuesta: Nada bien – Muy Poco - Aceptable - Muy bien - Excelente

¿Qué dificultades encuentras en la actualidad para que ellos mejoren su redacción?

Respuestas sobre la importancia de la redacción:

- De 1 a 5 es 5.
- Es 5: Muy importante para realizar una buena comunicación y esta es,
- (5) Muchas dificultades.
- (5) quien no redacta le cuesta hacerlo verbal o por escrito.
- (5) Muy bien ya que ha tenido un proceso.

Respuestas sobre qué tan bien redactan los estudiantes:

- Algunos están muy poco y aceptable
- Muy básica y aceptable por la edad y por el manejo empieza el lenguaje
- Aceptable
- Aceptable
- Se encuentra entre aceptable y muy bien

Respuestas sobre dificultades que evidencia el docente para que los estudiantes mejoren su redacción:

- La pereza a escribir y depende del tema.
- medios de comunicación, videos, viven un mundo facilista.
- Falta en conectores, estructura de párrafos.
- Tiene un lenguaje muy básico.: falta lectura comprensiva para reflexionar sus ideas. Los medios de comunicación motivan el facilismo.
- Estructura de los párrafos- semántica.

Análisis colegio público José María Córdoba

Respuestas frecuencia de uso del dictado en un bimestre:

- A diario
- Una vez al mes
- Una vez por semana
- Dos a tres veces por semana
- Tres veces al mes
- Tres veces
- Esporádicamente por ser de preescolar; en otros niveles a diario

Respuestas ventajas del dictado:

- Fortalece la escritura y a motricidad.
- La fortaleza es que el niño se siente feliz con sus logros.
- Mejora la escritura y ortografía.
- Mejora las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Reviso ortografía porque para mí esto es fundamental para la vida.
- Con el dictado se mejoran habilidades básicas: leer, escuchar.

- Se hacen lecturas comprensivas, se hallan ideas principales del texto y se refuerzan temas.
- Es muy positivo para el aprendizaje del lenguaje.

Respuestas desventajas del dictado:

- No ve ninguna debilidad.
- La debilidad es que no hay tiempo para la evaluación individual.
- La debilidad es que se puede tornar aburrido.
- No hay tiempo para evaluar individualmente.
- No reporta debilidades.
- No reporta debilidades.
- No reporta debilidades.

Respuestas sobre la importancia de la redacción:

- (4).
- (5).
- (4).
- (5).
- (5).
- (5).
- (5).

Respuestas sobre qué tan bien redactan los estudiantes:

- Aceptable
- Aceptable
- Aceptable
- Aceptable
- Aceptable
- Muy poco
- Aceptable

Respuestas sobre dificultades que evidencia el docente para que los estudiantes mejoren su redacción:

- Leer, inventar cuentos, acompañamiento en casa.
- Exigencia en parte oral, interacción. Aceptable. Más exigencia en casa.
- Que lean, escriban, realicen lectura comprensiva, realicen composiciones con palabras dichas por ellos.
- Falta de vocabulario, uso de signos de puntuación, falta de lectura.
- Tiempo insuficiente por la inclusión de 6 horas de lengua extranjera.
- Están iniciando proceso lector-escritor, edad y vocabulario y el incremento del hábito de lectura.
- Falta de lectura y falta de hábitos.

Sobre las fortalezas y debilidades de las herramientas del dictado, la copia y la redacción.

Análisis comparativo de la información recolectada

Los equipos de maestros de ambos sectores, consideran que el dictado es útil y necesario, que hacen práctica de él con alta frecuencia y que éste impacta la redacción por medio de la copia. Que tiene ventajas para el aprendizaje de la lengua castellana, pero que la generación de estudiantes presenta debilidades por la falta del hábito y el refuerzo en casa. Aceptan que los cambios culturales relacionados con la comunicación y la tecnología han modificado esta práctica y han exigido al docente, innovar métodos para reforzar el aprendizaje de la lectoescritura. Esta transformación también se ve en el uso del dispositivo del cuaderno.

1. Aplicación y conocimiento de Estándares de Lengua Castellana

Esta última indagación consistió en medir si los docentes tienen claridad y apropiación los Estándares de Lengua castellana; por medio de una evaluación lúdica en la que las docentes en medio de una divertida y dinámica estrategia debían ir dando respuesta de Falso o Verdadero a varios enunciados, si según su criterio personal eran o no parte de los Estándares del MEN.

A continuación se relacionan los ítems evaluados, las respuestas dadas por las maestras y un indicador del grado de conocimiento encontrado en cada estándar así como un consolidado final expresado en términos de promedio:



Las Verdades del Saber

1. Leo fabulas cuentos y poemas relatos mitológicos leyendas y cualquier texto literario

2. Revuelvo mis ideas creativamente con las de mis compañeros para producir mensajes virtuales que nos mantengan alejados de nuestra realidad y nos generen experiencias más intensas

¿Los anteriores enunciados son Estándares del MEN?

VERDADERO  0  FALSO

Ítem	Respuesta	Indicador porcentaje de conocimiento: (No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
	Correcta	Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
1	Verdadero	5/6 = 83.3%	6/6 = 100%
2	Falso	6/6 = 100%	5/6 = 83.3 %



Las Verdades del Saber

3. Produzco textos orales y escritos con base en la información recogida de los medios de comunicación.

4. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

¿Los anteriores enunciados son Estándares del MEN?


0


Ítem	Respuesta	Indicador Porcentaje de Conocimiento: (No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
	Correcta	Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
3	Verdadero	6/6 = 100%	4/6 = 66.6 %
4	Verdadero	6/6 = 100%	5/6 = 83.3%



Las Verdades del Saber

5. Participo en la elaboración de guiones para novelas, obras de teatro y cortometrajes

6. Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

¿Los anteriores enunciados son Estándares del MEN?


0


Ítem	Respuesta Correcta	Indicador Porcentaje de Conocimiento:	
		(No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
		Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
5	Falso	2/6 = 33.3%	4/5 = 66.6%
6	Verdadero	0/6 = 0%	3/6 = 50%



Las Verdades del Saber

7. Dialogo, analizo, resumo y documento mis programas favoritos de televisión o radio

8. Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros telenovelas anuncios comerciales, dibujos animados caricaturas entre otros.

¿Los anteriores enunciados son Estándares del MEN?

VERDADERO



0

FALSO



Ítem	Respuesta Correcta	Indicador Porcentaje de Conocimiento:	
		(No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
		Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
7	Falso	5/6 = 83.3%	4/6 = 66.6%
8	Verdadero	5/6 = 83.3%	5/6 = 83.3%



Las Verdades del Saber

9. Análisis de la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica para sacar glosarios y enriquecer el idioma español.

10. Plagio de textos orales y escritos y uso de la información registrada para recrear historietas y cuentos.

¿Los anteriores enunciados son Estándares del MEN?



Ítem	Respuesta Correcta	Indicador Porcentaje de Conocimiento: (No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
		Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
9	Falso	2/6 = 33.3%	2/6 = 33.3%
10	Falso	6/6 = 100%	5/6 = 83.3%

Resultados Consolidados:

Ítem	Respuesta Correcta	Indicador Porcentaje de Conocimiento: (No. De Aciertos / No. De Docentes Evaluadas) X 100	
		Aciertos Colegio Privado	Colegio Público x 100
1	Verdadero	5/6 = 83.3%	6/6 = 100%
2	Falso	6/6 = 100%	5/6 = 83.3 %
3	Verdadero	6/6 = 100%	4/6 = 66.6 %
4	Verdadero	6/6 = 100%	5/6 = 83.3%
5	Falso	2/6 = 33.3%	4/5 = 66.6%
6	Verdadero	0/6 = 0%	3/6 = 50%
7	Falso	5/6 = 83.3%	4/6 = 66.6%
8	Verdadero	5/6 = 83.3%	5/6 = 83.3%
9	Falso	2/6 = 33.3%	2/6 = 33.3%

10 Falso	6/6 = 100%	5/6 = 83:3%
PROMEDIO FINAL	71.6%	71.6

Preguntas abiertas sobre los estándares en la actividad lúdica:

1. ¿Cuál es tu opinión sobre los estándares?

Respuestas:

- Conozco algunos y algunos están desenfocados (Privado)
- Están acordes (Público)

2. ¿Qué les cambiarías a los estándares?

Respuestas:

- Le cambiaría en producción textual el que no todas las edades y cursos tienen las mismas habilidades, la tipología de lenguaje y estructura. No pueden estar estandarizados para todos (Privado).
- Hay que tener en cuenta los ritmos y dificultades de aprendizajes para poderlos cumplir (Público).

3. ¿Qué fortalezas y debilidades les percibes?

Respuesta:

- La fortaleza es la organización por edades y grados y que no son limitados (Privado).
- La debilidad: No le veo limitación, nos permite la adaptación (Privado).
- La fortaleza: Permite lograr un tope (Público).
- La debilidad: Están muy estandarizado, se deben especificar por niveles (Público).

4. ¿Qué tanto realmente los usa y por qué?

Respuesta:

- Sí los usamos y los adaptamos (Privado).
- Sí se usan en unos casos (Público).

Análisis comparativo de la información recolectada

En esta indagación se evidenció que los equipos de maestros de ambos sectores, están familiarizados con los estándares y a juzgar por el resultado promedio del indicador definido en este ejercicio lúdico, poseen igual grado de conocimiento de los mismos.

Se evidenció también que el Colegio privado utiliza en mayor grado los Estándares y esto se debe a que para los Colegios públicos, la Secretaría de Educación de Bogotá históricamente ha definido de manera particular lineamientos adicionales a los

definidos a nivel nacional para cada una de las asignaturas que se imparten a los estudiantes matriculados en los Colegios Distritales.

También queda claro que los dos grupos de docentes reconocen la utilidad y pertinencia de los Estándares del MEN aunque consideran que se pueden mejorar incluyendo aspectos como la consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje y las habilidades e inteligencias múltiples de los estudiantes.

Objetivos y estrategias pedagógicas

A continuación, se relacionan cómo las estrategias pedagógicas utilizadas en este taller, están articuladas con cada uno de los objetivos planteados inicialmente.

Sesión 1. “Los Sentidos de mi Vocación” SER MAESTRO

Objetivos y estrategias pedagógicas

Motivos e intereses-----	Historia de vida
Obstáculos-----	Ingreso: ojos tapados y las sillas amarradas
Habilidades y saberes-----	Aviso Clasificado
Expectativas y significados-----	Compra de Tesoros
Estrategias y prácticas exitosas-----	Pulsera Estratégica

Sesión 2. “Sabias herramientas” LAS ARTES DE HACER O HACER SABER

Objetivos y estrategias pedagógicas

Cómo afecta el concepto de saber escolar en la formación de maestros de lengua Castellana-----	Golosa de palabras claves
Cómo asumen cotidianamente la lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas que de aquí se derivan-----	Agenda de citas
Como aborda la dicotomía entre los intereses del estudiante y la obligatoriedad del cumplimiento del currículo-----	Agenda de citas
Cómo enfrenta las inflexiones que le establece el currículo-----	Agenda de citas
Conocimiento de los estándares-----	Evaluación
Concepto del maestro sobre las prácticas del dictado, la copia y la redacción	

4.2.4.2 La Lengua Castellana como saber escolar a partir de los cuadernos como dispositivo de investigación en un colegio público.

El desarrollo de este capítulo comprende inicialmente noción de saber pedagógico, consideraciones teóricas acerca de saber escolar, seguidamente el análisis sobre el papel desempeñado por los cuadernos escolares en la construcción de una cultura escolar fundada sobre la escritura, apoyada en la investigación de algunos cuadernos de grado (quinto) mediante un análisis sobre la manera en que se articula la relación entre lo oral y lo escrito.

En la función del saber escolar se movilizan exigencias para evitar que el maestro ejerza su oficio enseñando algo que él sepa o que quieran que los estudiantes sepan, en medio de esta situación la escuela se constituye con nuevos modos de saber que circulan en la sociedad.

Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Álvarez (2015) “Hay Religión, hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia, hay valores, formación en moral, formación en ciudadanía, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o de los de la ciudad, hay procesos democráticos, pero, al producirse en la escuela, se diferencian de los que regulan el poder público, hay arte, música, teatro, pintura, teatro; pero al producirse en la escuela se diferencia de lo que sucede en las galerías, teatros, escenarios de espectáculos. Hay deporte, ciencia, tecnología, en la escuela hay literatura, se leen cuentos, novelas, poesía; pero con un fin pedagógico”. (p. 8). Se requiere de un compromiso profundo para asumir un cambio cultural, reflexionar como la escuela ha enseñado a asumir el conocimiento, tiene que ver con esa relación entre conocimiento y realidad.

El cuaderno como dispositivo de investigación.

En esta investigación, motivada por el interés que generan los cuadernos escolares como fuente de investigación, pretendemos profundizar en la intrahistoria de la escuela partiendo de estos recursos educativos seleccionados para analizar su currículo implícito, teniendo en cuenta los supuestos pedagógicos que informan la actividad cotidiana, que como sostiene Annie Marie Chartier, construyen filtros interpretativos, muy duraderos que han demostrado funcionar bajo una doble óptica en cuanto al principio de familiaridad – extrañeza. En este sentido los cuadernos servirán como fuente de información que nos permitirán fotografiar la vida escolar de los centros educativos elegidos para la investigación. En el estudio de los cuadernos el análisis de contenidos prevalecerá como principal objetivo.

Lerner (2001) afirma: “Los estudios históricos nos permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas en diferentes sociedades o épocas y nos aportan así un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para entenderlas y definir las mejor”.(p. 92). Hablar sobre los fines de la enseñanza desde el análisis de determinadas prácticas, implica no solo el análisis de contenidos sino también el reconocimiento y reconstrucción de saberes a través de los cuales hemos sido constituidos como sujetos del conocimiento teniendo en cuenta las diversas maneras y formas, que se inventan y reinventan en la medida que se entra en la capacidad de comprender que el niño y el joven viven situaciones y momentos diferentes en la historia, y que la enseñanza construye distintas formas éticas, de prácticas, y diferentes formas de relación, de juego, de mirada.

Hoy en educación, cobra un sentido importante como hacemos y que significa el arte de hacer en las instituciones educativas. En cada nivel educativo este cuestionamiento es diferente. Explica el profesor Saldarriaga “que el tema de la existencia debe ser un eje fundamental en tanto esa existencia se nos convierte en un interés en el momento de planear, de pensar, de crear actividades, y deja de ser un juego de presencias; es repensar como esa pedagogía se vuelve importante para cada existencia y no para cada presencia” (Catedra abierta, 2014). En una profunda reflexión sobre cada uno de esos actos, actos responsables, consientes y sensibles en el ejercicio del maestro.

En cuanto a los procesos de lectura

La práctica pedagógica consistió en una clase de español del docente, en torno al proyecto de lectura que lleva a cabo con el grupo de 33 estudiantes del grado quinto sobre la “verdadera experiencia de lectura”. El proyecto consistía en la lectura de una serie de libros escogidos por los niños, en promedio cada niño ha leído 8 libros en lo que va corrido el año escolar, libros que promovieran en los lectores la significación de una verdadera experiencia de lectura, libros de algunos autores colombianos y el escritor británico Roald Dahl autor de *Charlie y la Fábrica de Chocolate*, obra con la que se consagró como autor de literatura infantil.

El profesor Jimmy trabaja sobre la afectación que tienen los libros sobre los alumnos, esto es lo que él ha marcado y apuntado en su proyecto como verdaderas experiencias de lectura.

Encontré con respecto a las actividades de lectura que las escuelas “han diseñado programas completos para la formación lectora a partir del uso de los libros y otros materiales impresos” (Chambers SF 19) que solo muestran una actividad uniformizada y lineal con prioridad en el análisis crítico que obvia el gozo del lector, y programas que integran lectura de libros infantiles y juveniles que multiplica la presencia de todo tipo de libros en el aula. Las clases se medían por la discusión entre los alumnos y el profesor acerca de los libros leídos, sin limitarse a terminar la lectura, o hacer un análisis, un resumen o comentario sobre ésta, afirmando que “el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído” (Chambers, SF, 19). Cuando se promueve el dialogo se comparten dificultades, entusiasmos, experiencias y conexiones sobre lo leído que permite que los alumnos interioricen el contenido y vivan una verdadera experiencia de lectura, se tienen en cuenta “las características de los alumnos para implicarse y participar en las actividades y tareas: capacidades, recursos para el aprendizaje, conocimientos previos, motivaciones e intereses.

El trabajo de lograr una verdadera experiencia de lectura debe partir de fines específicos; entretenimiento, conocimiento y/o formación, porque la lectura se puede entender de diversas formas según sea el fin que se quiere alcanzar con su actividad, podemos advertir su usos como conocimiento, como entretenimiento y como formación, la escuela tiene una gran inclinación por la primera, leemos para adquirir un conocimiento que no teníamos, muy poco se trabaja sobre la segunda, leer como pasatiempo y uso del tiempo libre ya que termina siendo forzada cuando no se ha forjado como un hábito, y la

tercera, la lectura como formación a la que le apunta la escuela y termina desviándose a la lectura obligatoria y académica, que obvia la imaginación como medio esencial del conocimiento y se limita a la mecanización y desglose estricto del texto, reducido es el trabajo libre y creativo donde la invención está ligada a la producción de lenguaje obviando que Larrosa (2003) “la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa, la transforma”(p.27) El trabajo sobre los libros leídos, fomenta el dialogo sobre su contenido, relaciones de éste con el entorno de los alumnos y sobre el mismo autor, al respecto Chartier considera que esta actividad crea una buena relación con los niños y los libros, que se interesan por conocer el autor, por ilustrar actividades sobre la lectura y discutir en torno a los personajes que les permiten percibir cosas que habían pasado inadvertidas.

Al inicio de la clase el profesor Jimmy habla del tema, con el fin que los niños recuerden el proceso que han venido viviendo a lo largo del año escolar, avanzar sobre el árbol de la lectura, procura que sean los estudiantes quienes recuperen la información de los textos leídos” a este punto los niños ha leído varios libros como dice uno de los alumnos y van a llenar su hoja o ficha con la información de los textos que van a ir en el árbol, para ello el profesor incita a la clase a hablar de los libros, los autores, personajes y su percepción sobre ellos, se encuentra como la clase ha sido guiada bajo la experiencia de los sujetos, ellos mismos recrean y denotan su aprendizaje, así como la metodología de la lectura, se abre el diálogo del texto y sus autores para ampliar la afectación que el contenido ha tenido sobre ellos y las vivencias de conocer a algunos de los autores de los libros leídos, siguiendo de esta forma las pautas de quien sostiene que estas prácticas crean una buena relación con los niños y los libros, (Chambers SF 19) “Educar sin que la obligación de aprender acabe con el deseo de aprender”¹ que se interesan por conocer el autor, por ilustrar actividades sobre la lectura y discutir en torno a los personajes que les permiten percibir cosas que habían pasado inadvertidas y generando conocimiento de sus experiencias, refiere que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.

¹ 1 ¿Cómo educar a alguien, si el deseo de aprender acaba con el deseo de aprender? La paradoja de la obligación escolar está en que su trivialización constituye a la vez su fuerza y su debilidad, su mayor éxito y su talón de Aquiles. Los maestros deben inventar todo el tiempo maneras de enseñar que permitan a los estudiantes hallar valor y sentido en una serie de aprendizajes que no pueden elegir.



Los libros han sido escogidos por los estudiantes con el fin de significar una verdadera experiencia de lectura, algunos de ellos son (Matías pinta a Penélope, camino a casa, la noche de los piratas y Olivia, Zomm) aquí el profesor cuestiona ¿qué es una verdadera experiencia de lectura? Y los alumnos comienzan a manifestar sus nociones, encontramos un niño que dice que es aprender del libro, otro niño manifiesta que es quedarse con un recuerdo del libro, un aporte de otro alumno dice que es transportarse, imaginar lo que pasa y cuenta el libro y así continúan los aportes de los niños, interés por el contenido, ¿por qué pasó, que va a pasar? hay un aporte de un niño que expresa que la verdadera experiencia de lectura incita a relacionar el contenido del texto con sucesos reales vividos por el lector. El profesor permite que los niños expresen sus experiencias y como las vieron reflejadas en algunas de las lecturas que habían hecho, siguiendo las pautas de Chambers (SF,19) sobre la verdadera lectura donde afirma que “el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído” así como también manifiestan los alumnos que no solo se leen las palabras, las imágenes significan mucho, hablan de libros como (Matías pinta a Penélope, camino a casa, la noche de los piratas), que son libros álbum, donde se debe leer la imagen, el profesor alterna el uso de libros álbum y libros juveniles, “la experimentación de estos programas ha mostrado que el progreso de los alumnos aumenta cuanto más se relacionan con la lectura (...) y cuanto más reales y menos escolares son los libros leídos” (Chambers, SF, 206). Así los niños eligen sus libros, los han leído en el transcurso del año pero en la actividad de la clase elegirán y hablarán a sus compañeros solo de aquellos que consideraron promovieron en cada uno, una verdadera experiencia de lectura.

Escritura

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos; requieren mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiante y exigen intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad.

Los cuadernos deben considerarse como un aporte a la labor que se desarrolla en el aula, pues están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y de recursos que los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito. Asimismo, se consideran fundamental, situaciones de escritura vinculadas con las prácticas sociales. La formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo, ya que implica su inclusión en la cultura escrita. Frente a esta complejidad, las pautas de referencia del español como primera lengua, en la enseñanza escolar, deben ser acogidas desde los lineamientos de la Lengua Castellana.

Nuestra investigación en los cuadernos aborda sobre todo el aspecto de contenido, en este análisis, enfocado desde los ejes: currículo, interpretación y producción de textos y Aprender a hacer, Aprender a conocer; y estudiado en cuanto a los siguientes componentes: a la copia, el dictado y la redacción.

Saber escolar en las prácticas de escritura

Copia y dictado y redacción.

El desarrollo del cuaderno se muestra más que todo relacionado con la copia directa de lo solicitado en clase, componiéndose en ocasiones de pequeñas redacciones que presenta la estudiante con respecto al tema visto, hay circunstancias en las que el tema es tan denso que simplemente es necesario por parte de ella hacer un desglose en el cual haya una parada para entender en sus propias palabras estos saberes.

Dentro de los lineamientos del proceso como tal la estudiante es fiel al texto original tanto que se advierte el texto donde lo tomo, (tablero). Si bien se entiende por parte de ella que es necesario aprenderlo al pie de la letra.

La enseñanza del cuaderno en sí, es acerca del interés administrativo a la realidad del enfoque “estudiante Vs lineamientos generales de conocimiento (lineamientos).

Se destaca en ocasiones que su entendimiento acerca de lo explicado y solicitado en clase está a la altura de los lineamientos, es así como ejecutando de manera adecuada

entre lo que debe decir y lo plasmado en el cuaderno, se sincroniza para darle forma a sus ideas, si bien esto es adecuado a su forma de ver o entender la explicación se nota con fuerza que debido a su forma de explicar lo entendido habla de forma en que se puede percibir una explicación, una guía, un proceso ajeno inducido lo que se podría reconocer como un ejemplo de parte del profesor, “El docente es el mediador de las diversas razones por las que la enseñanza o el saber se inclinan”, en el texto de Álvarez en la parte “ de la practica pedagógica” Toma muy estrictamente el sentido de la metodología en la que el sujeto, la institución, y el saber mismo se producen por eso es mediador de todos ellos, amalgama y da forma a todos estos sentidos.

La toma de datos, su exactitud e interiorización por parte del estudiante para así plasmarlo en el cuaderno está sujeta a la pasión y dirección del docente.

Si bien por este tiempo los docentes están aún mejor preparados y tienen en muchos casos mejores herramientas para enseñar una gran parte de su labor está basada en la toma de datos, en nuestro caso podemos darnos cuenta que esta toma es tan exacta que no hay forma de perder los estribos de los temas en sí, sino que podemos visualizar de forma adecuada lineamientos y estructura por parte del estudiante, pero para que haya entendimiento no es cuestión de volverlos máquinas de escribir, en eso está presente muy detenidamente el profesor, una guía necesaria para conducirnos en la dirección correcta de nuestros datos tomados llámese copia o dictado, aunque podríamos dar visos de cuál de las dos fue basándonos en el tipo de escritura y viendo su ortografía, determinado así por Chartier* “El maestro podía preguntar al estudiante sobre el contenido de los textos copiados, pero el ejercicio tenía como finalidad última el aprendizaje de un “saber escribir” sin errores ortográficos...”

El saber escrito es la adaptación del tema y proceso de interiorización basándose “en lo más importante” para el estudiante, no es solo los lineamientos base del proceso sino también lo que se considere en clase como sugerencia del docente para la utilización de tales datos como lo sería “muchachos este tema lo verán en la evaluación”, debido al grado de importancia de un tema y lo que signifique para el estudiante. Este es un concepto de causa y efecto del porque estudio o escribo lo que debo escribir (con que finalidad a corto, mediano o largo plazo). Aunque la disposición de la información está a la mano influye al estudiante a preguntarse si la necesidad de escribir esta enlazada a un bien mayor (advertencia del docente, padres de familia etc.). En este caso encontramos

que la memorización a través de la copia se entendería como lo expuesto por Chartier que para eso guían los docentes y que no es una implantación de conocimientos sino una guía para obtenerlos y darle forma.

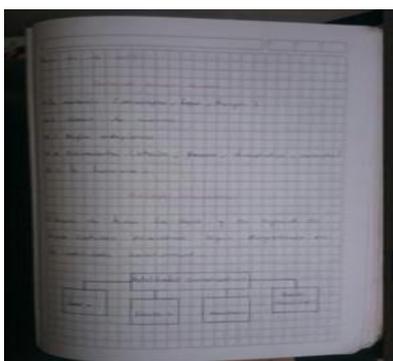
Debido a lo anterior esta perspectiva inducida como proceso de enseñanza, encausa a los estudiantes cuando escriben no saben cómo crear a partir de su experiencia, el ejemplo de los docentes determina como recrear un proceso significativo de aprendizaje.

Currículo

A este punto, desde los aspectos estudiados hasta el momento, se puede notar que estos saberes se han producido a partir de políticas gubernamentales que les han significado a los Maestros desde el 68 con el convenio entre el gobierno Colombiano y el gobierno Alemán, ser “administradores de currículo”.

En la década de los años 90, producto de la nueva Constitución, se proclama la Ley General de la Educación y aparecen tres elementos vigentes hasta el momento:

1. La construcción del PEI, otorgándole autonomía a la institución.
2. Se le otorga al maestro la responsabilidad de diseñar el currículo.
3. Se decreta la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores.



Ahora bien, ¿Cuál es la razón de que lo que está en educación permanezca vigente? ¿Cuál es su razón?

A partir del gobierno “Plan de las cuatro estrategias” desarrollado por Pastrana 1970 – 1974, se fortaleció el sistema instruccional en el cual, las áreas de Docencia, Investigación y Administración Educativa tenían una función clara del control técnico del sistema; mientras que el saber científico tenía un carácter más específico.

El plan para cerrar la brecha de Alfonso López Michelsen, después del plan de crisis que generó el plan anterior, se trazan nuevas decisiones como dar prioridad al intermedio profesional de tres años que daba títulos de Tecnología en educación primaria, en preescolar y en educación especial, surge el proceso de instrumentación y con él, el término práctica pedagógica, como revelación de la imagen del Maestro, de planeación, lo que conlleva a que el saber pedagógico se instituyera en la operativización del aula.

Con el “Plan de integración nacional” por Julio Cesar Turbay Ayala, surge el programa Escuela Nueva, tras un movimiento pedagógico, como lucha de los Maestros desde el cual se implementaron nuevos programas curriculares y bibliotecas escolares.

En 1984 la nueva tecnología crea la necesidad de reestructurar el sistema educativo en Colombia, con lo que se organiza un modelo curricular que sirva para agilizar la operatividad de los procesos educativos. El decreto 1002 del 84 incorporó la Renovación curricular con el fin de unificar los currículos de todo el sistema educativo con el fin de determinar nuevas prácticas de planificación para los maestros, centradas no en la enseñanza, sino en el currículo. Se introducen términos en el lenguaje escolar como objetivos, indicadores de evaluación, promoción automática, entre otros.

Entre el 82 y el 86 con el “Plan de cambio para la equidad” considero al sistema educativo nacional como una unidad orgánica integrada por la educación formal y la no formal. Modernizo el sector educativo con la implementación de combinadas metodologías adecuar los currículos y programas a las necesidades de las regiones y grupos culturales.

Por lo anterior, podemos ver que desde lo está actualmente la educación ha estado de reforma en reforma, pero que, realmente lo que constituía la fuerza de la escuela del pasado ha desaparecido, parece que además, la sociedad, hace que la escuela vaya perdiendo su papel central de formación que ha podido tener.

Las decisiones políticas como uno de los factores, las reformas, los programas que promulgan, las leyes, instauran nuevas formas de organización escolar, la historia de la educación ha sido por mucho tiempo, la historia de las reformas y de modificaciones a las leyes. Por otro lado el cambio que se refiere al específicamente al contenido de la enseñanza, es el cambio en el conocimiento o en los saberes, la aparición de nuevas ciencias, el descubrimiento del análisis lingüístico tendrá repercusiones en el cambio de

los saberes para la enseñanza y, mientras que el maestro sigue enfrentando la cotidianidad escolar asumiendo todas las responsabilidades posibles, no se entiende ni se atiende a las especificidades de una escuela, de un país, fuera de comparaciones internacionales, es necesario entender las Chartier (2004)“especificidades de una cultura, de un sistema político, de las lenguas, de, su propia historia” (p. 24)

Interpretación y producción de textos

Las técnicas de producción y reproducción de los textos han cambiado mucho y han redefinido muchos oficios. Al a lectura lineal de textos largos que exigían un trabajo de memoria y de reconstrucción, le sobrevino una lectura que es a menudo fragmentada, rápida, que solo busca información, más que una recapitulación o reflexión, son prácticas sociales que desafortunadamente van más adelantadas que las practicas escolares.

Al respecto Chartier realiza un interesante planteamiento: No es la lectura un simple ejercicio que se limita solamente a distinguir fonemas, o reconocer las estructuras básicas de sentido, por el contrario la enseñanza de la lecto-escritura, debe ser una herramienta para construir el conocimiento, lo cual requiere de un compromiso profundo, especialmente por parte de los maestros para asumir el cambio cultural e incluir todo tipo de textos e información, como material de lectura, tomando en cuenta el análisis de discurso como paso importante en la comprensión. Es una reflexión sobre la forma como la escuela nos ha enseñado a adquirir el conocimiento, tiene que veraces esa relación entre conocimiento y realidad.

Leemos sobre muchos textos, sobre lo que nunca tenemos que escribir (como la prensa diaria, la publicidad, las normas que nos gobiernan) y de los que tenemos que obtener comprensión crítica, pero seguramente, el fondo de la lectura crítica consiste en asumir un cambio de paradigma cultural: Los textos ya no son documentos objetivos que transmiten mensajes veraces, hoy son artefactos culturales situados en contextos concretos, que usamos las personas para conseguir nuestros propósitos y transmitir nuestras opiniones.

En este tiempo el oficio de escribir un texto, ha cambiado de darle forma a un texto para que se pueda editar, seleccionarlo para imprimirlo. Sin embargo, en este tiempo tan difícil los maestros luchan, y en las prácticas analizadas y descritas al inicio del capítulo, el maestro Jimmy a través de su proyecto: una verdadera experiencia de lectura,

denota una construcción desde el alumno y su entorno, asumiendo al estudiante como protagonista de su formación, como ser social que reconoce e intercambia significaciones con otros forjando alteridad relaciona su realidad con los aprendizajes de la escuela y donde la práctica pedagógica es claramente dialógica, se lleva a cabo con todos y los contenidos según la actividad son más reales y menos académicos.

El diálogo es uno de los procesos de la clase, pero en este caso, no el de habla del maestro, son los estudiante los que ejercen la mayor parte de esta actividad, lo cual requiere, por parte del maestro, querer aprender otras formas de actuar en el aula, querer relacionar lo que aprende con la práctica, dedicar tiempo y analizar las propias necesidades de aprendizaje de ellos mismos y de sus alumnos.

Es necesario provocar cambios en la concepción misma de lo que es un texto, la vida de un texto, la estabilidad que constituye la confianza en los libros, a diferencia de los encontrados en redes, que fácilmente desaparecen, esto, además de la posición del lector ante el texto y la persona que lee y que escribe, como es el caso de los estudiantes de grado quinto de la practica mencionada, la oportunidad que tuvieron al interactuar con (Francisco Quevedo), uno de los escritores de los libros que ellos eligieron para leer, vuelven significativa la posición del receptor, y del productor de texto.

4.2.4.3 La Lengua Castellana como saber escolar a partir de los cuadernos como dispositivo de investigación en un colegio privado

Para iniciar el contexto del Saber pedagógico el área de Lengua castellana cita así, según Jorge Luís Borges, " leer bien es una de las formas más gratas de felicidad que tienen los seres humanos". Virginia Wolf, la extraordinaria novelista británica, resume en forma elocuente su apasionada devoción por la lectura, al afirmar: "A veces pienso que el paraíso debe ser una lectura constante e incansable".

El Gimnasio Campestre Santa Sofía determina su continuo proceso de indagación, de cambios donde la enseñanza se vivencia como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Garretón. M (2000). dice "El mundo visto desde la sociedad se encuentra hoy en lo que se podría considerar como el tránsito de una sociedad industrial, de Estado centralizado, hacia una sociedad posindustrial globalizada, de Estado subsidiario" (p.352) Junto a esto, emergen nuevos referentes para la construcción de la identidad personal y social, lo que conlleva nuevas formas de participación social.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Elliot es el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo “El propósito de la investigación – acción consiste en profundizarla comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot. 1993).

La cultura transforma la mirada hacia la escuela se ubica del lado de los sujetos que viven el proceso escolar. Subordina la racionalidad de teorías pedagógicas y educativas que no basta para guiar la acción. El saber práctico, oportuno y contingente que se requiere para trabajar dentro del sistema educativo y para ser maestro frente a grupo. “Desde esta perspectiva, la vida escolar se teje entre las estrategias de quienes planean instituciones y las tácticas de los sujetos que las ocupan”. (Chartier, 2000, p.176)

La acción participativa se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988);“ Se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”. (p.25)

Características

Entre las características acción participativa, “Sólo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la efectúa, si sus acciones son portadoras de sentido en sí mismas, y no para obtener otras cosas”

- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella.
- Es una forma por la cual él maestro puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución del discurso unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- El planteamiento trata de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- Es una tarea que lleva tiempo, porque puede presentarse diferencias entre los maestros, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

Proceso

Las prácticas de la lectura y la escritura son parte esencial de la cultura escolar. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados e experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas. La literatura está actualmente tan arraigada en el universo escolar que resulta difícil imaginar que antes no fuera así. Describir la Historia de esta conquista territorial pacífica, pero ambivalente, permite actualizar algunas concepciones de la infancia que durante mucho tiempo fueron antagónicas.

Los antropólogos han mostrado que casi siempre subsisten de manera secreta algunos vestigios de herencia que se transmiten de generación en generación. Existen programas académicos de formación que definen racionalmente los valores necesarios para una profesión. No obstante, todos sabemos que las culturas profesionales se transmiten de persona a persona al hilo de encuentros



y experiencias. Estas “artes de hacer” se transmiten a espaldas de las autoridades, que prefieren ignorarlas o combatirlas como rutinas conservadoras. Lo que nos enseña la

historia de la educación es que a lo largo del tiempo esta herencia sigue provocando ásperos conflictos y negociaciones. (Chartier).

Como podemos observar, todo este el proceso se daría en cuatro fases como lo dicen (Kemmis McTaggart, 1988):

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
2. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
3. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
4. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación. (p.45)

Descripción

“Una perspectiva histórica, cuestiona la oposición clásica entre oralidad y escritura. Según esta, quien aprende a leer pasa del mundo de la cultura oral al mundo de la cultura escrita. La memoria escolar de una herencia común actualizada sin cesar que permite compartir lecturas a distancia”. (Chartier, 2000, p.181).

Dentro de este proceso el saber de la Lengua castellana prevee los aspectos más valiosos como la construcción colectiva, pues los niños comprenden que se encuentran en un mundo donde el otro es tan importante como “yo”. Si bien esto es importante, teniendo en cuenta el mensaje de Foucault y Larrosa, “los niños pueden trabajar sobre su cuerpo y su mente de forma creativa y libre”. Esto ayuda a que ellos puedan alcanzar un estado de aceptación de sí mismos y puedan cuestionarse sobre lo que sucede en su contexto.



El maestro crea un mundo de mil formas para transmitir para interactuar con sus estudiantes en su formación donde se hace la construcción del saber para que cada individuo realiza su valoración del mundo que lo rodea y es allí donde el proceso lector tiene una gran importancia., pues el maestro guía a su estudiante a ese mundo donde es más clara la esencia humana el ser interior. Lo invita a pensarse a sí mismo y así plasman sus sentimientos y emociones.

La parte académica y emocional del sujeto en construcción. Debe ser respetuosa, planeada y ejecutada siempre en lineación con los contextos y los individuos.

Análisis de los cuadernos colegio privado

Objetivo General

- Determinar la importancia del cuaderno como mediador en la cotidianidad del maestro y el estudiante dentro de la cultura escolar.

Objetivos específicos

- Indagar sobre cómo los maestros y estudiantes asumen cotidianamente la lectura y la escritura desde el cuaderno escolar de la lengua castellana.
- Analizar, desde los grupos focales y con el apoyo de una ficha como se conceptualiza la cultura escolar desde el cuaderno de Lengua castellana.
- Identificar el saber del maestro visto desde el cuaderno como dispositivo.
- Explorar y observar las habilidades y saberes que el maestro genera internamente en el aula escolar y el cuaderno como mediador de la lengua castellana.

Para evidenciar la recopilación de las muestras en el colegio (2) referente al colegio privado se determina tomar el colegio donde trabaja una de las investigadoras de la tesis. La muestra se da en la básica primaria. Para El Gimnasio Campestre Santa Sofía el cuaderno de clase como dispositivo pedagógico es el conjunto de prácticas discursivas, es un productor de los saberes escolares, se constituye como medio significativo para observar los procesos tanto históricos, sociales, culturales y pedagógicos que se van gestando en la cotidianidad del colegio y los procesos escolares de escrituración.

Para el desarrollo del trabajo de campo en el Gimnasio Campestre Santa Sofía se tomaron en cuenta aspectos de (vivencias, historia, experiencias compartidas y expresadas, actitudes, motivaciones, responsabilidades y enriquecimiento personal) que conllevan a la investigación participativa de la etnografía.

Fue importante el apoyo de las docentes de Lengua castellana del colegio, en disponer sus actividades pedagógicas y las diferentes actividades de aula junto con sus estudiantes a disposición de los requerimientos de la etnografía del grupo investigador.

UNIDAD MUESTRAL	Al verificar los 51 niños pertenecientes al grado Quinto y que dentro de su horario se determina 6 horas de Lengua Castellana, 1 hora de Lectura y 1 hora de Escritura para una intensidad horaria de 8 horas semanales.
MUESTRA	Los niños se ubican en cada una de sus aulas. Para un gran total de 51 estudiantes con cuaderno, libro Pro saber 5° de la Editorial Santillana, cuaderno y libro plan lector como muestra.
MÉTODO DE MUESTREO	Para esto se realizó un acompañamiento en aula en clase de Lengua Castellana, el referente cuaderno mostro la expresión escrita e icónica del estudiante, desde la caligrafía, hasta los distintos tipos de actividades de transmisión de la cultura escrita: la copia, el dictado y la redacción individual y colectiva. Una vez designado su uso individual o colectivo y establecido el tipo de contenido.
TAMAÑO DE LA MUESTRA	Se eligieron 5 cuadernos, bajo el criterio de la maestra, esto mismo se realizó en el otro salón para un total de 10 muestras seleccionadas de lengua castellana y 5 de plan lector.

El total de cuadernos analizados fueron diez, determinados en la siguiente tabla.

GIMNASIO CAMPESTRE SANTA SOFÍA			
MUESTRA DE TOMADA			
GRADO QUINTO DE BASICA PRIMARIA			
CUADERNO COMO DISPOSITIVO			
<i>CURSO</i>	<i>NOMBRE</i>	<i>CANTIDAD</i>	<i>ASIGNATURA</i>
5A			
	URBINA YOPASA ANA MARÍA	2	Lengua castellana y Plan lector
	RODRÍGUEZ CONTRERAS IVETH VANESSA	2	Lengua castellana y Plan lector
	LUQUE GUZMÁN ISABELLA	2	Lengua castellana y Plan lector
	VÉLEZ CAMARGO TOMÁS HERNANDO	1	Lengua castellana
	MONTES SANTA SAMUEL	1	Lengua castellana
5B			
	BALLESTEROS ROBLES DAVID SANTIAGO	2	Lengua castellana y Plan lector
	GUERRERO ARCOS SAMUEL	2	Lengua castellana y Plan lector
	QUIROGA CASTILLO ANGÉLICA MARÍA	1	Lengua castellana
	QUIROGA CASTILLO MARÍA VICTORIA	1	Lengua castellana
	RESTREPO MONTAÑO VALENTINA	1	Lengua castellana y Plan lector

El paso a paso del Análisis de los cuadernos como dispositivo escolar.

Generalidades

- Se determinó un modelo de guía para indagar a las maestras de la asignatura del colegio en cuanto a la producción, elaboración y trabajo de aula con el cuaderno como dispositivo de Lengua castellana. Cada una de ellas lo diligencio y aportaron grandes experiencias.

FORMATO DISPOSITIVO CUADERNO- LENGUA CASTELLANA

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____

NOMBRE DEL DOCENTE A CARGO DEL ÁREA: _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____, GRADO: _____, AÑO: _____



ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MI PRAXIS
<p>Una Mirada en el espejo...</p>  <p>Según mi experiencia como maestra de Lengua Castellana como podría definir: "EL CUADERNO"</p>		
<p>Temas y subtemas... aprededdepepepepepepe...</p>  <p>Desde el cuaderno como dispositivo como lo conecta con la Interpretación de la temática de Lengua Castellana</p>		



ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MI PRAXIS
<p>La aventura de escribir... mi cuaderno</p>  <p>Como logró desde mi saber... que mis estudiantes realicen sus creaciones literarias.</p>		
<p>Mirando el cuad...... Desde mi cuaderno.</p>  <p>Desde la Lengua Castellana como permito que mis estudiantes visualicen su entorno y puedan dimensionar su vida.</p>		

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MI PRAXIS
<p>Al borde de la lengua...</p>  <p>El cuaderno... nos genera saberes... para llevar a nuestros estudiantes... a mirarse y reflexionar.</p>		
<p>¿Cómo dice que dijo?...</p>  <p>El cuaderno... desde hacer ... el conocer y el SER</p>		

Al hacer una retrospectiva, se identificaron los siguientes aspectos que se reflejan en el formato dispositivo cuaderno:

1. Entre la teoría y la práctica; concepto de “praxis transformadora”,
2. Entre los sujetos y el saber - la “participación auténtica”
3. La participación como filosofía de vida y la búsqueda de conocimientos válidos para el cambio social.

Dicho formato fue desarrollado por las investigadoras con apoyo de la jefatura de área de Lengua castellana, después de la participación en los grupos focales, gracias al formato se llevó a cabo la actividad de indagación de sus prácticas, las maestras de grado quinto de la institución privada (2), (MISS NIDIA PACHON Y MARIA CLEMENCIA CASTILLO)

- **Una Mirada en el espejo (Según mi experiencia como maestra de lengua castellana Como podría definir “CUADERNO”**

MISS NIDIA PACHON

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: Es una herramienta donde el educando registra datos de un tema para luego ser recordados y ejercitar de manera física los contenidos.

MI PRAXIS: El cuaderno es muy importante para observar caligrafía, evidenciar contenidos vistos y como herramienta para poner en práctica los conocimientos.

DESCRIPCIÓN: El cuaderno es una herramienta importante, pues en ella se plasma los conceptos de las temáticas vistas, con el estudiante puede hacer retroalimentación y aclarar algunas dudas realizando tareas y diversas actividades.

MI PRAXIS: Analizando cómo mejorar para mí sería importante minimizar el uso del cuaderno solo con mapas conceptuales y poder llevar al estudiante a realizar actividades más prácticas con su cotidianidad, a pensar y exponer sus puntos de vista. Respecto a las temáticas.

- **Temas y subtemas...aprendiendoendoendo...(Desde el cuaderno como dispositivo ¿Cómo es la conectividad con la Interpretación de la temática de la Lengua Castellana)**

MISS NIDIA PACHON

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: En Lengua Castellana el cuaderno es un dispositivo necesario ya que manejar la temática de escritura y en este se plasman los contenidos y las prácticas de las diferentes temáticas

DESCRIPCIÓN: El cuaderno permite ortografía ya que es importante el manejo de la escritura y una buena ortografía en Lengua Castellana.

MI PRAXIS: Los cuadernos que llevan los niños son de vital importancia porque en ellos se evidencia inmediatamente los ejercicios prácticos, la presentación de cada uno de los temas de las temáticas trabajadas.

MI PRAXIS: Me gustaría poner generar en los estudiantes motivos para cambiar su escritura en el uso adecuado del cuaderno con ayuda de imágenes y ejercicios grafomotores.

- **La aventura de escribir...mi cuaderno (Cómo logró desde mi saber...que mis estudiantes realicen sus creaciones literarias)**

MISS NIDIA PACHON

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: El estudiante usa correctamente los conocimientos adquiridos y lo plasma de manera coherente en las diferentes creaciones.

DESCRIPCIÓN: Motivando de acuerdo a la temática, los incentivos que en el cuaderno puedan plasmar sus ideas, dándole coherencia, decorándolo y realizando los dibujos que crean necesarios.

MI PRAXIS: La creación literaria es muy importante porque los niños utilizan toda su imaginación y conocimiento para dar a conocer los temas trabajados.

MI PRAXIS: La idea es que los estudiantes tengan la capacidad de crear sus propios textos a raíz de los conceptos dados, evidenciado en sus creaciones la importancia de la gramática y el buen uso de los conectores.

- **Mirando el mundooooooooooooo.... Desde mi cuaderno. (Desde la Lengua Castellana como permito que mis estudiantes visualicen su entorno y puedan dimensionar su vida.)**

MISS NIDIA PACHON

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: El cuaderno es una herramienta que permite plasmar vivencias y describir su entorno.

DESCRIPCIÓN: Con los conceptos dados y escritos en el cuaderno el estudiante puede, realizar oraciones con sentido completo, que utiliza en su diaria comunicación, también puede evidenciar en los ejemplos dados que son acciones que ejecutan diario pero que en lengua castellana tienen nombre específico.

MI PRAXIS: Los estudiantes visualizan su entorno y lo plasman en su cuaderno mediante las diferentes creaciones, descripciones e ilustraciones que realizan al desarrollar algunas temáticas.

MI PRAXIS: La idea es que los estudiantes puedan conocer y practicar los conceptos dados en sus escritos dirigidos a sus mismos familiares y docentes. Se pueden dar cuenta la importancia de este material para el buen uso del lenguaje.

- **Al borde de la lengua... (El cuaderno...nos genera saberes...para llevar a nuestros estudiantes...a mirarse y reflexionar.)**

MISS NIDIA PACHON

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: Los cuadernos si generan saberes a partir de las tareas, talleres y otras actividades desarrolladas por los niños y que son refuerzos de la temática vista.

DESCRIPCIÓN: No generan saberes plasman y recopilan los temas dados. Que le permite al estudiante retroalimentar los conocimientos recibidos y de acuerdo a ellos si reflexionar ante el saber.

MI PRAXIS: Los niños analizan, interpretan, argumentan y proponen mediante trabajos, talleres y tareas que desarrollan a diario. Mediante los escritos realizados se induce al niño a la reflexión y

MI PRAXIS: El cuaderno es una herramienta de apoyo la idea es mejorarlo que se explica, simplificando los temas para que sean más fácil plasmarlos en el

a extraer enseñanzas para aplicar en su vida cotidiana y de igual manera permita al estudiante la apropiación de los temas.

- **Cómo dice que dijo?... (El cuaderno...desde el hacer ... el conocer ...y el SER)**

MISS NIDIA PACHON

DESCRIPCIÓN: El cuaderno es una herramienta que permite plasmar conocimientos y experiencias

MI PRAXIS: Utilizó mucho el cuaderno para reforzar, repasar, crear diferentes textos que permitan complementar las diferentes temáticas

MISS CLEMENCIA CASTILLO

DESCRIPCIÓN: El cuaderno desde el hacer es un registro que ayuda a solución de dudas que generó el proceso de aprendizaje.

MI PRAXIS: Minimizar el uso del cuaderno, eliminando las dudas, utilizando otras herramientas de apoyo.

“Los cuadernos de los alumnos reflejan la transformación de la pedagogía grupo tras grupo, se encuentran ejercicios de escritura: de letras y sílabas indefinidamente repetidas en varios tamaños, por último, copias de palabras y frases cortas”.
(CHARTIER, A. 2004 p.196)

Identificación

En la interacción con las docentes del Gimnasio Campestre Santa Sofía desde la indagación de las prácticas de la Lengua Castellana con el sentido de ver una praxis (acción/reflexión) plasmada en todo el entorno escolar. No es suficiente para que las maestras puedan ganar el conocimiento de su realidad social. Es necesario el actuar juntos en el contexto escolar para que, en el curso de esta acción, las maestras puedan reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla. Abandonando la tradicionalidad.

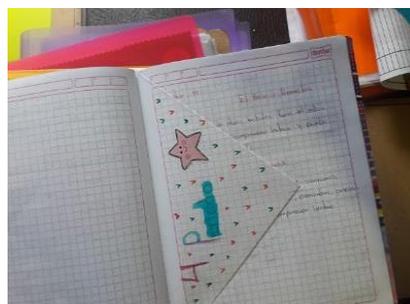
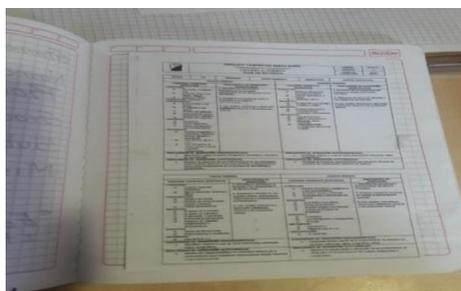
Aprender hacer y aprender a conocer

Datos Recolectados

Los cuadernos de clase representan una fuente de información y constituye un dispositivo fundamental dado que contiene un registro escrito de las actividades cotidianas del aula. Es tomado como un dispositivo escolar para explorar cómo son

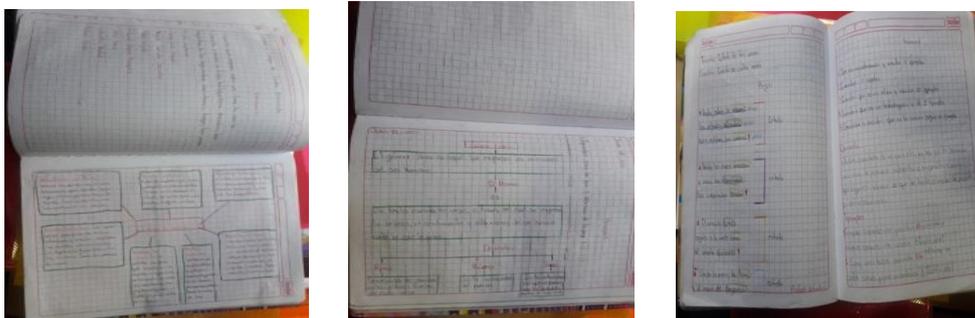
transmitidos los saberes escolares. Los cuadernos de clase son además un documento público, que circula ampliamente en el contexto social, ya que son muchas las personas que tienen acceso a la lectura del mismo, dentro y fuera del colegio.

- Se realizó la recolección de los 10 cuadernos de Lengua castellana y 5 de Plan lector donde pudimos realizar un análisis interpretativo con algunos ítems como elementos y significados, que no busca generalizar a partir de las observaciones efectuadas. Lo que se logró fue realizar una mirada ideográfica, del cuaderno en profundidad, buscando que este dispositivo escolar quedará claramente individualizado.
- **Significados estructura y elementos de contenido:** Por lo que está plasmado en el cuaderno se puede apreciar que todo está dispuesto desde el momento en que se da inicio a año escolar. Se encuentra pegada en fotocopia la programación anual del área de Lengua Castellana que deja. Se observó uniformidad en los cuadernos, la buena presentación trazo y legibilidad de la caligrafía. Cada uno de los bimestres o sesión se determina un separador. Se identifica manejo de ejes temáticos y alguna de sus actividades se evidencia el uso de un texto guía Prosaber 5 editorial Santillana, ubicando la página a trabajar y de qué forma se van a realizar las actividades. El cuaderno deja observa una clase dinámica, donde la interacción entre estudiantes es primordial, con actividades en grupo, exposiciones, creaciones, actuaciones que genera interés en los estudiantes. Su estructura se muestra en títulos y subtítulos que organizan la temática en el saber de la Lengua castellana.

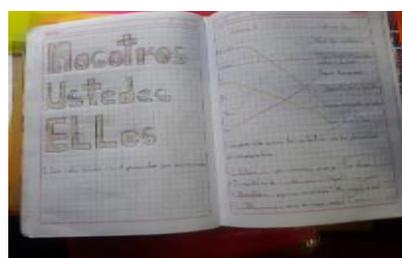


- **Significado de uso de esquemas e ilustraciones:** La muestra que también organizadores de información como mapas conceptuales, y mente factos, cuadros sinópticos llevando desde el saber del maestro al niño a niveles de abstracción y generando procesos de escrituración por parte de los niños. Utilizando la

información allí escrita como aprendizajes previos para avanzar en sus conocimientos.



- **Significado Elementos evaluativos:** Se puede indagar una valoración lingüística de orden cronológico, ortográfico, producción escrita en diferentes escritos, dictados, creaciones en la diversidad planteada por la maestra, al igual que una periodicidad recurrente en su verificación y al terminar cada período. La observación del cuaderno deja entrever una práctica donde el saber muestra un sistema dialógico donde el maestro interactúa con todos sus estudiantes.

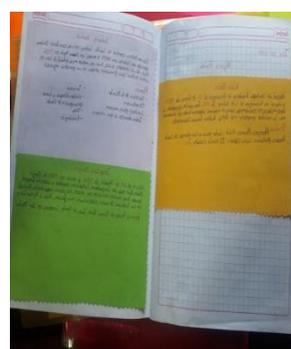
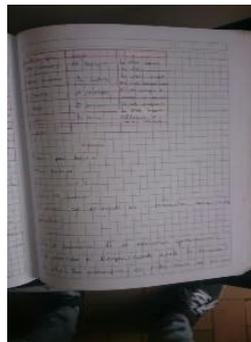


- **Significado la funcionalidad:** Se puede ver desde el registro de contenidos, como un soporte, refuerzo de temas y vislumbrar el saber dado en la reflexividad de la práctica pedagógica, se considera un manejo de tiempo adecuado, tanto para contenidos, tareas, estrategias, y no podemos dejar de observar el acompañamiento permanente en todas las prácticas y del cuaderno como herramienta que evidencia el avance o interpretación de los saberes de la Lengua castellana



- **Significación Lingüística**

La práctica educativa entendida ésta como no es sólo "lo que se ve", sino y también, lo que el maestro hace dentro del aula es decir detrás de lo que se ve, los cuadernos en este quehacer muestran en sus actividades el registro de la fecha y el tema de la clase, se puede determinar escritura de la cotidianidad, pero en otras ocasiones el lenguaje de textos de Lengua castellana utilizados por las maestras. También el manejo de diferentes formas de hacer que el niño verifique su ortografía, dado desde la identificación por parte de maestra con un color diferente al que utiliza el niño sin alterar la individualidad. Diferentes recursos utilizados en pro de la adquisición del saber y que el concepto de cultura escolar se vislumbre.



4.2.4.4 La Lengua Castellana como saber escolar a partir del análisis etnográfico de las prácticas

Como se mencionó al inicio de esta investigación uno de los objetivos principales para ahondar la lengua castellana como saber escolar, es confrontando la clase de lengua castellana en la institución pública, IED José María Córdoba de Bogotá y el Colegio Campestre Santa Sofía de Zipaquirá. Para dicho propósito realizaremos una etnografía de la clase de Lengua castellana en cada una de estas instituciones educativas, de tal manera

que estos registros nos permitan sondear, cómo se da la Lengua castellana en estos dos ámbitos escolares.

En este planteamiento investigativo se hace indispensable hablar de la etnografía y sus alcances, para así poder argumentar del porqué se toma como herramienta y referente para llevar a cabo uno de los objetivos de esta investigación que es rastrear la Lengua castellana y sus alcances en el aula de clases.

Tomamos como referente el documento de la licenciada en ciencia de la antropología, Rosa Guber, con su documento la Etnografía, método campo y reflexividad, en donde se menciona que la etnografía tiene como propósito comprender los fenómenos sociales a través de sus actores. En resumen, la etnografía es una descripción que está fundamentada en niveles de comprensión que mencionaremos a continuación.

Guber (2011): El nivel primario o "reporte" es lo que se informa que ha ocurrido, (el "qué"), la "explicación" o comprensión secundaria alude a sus causas (el "porqué"); y la "descripción" o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió desde la perspectiva de sus agentes (el "cómo es" para ellos) (p.16).

Es decir que al observar las clase de Lengua castellana haremos una descripción en donde se interpretarán acciones, gestos y comportamientos, de acuerdo a la observación activa y la escucha de éstas, el desarrollo de esta producción nos permitirá obtener conclusiones, en donde nada tendrá que ver nuestra opinión, sino meramente consignaremos la información y a partir de estos registros deduciremos cómo está siendo utilizada la lengua en el ámbito escolar.

En esta investigación de trabajo campo estaremos evidenciando la cotidianidad de la escuela con sus actores principales, alumnos y maestros, el diálogo real y constante de la Lengua castellana con sus alcances y limitantes.

Ahora bien, el método de la etnografía sirve para conocer al desconocido y favorecer nuevos descubrimientos a través de los datos de recolección que se obtienen a través de la documentación, la observación del comportamiento, las rutinas de la clase. Según Guber (2011) "la investigación no se hace "sobre" la población sino "con" y "a partir de" ella", (p.39).

Así pues, el propósito del trabajo de campo se basó en registrar la realidad a través de la escritura y la observación activa. Esta actividad tuvo un refuerzo tecnológico y fue simultaneidad de capturar las imágenes de una de las clases del Gimnasio Campestre Santa Sofía, en la IED José María Córdoba no fue posible capturar imágenes por políticas internas de la institución.

Estos datos observables y audibles nos dieron como resultado afirmar que hay comunicación entre un grupo de personas que convergen en un mismo tema pero no en una misma opinión.

Se debe tener en cuenta que la participación de los alumnos en la clase, junto con las gestualidades que tienen frente a lo que realiza el docente, son expresiones que no se verán en un audio, por ello es tan importante contar con los suficientes recursos para medianamente obtener una buena recolección de datos en el trabajo de campo.

Por ello es importante describir el aula de clase, la indumentaria que reside en el aula de clase, las personas que están presentes, es así que para: Registrar según Guber (2011) hay que tener en cuenta las siguientes variables:

- Sexo • edad (aproximada) • Ocupación/ es
- Vínculos que mantienen entre sí y formas de trato interpersonal
- Actitudes generales • Actividades desarrolladas en el lugar, (p.106).

Guber (2011) “El registro no es un depósito de información sino uno de los elementos fundamentales del eterno diálogo” (p. 108).

En este eterno diálogo que menciona Guber, nosotras como observadoras activas de la cotidianidad de las clases escolares, podemos reconocer a cada participante en tiempo real de su vida social y educativa. Esta construcción de saberes que se da a través del dialogo y nos es referenciando la Lengua castellana en todas sus expresiones, esta habilidad de procesar la información nos refleja cómo cada alumno se subjetiva por medio de la comunicación activa que se emplea en el aula de clases.

Un buen registro es, Guber (2011) “a la vez, una ventana hacia afuera y hacia adentro” (p.133), Basados en la anterior información realizamos una etnografía en la

institución educativa privada y en la pública. Esta comparación nos permitirá identificar cómo se mueve y promueve el lenguaje en las aulas públicas y privadas de Colombia.

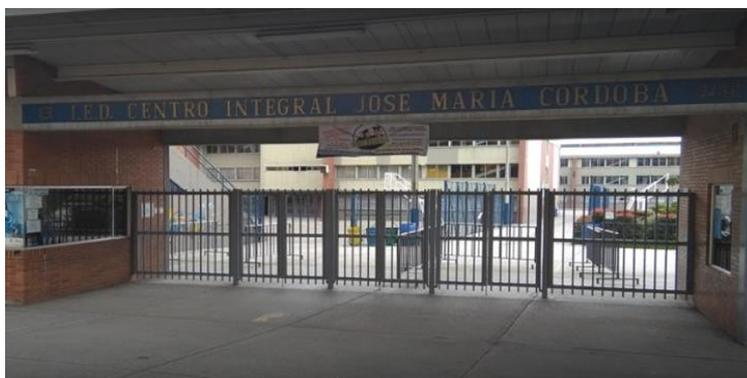
Objetivo general etnográfico de las clases de Lengua castellana.

- Acopiar información sobre las clases de Lengua castellana, del grado quinto, que se implementan en la institución educativa pública 1, y la institución privada 2, con ello se busca rastrear semejanzas y disimilitudes, al momento en que son desarrolladas.

Objetivos específicos

- Describir el contexto y participantes de las clases de Lengua castellana.
- Relatar la cultura que se da al interior de las aulas educativas de las dos instituciones.
- Producir conocimiento a partir de la información recolectada del estudio etnográfico de las clases de Lengua castellana.
- Representación reflexiva de las percepciones de clase de Lengua castellana.
- Interpretar la interacción social en cuanto a simbología corporal, (Lenguaje, gestos) que se da al momento de la interacción entre los participantes de las clases alumnos y maestro.
- Narrar la realidad que suscita en las aulas de clase.
- Identificar la cultura escolar de la Lengua castellana en cada clase.

Etnografía Clase de Lengua castellana, en la IED Colegio Centro Integral José María Córdoba, (Bogotá Colombia)



- Ubicación: Diagonal 48B SUR # 24B-73. Localidad: 6 Tunjuelito Bogotá.
- Jornada calendario A, 2017.

- Clase de Lengua castellana en el Grado 5° a cargo del docente Jimmy Lamprea.
- Alumnos: 33.
- Edad alumnos: 10-12 Años

El aula tiene aproximadamente 6 metros de largo por 5 de ancho; la distribución de los alumnos fue trabajada en forma de u, para lograr una atención constante del maestro hacia los alumnos, en el centro del salón hay un proyector, el cual mostraba las imágenes del libro que se pretendía trabajar.

SIGLAS PARA IDENTIFICAR LAS INTERVENCIONES

- Intervención de la voz docente: DOC.
- Intervención de la voz de los alumnos: ALU.

Inicio de clase 6:45 am, lunes, marzo de 2017,

Tema de Clase: Celebración del día del idioma.

DOC: Inicia su clase hablando del idioma español el cual se habla en los 5 continentes del mundo y les pregunta a los alumnos si saben que en un país del continente africano hablan español y les pide que lo averigüen.

ALU: En Nicaragua

DOC: No, Nicaragua es un país de Centroamérica

DOC: Por ello conmemoramos a Miguel de Cervantes Saavedra, y nombra la fecha de su deceso, y pregunta a sus alumnos cuantos años han pasado de su muerte.

ALU: Alzan su voz dando cifras al azar, 348 años, se oye la voz de un niño, 618 murmuran otros.

DOC: Los motiva para que realicen la operación matemática que les lleve a encontrar hace cuanto falleció Cervantes Saavedra, hagan la resta si estamos en el 2017 y él murió en 1616.

ALU: Pasa una alumna al frente con su cuaderno y la operación matemática resuelta.

DOC: Muy bien, aprueba el profesor satisfactoriamente el cálculo.

ALU: Aplausos en aumento.

DOC: Fue hace 401 años porque recuerdo que el año pasado estaban celebrando los 400 años, y menciona que para el año 2050 van a haber más de 600 millones de personas que hablen español.

ALU: Gestos y sonidos de asombro por tan elevada cifra.

DOC: Aunque ustedes no lo crean hay muchas personas que deciden aprender el idioma español, por ejemplo, en Brasil su población lo hace, ya que están rodeados de países que hablan español, 18 millones de personas estudian actualmente la lengua española como lengua extranjera. La Lengua castellana tiene más de 1000 años de historia y México es el país que tiene más hablantes hispanos.

DOC: La actividad que se propuso en el colegio José María Córdoba en primaria es leer un libro llamado (Matías retrata a Penélope). Ustedes quieren decir algo.

ALU: Noooo,

OTR: Síiiii... de qué va a tratar la actividad.

DOC: Están escuchando.

ALU: A coro, dicen no,

DOC: La dinámica es que ustedes hablen de que piensan del título del libro, quién quiere hablar primero, la idea es que hablemos todos, no solo el profesor.

ALU: (Laura) Matías la dibuja como si le hubiese tomado una foto.

DOC: O sea que quedó perfecta, ¡si oyen lo que dice Laura! Matías la dibujo y quedó sorprendido de cómo quedó, pero qué tal si pasa al contrario.

ALU: Ay no... Murmuran todos.

DOC: (Daniel) Dime... Duro Daniel, hay... Daniel levantó la mano pero se le olvidó lo que iba a decir.

DOC: (Camilo)... Duro Camilo.

ALU: (Camilo) He, he, he, he es un reto para Matías que, que, que dibuja ha, ha, ha, ella, y, y, y, y la dibuja y la muestra.

DOC: Muy bien Camilo estás hablando con el cuerpo y nos estás mostrando el lenguaje. En esta intervención el alumno expresó su pensamiento por medio de movimientos corporales. Movi6 sus manos y su cuerpo.

ALU: (Camilo) Matías le dice a Mane Lope.

DOC: Penélope,

ALU: Ríen y murmuran.

DOC: Dále Santiago, ese personaje saldrá más adelante.

ALU: (Santiago) Penélope dice que está muy bonita y que si la dibujan, entonces Matías la dibuja.

DOC: Yo pregunto una cosa, ¿alguna vez han visto un retrato de un artista famoso?

ALU: No....

OTR: Sí, el de Leonardo Da Vinci.

DOC: ¿Y qué pintó Leonardo?

ALU: A coro todos dicen, La Mona Lisa, después de esta respuesta murmuran y levantan el tono de sus conversaciones.

DOC: Alguna vez les han hecho un retrato.

ALU: No...

OTR: Sí....

DOC: Levantaste la mano, Daniel, dinos.

ALU: (Daniel) Cuando estábamos viajando, y yo iba caminando me dibujaron, eso me lo hicieron con un puente al lado.

DOC: ¿Y cómo te quedo el retrato?

ALU: (Daniel) El mío quedó bien, me hicieron con rasgos.

DOC: Oigan eso es importante, los rasgos dibujarlos, hacer los hoyuelos en las mejillas, a mí me hicieron una vez un retrato, y ¿saben qué? No me gustó. Ese no era yo.

ALU: Todos hablan del tema (Murmullos entre sí).

Etnografía clase de Lengua castellana en el Colegio privado, Gimnasio Campestre Santa Sofía, (Zipaquirá Colombia)



- Ubicación: CL 8#38-70 Int. 4 Km 2 Vía Zipaquirá (Colombia)
- Jornada única 2017.

- Clase de Lengua castellana en el Grado 5º a cargo de la Docente Miss Nidia Pachón.
- Alumnos: 25.
- Edad alumnos: 9-10 Años

Al ser una institución educativa campestre, sus aulas son más espaciosas, la luz es natural y hay pocos espacios cerrados; un salón aproximadamente tiene de 7 metros de ancho y de largo, y los alumnos se distribuyen más o menos en grupos de 5.

SIGLAS PARA IDENTIFICAR LAS INTERVENCIONES

Intervención de la voz docente: DOC

Intervención de la voz de o de los Alumnos: ALU

Inicio de clase: 11 am, jueves, Septiembre de 2017,

Tema de Clase: El teatro.

DOC: Buenos días

ALU: Todos a Coro- Buenos días, ¡Se levantaron de sus puestos!

DOC: Se sientan.

ALU: Todos a Coro- Gracias. (Se oyen Murmullos entre sí y ruido de sus sillas).

DOC: Vamos a hacer una dinámica, entonces todos de pie, (hay ruido de sillas e hilillos de risas).

ALU: Realizan aplausos sincrónicos, y un canto rítmico (Dinámica realizada anteriormente por la docente).

DOC: La docente dirige una actividad (Dinámica de hacer grupos de determinado número de personas, “El rey manda” después, la docente pide que los alumnos personifiquen gelatinas y luego estatuas en el intermedio de estas actividades se oyen gritos de euforia y alegría).

DOC: Ok, Juanita dime tú qué tratamos de hacer con esta dinámica.

ALU: (Juanita) Eh. Este. Ehhh.

DOC: ¿Quién le ayuda?

ALU: Yo, estábamos haciendo como..... Actuar.

DOC: Muy bien, y ¿cómo se llama ese lugar en donde se actúa?

ALU: El teatro.

DOC: Y para ti, ¿qué es el teatro?

ALU: Es como hacer representaciones.

DOC: Ustedes han participado en teatro

ALU: Todos a Coro, síiiiiiii.

DOC: Todos.

ALG: No.

OTR: Sí.

DOC: Quienes de acá han ido a un teatro grande.

ALU: Yo / Gabo.

DOC: Gabo, listo, cuéntanos cómo fue tu experiencia, cómo se llamaba la obra.

ALU: (Gabo) La obra trataba de la vida de un poeta.

DOC: ¿Qué más podemos ver en las obras de teatro aparte del diálogo?

ALG: Vestuario.

OTR: Escenografía, tiempo y espacio.

DOC: El teatro tiene una estructura.

ALU: Todos a Coro, Sí.

DOC: Tiene un inicio.

ALU: Todos a Coro: Nudo y desenlace.

DOC: Existen diferentes obras de teatro según la temática, ¿conocen alguna?, Camilo, cuéntanos.

ALU: (Camilo) De terror.

ALG: De drama.

OTR: De tragicomedia.

DOC: Entonces básicamente conocemos tres tipos (Explica cada una y las acciones de los personajes en cada una de ellas, es decir que todos sabemos que el teatro son obras para ser actuadas, también hay un guion teatral, ¿alguien sabe qué es?

ALU: (Daniel) Yo sé, es lo que tiene que decir el actor.

DOC: Es el diálogo o parlamento que le toca a cada participante de la obra teatral, dentro de este guion debe haber unas partes básicas, están los diálogos y.

ALU: Las acotaciones.

DOC: Las acotaciones, muy bien, ¿qué son las acotaciones?

DOC: A ver Martín, ¿qué son las acotaciones?

ALU: (Martín) Las acotaciones son las acciones que los actores deben hacer y están entre paréntesis.

DOC: Muy bien, y toda obra teatral debe tener...

ALG: Inicio, nudo y desenlace (Hay murmullos contradictorios)

OTR: Un director.

DOC: Muy bien un director, y ¿qué hace el director? Andrés.

ALU: (Andrés) Es el que dirige.

DOC: Ok Muy bien, es el que dirige la obra teatral.

Al final de la clase Miss Nidia Pachón, ha consignado en el tablero toda la información sobre el teatro, y da un espacio para que los alumnos puedan plasmar esa información en sus cuadernos.



Con la recolección de datos de las clases de Lengua castellana tanto de la institución pública IED Centro Integral José María Córdoba de Bogotá y la Institución

privada, Gimnasio Campestre Santa Sofía de Zipaquirá, podemos evidenciar que los saberes están implícitos y van más allá de la vida escolar, es decir, no todo es aprendido en la escuela. Los alumnos traen consigo unos saberes, los cuales se comprueban, cuando los docentes hacen diferentes preguntas en las que se habla de un tema escolar, pero con miras hacia su vida cotidiana.

En esta etnografía se revela la mezcla entre, cómo el docente plantea los conocimientos y los combina con el currículo impuesto por las instituciones. Es importante resaltar la eficiente labor del docente en cuanto a mediador de conocimientos, ya que realiza propuestas alternativas de tipo lúdico para que sus alumnos sientan motivación por los temas propuestos, así mismo el alumno responde a dichos estímulos, por medio de la expresión corporal y oral, siendo esta última la más importante ya que es allí donde entra en juego nuestra investigación, pues con las prácticas escolares que se desarrollan día a día en las instituciones educativas, hay una constante subjetivación de acuerdo a los conocimientos propuestos y son estos lenguajes las nuevas formas de configurar la información.

Como se puede leer en las dos etnografías de las clases del docente Jimmy y Miss Nidia, de acuerdo al tema planteado se les realiza una serie de preguntas, encaminadas a que cada alumno asimile su realidad con el tema escolar, es por ello que se plantean diferentes asociaciones para que el alumno relacione su realidad con la temática escolar. Es así como la escuela catalogada como centro de saberes y el docente, brinda al alumno herramientas que promuevan procesos de conocimiento y permitan una efectiva subjetivación, es así como se produce la cultura escolar.

La escuela como lugar de encuentro de la diversidad, promueve la criticidad comunicada por medio de la oralidad, esta reconstrucción de significados es la verdadera expresión de la Lengua castellana. Para finalizar podemos preponderar que la etnografía es vital para rastrear la Lengua castellana, como lo menciona Guber (2011): “La observación de participantes es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar crítica mente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p.57).

Capítulo cinco

Interpretación de resultados

Análisis reflexivo de las experiencias recolectadas en la indagación sobre la enseñanza de la Lengua castellana como saber escolar

5.1 La Lengua castellana a partir de un análisis comparativo de las prácticas de lectura y escritura en un colegio privado y uno público

El método investigativo de la etnografía nos permite establecer una descripción o reconstrucción analítica, en donde se evidencia la cultura escolar que atraviesan las aulas.

Es así como, este relato y reconstrucción de la realidad en la que interactúan los actores de los procesos educativos, nos permite afirmar que las cimentaciones de

clases se dan de acuerdo a prácticas pedagógicas, muchas veces no enunciadas por el currículo.

De igual manera, es importante dejar claro que nuestro propósito no es emitir juicios cualitativos y cuantitativos que nos permitan medir cuál es la mejor institución en cuanto a práctica y método, por ello la investigación está guiada por el naturalismo, el cual postula que Guber (2011) “el investigador no se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla” (p.40).

Estas observaciones y posteriores etnografías de las clases de la institución pública y privada han sido muy enriquecedoras y traen consigo una serie de diferencias que se denotan a través de la descripción de las clases.

Nuestro interés en desarrollar estas etnografías de clases, está basado en ubicar como se cruza la Lengua castellana con el saber escolar en las aulas de clase, ya que la cultura escolar no se produce por normas preestablecidas, pues las situaciones de interacción tanto de los estudiantes como del docente están lejos de tener un método, ya que para el docente ni siquiera el currículo, el cual tiene unos objetivos y logra atarlo a su ejercicio en el aula de clases, tanto la ejecución, como el producto de cada clase trae consigo diferentes escenarios los cuales se construyen a través de una práctica no premeditada.

Esta traducción de cultura escolar nos ejemplifica características comunes de la escuela en su diario vivir, pero también resalta características diferenciadas, no solo el lenguaje que da sentido al que hacer, también el observar los movimientos de los alumnos y su gesticulación; nos dan información veraz sobre lo que en estos sitios se oye, pero no se ve, lo cual también es importante a la hora de datar las etnografías de clase.

En este sentido, el lenguaje escolar que se evidencia tanto en la institución educativa pública, como en la privada, presentan diferencias como se enunció anteriormente, en cuanto a cómo el docente introduce los temas en el aula de clases, estas distintas actividades permiten un desarrollo de clase no premeditado que consiste en plantear una interacción más tranquila entre sus participantes. El docente no deja de lado el método, es decir el objetivo principal de la temática en clase.

El objetivo de realizar la etnografía de las clases de Lengua castellana del colegio público José María Córdoba y del Gimnasio Campestre Santa Sofía, se llevó a cabo con el fin de rastrear la Lengua castellana en su cotidianeidad escolar; esta experiencia nos otorgó conocer más a fondo la dialéctica que se propicia en un salón de clases, ¿Qué se habla en un salón de clases? ¿Quiénes intervienen en este proceso?

Así mismo se comprobó que las temáticas propuestas por los docentes de Lengua castellana de las dos instituciones que permitieron conocer y reconocer la comunicación entre alumnos y docente, y esos puntos de tensión es donde por instantes hay multitud de voces queriendo ser escuchadas, queriendo que se les dé un lugar y reconocimiento en la dialogicidad; estas experiencias de oralidad nos permitió situar la participación activa de los alumnos en las temáticas de las clases, aunque todo este proceso de comunicación se desarrolló en gran parte por las dinámicas propuestas los docentes de Lengua castellana, con la intención de formar una comunicación acertada, frente a las temáticas propuestas.

Estos testimonios tomados en tiempo real de la cotidianeidad escolar, que se dan en el devenir de las instituciones educativas pública y privada dieron paso a realizar una transcripción acertada y concisa sobre lo que se habla en un salón de clases.

Tanto en la institución pública José María Córdoba, como en el Colegio privado Campestre Santa Sofía, los docentes de Lengua castellana implementaron una estrategia, en donde no solo se aplicó el currículo a la clase, ya que las metodologías didácticas fueron pensadas por los docentes, como un adicional para que los alumnos pudieran afianzar de mejor manera la comprensión temática, que los docentes de Lengua castellana pretendía dar a conocer.

Este método lúdico que se utilizó en las dos instituciones propició más de una comunicación, ya que la introducción de nuevos significados asociados con la vida real y el contexto que nos rodea, permiten la adquisición de nuevos conocimientos, así mismo se fomenta la libertad de expresión en los momentos en los que los alumnos participaban en las actividades de Lengua castellana.

El enriquecimiento de vocabulario se efectuó de manera asertiva, ya que los ejemplos de las narrativas de los docentes de Lengua castellana de las dos

instituciones educativas, unidos a la cotidianidad, tienen más sentido al momento de utilizarlos en nuestra vida diaria.

En la institución educativa pública se utilizó un proyector como herramienta de apoyo para la afinación de la temática del retrato; en el gimnasio Santa Sofía se utilizó el método lúdico para adentrarlos al tema del teatro, en conjunto, los docentes de Lengua castellana de las dos instituciones, realizaron las introducciones a sus temáticas de manera similar, iniciaron con preguntas de la vida cotidiana, guiadas a los temas propuestos, las respuestas de los alumnos fueron traídas a la luz de las clases, y se plasmaron como ejemplo del tema a estudiar.

Estas prácticas se denotaron como estrategias positivas, ya que los alumnos afianzaron con mayor certeza el tema propuesto. Este proceso educativo orientado a un nuevo saber dio como resultado nuevas experiencias tanto para el alumno como para el docente. La creatividad del docente junto con los recursos empleados, facilitó el aprendizaje de nuevos conceptos.

Aunque cabe señalar que los docentes se guiaron por el currículo a la hora de implementar la temática, y conceptos de los temas para exponer en el aula de clase; también planearon estrategias no descritas en las mallas curriculares. Estas actividades dirigidas tomaron en algunos momentos de las clases rumbos no previstos por los docentes; es así como podemos afirmar que la teoría y la práctica se desprenden en los momentos de habla; éstas son las tensiones que surgen en la cotidianidad escolar.

La etnografía, más que rastrear datos y conceptos preconcebidos de lenguaje en la investigación de la Lengua castellana como saber escolar en las instituciones educativas de carácter público y privado, nos permitió encontrarnos con el maestro cambiante de las situaciones presentadas a la interior de las aulas, en donde los espacios de pensamiento y criticidad toman fuerza. De acuerdo a sus participantes alumno docente, dos sujetos intercambiando pensamientos a través de la oralidad y la escuela como un espacio de transformación, en donde, estas reconstrucciones de significados a través de la lengua aportan crecimiento humano y mental a sus participantes.

5.2 La Lengua castellana a partir de un análisis comparativo del cuaderno como dispositivo del saber escolar en un colegio privado y uno público

El ejercicio de interpretación analizado en los cuadernos escolares (ce) a estudiantes de grado quinto de básica primaria tanto de un colegio privado como de un público, se realizó teniendo como referencia los postulados de la investigadora Chartier Annie Marie, quien plantea una educación pensada de forma distinta y sugiere extraer lecciones pertinentes para elaborar políticas educativas adecuadas a cada realidad, y puntualiza la importancia de analizar la forma como se relacionan los textos con los temas y la finalidad que se encuentra en ese tipo de enseñanza. Por otro lado, el cuaderno como elemento de mediación pedagógica, por su carácter cotidiano tanto para el maestro como para el estudiante estará apoyado en la investigación en torno a la construcción de currículos pertinentes, orientado por el Ministerio de Educación Nacional, Investigación de los saberes pedagógicos junto con en el grupo Saberes Pedagógicos.

“El cuaderno de clase ofrece un interés particular para aquellos actores sociales que integramos las instituciones educativas y para aquellos que deseamos reflexionar sobre las propias prácticas escolares” (Tenutto, M 2000 p. 55). Abordamos el estudio de los cuadernos escolares (ce) desde una perspectiva pedagógica teniendo en cuenta la vinculación de éstos con el “proceso de culturización del niño en la escuela” (Pelerman, pg. 2). En cuanto a lo lingüístico, se relacionan las prácticas de lectura y escritura como “procesos productivos generadores de lenguaje, en la construcción de un discurso organizado desde los marcos sociocognitivos y afectivos en torno a un tema o contenido con intenciones propias en una situación determinada. La competencia comunicativa implica la apropiación de las reglas del discurso para una comunicación eficaz” (Rodríguez, 1988), y en sus contenidos como proceso de producción histórico y contextualizado.

El análisis de contenido del colegio privado donde la institución Gimnasio Campestre Santa Sofía es determinante en la búsqueda, la constante indagación del proceso de enseñanza, del rol de todos sus elementos y el acompañamiento en toda la cotidianidad escolar. “Se desarrolla a través del concepto de “haceres ordinarios” como la acción de lo que sucede efectivamente en las aulas, que habitualmente se invisibiliza en contradicción

con los planes microcurriculares y los discursos didácticos sobre el deber hacer.” (Chartier. A. 2000).

Los cuadernos analizados nos llevan a la determinación de una uniformidad en su estructura de presentación que incluye hoja de marcado, con rangos específicos estipulados para el colegio donde el uso del inglés es un requerimiento. Se encuentra la programación anual del área de Lengua castellana organizada en cuatro periodos académicos con sus unidades temáticas correspondientes y sus respectivos indicadores de desempeño (conceptuales, procedimentales, y actitudinales).

La organización se plantea desde las indicaciones del maestro y los procesos de calidad de la institución (fecha, tema, desarrollo de la temática). Los maestros de Lengua castellana del Grado Quinto de Básica Primaria hacen uso del cuaderno para el seguimiento de la secuencia de las clases, el desarrollo de actividades, el registro de consultas e información, para el repaso de lo visto en clase y el planteamiento de elementos de afianzamiento crítico desde la creación literaria.

La categoría más importante para Baracaldo (2007) “Es considerar el cuaderno como mediador para la construcción de un concepto” (p.285) donde el Gimnasio Campestre Santa Sofía tiene un enfoque pedagógico crítico que orienta a los niños a ser creativos. Los procesos escriturales encontrados en los cuadernos del colegio privado muestran una estructura de elementos de aprendizaje activo significativo donde se evidencia la presentación de información como mapas conceptuales, creación de textos de diferente tipificación, organización de eventos literarios donde se desdibuja la interacción del maestro llevando al estudiante a la apropiación y construcción de conceptos a través de la motivación, el juego, el diálogo, la evidencia de la experiencia del niño; denota que los niños interactúan con sus compañeros en el aula con actividades grupales donde el conocimiento tiene un sentido.

De acuerdo a los elementos que nombra Baracaldo (2007) “Que un investigador etnográfico con base en la observación determina algo con claridad” (p.254), el cuaderno muestra que quiere dar un sentido al conocimiento del aprendizaje significativo dado desde su contexto y se presente el contenido en algunas estructuras (dictado, copiado, mucha escrituración).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Baracaldo (2007) sobre el cuaderno: “Se considera que el lenguaje es un elemento de mediación fundamental en el proceso del conocimiento que el estudiante va construyendo o adquiriendo, de manera que una vez que el ser humano trasciende el conocimiento empírico, afina el pensamiento por medio de procesos de asociación, disociación y comparación” (p.261). En estos cuadernos se encuentra el saber hacer concreto de un maestro donde está claro el saber de la Lengua castellana desde el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

La oralidad está conectada con el discurso que incluye el trabajo del plan lector promoviendo un sujeto dialógico, que haga uso de la interlocución, reconociendo los diferentes mundos simbólicos; en otras palabras, sujetos que se reconocen diferentes entre sí y que pueden ser cooperativos. La oralidad también puede mostrar otro aspecto relacionado con el discurso del maestro y su relación con el estudiante.

El Gimnasio Campestre Santa Sofía desde la estructura académica (seis horas de Lengua castellana, una hora de lectura y una de escritura para un total de 8 horas clase). El plan lector es un proyecto del área de Lengua castellana donde la competencia lectora incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas. La lectura pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos en los que intervienen la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector y entendiendo que los estudiantes deben saber usar las estrategias de lectura para analizar, sintetizar, emitir juicios sobre los contenidos de las informaciones que ofrecen los medios; así como crear textos originales, debemos implementar y contribuir con el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes a fin de acceder a múltiples saberes en su formación integral. El lector interactúa con el texto en un contexto determinado: el texto no dice lo mismo para todos los lectores, ni dice lo mismo a un lector en momentos diferentes.

Se evidencia una armonización y una metodología activo-participativa en que se realizan exposiciones teóricas directamente relacionadas con talleres de aplicación, análisis y reflexión sobre los contenidos abordados, situaciones comunicativas auténticas con destinatarios reales, para que hablar, escuchar, leer y escribir tengan sentido siempre, y se conviertan por tanto en aprendizajes. El Plan lector está determinado por grado desde el nivel de preescolar hasta el grado undécimo y se da a

los estudiantes en la lista de textos escolares en el proceso de la matrícula. Se puede protocolizar en los planes de asignatura donde se evidencia la planeación de lectura y el desarrollo según la matriz para cada periodo académico.

En el análisis de contenido de los cuadernos escolares realizado en el colegio público al igual que el privado se reconstruye desde los saberes cotidianos, desde las artes de hacer que transforman el “saber hacer” para los fines inmediatos que vive la escuela. Se encuentran “prácticas tradicionales pedagógicamente arraigadas: dictados, copias, resúmenes, análisis sintácticos, cuestionarios, rectas históricas” (Pelerman, 1999, p.3). En su selección aparecen ciertas condiciones mínimas como lo es el registro del tema, títulos, subtítulos, conceptos y actividades a realizar que, generalmente, son predictibles, es decir muy definidas en torno a lo que se espera obtener de los estudiantes, pero también se analizan otras que son guiadas contingentemente, interesantes pero difíciles, es decir lo no registrable de la vida escolar.

“Primero Jimmy (profesor) nos dijo que se iba a tratar la historia, y unos levantaron la mano y dijeron”.

“Desarrollar en el cuaderno después de haber leído”.

“Al lado de cada oración escribir la clase de adjetivo que se utiliza”

También aparecen otras desde la creación del estudiante como:

“Yo pude saber que no podemos saber lo que los demás piensan, que cada uno tiene su diferencia de pensar y que siempre podemos saber lo que va a pasar en el cuento” (Respuesta de estudiante de grado quinto) a la pregunta del maestro: ¿Qué aprendiste de este ejercicio?

Sin embargo, no todos los temas parecen referirse a los “saberes de escritura” (Chartier, 2007, p.14), ejemplo encontrado en el cuaderno: expresa tu opinión acerca de la celebración del colegio. Hace referencia a los “saberes de la experiencia” (Chartier, 2007, p.14) hablar de la vida cotidiana escolar, en este sentido todos los alumnos realizarán una producción escritural sin importar qué tan bien planteada estuviera, bastaría con apoyarse en su experiencia para encontrar el contenido en su lengua oral cotidiana, para expresar y comunicar tales experiencias, y transformarla en textos escolares” (Chartier, 2007, p.14).

Por otro lado, en la oralidad se encuentran actividades que demuestran “ayudas contingentes” (Lule & Pérez, 2013, 6) ofrecidas por el profesor como: “realizan una actividad con los libros leídos, llenar un pequeño arbusto con gotas, cada alumno elegirá la cantidad de gotas de acuerdo al número de libros que haya leído”, postulan títulos y eligen los que consideran han provocado en ellos una experiencia de lectura y estos serán los textos compartidos con los demás alumnos; compartirán su significado, dirán por qué es su favorito y cómo ha provocado una verdadera experiencia de lectura.

El trabajo de lograr una verdadera experiencia de lectura debe partir de fines específicos: entretenimiento, conocimiento y/o formación, porque la lectura se puede entender de diversas formas según sea el fin que se quiere alcanzar con su actividad (Larrosa, 2003), podemos advertir sus usos como conocimiento, como entretenimiento y como formación. La escuela tiene una gran inclinación por la primera; leemos para adquirir un conocimiento que no teníamos, muy poco se trabaja sobre la segunda, leer como pasatiempo y uso del tiempo libre ya que termina siendo forzada cuando no se ha forjado como un hábito, y la tercera, la lectura como formación a la que le apunta la escuela y termina desviándose a la lectura obligatoria y académica, “lo que genera dificultades”, (*testimonio del profesor*) porque demanda tiempo que debe atender a otras políticas que terminan obviando la imaginación como medio esencial del conocimiento y se limita a la mecanización y desglose estricto del texto, reducido es el trabajo libre y creativo donde la invención está ligada a la producción de lenguaje obviando que “la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa, la transforma” (Larrosa, 2003, 27).

La experimentación de estos programas ha mostrado que el progreso de los alumnos aumenta cuanto más se relacionan con la lectura (...) y cuanto más reales y menos escolares son los libros leídos (Chambers, 2007, p.206).

La posibilidad de reconstruir y de unificar historias, ideas y puntos de vista, y de crear acercamientos les permiten percibir cosas que habían pasado inadvertidas y generar conocimiento de sus experiencias. Vincular un saber a la forma como este saber produce sujeto desde las prácticas. Melich (2002) “Es una práctica que se convierte en un encuentro que transmite una experiencia, pero no para que sea imitada sino para que el otro la reelabore” (p.238).

“La escuela no sólo se ocupa de la distribución y circulación de saberes producidos en otros ámbitos, sino también los produce” (Gvirtz, 1996, p.17). Desde lo que es el centro de nuestra investigación: La lengua Castellana como Saber Escolar, está en relación además, con la manera de comprender los saberes cotidianos con los cuales los maestros atienden las necesidades contingentes, que desde los resultados obtenidos, como primera parte, nos acerca a una estructura que funciona como una normativa en un doble sentido: como un “saber hacer” (reglas constitutivas), que regulan el uso; y como un “deber ser” (reglas prescriptivas) que sancionan su cumplimiento. Las anteriores son reglas sociolingüísticas que “norman el uso del lenguaje escrito operando a través de un contexto situacional (escuela) dentro de una cultura” (Harste, 1986). Es decir el “saber hacer” en relación a habilidades, destrezas, en cuanto coherencia y cohesión en sus textos escritos. El “deber ser” en referencia a perfiles, objetivos, ideales a los cuales tienden un saber por ejemplo el perfil del estudiante como ideal de una institución, la inclusión, la capacidad de tolerancia.

Por otro lado de acuerdo a la exigencia de responder a las competencias, el registro de actividades en el cuaderno aunque no siempre lo refleja sirve para:

La habilidad para el uso de la lengua que está vinculado a uso correcto de las reglas de formación gramatical y el desarrollo de habilidades lingüísticas que son las que permiten una excelente comprensión y producción textual.

En el saber escolar se favorece la posibilidad de que el estudiante se haga un mejor hablante y oyente y esto se ve a partir de la facilidad o dificultad para escribir lo que el docente está planteando. A su vez se logra percibir la capacidad de buscar y reconstruir significado en las diversas manifestaciones lingüísticas (comprensión) y su significado (producción).

De lo anterior, sin duda, se da como resultado el desarrollo de un discurso propio y crítico ante la modelación del medio ambiente, la cultura y la sociedad. Es importante tener en cuenta que esto no sólo es una competencia que se debe desarrollar en la clase de lenguaje, sino que la política nacional de educación en Colombia exige la formación de personas críticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

El cuaderno escolar no sólo es una herramienta que propicia hábitos, orden y disciplina, sino que ayuda con la recordación y apropiación de los contenidos, de ahí que

los estudiantes, muchas veces, en las evaluaciones se remiten a la imagen de lo que tienen apuntado en el cuaderno. "No solo es una categoría que materializa sino también porque esa misma materialidad instituye un discurso pedagógico y cultural." (Gvirtz, 1996, p.82). El cuaderno es necesario como análisis de reconstrucción dentro del currículo, al considerarlo en la selección de contenidos escolares y en elementos culturales.

Los cuadernos como dispositivos sirven para evidenciar el saber entregado y el saber apropiado de los estudiantes, de ahí que ayudan a evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje porque los estudiantes trabajan en ellos y con ellos y dejan la evidencia, el soporte de los saberes (Chartier, 2007).

A manera de conclusión: La investigación dada en los cuadernos de clase como mediadores en la apropiación de saberes tenía como eje el análisis en lectura y escritura desde la Lengua castellana. Específicamente se vislumbra en estas prácticas pedagógicas el saber enseñado sobre lo que el maestro, el estudiante o el currículo están aportando.

Los hallazgos encontrados en el estudio de dos instituciones, llamadas colegio (1) para el público y colegio (2) para el privado. Muestran elementos clave como marcas de las políticas institucionales que rigen varias prácticas y algunas están reflejadas desde el cuaderno de clase, expresado en torno a la cotidianidad que la cultura escolar conforma. En este sentido, lo cotidiano de la enseñanza muestra las transformaciones del saber en artes de hacer, pero las artes de hacer son de difícil registro, por lo que muchas prácticas a través del tiempo sin prescripciones, sin fines, sin reglas, guiadas contingentemente, son difíciles de indagar.

Las artes de hacer desde el estudio del cuaderno de clase plasmadas en las prácticas de lectura y escritura dan cuenta de escenarios de comunicación auténtica, que permiten ver lo que efectivamente hay, lo que efectivamente se hace y se dice.

Las producciones escriturales permitieron evidenciar específicamente el saber en torno a la construcción de una cultura escolar que refleja sus saberes cotidianos, aquellos que transforman, que mutan y que muchas veces se presentan en la interacción de los niños a partir de su experiencia dado desde diferentes esquemas, gráficas creaciones literarias, ayudando a complementar el desarrollo de algunas estructuras de pensamiento.

Pensar desde el concepto de cultura escolar nos permite inferir en los colegios analizados, las normas implícitas que definen sus saberes a enseñar y que cada uno de

ellos tienen un conjunto de prácticas que les permite la transmisión y asimilación de los saberes de la lectura y la escritura en la Lengua castellana.

Por lo anterior podemos darnos cuenta que en ambos colegios el maestro crea estrategias y actividades que le faciliten la comprensión y apropiación de las actividades y sobre todo que a los niños les llame la atención, determinando una interacción entre compañeros y maestro según su contexto.

El cuaderno nos permitió encontrar la representación simbólica de la cultura escolar de las instituciones, identificando desde allí las prácticas y el saber enseñado, evitando intervenir en sus escenarios educativos y así retomando las historias e ideas bajo una nueva mirada; reconstruyendo y manteniéndose narrativo, inquisitivo y problematizador.

La lectura y la escritura permiten ver un contexto, con otras formas de construir su ética, diferentes formas de relación y modos de producir un saber suscitadas en las prácticas y evidenciadas en los cuadernos de clase como sujetos formadores de su propia historia.

5.3 Perfil de los maestros de Lengua castellana

El siguiente apartado tiene como propósito conocer la experiencia de la enseñanza de la Lengua castellana a través de testimonios de maestros de colegio privado y colegio público, y así reconocer sus diferencias y similitudes. Se realizará un análisis reflexivo de las experiencias de los maestros, a partir de los relatos y testimonios recolectados en los grupos focales llevados a cabo en el colegio privado Gimnasio Santa Sofía y el colegio público José María Córdoba.

La Lengua castellana, como saber escolar en el ejercicio ordinario de la escuela —en donde las prácticas pedagógicas no siempre atienden a las políticas institucionales—, está encaminada a crear prácticas pedagógicas que no se instituyen como actividades acertadas o desafortunadas, sino que se refieren a las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para dar respuesta a la formación de los estudiantes en Lengua castellana.

Con este propósito buscamos indagar sobre cómo los maestros asumen cotidianamente la lectura y la escritura, y las prácticas pedagógicas que de allí se derivan;

sobre las artes de hacer o hacer saber; y es en este punto, donde nos encontramos con las metodologías y estrategias que implementan los maestros en su cotidianidad para abarcar las necesidades de un modelo de escuela cada vez más exigente en la medida que en la escuela se están instalando con mayor fuerza discursos que implican una diversidad de problemáticas sociales y culturales, que requieren de una capacidad multifuncional además de la académica, por parte de los maestros. “Para leer y escribir la cultura ordinaria, hay que reaprender operaciones comunes y hacer del análisis una variante de su objeto” (Certeau, 2007). Los mecanismos de control y vigilancia frente a la labor de los maestros son cada vez más estrictos, y es aquí donde el maestro a pesar de las múltiples presiones, continúa su labor. Como afirma Álvarez (2015): “El misterio, y la maravilla a la vez de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, es que sigue aconteciendo un proceso de alquimia... de las disciplinas escolares” (p. 24).

En este sentido, los retos a los que se ven enfrentados los maestros debido a los requerimientos que suponen la escuela contemporánea, exigen necesariamente un ejercicio donde los maestros se repiensen a sí mismos, y a su relación con el saber; pues esta capacidad de reflexión está determinada por controles externos que limitan y reducen su labor, al mal uso del concepto de prácticas pedagógicas. En palabras de Saldarriaga: “El uso corriente del término *práctica pedagógica* se asocia a lo que “se hace en clase”. Al proponer que la práctica pedagógica es mucho más que eso, se señala algo que pareciera obvio, pero que no lo es en absoluto: que el maestro actúa no sólo en el aula, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios” (Saldarriaga, 2011).

En este orden de ideas, se hace necesaria, en medio de la cotidianidad de la escuela —la cual encasilla, rotula y reduce a los maestros a cumplir con una serie de actividades y protocolos institucionales—, la apertura de espacios donde el maestro tenga la oportunidad de tener una conciencia de sí, de los diferentes modos de subjetivación, entendida ésta como el proceso de formación del sujeto como un ejercicio sobre las maneras de nombrar las vivencias en las que este se configura; es una práctica de sí que produce saber y se considera como un ejercicio por resolver. Como Baracaldo (2007) resalta sobre Foucault: “Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí”.

Así, como parte del enfoque etnográfico de esta investigación y con el fin de indagar por la experiencia de la Lengua castellana como saber escolar, se proponen los grupos focales, considerando los diferentes aspectos que implica la etnografía; la cual es asumida en este trabajo como un proceso reflexivo y reconstructivo de los procesos metodológicos y no simplemente como un método para abordar poblaciones de manera ajena; al contrario, es una forma de indagar junto a dichas poblaciones, contemplado su contexto y su entorno como escenarios que las afecta y las define. “Dirimir esta cuestión resulta crucial para aprehender el mundo social que se estudia, ya que se trata de reflexividades diversas que generan distintos contextos y realidades” (Guber. 2011, p. 47).

Los objetivos planteados para los grupos focales, estaban encaminados principalmente a recolectar las historias de vida de los maestros, sus diferencias y similitudes en el colegio privado y en el colegio público. Así mismo, se buscaba: a. Indagar por los motivos e intereses que llevaron a los maestros de Lengua Castellana a formarse en esta área; b. Conocer el saber del maestro y su reto por abordar asertivamente la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela; c. Explorar las habilidades y saberes que el maestro debe desplegar en medio de su práctica habitual, para dar respuesta a la formación de los estudiantes en Lengua castellana, entre otros.

Sobre los motivos e intereses que influenciaron la decisión de formarse como maestros de Lengua castellana, la indagación se realizó a través de la escritura autobiográfica, como ejercicio de reflexión y autonomía que construye subjetividad y saber pedagógico que permite entender los orígenes de su vocación, y los motivos e intereses que los llevaron a formarse como maestros. El testimonio de los maestros de manera narrativa fue altamente valioso como medio para conocer sus historias “ya que pueden llegar a develar una parte nuestra en la cual podemos reconocernos, no como algo externo sino como algo que está dentro de nuestro yo, que forma nuestra identidad” (Arévalo, p.230).

Sobre el tema en cuestión, motivaciones e interés, podemos interpretar que las manifestaciones de ambos grupos de maestros resaltan que los intereses por enseñar fueron descubiertos a temprana edad, que se tienen referentes en la familia, padres o figuras de autoridad como maestros de sus propios colegios, de los que recibieron toda la influencia en la decisión de ser y hacer docencia como desarrollo profesional. Así mismo,

las motivaciones e interés de los maestros están orientados al ejercicio de un estilo de vida que ha pasado de generación en generación, y en el desarrollo de una vocación que se descubre en edades tempranas, y se va perfeccionando, más que con el conocimiento, con la práctica de interacción con los estudiantes y sus diversos entornos e individualidades. El saber se convierte en una herramienta técnica superada por la humanización constante y permanente de retos académicos y encuentro de realidades que van moldeando las estrategias y prácticas pedagógicas. El maestro concentra su esfuerzo en la formación de seres integrales a través de las exigencias curriculares y los estándares establecidos. Se llega a la docencia por una inspiración especial y un sentido colaborativo hacia los demás.

A continuación, se incluyen algunos testimonios de los maestros participantes de los dos grupos (colegio privado y colegio público) acerca de los motivadores e intereses que dieron luz a esta decisión:

“Fui siempre la profesora de mis hermanos siguiendo el modelo de mis padres en la guía y acompañamiento de nuestras tareas y su exigencia al corregir”.

“Quería ser como el profesor Gregorio Puello, docente de español y filosofía.”

“Por el azar del destino llegué a la Normal departamental Mixta de Zipaquirá, en el grado octavo nos realizaron una prueba de aptitud profesional porque dábamos inicio a la práctica docente y obtuve muy buenos resultados”.

“A mis 5 años les dictaba clase a las gallinas. Mi juego preferido era ser maestra, repitiendo el ejemplo que vi en mi madre cuando me enseñaba a mí. Todos los animales de mi casa eran mis alumnos en esos tiempos. Al ingresar al colegio, mi maestra me ponía a dictar y a explicar a otros, porque éramos muchos en el salón”.

En cuanto a los obstáculos con los que se encuentran los maestros en el desarrollo de su labor, podemos decir que las manifestaciones del colegio privado hacen mayor referencia a los protocolos institucionales, al quehacer cotidiano y a las dificultades propias de la labor como maestro; en comparación con el público, que además del cumplimiento de los requerimientos técnicos, refiere obstáculos relacionados con el desarrollo del maestro como sujeto, debido a la prioridad que tiene que dar al cumplimiento de requerimientos institucionales. Lo anterior, nos lleva a pensar que en los dos grupos de maestros se orienta su gestión hacia el cumplimiento del componente técnico, dando el colegio público relevancia hacia el rol como sujetos dentro de la escuela.

Así mismo, la descripción de obstáculos se entremezcla con la sensación de reto permanente interno y externo, pero no afecta la disposición de ayuda y el interés en la formación de valores. De la misma manera, los maestros manifiestan aspectos subjetivos, que la expresión del amor en sus diferentes estilos y conceptos es la herramienta fundamental para que la docencia de Lengua castellana se convierta en una herramienta formativa del ser integral. Es entonces evidente que las dificultades de los maestros radican en mayor medida en la dinámica que sugiere el cumplimiento de una serie de requerimientos técnicos institucionales frente al desarrollo de su labor pedagógica, pues existe una serie de mecanismos de vigilancia y control sobre la labor docente —como el diligenciamiento de formatos y visitas de supervisión, entre otras—, que entorpece su oficio. Como afirma Álvarez (2015): “están vigilando por sobre todas las cosas lo que hace el maestro, para garantizar que no siga haciendo lo que siempre hizo: enseñar. Todas estas instancias saben qué no debe hacer el maestro y se movilizan para evitar que ejerza su oficio enseñando algo que él sepa o quiera que los estudiantes sepan” (p. 24).

Éstas son algunas de las opiniones de los maestros en cuanto a los obstáculos con los que se encuentran en el desarrollo de su labor:

“Currículo muy fuerte, exige mucha lúdica en algunos temas. Se convierte, es más que un reto. La conceptualización. Romper con esas exigencias”.

“Enfrentar el contexto de cada niño, las diferencias individuales, los niveles de desarrollo de cada estudiante en relación a nuestra idealización de las realidades que en muchos casos son tan diversas como complejas. Hay que ser consejero, amigo, confidente de los estudiantes”.

“Demasiadas diferencias que dejan cortas las estrategias por más que se buscan y se buscan maneras de cumplir con todas las expectativas de los actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

“El referente político, las creencias frente a lo público. Concursos amañados, paradigmas y sorpresas desagradables dentro del sector. El exceso de funciones que exige la institución, formatos y planeaciones”.

“Los miedos a la equivocación y a la crítica. La sensación de no logro propio y del estudiante al no impactar, influenciarlo, en el proceso de transferencia del conocimiento, que se pierda la valiosa oportunidad de asimilar a conciencia. La lucha interna ante el paradigma de la perfección, nuestra inseguridad ante la evaluación”.

Acerca de las estrategias y prácticas exitosas en la labor como maestros, cada grupo manifiesta que éstas se orientan en su gran mayoría a aspectos subjetivos —de la relación

maestro-estudiante y de realizar un proceso de transmisión de valores—, paralelos al desarrollo del plan curricular. Igualmente, consideran relevante iniciar y mantener relaciones con los diferentes actores del proceso educativo para garantizar la formación integral de sus estudiantes, mientras se cumplen los objetivos en el área de Lengua castellana. Las estrategias pedagógicas están orientadas a las prácticas creativas, recursivas, innovadoras y experienciales, en donde en su mayoría, se contempla el componente subjetivo, propendiendo mantener una relación cercana con el estudiante como protagonista de su proceso. Los maestros se autoperceben como guías de un camino de formación personal, que mediante la flexibilización constante de los requisitos curriculares, las exigencias institucionales y las expectativas del estudiante, generan estilos muy personales en sus estrategias pedagógicas, contemplando la diversidad y los contextos de sus estudiantes (sus realidades, necesidades, ritmos, dificultades, talentos y potencialidades). Lo descrito anteriormente hace que sus prácticas sean más exitosas y así cumplir tanto con los objetivos pedagógicos, como con la formación integral de sus estudiantes. “Así, para los maestros, el éxito escolar no solo está ligado a la rentabilidad de la escuela. Puede haber incluso una discordancia entre el sentimiento subjetivo de éxito, la adhesión de los alumnos a los valores de la escuela y lo que algunas evaluaciones estadísticas designan objetivamente como éxito o fracaso escolar” (Chartier, 2004, p. 51). A continuación, se enumeran algunos aspectos relacionados por los maestros en cuanto a las habilidades de las que se valen para enriquecer sus prácticas:

- Escuchar
- Resolver todas las inquietudes
- Ser amorosa
- Ser comprensiva
- Recursividad
- Creatividad
- Conocer las necesidades del otro y su entorno
- Ser amable
- Sonreír ante los estudiantes
- Orden en la metodología
- Práctica escritural
- Leer todo lo que escriben para acercarme a conocerlos
- Tener plan lector-leer en voz alta
- Exposición y puesta en escena
- Construir mapas mentales al cierre de cada tema

Así mismo, se relacionan algunos testimonios:

“La magia para descubrir, innovar y transmitir. Ser la llave para abrir el mundo por medio de la lectura, con mística, ánimo e imaginación. Abrir puertas del conocimiento a través de toda la historia del hombre”.

“Soy una guía para los estudiantes, por tal motivo soy ejemplo a seguir. Debo entregarme toda. Debo trascender de enseñar conocimientos a formar vidas integrales”

“Tengo en mis manos un enorme potencial que desea ser transformado, son hojas en blanco en las cuales yo puedo escribir. Son seres sin esculpir, con mi labor y mi amor logro transformarlos en seres humanos íntegros. Llenos de conocimiento, experiencias, valores, niños moldeados por mis enseñanzas”.

“Soy luz que ayuda a cumplir sueños mediante el aprendizaje y aclaración de dudas. La organización, la disciplina y la constancia son elementos fundamentales en el ejercicio de mi trabajo”.

Para finalizar, ante las inflexiones que establece el currículo y la dicotomía que implica el interés por aprender de los estudiantes frente a la obligatoriedad que supone la escuela, los maestros de ambos sectores consideran que es necesario y posible flexibilizar lo establecido por el currículo, para lo cual se hace necesario que sean ellos los encargados de diseñar una serie de estrategias que permitan en la práctica, cumplir con los objetivos que se plantean desde la malla curricular. Así mismo, los maestros de ambos sectores buscan a diario la manera más creativa y agradable para favorecer el gusto por el aprendizaje por parte de sus estudiantes, inventando nuevas estrategias, utilizando técnicas innovadoras, pero sobre todo construyendo con sus estudiantes una relación cercana, amigable, basada en la comprensión, la motivación y las expresiones de amor constante. “La paradoja de la obligación escolar está en que su trivialidad constituye a la vez su fuerza y su debilidad, su mayor éxito y su talón de Aquiles. Los maestros deben inventar todo el tiempo maneras de enseñar que permitan a los alumnos encontrar valor y sentido en una serie de aprendizajes que no pueden elegir. Es lo que se llama pedagogía” (Chartier, 2004, p.51).

Conclusiones

Este proceso investigativo de rastrear la Lengua Castellana en el ámbito educativo, nos dio una reflexividad más profunda de lo que realmente significa la comunicación en la cultura escolar, puesto que la Lengua Castellana, utilizada en espacios escolares o contextuales, donde se movilice el sujeto, se magnifica como la base fundamental de comunicación interpersonal, así mismo el lenguaje permite que la sociedad avance a través de sus transformaciones culturales.

Dichas prácticas educativas, desarrollan aprendizajes que permite la construcción del sujeto y de la sociedad, a través de las manifestaciones lingüísticas, es así como el uso de la Lengua Castellana nos permite como sujetos interactuar, con nuestros semejantes, y en nuestro contexto social, compartiendo información, ideales y sentimiento, y construyendo significados a través de la oralidad.

Es así como la Lengua Castellana instaure una correlación entre maestro y estudiante, esta cultura escolar desarrollada en el aula de clase, en tiempo real, y con ayuda del cuaderno como dispositivo pedagógico que nos muestra como accede el estudiante al conocimiento y el quehacer en las prácticas pedagógicas del maestro, a partir de la cimentación del dialogo se propicia una reflexión e introspección de lo que allí se habla, esta movilización, en donde alumno-maestro pueden entender realidades paralelas y compartir contextos sin dejar de lado la individualidad. Se instauran prácticas pedagógicas que dan como resultado, una subjetivación humanizante en el alumno.

El cuaderno como dispositivo pedagógico de la Lengua Castellana mostró ser un elemento que favorece a la consecución de logros y al mejoramiento de las competencias que la componen y a la apropiación de las mismas. Es así como la práctica pedagógica debe orientarse al descubrimiento, al reconocimiento, a la reconstrucción y la búsqueda de transformar este proceso que refleje en una reelaboración tanto de sus didácticas como de su manera de aplicarlas, generando así unidades sentido.

De esta manera se puede afirmar que a través de la fuerza que envuelven la Lengua Castellana y el cuaderno como dispositivo se pueden proponer el cambio en el currículo, visto desde la praxis con ayuda del discurso pedagógico que propicia transformar vidas, a través de la producción y la comprensión discursiva, del saber pedagógico y el saber hacer en este espacio cultural llamado escuela y fomentar la producción de crear nuevas realidades, reconfigurando la información que construye y reconstruye al ser humano a nivel personal y cultural

Pensar entonces el concepto de cultura escolar nos permitió inferir las normas implícitas que definen sus saberes a enseñar y que cada uno de ellos tienen un conjunto de prácticas que les permiten la transmisión y asimilación de los saberes de la lectura y la escritura en la Lengua castellana.

Esta investigación aporta un trabajo etnográfico donde está presente la vida cotidiana de la escuela y la articulación de sus elementos, los estudiantes, los maestros, las prácticas pedagógicas, el cuaderno como dispositivo y el saber pedagógico de la Lengua Castellana, que nos permitió ver los diferentes variables y la intersubjetividad dentro de la cultura escolar.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. Revista *Pedagogía y Saberes* No. 42. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=T82gA_-afCA
- Arévalo, A. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata, S.L., (2010) Mejía Lequerica, Madrid.
- Baracaldo, M. E. (2007). Investigación de los Saberes Pedagógicos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Barrero, S. (2007). Investigación de los Saberes Pedagógico. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bernal, C., Giraldo A, Greysi M. (2004). Concepto de competencias en maestros del área de Lengua castellana en Bogotá. Recuperado de <file:///C:/Users/Edver%20Delgado/Downloads/2492-5065-1-PB.pdf>, p. 82.
- Chambers, A. (2007). Dime. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2007). Los cuadernos escolares, ordenar los saberes escribiéndolos.
- Tezanos A, La escuela primaria una perspectiva etnográfica, (1981) Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf
- Tezanos A, (2007). Fracaso escolares. Aproximaciones para su interpretación. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf
- Durán A, J. (2001). El Proyecto Educativo Institucional, una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural. Bogotá: Ed. Magisterio.

- Estrevel, L. y Ruiz, E. La relación maestro- alumno en el contexto del aprendizaje. Psicología para América Latina. Recuperado de <http://psicolatina.org/Seis/maestro.html>
- Garrentón. M.A. (2009) Dimensiones políticas, sociales y culturales del desarrollo/ Enzo Fallete/ compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.
- Giroux H. A. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos Barcelona: Piados., pp. 171-178
- Giroux, H. (2004). Ideología cultura y escolarización (6ª. edición). México: Siglo XXI editores.
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. *Revista de Antropología Social.*, vol. 21, 2012, pp. 304-306. Buenos Aires: Siglo XXI. Universidad Complutense de Madrid España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/838/83824463015.pdf>
- Gvirtz, S. (1996). El discurso a través de los cuadernos de clase. Recuperado de: file:///C:/Users/USER/Downloads/uba_ffyl_t_1996_27839.pdf
- Harste, J. y Burke, C. (1986) Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En E. Ferreiro, et al. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica. Recuperado en: <http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>
- Lule G, M y Pérez A, S. (2013). Una estrategia para formar profesores en la reflexión. *Revista electrónica de pedagogía*. Disponible en: <http://odiseo.com.mx/autor/maria-lourdes-lule-gonzalez>
- Melich, J. C. (2002). Pensar la educación desde la experiencia. Recuperado de: [file:///C:/Users/USER/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928%20(1).pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Navarro M, D., y Balanta C, N. (2014). La formación lingüística en la educación superior. *Revista Tecnura*, Edición especial, 255-262. Recuperado de <https://goo.gl/kPoHfa> (Recuperado el 16 de octubre de 2017).

- Perelman, Flora (1999). El cuaderno de clase y su autor. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Rendo.pdf
- Reyes, R. G. (sf). Cautelas para venir a donde no sabes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M.E. (1988) La lectura en la escuela. Un recurso para mejorar la capacidad comunicacional en el niño. Páginas para el docente. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, N° 12.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez A, T. y González M, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. Educ. Educ., 79(2), 241-253. DOI:10.5294/edu.2016.19.24.
- Tenutto, M (2010) Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Argentina: Diagramación: Digital & Papel.
- Zimmerman, M. (2001). Ecopedagogía para el Nuevo Milenio. Bogotá: ECOE ediciones.

Anexos

1. Fotografías

- 1.1 Fotografías observación de la clase colegio privado: Gimnasio Santa Sofía
- 1.2 Fotografías observación de la clase colegio público: José María Córdoba
- 1.3 Fotografías de los cuadernos colegio privado: Gimnasio Santa Sofía
- 1.4 Fotografías de los cuadernos colegio público: José María Córdoba
- 1.5 Fotografías grupos focales colegio privado: Gimnasio Santa Sofía
- 1.6 Fotografías grupos focales colegio público: José María Córdoba

2. Audios

- 2.1 Audio clase con estudiantes colegio público: José María Córdoba
- 2.2 Audio clase con estudiantes colegio privado: Gimnasio Santa Sofía

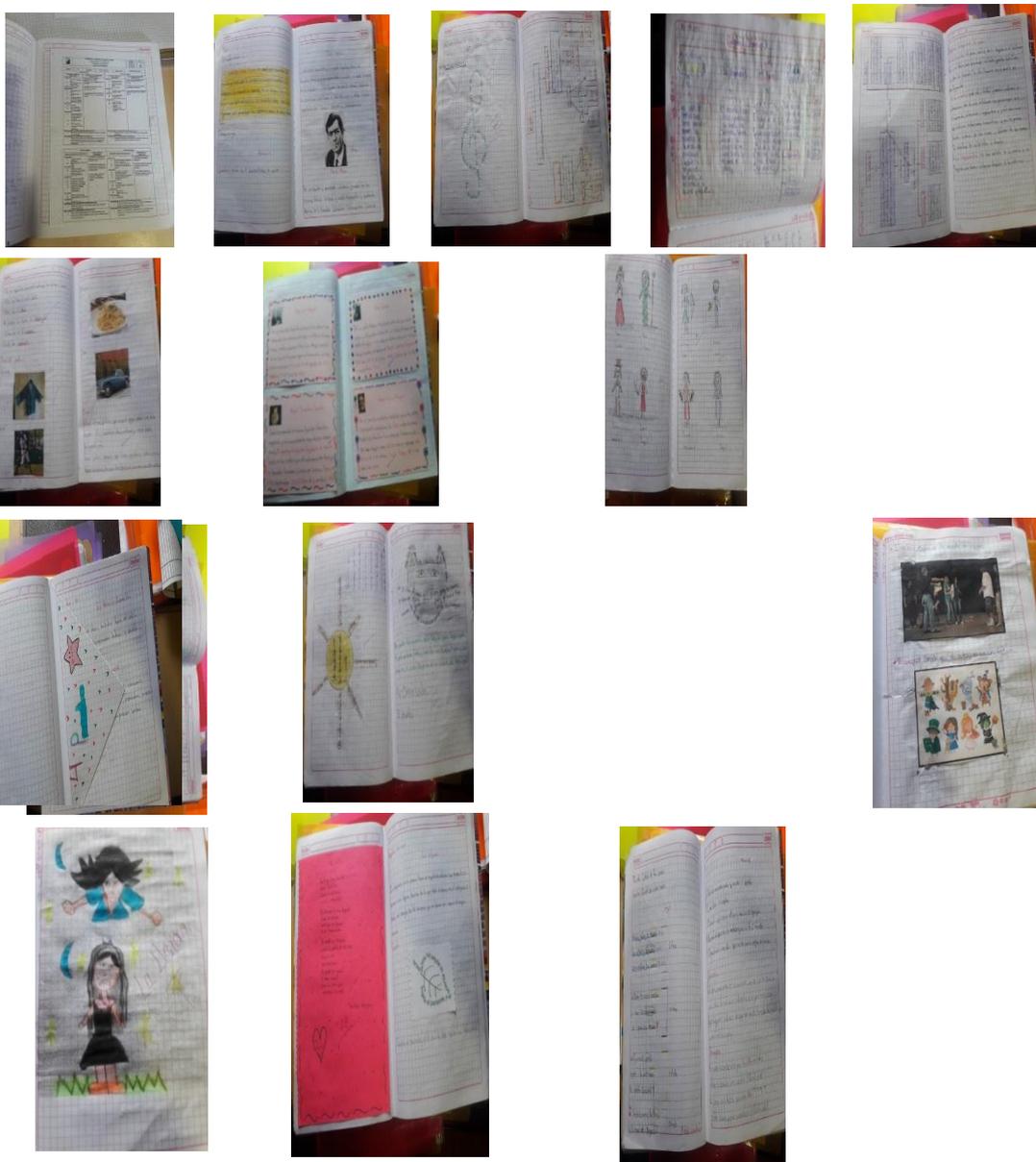
Fotografías observación de la clase colegio privado: Gimnasio Santa Sofía

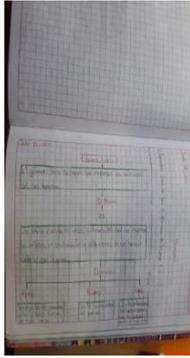


Fotografías observación de la clase colegio público: José María Córdoba

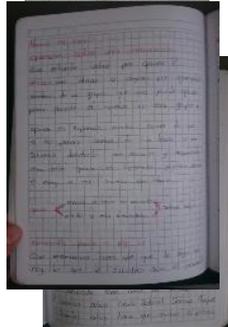
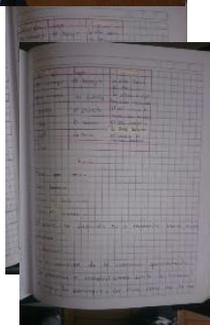
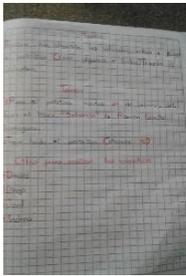


Fotografías de los cuadernos colegio privado: Gimnasio Santa Sofía





Fotografías de los cuadernos colegio público: José María Córdoba



1.5 Fotografías grupos focales colegio privado: Gimnasio Santa Sofía



1.6

Fotografías grupos focales colegio público: José María Córdoba



2.

2. Audios

2.1 Audio clase con estudiantes colegio público: José María Córdoba

Continuidad de la clase de lengua castellana en el Grado 5° a cargo del docente Jimmy Lamprea.



DOC: Se acuerdan de lo que ustedes hablaban de la sombrilla, de los vestidos elegantes

ALU: De los abanicos.....síiiii.

DOC: Seguramente estos datos son: ¿actuales o muy antiguos?

ALU: Todos a Coro “Muy antiguos”

DOC: Ha bueno si ven los que les decía que un relato también sirve para retratar la época, casi todos los pintores han hecho ese retrato, afirma Tomás sobre todo de ellos mismos.

ALU: ¿Tomasa? ¡¿Quién es Tomasa?!

DOC: Más adelante veremos quién es ella.

El docente sigue leyendo el libro.

DOC: *lectura:* Mira Matías, lo primero que debes hacer es ponerle a Penélope un traje muy, muy elegante dice Samuel.

DOC: ¿Quién es Samuel?

ALUMNOS: Todos a Coro “Un pato”

DOC: *lectura:* Bueno es demasiado rimbombante para mí.

DOC: ¿Qué es rimbombante?

ALU: Heleé (todos murmuran)

DOC: Rechaza Penélope ¡El maestro llama la atención a sus alumnos! (Atentos a la lectura para que puedan responder a las preguntas) (El docente vuelve a leer) una parte de la lectura en donde se menciona la postura del traje elegante, les muestra la imagen del texto, *Lectura* Lo primero que debes hacerle es ponerle un traje elegante dice Samuel. Bueno es rimbombante para mí.

DOC: Miren la imagen, (El docente muestra una página del libro a los alumnos) la pregunta mía es:

ALU: Profe.

DOC: Levante la mano Juan.

DOC: La pregunta mía es ¿qué es rimbombante? Levanten la mano por favor

DOC Dime Gabo, (le da la palabra a un alumno)

ALU: Rimbombante es difícil

DOC: Noooo.

DOC: Dime Angelín. (Le da la palabra a una alumna)

ALU: (Angelín) Como que tiene partido algo en la cabeza.

DOC: Como que le molesta, sí, puede ser.

ALU: Que es estúpido.

DOC: No, no porque hablan hay que hay que ponerle a Penélope algo muy elegante.

ALU: Todos murmuran.

DOC: Muy incómodo.

ALU: Profe, profe. Muy, muy extraño, no cursi.

DOC: Muchachos, rimbombante ¿es?

ALU: Muy antiguo para ella (Penélope)

DOC: Que no combina con el traje, Muy bien.

ALU: Algunos “Muy antiguo” ¿Muy colorido?

DOC: Bueno muchachos, a lo que referencia Penélope es que demasiado elegante, demasiado extravagante para ella y no es de su estilo ¡Listo muy bien!

DOC: La elegantísima infanta Penélope, dice ahí abajo (El maestro les muestra la imagen del proyector señalándola) (Los alumnos murmura). Si ven que ella tiene algo ahí abajo, si ven ahí, ella tiene algo abajo. Las mujeres se ponen un aro ¿para qué?

DOC: Muchachos atentos a lo que estoy leyendo, es importante, el decorado que tengan alrededor, como en el teatro diría Antonia, ¿Quién es damita por favor?

ALU: Profe Jimmy, Jimmy, Jimmy...

DOC: Esperen sí. Ya. es importante el decorado, que haya alrededor, como en el teatro les decía Antonia, el más Fastuoso, ¿Qué sea fastuoso?

ALU: Dietético.

OTRO: Fastidioso.

DOC: No... que le guste, que sea espectacular, que le guste (irrumpe un alumno diciendo elegante). El maestro sigue con la lectura, “pero yo no vi una canción” (El maestro sigue leyendo) Ojo por eso digo que el decorado es importante.

ALU: Murmuran.

DOC: Penélope en su fastuosa mansión. (Lee el maestro y señala.... ¿Sí la ven?) pero Penélope dice que ella no tiene una mansión. ¿Alguno de ustedes vive en una mansión?

ALU: ¡Sí!

DCO: ¿Quién? Yo no les pregunté que si alguno conocía a alguien que viviera en una mansión. Pregunté qué si alguno de ustedes vive en una mansión.

ALU: No.

DOC: (El maestro sigue leyendo) Y no te olvides Matías de ponerles estos sellos de persona importante, dice Tomasa como si no los hablase. ¿Y qué grita Penélope?

ALU: Noooooo. (Todos a coro y en voz alta).

DOC: Es la versión del grito que mencionaba Juan (Un alumno) pero con la cara de Penélope, (El maestro explica) porque ella no quiere hacer una cara seria para el retrato porque ella no es así.

DOC: (El maestro sigue leyendo a través del proyector) Silencio por favor, les pide la bibliotecaria, ¿por qué estaban gritando? (El maestro pregunta) ¿Quién me puede decir cuáles son los personajes que hay aquí?

ALU: Profe, Profe, Profe.

DOC: Juan, hay que hacer un ejercicio para que aprendas a pedir la palabra.

ALU: (John) Está Samuel.

DOC: ¿Quién es Samuel? este de acá (El maestro señala la página que se muestra en el proyector) listo Samuel, el alumno asiente con la cabeza,

ALU: (Jhon prosigue la descripción) Está Penélope, este, que está tratando de vestirla que el fondo sea espectacular (en ese momento irrumpen las voces de varios alumnos nombrando al personaje de Matías).

DOC: Dime mi amor (Le da la palabra a una alumna).

ALU: Tomasa.

DOC: ¿Tomasa, quién es?

ALU: Murmuran entre ellos “una rana”. Un alumno grita el nombre del maestro ¡¡¡Jimmy, Jimmy, Jimmy!!!

DOC: Señor, Juan, dime.

ALU: (Juan) Ehh... Antonia.

DOC: ¿Quién es Antonia?

TODOS: A unisón: “La rana”.

DOC: ¿Y quién es este personaje? (Señalando la imagen)

TODOS: ...Tomasaaaaaa.... (Gritan).

DOC: (Señala una página que aparece en el proyector y pregunta).

ALU: La bibliotecaria.

DOC: Listo (el maestro sigue leyendo). Después de un rato Matías se acerca a Penélope, y le pregunta, ¿te gusta este? mostrándole el retrato, ¡Ésta sí soy!, menciona Penélope contenta. Es un retrato.

ALU: Todos a coro: Estupendo.

DOC: El maestro pregunta: ¿Sí lo ven? (Señalando la página que se proyecta y prosigue con la lectura), pero alguna vez también es divertido parecer otra persona. Sugiere Matías, el maestro señala una versión del retrato de Penélope pero en otra época con vestido largo.

DOC: Bueno muchachos acá termina el cuento, pues Matías hace un retrato igual a ella pero también piensa que sería chévere dibujarla como si estuviera en otra época, con la cara de ella.

ALU: Como otra persona.

DOC: Entonces vamos a ver aquí cuáles fueron las pinturas que hicieron aquí. Primero vimos las pinturas en versión de muñequitos, ¿cierto? En cara de animal o en versión de cara de Penélope, pero ahora vamos a ver las pinturas originales.

ALU: Profe.

DOC: Bueno entonces ojo, acá esta la pintura original, es un retrato de un famoso.

ALU: Esa la tiene mi abuela.



DOC: Les voy a decir lo que dice abajo, (El maestro lee) Leonardo da Vinci que durante diez años le llevó terminar ese cuadro (El maestro les muestra la pintura) Imagínense diez años para terminar un cuadro.

ALU: Juan, uy.....

DOC: ¡Qué paciencia! Todos dicen que la sonrisa de la Mona Lisa es muy misteriosa; todos dicen que la sonrisa de ella es un misterio, (El maestro pasa a otra página y señala). Este es un retrato de Goyas, para quien es músico, pintar en las noches ponía velas encendidas en el ala en el sombrero, o sea el ala del sombrero es mejor, como en esa época no había linterna, ni celulares con linterna, se ponía velas en el sombrero.

ALU: Pero profe, profe.

DOC: Porque era una época diferente, ¿le caería cera caliente sobre la nariz preguntan? (Se refiere a lo que se ilustra en el libro).

ALU: Y mira que...

DOC: Papi espérate yo te doy la palabra, pero tiri tiri porque se rompe, tú levantas la mano y yo te doy la palabra. ¡Listo! el siguiente, muchachos, miren este dice (pasa otra imagen y les muestra) Miren muchachos este dice, el caballero se pone la mano en el pecho, este caballero está muy serio y triste ¿será que encuentra el latido de su corazón? Esta pintura también estaba.

DOC: (Les muestra otra página del libro) ¿Se acuerdan de esta?

TODOS: Sí.

ALU: La joven de la perla.

DOC: Sí, la joven de la perla también estaba en esta obra y la pintó Esther, la joven de la perla o la joven del turbante también se llama, justo en el turbante, para saber quién le llama justo desde atrás; es muy lindo.

ALU: Murmullos.

DOC: Bueno ojo, este cuadro es de la infanta Margarita, y sale en el centro de la pintura, con las personas que la atendían, la infanta era como un personaje muy importante en la realeza, la hija de un rey.



DOC. Mamita, ¿qué trajiste para molestar? Apareció el turbante. Bueno, hay un dato muy curioso en donde dice que apareció un gran perro. (Murmullos de los alumnos). Parece que no quiere estar viejo. Ven al pintor que está al lado izquierdo, es el tipo que estaba retratado antes con la infanta, quedó el retrato ahí de una vez.

ALU: Síiii.

DOC: No sé si lo alcanzan a ver por aquí, ¿sí lo ven? (Señala la ilustración del libro), quedó el retrato de una mujer. ¡Ojo! Acá quedó el retrato de Van Gogh. Era muy inquieto y apasionado; pintó más de ochocientos cuadros y muchos auto retratos. En este parece que se puede por esa forma ondulante de dar las pinceladas, particularidad de van Gogh; es que tiene una forma de pintar como siempre se pintan y mira, como si no le gustara lo que ve. Sigamos. ¿Se acuerdan de este?

ALU: Síiiii.

DOC: Y de este que también estaba hay.

ALU: Sí, el caballo,

DOC: Este es el retrato de la duquesa de alba,

El docente hace una intervención y les llama la atención a los alumnos ya que hay canicas por todo el Salón.

DOC: Esto se llama la casta de amor y esta maja bestias entonces les voy a leer lo que dicen porque ya me sacaron el mal genio por acá. Este se llama el grito de Munch, listo. Y esta que decía Penélope.



ALU: Murmullos de los niños opinando; se identifica la palabra auto retratos.

DOC: Dense cuenta que está retratado, pero no solo la cara, sino también el fondo, la manera como se vestían, la época.

ALU: El cuerpo.

El docente le llama la atención a un alumno (Alejandro) por dejar la maleta en el piso.

DOC: Muchachos entonces ¿cuál es la actividad? Para que se puedan ir a sus salones. Entonces Muchachos para que hagan la actividad en el salón, la idea es... (no se logra descifrar el mensaje).

DOC: Listo entonces la actividad ¿cuál es? (El maestro les pide a los alumnos hacer silencio). Esta hoja que les voy a entregar que en el video beam no se logra ver, pero si miran ustedes acá hay una base para empezar a dibujar un auto retrato; está un poquito la cara, el cuerpo. Le faltan los brazos, le falta la ropa, le faltan las orejas, la boca, el cabello. Entonces ¿cuál es la idea? (El maestro da las instrucciones para iniciar la actividad final). Aquí arriba en donde dice hay una raya, dicen rayita retrata a...

DOC: La idea es que usted se haga con su mejor amigo, pero ojo no pueden molestar, si no que para que cada uno retrate a su mejor amigo. Y en la parte de abajo...

ALU: Todos hablan al tiempo por la emoción de la actividad, ¡SILENCIO POR FAVOR! Interviene una alumna.

DOC; Muchachos, como lo miramos en el cuento que acabamos de leer, los retratos no solo vienen acompañados de la cara de la persona, sino de una manera de vestir de una época, entonces ustedes dos toman la decisión si lo van a dibujar, ustedes deciden si el compañero le va a dibujar una falda larga si es niña, o corbata y sombrero en caso contrario; ustedes deciden lo que más les guste. En la parte de debajo de la guía dice nombre. Aquí se coloca el nombre de la persona que los retrató, el grado y la descripción de su compañero, les voy a pedir el favor niños que le pregunten la

ortografía, a su profesor director de grupo. Entonces van a describir un compañero, no solo cómo es físicamente, sino también su manera de ser.

DOC: Por eso se llama retrato, saben que también le pueden hacer un fondo al dibujo, puede ser un fondo de colegio, un fondo de parque o un fondo de edificio. Depende de lo que ustedes quieran.

DOC: Muchachos es etopeya y topografía, eso quiere decir, que no solo van a escribir abajo cómo es físicamente el compañero, si el compañero tiene el cabello largo, si es liso, es gordito tiene los ojos negros, sino que también como es el mejor amigo, y lo conocen tan ¡bien! Por ser su mejor amigo, también, me van a contar después de la mitad del espacio que tiene. Ahí me van a contar, se pone de mal genio por tal cosa, o sus gustos, listos muchachos ¿entendido?

El maestro hace el cierre final. Desde que el docente inició la explicación para realizar la actividad final, todo el tiempo los alumnos tuvieron charlas cortadas con sus compañeros en las que aparte del interés por realizar el ejercicio se evidenció que tenían muchas ideas del autorretrato y el tema había sido entendido con claridad.