

HACIENDO VISIBLE LAS PALABRAS

LA RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL CONTEXTO DE LA CLASE DE

INGLES EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III

Yariela María Castañeda Amaya

Departamento de Postgrado

Maestría en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C., 2012

HACIENDO VISIBLE LAS PALABRAS
LA RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL CONTEXTO DE LA CLASE DE
INGLES EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO

Yariela María Castañeda Amaya

Director Wilmer Villa Amaya

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá D.C.,

Julio de 2012

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Presentación	2
1. Narrar – Narrándose “La Emergencia”	7
1.1 Lo Vivencial y la Construcción de la Mirada	7
1.2 El cómo del proceso: El camino escogido	19
1.3 Sobre cómo se hace posible el Andar	21
1.4 Contexto Conceptual	39
1.4.1 Educación e Interculturalidad	40
1.4.2 La escuela, las narrativas y procesos de interculturalidad	44
1.4.3 Interculturalidad y Formación en la Lengua extranjera	48
1.4.4 Identidad	56
2. La pregunta por el lugar	60
2.1 La localidad que se asoma al vivir la montaña	60
2.2 ¿Dónde está la escuela? Barrio: El Codito (La Estrellita)	65
2.3 Historia del colegio	70

2.4 Apuestas e incidencias de actuar:	74
3. Los referentes que actúan en el re-conocimiento “Nadie reconoce lo que no conoce”	83
3.1 Descubriendo la cotidianidad en el aula “Un día de clases”	83
3.2 Quiénes son, “Algo más que datos”	98
4. Conversando Ando “el quehacer pedagógico”	114
4.1 Narrar sin dejar nada oculto o Narrar para ocultar	114
Bibliografía	139
Referencias electrónicas	144
Anexos	145

Presentación

Este trabajo es el resultado de una investigación que se realizó en 9 grado del Centro Educativo Distrital Don Bosco III, ubicado en el barrio Codito de la localidad de Usaquén, durante los años 2010 a 2012, tiempo en el cual se hizo la formulación del problema, fundamentación de las rutas epistemológicas que actuarían en el desarrollo del proceso, la construcción de la metodología, la aplicación de estrategias, el análisis de resultados, la escritura del texto, socialización y evaluación de los resultados de investigación, la cual trato de significar la experiencia compartida en la escuela y su entorno cultural a través de darle un papel significativo a la cotidianidad en la cual se encuentran inmersos, tanto las y los estudiantes, así como las demás personas que participamos del acto educativo dentro de la institución.

Se trató de hacer una “mirada otra”¹ de las personas, las experiencias y su cotidianidad, llegando a comprender estas como parte de un relacionamiento complejo que sustenta la experiencia vital en el mundo, se buscó ir más allá de las tendencias regulatorias que sugieren una acción de intervención que

¹ Según Abdelkebir Khatibi, esta vendría a ser una “estrategia-otra, la que no avanza nada sin volverse contra su fundamentos. Una estrategia sin sistema cerrado (...), es aquello que gana terreno sobre su desfallecimiento” (2001; 75). Esto no viene hacer lo mismo que otra mirada u otra estrategia, es una acción que se relaciona con lo que no ha sido puesto en el terreno de las representación que cuenta con algún tipo de privilegio, de ahora en adelante la mirada otra, encierra un reencuentro con los visibilizado, lo no considerado por las posibilidades absolutas de poder, ser y de saber.

tienen como finalidad el disciplinamiento, vía la vigilancia que se ejerce sobre los cuerpos sometidas de las “alumnas y alumnos” en las instituciones. Todo esto ha sido posible afrontarlo a partir del proceso desarrollado en la Maestría en Educación, donde en los últimos años he podido avanzar en la reflexión educativa y pedagógica, lo cual tiene incidencia en el ejercicio docente que se produce en los escenarios educativo y comunitario. Por este motivo, se evitó tomar los textos de los otros como sólo objeto de estudio para obtener un producto, sin llegar a pensar en los procesos institucionales.

El descubrir el actuar desde el sentido que acompaña lo que Lawrence Stenhouse ha denominado “el docente investigador” (1985, 194), se convirtió en una posibilidad de acción-afectación dentro del proceso de la clase de inglés y su relacionamiento con las otras áreas. Este proceso se relaciona con el hecho de enfrentar la creencia, “la investigación es asunto de los especialistas en la materia”, esto ha sido tratado por Peter Woods en el contexto anglosajón, especialmente en su texto, “La escuela por dentro”, donde afirma:

Unas de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores residen, me temo, en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Por el contrario se ha originado en el interior de un cuerpo de conocimiento relacionado con disciplinas tales como

psicología, sociología y filosofía y sus intereses teóricos (Woods, 1987; 15).

De ahí que para hacer esta investigación, debí por comenzar por generar un proceso de desprendimiento de la creencia que las y los profesores en el aula no pueden desarrollar investigación en los escenarios educativos. Por medio de encontrar el sentido de la investigación en el quehacer docente, pude llegar a tomar conciencia del papel que esta juega en la formación permanente de los docentes. Una vez consciente de todo lo que significaba hacer la investigación pude empezar a valorar las experiencias y las problemáticas que de ellas se derivan para empezar a indagar sobre el aula, la escuela, así como el contexto en el cual se encuentra. De esta forma llegué a la formulación del problema de investigación, bajo la orientación del profesor Wilmer Villa, responsable del Seminario de Proyecto de Investigación SPI, e integrante del grupo Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad, perteneciente a la línea de Educación Comunitaria de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo se inició a partir de la necesidad de propiciar un espacio de encuentro y re-conocimiento de las múltiples voces de quienes participamos en el aula y la escuela, llegando a valorar sus referentes culturales que son movilizados a partir de narrativas que son silenciadas por los contenidos de los programas que se diseñan, desarrollan y evalúan a partir de la

perspectiva de los docentes. De ahí surgió el trabajo de investigación que hoy se reporta en este texto, cuyo interés es el de generar una comprensión y acción frente a los escenarios, así como los actores. Se trató de generar unas condiciones para el relacionamiento horizontal, teniendo en cuenta la conversación intergeneracional que hace parte de los procesos de construcción intercultural, sobretodo si la pensamos como “acción situada”², es decir como una práctica que las personas se dan a la tarea de proponer para afrontar las diferencias y las desigualdades; es una respuesta a la interculturalidad como algo funcional, es decir una sola visibilización de la diversidad y la diferencia para exponer una igualdad que confronta las estructuras sociales dominantes.

Desde un actuar en el aula y la escuela se buscó afrontar el problema de la convivencia y la desmotivación que los estudiantes experimentaban, particularmente con el grado 9 C, el cual asumía la clase de inglés de manera diferente al resto de los grados donde orientaba las clases. A partir de la socialización y diálogo recíproco se promovió un espacio para relacionarnos y así hallar la complementación de saberes que no afectara su cultura y su identidad. Motivados intencionalmente por expectativa investigativa los estudiantes ayudaron a que los procesos de formación en el

² La interculturalidad como acción situada ha sido propuesta por el profesor Wilmer Villa, ver el texto “La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de enunciación” (2011; 46).

idioma inglés se llevarán a cabo desde sus particularidades e intereses vinculando la escuela en sus vidas.

Este trabajo se encuentra estructurado de la siguiente forma, una primera parte que tiene como nombre Narrar – Narrándose la Emergencia del proceso; luego se expone “El cómo del Proceso” a partir de la implementación de estrategias metodológicas de investigación en el campo de la narrativa, y comentar a través de ésta “Cómo se hace posible el Andar” en donde se menciona cuales fueron esas dificultades o aspectos que ayudaron a re-escribir los procesos de formación en las clases inglés. Para apoyar la investigación de manera teórica fue necesario trabajar el “Contexto Conceptual” dialogado en las aulas abiertas de la maestría.

Como segunda parte se reconoce “la pregunta por el lugar”, que tiene que ver con el hecho que las personas construyen sentido del lugar a partir de la relación e interacción entre las personas que movilizan sus creencias, costumbres de acuerdo a la manera como asume y valora el lugar; en la tercera parte se llamó “Los Referentes que actúan en el re-conocimiento” que nace de las dinámicas de acción que emergen de lo cotidiano en la vida de las y los estudiantes en la escuela y en las clases. En el último apartado parte se nombró “Conversando-Ando el quehacer Pedagógico” el cual se construye con las voces de los maestros a partir de la experiencia del quehacer pedagógico.

Cada momento que se vive en la investigación se intenta una conversación intercultural posibilitando una interacción con las demás personas para la generación de nuevos conocimientos, además se toma en cuenta el proceso mediante el cual los estudiantes y maestros inscriben diversas formas de relacionarse con el mundo de tal manera fueron vistos y aceptados como otro tipo de conocimiento desde los saberes locales.

1. Narrar- narrándose la emergencia

1.1 Lo Vivencial y la Construcción de la Mirada

La investigación realizada emergió desde de los diversos latidos del corazón³ que se producían en mi diario vivir como maestra de lengua extranjera Inglés, en donde uno de los pálpitos más fuerte se manifestó en la construcción de una forma de orientar la clase de ingles; en este entonces sentía que hacia falta algo, y eso no lo conseguía en la sola estructuración de unos contenidos; sentía desde mi ser que hacia falto algo que no se lograba con el desarrollo de la clase. Esta preocupación era afrontada desde la seguridad que me daba el seguir unos esquemas tradicionales y dominantes, los cuales, consistían en replicar la propuestas de los libros guías, sin llegar a preocuparme por lo que las y los estudiantes piensan.

Otro de mis pálpitos se relacionaba con el establecimiento de los ejes temáticos y la producción de sentido, diariamente me preguntaba: ¿todo esto a que conduce? y ¿Cómo se ve reflejado de forma positiva en la formación? Descubría que los ejes temáticos eran ajenos a la realidad de los

³ Tiene que ver esto con “el Corazonar”, propuesta por Patricio Guerreo, quien considera que el “Corazonar, busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en la dimensiones de afectividad, como de razón. En el CORAZONAR no hay centro, hay un descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; CORAZONAR, lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; CORAZÓN-AR, de ahí que el corazón no excluye, no invisibilizar la razón, sino que por el contrario el CO-RAZONAR le nutre de afectividad, a fin de que descolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido” (Guerrero, 2007; 61).

estudiantes, se caracterizaban por no tener en cuenta a los actores, sus motivaciones no se veían reflejadas, por lo tanto llegué a descubrir que se trataba de una “colonialidad” recurrente en las acciones de quienes incidimos en el contexto del aula y la escuela. Tan fuerte era la creencia o mejor la tendencia a asumir a los otros u otras como seres pasivos, que me tocó asumir desde mi propio ser un quiebre de imaginario, el cual me llevó a superar la “educación bancaria”, identificada por Paulo Freire en su pedagogía del oprimido; se trató de superar la educación trasmisionista, afincada en la reproducción de contenidos, manejados de forma acrítica ahistórica.

En la medida que fui avanzando en el proceso de investigación cambié mi modo de pensar y actuar en el aula llegando a “valorar”, “reconocer”, “respetar” e “incluir” a los actores que convergen en el aula. A mediados del año 2010, empecé a observar los estudiantes de los grados 8, en el 2011 pude detenerme en los estudiantes de 9, específicamente el grado C del Centro Educativo Don Bosco III, quienes se mostraban renuentes a participar del proceso de la clase de inglés desde un sentido propositivo; ellos presentaban desinterés en conocer y compartir cualquier actividad propuesta en el día. Esto se convertía en una barrera para el desarrollo de la clase, llegando a impedir la adquisición de las habilidades comunicativas que son tomadas del Marco Común Europeo que consiste en desarrollar el habla (Speaking), la lectura (Reading), la escucha (Listening) y la escritura

(Writing), los cuales se encuentran en los lineamientos curriculares de la lengua extranjera, esto en el contexto del aula no se estaba logrando en el aula.

Con esta situación problemática busqué conocer y crear una “forma otra” de representar la formación en el aula de la lengua extranjera inglés, en el que era necesario partir de las subjetividades de los adolescentes mostrándose ellos mismos en su cotidianidad, con los compañeros de clases, comentando las vivencias que rodean su vida a nivel familiar, las situaciones locales del barrio y sobretodo, participando de las dinámicas desarrolladas por los maestros de inglés a partir de sus vivencias. Estos sentimientos fueron compartidos uno a uno por todos quienes participamos en el proceso de investigación por medio de estrategias de comunicación e interacción que se generaron para la socialización del proyecto de investigación, el fin era el de posibilitar un acercamiento a las diferentes formas de vida de los y las estudiantes, específicamente en lo que refiere a los modos de hablar y actuar.

Por este motivo se logró que los estudiantes reflexionaran primero sobre lo que ocurre en su vida, en su escuela y sobre todo en el proceso de formación dentro del desarrollo de la materia de inglés y luego así, se pasó a la fase de compartir y comprender al otro desde su realidad. De esta manera

se entró a construir un proceso intercultural, teniendo en cuenta las narrativas propias del lugar de la experiencia.

La interculturalidad se asume como una posibilidad de encuentro para el desencuentro que propicia crisis, conflictos y/o problemas. En la confluencia de formas de pensar, sentir, habitar y representar el mundo, se dan nuevas emergencias que ponen en crisis lo establecido. En este caso la interculturalidad se ve como una posibilidad que pone de relieve la disposición – construcción de estrategias políticas, económicas y sociales que permitan la emergencia de lo silenciado, olvidado y devaluado por las prácticas hegemónicas de quienes han generado formas de homogeneización cultural (Villa, 2008)

Con el hecho de asumir la “Interculturalidad” en la escuela, surgió la necesidad de acción y apertura frente a los otros u otras, llegando a cambiar las formas de convencionales de orientar los proceso con los estudiantes del grado 9C del Centro Educativo Distrital Don Bosco III, y esto fue trabajado a partir de la formación de la lengua extranjera no como una imposición, sino como una necesidad comunicativa en medio de las exigencias de la globalización. En este sentido se buscó un acercamiento desde los desafíos que implica la intercultural, llegándola a considerar como parte de una apuesta, por medio de la cual se puede entrar a afrontar y cambiar imaginarios, así como la identificación negativa de los grupos sociales que

hacen parte del contexto escolar, las interacciones entre las personas, las creencias, comportamientos que parten de su núcleo familiar, las cuales son apropiadas por medio de los procesos de socialización en su ciclo de vida.

Todo esto tiene que ver con la producción de los estereotipos y la identidad que ha construido en su paso por la escuela, el barrio y la localidad, donde la construcción del “sí mismo”, es una constante relación consigo mismo y con los demás. En medio de las dinámicas que se libran en la sociedad y en la institución educativa, se puede incidir en la construcción de una visión fatalista, pesimista, baja en autoestima, o se puede entrar a contribuir a los procesos de reproducción de un tejido social, donde la gente tenga como intención la superación de las barreras que se empiezan a trazar desde una configuración mental que se materializa en la falta de voluntad y decisión para anteponerse a las adversidades. Es ahí donde la educación y la escuela, tiene el mayor compromiso de avanzar, llegando a postular nuevas alternativas para construir un mejor futuro en la gente. Desde esta necesidad de actuación es que este trabajo intentó abordar las interacciones en los y las estudiantes.

Frente a los procesos interculturales, surge la pregunta por las situaciones que incidieron en las dinámicas de formación a través de la clase de inglés; situación que se reflejaba en un primer momento en: “la llegada al salón” y después “la explicación de los contenidos de las clases de inglés”, los

estudiantes expresan no querer realizar ningún tipo de ejercicio dentro del salón de clases, por lo general desean trabajar en un espacio libre, y manifiestan: “profe: salgamos al pasto aquí adentro es aburrido”⁴, esta frase es dicha cada vez que se llega al aula y más cuando el día es radiante.



Figura 1. Imagen fotografica de “un día en el patio”

En este orden de ideas, se observó que los estudiantes presentan una desatención al desarrollo de los contenidos de las clases, es difícil capturar la atención de ellos y ellas, sobretodo cuando se está explicando la temática a abordar. A esto se suma, que los estudiantes no les gustaba realizar actividades individuales, ellos evitaban este tipo de una ejercicios y tareas; como ejemplo se identifican las actividades individuales como hacer carteleras y exposiciones en el idioma inglés, pues éste tipo de trabajos no

⁴ Tomado del diario de campo del primer semestre del 2011 con el grupo noveno grado C del CED Don Bosco III.

les llama la atención y lo que se percibía era un estado de malestar, como inseguridad en realizar la actividad y actitud de negación hacia la no comprensión del ejercicio aun si se era explicada la dinámica a desarrollar en la sesión.

Frente a esta situación se tiene una frase que se volvió recurrente en las intervenciones de los estudiantes, “profe, no me gusta pronunciar en inglés, me siento diferente, como que no encaja con mi forma de hablar como para usted es fácil cree que lo podemos hacer igual”⁵. En una ocasión, donde esta frase salió a escenario de la comunicación en el aula, pasó que los estudiantes se disponían a construir una cartelera, la cual debía de empezar por pegar los aspectos relacionados con el salón de clases, es decir ellos y ellas debían realizar oraciones en inglés con la expresión “there is cuando hay un solo objeto y there are cuando hay 2 o más objetos”. En esta parte del ejercicio, se presento una desconcentración, pero aun así se logró realizar la primera parte del taller, donde se tuvo que buscar el material (papel craf, pegante, revistas y periódicos) en la biblioteca para cumplir con el objetivo de la clase, pero como la segunda parte trataba que cada estudiante leía las oraciones hechas en inglés de la cual manifestaron lo siguiente, “¡mire profe!, si para aprender inglés tengo que pronunciar Yo no necesito aprender inglés eso no va conmigo”, (...) Profe, el inglés es importante, pero para mí no lo

⁵ Tomado del diario de campo el día 25 de Febrero a las 2 p.m en la explicación de la clase “There is and There are” con noveno grado C.

es, yo de aquí me voy a manejar la volqueta de mi papá para empezar a ganar dinero”⁶.

Narrativas como estas me encontraba en cada clase, poco a poco iba identificando la desconexión entre la formación que se estaba dando en el aula de lengua extranjera inglés y la vida cotidiana el cual se encuentran enfrentados, por lo tanto con esta realidad se inició un trabajo “en-comunidad” y “en-lugar”, donde se entró a incidir en los procesos de construcción de identidad a partir de las voces. Según Catherine Walsh, lo de en-lugar se asume como “cuestionamiento y contrapuesta a la ausencia del lugar (...) El lugar sigue siendo importante en las vidas de muchas personas (...) si lo entendemos como experiencia de una locación en particular con una medida de anclaje (...) con un sentido de frontera (...) y de conexión con la vida cotidiana” (Walsh, 2007; 220).

De lo que se trata es de generar procesos de anclaje a partir del vivir la narrativa desde los procesos que se libran en el aula y la escuela, es decir mirar la construcción de identidad en presencia o ausencia del lugar donde se dan las interacciones y mediaciones culturales. Tal como pasa con las disposiciones curriculares que ayudan a establecer el ideal de un tipo de

⁶ Ibid

persona que se quiere alcanzar con el proceso de formación, esto es la educabilidad, así como la enseñabilidad, es decir la forma como se un saber se hace enseñable.

Desde esta perspectiva se dialogó con el currículo, llegando a tener en cuenta su diferentes manifestaciones como lo son “el currículo formal”, que según Martha Casarini Ratto, “es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondiente finalidades y condiciones académicas administrativas”, también se referencia la importancia del “currículo real (o vivido) es la apuesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula”. A si mismo se miró el “currículo oculto (...) que nos permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre curriculum formal y curriculum real (...) es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela.” (Casarini, 2002; 7-9).

También se tuvo en cuenta las mediaciones curriculares que privilegian lo escrito por encima de lo oral. En este caso se buscó darle un lugar central a las narrativas de los estudiantes, las profesoras y profesores de lengua extranjera inglés, llegando a mirar los aspectos que surgen de su cotidianidad y la afectación profesional y personal. En relación con los

estudiantes se buscó conocer aspectos relacionados con la familia, el barrio sus expectativas con la clase de inglés pues estas categorías están ligadas al proceso de formación educativa permitiendo un encuentro sociocultural el cual ayudó a conocer la emergencia de lo silenciado, olvidado y devaluado por las practicas hegemónicas de la escuela de quienes han generado una homogenización cultural en el pensar y actuar, olvidando los procesos dinámicos de interacción que trae el estudiante consigo mismo y que desarrolla desde sus propias interpretaciones de acuerdo a las relaciones reciprocas con el otro.

En consecuencia, mi interés como maestra encargada en la formación de la lengua extranjera inglés fue promover un diálogo simétrico con los estudiantes y maestros, sobretodo deteniéndome en aquellas que reflejaban las situaciones sociales y culturales que influyen en su desenvolvimiento cotidiano. Ser parte de esta historia me ayudó a conocer y aprender otros referentes culturales que están inmersas en la dinámica cultural de los adolescentes del CED Don Bosco III del grado 9°C, ya que mediante este proceso de comunicación reconocí que la forma como venia enseñando estaba siendo incoherente con unas historias de vida y saberes locales que necesitaban ser escuchadas para que fuesen participes en la formación del idioma inglés, además se inició procesos para lograr la aceptación y comprensión de la diferencia hablando en el sentido de la formación de la

segunda lengua (inglés) pero también en el sentido de expresiones culturales en los adolescentes. Teniendo en cuenta estas circunstancias se buscó un acercamiento a los procesos interculturales para que los estudiantes logaran un encuentro consigo mismo desde sus subjetividades, desde los referentes culturales que inciden en su vida y que se manifiestan en la propia cultura y que de alguna manera ayuda a la construcción de la identidad.

Hablar de construcción de identidad en los estudiantes del grado 9^o quienes son actores principales en esta investigación fue necesario revisar los contenidos que ayudan a establecer la sujeción de la misma y acudo a este ejemplo para comprender la categoría identidad, en este caso según: “Juan” desde su lugar de enunciación en relación con la pregunta ¿Qué crees que te diferencia o te hace igual a las otras personas de las diferentes culturas que existen? él respondió:

Pues, Yo conozco muchas culturas a nivel de ciudades y a nivel de urbanidad, pues yo me diferencio de las diferentes culturas en mi forma de pensar, mi forma de actuar, como mi relación ante los demás, me diferencia la vestimenta, mi color de piel, el cabello, esas son cosas que son muy esenciales, es así como en otras culturas la forma de vestir significan una cosa, la forma de portar los objetos o accesorios significan otra, el corte de cabello significan muchas cosas, la forma de hablar, la forma de vestirse, la música que escuchan o hacen, hay música que es muy expresiva. Por ejemplo a la gente de

Valledupar le gusta mucho el Vallenato en cambio la gente de aquí de Bogotá no le gusta mucho el Vallenato, y las culturas muy antiguas como mi cultura que es muy clásica que es la rockera es muy instrumental y como muy loca y entonces es muy diferente nuestros pensamientos y ideologías”.⁷

Esta voz testimonial que narra un sentir de identificación cultural desde una acción explicativa parte de la consideración de los contenidos que representa su cultura como parte de una acción vivida, asumida y producida a partir de la sujeción que se desprende de la memoria, el territorio, la lengua y todas las dinámicas de acción que dan cuenta la socialización desde los encuentros con las personas de su barrio, la familia, las amistades y demás estilos de vida como lo expresa Juan: la música, la lengua, ideologías que lo marcan y habitan en su cultura. Lo anterior se relaciona con lo afirmado por el profesor Wilmer Villa quien sostiene, “la identidad comprendida como la posibilidad de habitar un ser que construye y reconstruye por medio de la experiencia que narra los tiempos presentes voces ausentes” (Villa, 2008; 12), tiene que ver esto con un aquí y ahora que se compaginan con un pasado que nos llega desde los procesos situados de la memoria y las actuaciones de los actores frente a los grades desafíos que le plantea el desenvolviendo social.

⁷ Entrevista realizada el segundo semestre del 2011 en la biblioteca del CED Don Bosco III a Juan Sebastián (el nombre del estudiante fue cambiado para salvaguardar su identidad).

Con lo anterior se puede ver que las formas espontaneas de narrarse los estudiantes, puede servir como una instancia para comprender el sentir de la adolescencia, acercándose a ellos, desde ellos mismos y no desde invenciones narrativas que pueden llegar a ser de corte adultocéntricas. Por medio de las narrativas de los jóvenes, se puede llegar a identificar la forma como viven la cultura, el sentido que le dan, las recurrencias y las posibles desconexiones que ellos viven frente a los textos culturales de sus padres y madres. Todo esto es importante porque la cultura y los aspectos que hacen parte de su identidad, se generan de los procesos relacionales que se dan en un contexto, pero que existen aspectos que vienen de la globalización que entran a incidir en las formas de ser y estar en el mundo.

1.2 El Cómo del Proceso : “El Camino escogido”

Este apartado habla sobre *el camino escogido* abordado en esta investigación y trabajo pedagógico realizado con los estudiantes del grado 9°C del CED Don Bosco III, el cual se direccionó en la vía de lo cualitativo desde un diseño flexible⁸, es decir, se iba registrando los datos que emergían de los estudiantes y maestros de inglés de acuerdo a las diferentes representaciones de mundo de cada persona participante en las narrativas orales- escritas, para esto fue necesario interpretar las distintas producciones mediadas por la estrategia metodológica de la entrevista, diálogos formales,

⁸ Mendizábal, Nora. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Irene Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: p. 65-102.

encuestas y el diario de campo que imprimen la memoria de los momentos y de las observaciones. Estas estrategias se realizaron para conocer diferentes casos, cada una dirigida a un campo temático como por ejemplo: la caracterización de los estudiantes, la formación dada en las clases de inglés, los textos trabajados en el aula, la perspectiva de los maestros antes, durante y después de su profesionalización; teniendo en cuenta estas experiencias de un grupo emergen categorías que dan cuenta los saberes locales a nivel social, cultural y de la vida escolar favoreciendo así a un cambio o transformación de la formación del idioma inglés desde el discurso.

Esta investigación se hizo bajo la consideración de la “investigación consentida” (Villa, 2012; 28) que parte de actuar con, desde, entre y para las personas que actúan en el proceso. Esta permitió adentrarse en el quehacer cotidiano del salón de clases, la interacción social entre estudiante-maestro en un nivel horizontal para conocer las realidades y darle así un valor a las voces que representan un saber “otro” que ayuda a darle sentido a su presente y futuro.

Como segunda técnica me apoyé del método etnográfico como la llave clave para observar, describir e interpretar y dialogar con las condiciones⁹,

⁹ Esto se relaciona con lo propuesto por Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, quienes hablan de una etnografía densa que debe de encargarse del detalle y que pasa por el “describir”, “traducir”, “explicar”, “interpretar” (2004; 41), estos momentos son claves en la investigación y se encuentran de forma relacional, no se deben a un orden de supeditación del uno al otro, por eso su carácter relacional.

contextos y circunstancias que rodean a los estudiantes y que de alguna manera están ligados a los procesos de formación como por ejemplo la localidad, el barrio, la escuela y sus apuestas pedagógicas, el aula de clases, los estudiantes, los maestros de inglés de la institución y todas las dinámicas en los que cotidianamente están participando. Desde este punto de vista se recorrió un camino para tener en cuenta a cada ser humano y así conocer las motivaciones, intereses, imaginarios y un sinnúmero de acciones que nacen desde la práctica pedagógica.

1.3 Sobre cómo se hace posible el ANDAR

En este punto se expone inicialmente aquellas dificultades o satisfacciones que recorrieron mi vida como mujer a nivel personal y profesional que dejaron un huella con el ánimo de mostrar formas alternativas (diferentes a las adoptadas por la formación universitaria la cual estaba acostumbrada enfocadas a la repetición de la gramática y vocabulario sin aprehender un significado real y práctico) para ser tenidas en cuenta con los estudiantes del grado 9C del Centro Educativo Don Bosco III del barrio el Codito y *hacer posible el andar de esta investigación*, he de decir que como segundo aspecto la línea de investigación escogida motivó varias cuestiones personales que indicaban afinidad y aprecio a la labor por realizar que explicaré con atención :

Cuando llegué a los 24 años a Bogotá había tenido la posibilidad de trabajar anteriormente en mi ciudad natal Valledupar, capital del departamento del Cesar en un contexto social diferente al barrio Codito, en este colegio estrené toda mi formación universitaria por tanto la experiencia pedagógica fue realizada con una motivación pujante donde en el día a día intentaba hacer lo mejor para que los estudiantes aprendieran a desenvolverse a nivel oral y lecto-escritor en la lengua extranjera inglés a partir del uso de material lúdico (sala de películas, club conversacional, de canciones y de lectura de cuentos en inglés, sala de juegos, laboratorio con computadores, auriculares y video beam, uso de Bits: fichas que contiene vocabulario específico, textos de discovery channel, entre otros materiales), del colegio “Centro de Aprendizaje Precoz” para niños y niñas donde se les enseñaba a un nivel “avanzado”, como ejemplo comento lo siguiente: si la o el estudiante se encontraba en tercer grado de primaria los textos y los contenidos curriculares estaban condensados de manera que en este grado ya estaban procesando las temáticas de 4° y 5° grado, tenían comprimida la información de 2 niveles, los textos específicos eran Matemáticas, Ciencias, Español y literatura en ambos idiomas¹⁰.

Si era muy bonito ver la capacidad de aprendizaje y desenvolvimiento de los niños pero también es sabio reconocer que el maestro en esta escuela hacia de su práctica educativa cada día un reto. En estos dos años el trabajo fue

¹⁰ Reflexión personal sobre mi quehacer pedagógico antes de llegar a la ciudad de Bogotá.

intenso y generó en mi vida profesional y personal las siguientes preguntas: ¿será que quiero seguir haciendo más de lo mismo en esta escuela donde la asignatura inglés quiere gobernar bajo toda dominación?, ¿la jornada que estoy trabajando me permite una vida familiar y social? ¿Los criterios de calidad que exige la escuela están enfocados a que el maestro desista del proceso de enseñanza- aprendizaje o mejore la dinámica de enseñabilidad?, ¿estoy conforme con el pago de acuerdo con las exigencias laborales?

A lo anterior se sumaba las relaciones interpersonales eran dinamizadas a partir del interés de llevar a buen término las actividades escolares dentro de un horario que iniciaba a las 6:45 de la mañana hasta las 4 p.m. Estas barreras generaron en mi vida un cambio el cual me llevó a tomar la decisión de responder las preguntas y buscar otro encuentro con la escuela donde me permita trazar mis objetivos teniendo en cuenta a los estudiantes y su contexto. Gracias a las enseñanzas que me dejó la experiencia esta escuela en Valledupar me surge la necesidad de un cambio de trabajo y de ciudad, desde allí inició mi segunda forma de andar donde familiares, amigos y colegas me aconsejaban, recuerdo en ese sentido la frase de mi mamá cuando me viene a Bogotá, “si te vas para Bogotá debes aprovechar el medio para trabajar y estudiar una especialización o maestría porque no hay sentido a que dejes a tu familia para hacer lo mismo que haces aquí en

Valledupar”¹¹. Dicho consejo lo tuve siempre en cuenta pero tardo un poco en hacerse realidad ya que inicié con esfuerzos la Maestría en Educación en el segundo semestre del 2009 en la línea de investigación Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad por motivación familiar donde decían: “estudia algo que te forme más no que te deje inconforme” y desde ahí empecé un proceso en la maestría en el primer seminario llamado “Narrativas, Locus de enunciación e interculturalidad” guiado por el profesor Wilmer Villa, el cual en una de sus lecturas compartidas de Frantz Fanon en “Los Condenados de la Tierra” avivó mi práctica educativa, en la lectura decía:

Compañeros: hay que decidir desde ahora un cambio de ruta. La gran noche en que estuvimos sumergidos, hay que sacudirla y salir de ella. El nuevo día que ya se apunta debe encontrarnos firmes, alertas y resuelto (...) Si queremos responder a la esperanza de nuestros pueblos, no hay que fijarse sólo en Europa (...)La condición humana, los proyectos del hombre, la colaboración entre los hombres en tareas que acrecienten la totalidad del hombre son problemas nuevos que exigen verdaderos inventos” (Fanon, 1983; 291).

A través de esta evocación de Frantz Fanon me inspiró a llevar a cabo el proceso de investigación en el CED Don Bosco III inicialmente con el grado octavo en el 2010 y pasaron al grado noveno en el 2011 donde trabajé con

¹¹ Diálogo sostenido con mi madre “María Amaya” en el año 2007 en el mes de enero, una semana antes de partir con este nuevo reto.

los del grado C enfocado hacia una formación “otra” en la lengua extranjera inglés desde la narrativas de los estudiantes, ya que en este espacio educativo no estaba teniendo en cuenta las motivaciones de los estudiantes. Para ese entonces yo no había notado que estaba guiando las clases de inglés desde una perspectiva dominante creyendo que lo que estaba enseñando hacia parte de sus intereses, olvidándome de su presente y sus ideales creyendo que aprender inglés era importante para su crecimiento personal.

Con el paso de los días me sentía desmotivada y me atrevo a decir que discriminé los procesos académicos que los estudiantes no alcanzaban según la planeación curricular que había hecho a inicios del año escolar, en algunos casos pensaba que venir a Bogotá y trabajar en el Don Bosco sede El Codito había sido una mala opción ya que el nivel de inglés estaba por debajo al que yo estaba acostumbrada. Además cuando compartía este sentir con los compañeros colegas estos comentaban lo siguiente:

No se mate la vida dando las clases en inglés, haciendo cosas o jueguitos que para otros estudiantes les llama la atención y saben solucionar (...) con estos pelaos deles las cosas más sencillas, la gramática con planas, póngalos a traducir a hacer talleres en pareja que eso ahí se quedan callados y no tiene que estar

calificando esa cantidad de cuadernos, mejor dicho con el tiempo me dará la razón, relájate”¹².

La situación se tornaba algo compleja literalmente porque no compartía lo que el maestro me decía pero también me encontraba en estado de shock porque no sabía cómo superar estas barreras en la formación del idioma inglés. Pero me sentía enojada conmigo misma porque pensaba que los estudiantes eran los únicos culpables de no querer recibir los que yo les brindaba en las clases. Como consecuencia a estos latidos de corazón empecé a pensarme como estudiante del Don Bosco III y para ello debía tener en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes antes que el conocimiento o anhelo mío como profesora, por tanto en los encuentros del seminario de proyecto de investigación con el profesor Wilmer Villa le solicitaba colaboración para comprender, interpretar y transformar las clases de inglés.

Al pasar los días de mi observación no como sujeto que está ajeno de las acciones “escolares y comportamentales de los estudiantes” sino como sujeto que participa en el ejercicio propuesto en clase tuve la oportunidad de relacionarme con los estudiantes de manera más cercana haciendo preguntas personales acerca de su vida personal y así conocer poco a poco

¹² Conversación tenida con el jefe de área de humanidades (2011) en la sala de profesores después de la tercera y cuarta hora de clases con el grado 9C. (el nombre es reservado para salvaguardar su identidad)

que situaciones familiares, sociales y culturales están incidiendo en su construcción de mundo.

Desde este momento, mi apuesta como maestra con los alumnos del grado 9°C empezó a girar en torno a la situación emocional, académica, cultural y personal. Recuerdo una clase en la que yo estaba explicando el tiempo “Futuro Will y Going to”¹³ y esta temática me permitió enfocarme en los eventos que el estudiante desea para futuro inmediato y el lejano, los estudiantes hicieron aportes muy valiosos desde su lengua materna para mí porque fueron los que me dieron las luces de cambio para un nuevo *andar*, una de las intervenciones que reflejé en mi diario de campo y quiero resaltar es la siguiente:

Yo vivo el presente sin temores pero para un mejor mañana quiero que mi mamá deje de trabajar lavando, planchando y cocinando en casas de los ricos, yo estudiaré y trabajaré para darle una mejor vida a mi familia (...) en el barrio se vive a lo bien si me entiende, pero yo he pensado en un mejor futuro”¹⁴

Con este comentario el ambiente comenzó a tornarse más cercano ya que nos sentimos “estudiantes – maestro” en un plano más íntimo era una especie de conversación amistosa yo me acercaba a cada grupo o “parche”

¹³ “GOING TO es usado para hablar de planes y un plan es una decisión tomada en el pasado y Will por el contrario, es una decisión que uno toma en el momento en que uno habla es una decisión instantánea”. www.inglestotal.com

¹⁴ Tomado de los diarios de campo del segundo semestre del 2011 con el grupo noveno C del CED Don Bosco III.

como dicen ellos para dialogar sobre el futuro y ya la clase no parecía ese sentido normativo era más vista como una aproximación espontánea para compartir experiencias y poder lograr un acercamiento desde sus narrativas al idioma inglés.

El diálogo que se empezó a desarrollar presentaba claramente la situación de estos adolescentes no sólo en el espacio educativo sino fuera de éste, problemas que ellos sentían propios, circunstancias del diario vivir que los hacían reflexionar tanto de su presente como su futuro en la escuela y fuera de ella, éste fue un momento en el que todos tenían un respeto frente a la intervención del otro, sin embargo hubo un momento donde la disciplina de la clase se tornó complicada ya que se levantaban de las sillas con el objetivo de salirse del salón de clase e ignorando la actividad asignada en la clase, con esta situación les dije:

Bueno, ustedes son como el semáforo, cambian el ritmo de trabajo en un minuto, primero comienzan mamando gallo, luego se ponen las pilas y por último dejan tirado el esfuerzo con que iniciaron, quién los entiende es por eso que mis ganas de hacer que la clase sea chévere ustedes se pasan¹⁵.

¹⁵ Conversación sostenida con el grupo 9°C durante la clase en el segundo semestre de 2011.

Se trató de un llamado de atención hecho en un momento de ilusión ya que intentaba tener un acercamiento amistoso con ellos mismos y bajo esta situación obtuve la siguiente respuesta de un estudiante:

En lo que respecta a mí, Yo detesto el inglés y estoy luchando por quererlo por que lógicamente es algo muy necesario e importante eh... tanto para el trabajo como para moverse en el mundo y me parece que con lo que tiene que ver con esa cultura va muy encajado y uno está muy encerrado en lo suyo y pues lógicamente el inglés es muy importante y debería ser aprendido podría ser desde algo que nos guste eh... como la música, los juegos y ya¹⁶.

Aparte de toda carga emocional que se había manejado en el intercambio de palabras, debo decir que el conocer la forma que tenía este estudiante de ver el inglés suscitó aún más reflexiones mí, ver algo que yo pensaba tan claro en la formación universitaria, enseñar lo que fuere tenido en cuenta en sentido llamativo, motivador e interesante para el estudiante.

Después de observar en el grupo dichos momentos y con la necesidad de iniciar formas otras en la formación del idioma inglés, tomé en cuenta todos

¹⁶ Entrevista realizada el primer semestre del 2011 a estudiantes del grado noveno C en la biblioteca del CED Don Bosco III.

los aspectos que más me motivaron de mis alumnos para encausarlos en el proceso investigativo, por ello fue necesario hacer un trabajo investigativo y pedagógico en el aula que recogía:

En busca de una motivación y participación en la formación del idioma inglés, superar la intranquila convivencia, el respeto a lo desconocido por parte de los y las estudiantes, se ve como un eje motivador un acercamiento a la idioma inglés desde las relaciones interpersonales creando estos momentos narrativas que dan cuenta la oportunidad de construir una historia propia tanto en líneas textuales como a lo largo del trabajo educador adquiridas en las actividades efectuadas dentro de la clase, siendo cada día una experiencia diferente en el que se presente la clase desde la realidad del alumno dentro del contexto escolar. De esta forma se espera una especie de acompañamiento y trabajo en equipo en el que por medio de observaciones, entrevistas, diálogos informales, preguntas acerca de su vida, el barrio, la clase se presente la información no sólo desde una visión descriptiva sino analítica y propositiva, en tanto se sitúe y reconstruya su realidad escolar desde el aspecto social, cultural e identidad ya que el adolescente estará encaminado a poner en contexto el papel que tiene él como estudiante y como persona en una institución, en un salón, en una comunidad. Aunque el desarrollo de la investigación tiene una proyección personal, el resultado que se busca es que los estudiantes del grado 9°C vean que desde el aprendizaje del idioma inglés se crea un

camino de tantos para situar, expresar, sentir, identificar, relacionar, su vida y la de otros, usando la lengua materna como intermediario para luego ser plasmada como medio propositivo desde el análisis y la crítica y luego participar en actividades en el idioma inglés¹⁷.

Con tal propuesta esperaba no sólo motivar a los estudiantes sino mostrarles un panorama diferente en las clases de inglés usando herramientas que provienen de sus narrativas el cual habla de sus intereses musicales, su cultura, la comunidad, sus equipos favoritos de futbol entre otros gustos en que se movilizan los adolescentes por ello era necesario que en cada clase me acercara y compartiera con los alumnos de modo que en la siguiente la temática tuviera que ver con sus intereses.

Al iniciar este *Andar*, tuve inconvenientes con la constancia de las actividades, el colegio atravesaba en el 2010 una situación compleja ya que se iniciaba un convenio de articulación desde grado 9° a 11° con la universidad Minuto de Dios y las directivas pedían a todos los maestros seguir con unos estrictos lineamientos que consistían en incluir unos contenidos que la universidad sugería más lo que el maestro anexa desde su material de trabajo para un total de 36 semanas que corresponde a la

¹⁷ Castañeda, Yariela. (2012). Trabajo de Investigación con los estudiantes de grado 9°C que presentan desinterés y desmotivación hacia el idioma inglés denominado "Haciendo visible las palabras: La construcción narrativa del contexto de la clase de inglés del CED Don Bosco III" para una transformación de las clases de inglés y la forma de comunicación entre el maestro y estudiante. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

planeación de contenidos anual del cual los maestros tenían que seguir paso a paso con lo planeado, esta situación no ayudaba a que las clases no se dieran de manera espontanea sino que volvían a ser estructuradas es decir se daba la explicación del tópico, luego se realiza una serie de ejercicios para profundizar lo explicado y después se verifica que los estudiantes hayan trabajado, sin embargo después de 6 meses tuve un diálogo con los integrantes al Consejo Académico de la institución en donde entré a defender el no seguimiento estructurados de los contenidos en lengua extranjera.

La propuesta de articulación que proponía la Universidad Minuto de Dios Uniminuto y los lineamientos curriculares de la lengua extranjera inglés, se convertían en una barrera que tenía que sortear para dar inicio al proceso de investigación, en lo posible se pudo mejorar la problemática, traté de ser coherente con lo planeado para estar cumpliendo y actuando en la investigación.

No obstante, el resultado de los primeros ejercicios resultaron mejor de lo esperado tanto así que recuerdo 2 actividades, la primera trataba de unas imágenes recortadas del periódico y de revistas puestas en el tablero con personas interactuando con la que se debía realizar una descripción de una posible situación e incluirse en esta misma y de manera espontanea, 3 de mis estudiantes opinaron, establecieron de manera conjunta hacia que

estaba enfocada la actividad relacionado el tiempo verbal “*Presente Continuo*” con las actividades recreativas que reconocen y más acostumbran hacer en su tiempo libre, los aportes que hicieron al respecto son presentados a continuación:



La selección Colombia está jugando futbol con la selección de Argentina en el estadio el Campin, el jugador de Argentina está tratando de hacer un gol. Yo estoy haciendo fuerza para que esos argentinos no ganen¹⁸.

¹⁸ Descripción oral en español hecha en el salón de clases por el estudiante Santiago para dar inicio a la participación en inglés.



Nosotros estamos viendo bailar a unos amigos break dance en el parque del barrio. Ellos están preparando un show para el festival nacional artístico salesiano¹⁹



“Mis hermanos están jugando X-box 360 y no están haciendo las tareas del colegio. Yo estoy diciéndoles que paren de jugar o mañana no irán al parque²⁰

Los estudiantes hicieron la parte descriptiva de las imágenes primero en español y después en inglés de las cuales se incluyeron en tales situaciones, comenzando por la primera que indica la selección Colombiana de futbol,

¹⁹ ibid

²⁰ Ibid.

aproveché su interés por este deporte para motivarlos a pensarse dentro de la imagen para así lograr una reacción diferente a la actividad y ser provechosa la descripción para poder lograr una producción en inglés. Debo decir que fue muy importante para mí- se puso en escena un tema cercano a la vida de los estudiantes aunque hubiese sido más allegado si pego en el tablero los equipos nacionales además se habló de uno de los pasatiempos más cercano bailar “break dance” actividad que hacen en los pasillos del colegio en cada descanso, cuestión que los motivó a participar.

La segunda actividad que más recuerdo estaba planteada en el misma temporada del proyecto y con gran relación a la anterior aquí mencionada, consistía en realizar una carta hablando de las actividades que estuvo haciendo el fin de semana pasado para relacionarlo con el tema “Pasado Continuo” y luego entregársela a un amigo del salón, esta contenía imágenes pegadas del periódico o revistas que anteriormente se avisó que llevaran, la carta estaba hecha en español y en inglés, desde sus narrativas en lengua materna hubo gran interés en hacer la actividad cuando iniciaron la escritura en inglés se esperaba una reacción negativa, tardaron 2 clases en terminar el ejercicio- a pesar de la dificultad que es reescribir sus narrativas al idioma inglés quise demostrarles la situación comunicativa que estaban logrando en ese momento, no importaban los errores en el idioma inglés, fue divertida la actividad porque salieron cuestiones personales de los alumnos ocasionando entretenimiento y motivación hacia el ejercicio, al finalizar uno de mis

estudiantes me dijo con gran aprecio que le gustaba aprender así, porque era más divertido recortar, pegar, hacer cosas diferentes que escribir en el cuaderno y hablar de lo que uno sabe y ha hecho en su vida y ponerlo en una situación así le permitía ser el mismo porque eran situaciones reales.

Finalicé el primer año de trabajo de investigación, un poco preocupada por la inconsistencia de talleres donde yo podía ser partícipe de la interacción con los estudiantes, pero con la ilusión de poder seguir firmemente el siguiente año escolar para efectuar el proyecto de una mejor forma. Al iniciar el año 2011 en el primer semestre se presentaron inconvenientes relacionados con el Seminario de proyecto de investigación en la UPN donde el profesor Wilmer Villa no pudo seguir dirigiendo mi proceso de investigación por motivos personales con la universidad, a esto se suma que el maestro asignado para que colaborara con la misma línea de trabajo intentó ayudar en lo posible pero se salía de las manos de él conocer las intenciones del profesor Villa con el proyecto, es decir que en este semestre el trabajo investigativo tuvo un receso a nivel de construcción pero seguí con estrategias metodológicas recolectando información a través de entrevistas y el diario de campo para no parar con la dinámica investigativa, con el deseo de generar un espacio comunicativo en el que los estudiantes del grado noveno C logran a partir de sus vivencias cotidianas expresar su visión de mundo desde la formación del idioma inglés.

Debo decir que el tiempo, el espacio y las herramientas técnicas no fueron de gran ayuda a la evolución del trabajo con los estudiantes, ya que no se pudieron cumplir en detalle todos los contenidos que había trazado, como realizar una entrevista con los padres de familia de los alumnos de noveno C para conocer las expectativas presentes y futuras que tienen para sus hijos, para “realizar un análisis crítico entre lo que piensan ellos y sus hijos enfrente a la educación teniendo en cuenta que sus padres han forjado una vida con poca educación secundaria y profesional”²¹, no obstante se logró cumplir con el proceso que se formuló en el anteproyecto:

1. Narrar – Narrándose la Emergencia, lo vivencial y la construcción del proceso
2. Descubriendo la cotidianidad en el aula “Un día de clase”
3. Quienes son, “Algo más que sólo datos”
4. Narrativas de maestros y estudiantes
5. Los referentes culturales que inciden los textos en la formación del idioma inglés
6. El contexto conceptual

Tal desarrollo se ajustó a las necesidades, fue un ejercicio continuo para aprender de la mano con los estudiantes porque exigió una planificación

²¹ La información acerca del nivel de estudio de los padres de los estudiantes es conocida a través de un formato que implementa la trabajadora social de la institución. (ver anexo 2y 3)

diferente a lo acostumbrado, la búsqueda de fuentes conceptuales, pedagógicas y metodológicas que fueran claras para entender y así crear un ambiente que no segregara sino que por el contrario buscara la participación en mis estudiantes y sobrepusiera las diferencias que se estaban presentando en la formación del idioma inglés como esencias para superar la convivencia, el respeto a lo desconocido sea en este caso aprender una lengua extranjera y hacer posible esto entre todos.

Me di cuenta que en ese proceso de acercamiento intercultural medió la comunicación entre los estudiantes y mi visión de mundo. En el trabajo se proyectó y aplicó el reconocimiento y fortalecimiento de las diferentes formas de ser y actuar vistos desde la construcción de sus identidades como factor que incluye y transforma la comunicación entre los actores del aula de clases, se supera la incomunicación marcada por las relaciones de poder que he yo como docente he mal acumulado mediante la experiencia profesional y creyéndome el cuento de que soy la “poseedora del conocimiento”, pero se entendió que el conocimiento emerge de todos, de las cosas cotidianas y cercanas a cada uno, se abrió un espacio donde las relaciones se horizontalizan, la actitud del maestro se hace más cercana, no es un extraño para los estudiantes convirtiendo el aula de clases un lugar agradable para construir y replantear las experiencias locales.

Y con un camino formulado fue importante el apoyo teórico, cada referencia bibliográfica reseñada durante el proceso de construcción del texto aportó significativamente para el desarrollo de esta experiencia, y como me dijo el profesor Wilmer Villa alguna vez en una de sus asesorías en las horas de la tarde: “Nunca pretendas adecuar o adaptar la teoría al contexto de la investigación o viceversa”, por el contrario, el tratado teórico realizado durante el proceso, me permitió no caer en ese error y tuve la posibilidad de analizar y revisar las lecturas dialogadas en el curso de la maestría de tal forma que se lograra una aproximación que pusiera a dialogar la teoría con las emergencias del proceso o estas mismas con la teoría. Este acercamiento se realizó a través de una investigación participativa y colaborativa, en la que la voz de los estudiantes y maestros colegas presentan la acción principal, lo que permitió dejar de lado una formación homogeneizante que están dados en los imaginarios teóricos y sociales que están establecidos en la educación desde hace décadas.

1.4 Contexto Conceptual

Hablar de interculturalidad en la educación, identidad, narrativas, comunicación intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera y motivación hacia esta dinámica entre otros conceptos genera un gran compromiso por parte de quien los propone en su discurso pues son muchas las miradas que recaen sobre sus significados, no basta con teorizar y documentar la investigación de necesidades educativas hacia la formación

de la lengua extranjera inglés para fundamentar una experiencia profesional docente, ya que se convirtió en un más allá de una experiencia en la que movió mi realidad; después de mirar lo que se hizo me queda sustentar todo lo dicho desde lo vívido, esta experiencia comienza a tejerse desde la interpretación, análisis y proposición del maestro y del estudiante desde su lugar de enunciación que nace en el proceso de pensamiento e interacción como miembro de una sociedad y como tal perteneciente a una cultura.

1.4.1 Educación e Interculturalidad

Para empezar abordar la temática de la que he estado hablando en específico sobre pasa a una educación reguladora y homogeneizante. Se invitó a ser participes en procesos de la interculturalidad el cual parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. Por esto, en el colegio Don Bosco III en el grado noveno C se deja ver una situación relevante en lo que promueve la interculturalidad, pero para esto es conveniente no sólo hacer aclaraciones de tipo categórico sino identificar los aspectos que permiten tal afirmación.

En el contexto educativo que nos encontramos, “el currículo” se perfila con carácter abierto hasta cierto punto, ya que hace prevalecer la adecuación al contexto de la escuela sobre una uniformidad general, dando importancia a

las diferencias, integrando en su funcionamiento las influencias externas, resaltando los procesos, manteniendo siempre una apertura hacia una continua revisión y reorganización, pudiendo admitir modificaciones de los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, promoviendo así las actividades de aprendizaje sobre el contenido de las asignaturas y desde donde el maestro cumple una doble función la de partícipe en la elaboración del programa y en su aplicación, sin embargo, el maestro jerarquiza su asignatura empoderándola olvidando que los estudiantes hacen parte de su ser y hacer por tanto son excluidos ya que son ellos los que no apoyan estos contenidos que no persiguen sus intereses.

De acuerdo a esta situación, los alumnos generan una resistencia en frente a la formación de la lengua extranjera inglés que persiguen una “acción decolonial”²² con el fin de romper y transformar las visiones, estructuras y normatividades de la escuela que mantienen el poder sobre los “otros” silenciando los imaginarios de las personas quienes son los que mueven la escuela, “el acto de educar y educarse –es y sigue siendo- en estricto sentido un acto político y no sólo pedagógico”²³, por ello, incansablemente los maestros debemos estar inscritos en una práctica educativa donde se

²² Categoría analizada desde Catherine Walsh en “Interculturalidad crítica”. Pedagogía decolonial” (2008) refiriéndose al hecho de transformar las estructuras sociales, políticas y epistémicas.

²³ Walsh, Catherine, (2008). Interculturalidad crítica pedagogía de-colonial. Haciendo referencia de la educación liberadora y la práctica educativa (para luchar, intervenir e insurgir) desde la pedagogía crítica (Freire 2003). En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Colombia: UPN. P.59

piense y actúe en intervenir, luchar e “*in-surgir*” como estrategia emancipadora para transformar las condiciones de *poder, saber y el ser*²⁴, acabar la educación que homogeniza con estándares que no corresponden a las realidades sociales y no tienen en cuenta las motivaciones, particularidades de los estudiantes y sus contextos.

La interculturalidad como categoría posible en el contexto educativo se posiciona cuando las personas silenciadas se ponen de acuerdo para avanzar hacia la “construcción de una sociedades otras” donde los absolutismos en las formas de actuar con, en, desde, para y entre los otros²⁵ promulguen a partir de ahí unas dinámicas sociales diferentes a lo acostumbrado desde las diferencias y motivaciones que cada sujeto (maestro – estudiante) trae consigo mismo representadas desde el lugar donde viven, su forma de hablar, pensar y actuar para exigir una transformación de la historia que ha venido coartando su voz en la escuela.

Como podemos observar, no es posible dejar de lado el contexto que rodea cada una de las situaciones de aprendizaje en las que se encuentra involucrado tanto el maestro como el alumno. No es viable obviar las

²⁴ *Ibíd.* p.55.

²⁵ Villa, Wilmer. *La Interculturalidad y sus Lenguajes en las emergencias del lugar de Enunciación.* Revista *Mirada de la Maestría en Comunicación Educativa.* Universidad Tecnológica de Pereira.2010

necesidades, deseos, intereses de los participantes cuando lo que se quiere es orientar un aprendizaje de la lengua que resulte interesante para quienes lo están recibiendo. Tal como lo expresan Rubin y Thompson (1994), el uso de estrategias afectivas tiene una influencia directa y positiva en la formación del idioma inglés y refleja un vínculo entre los niveles de autoestima altos, y por ende, en la motivación, la cual según Bandura (1986) determina los objetivos y metas individuales, el esfuerzo que están dispuestos a imprimir para alcanzar las metas y los objetivos y la buena intención para persistir en caso de enfrentar un fracaso o desinterés en el idioma.

En el campo de la educación se ha privilegiado por mucho tiempo los modos de decir universales y homogeneizadores que han conllevado al olvido y desvaloración de las prácticas “situadas” donde los actores (estudiantes, maestros y toda una comunidad educativa) representan un ser y un estar desde los saberes locales. La educación que toma en cuenta lo intercultural se convierte en una propuesta pedagógica que pone en práctica las relaciones entre las personas de un modo positivo y creativo generando una valiosa experiencia entre todos, sin perder la identidad cultural de los sujetos a lo contrario llegando a reconstruirla. De esta forma, la propuesta “intercultural busca generar espacios de cohesión cultural, y ello supone el dialogo intercultural, una postura que busca colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión de mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están

interrelacionados, se influyen mutuamente y tienen un proyecto conjunto,(Fuller,2002).

1.4.2. La Escuela, las Narrativas y los procesos de Interculturalidad

La posibilidad de generar narrativas emergentes en el marco de la educación exige un diálogo intercultural, donde se tenga en cuenta el respeto y valoración de los saberes otros, como una forma de propiciar acción situada, donde los actores de la acción no se olviden de las problemáticas que los atañen, así la interculturalidad se ve desde la posibilidad de interrogar las desigualdades asimétricas. Así como nos da entender el líder indígena Yukpa Rafael Junio Vence y comenta lo siguiente:

La escuela debe proporcionar otros elementos necesarios y permitir la construcción de nuestra identidad acompañando, proponiendo, y actuando en el espacio educativo institucional nuestras demandas a la vez que informar y tratar las problemáticas económicas, políticas y culturales que nos marginan y excluyen como pueblos con derechos a mantener nuestra especificidad”²⁶

Con este mensaje del líder indígena me da a entender que el desafío que presenta la escuela como muestra de la sociedad frente a una construcción intercultural pone en escena el diálogo y el acceso a la información de toda la

²⁶ Palabras del el líder indígena Yukpa Rafael Junio Vence en el marco de la construcción de la propuesta curricular de las escuelas del resguardo la Laguna en la Serranía del Perijá. En: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de ciudad.(2008), p. 152.

comunidad, resulta incoherente que en el discurso (Proyecto Educativo Institucional y actos protocolarios) la institución resalta promover y orientar a los estudiantes hacia la excelencia partiendo del respeto, reconocimiento, valoración y estimulación de las habilidades e intereses de los estudiantes, sin embargo la realidad es otra ni siquiera toman en cuenta que haya alumnos indígenas, afrodescendientes, desplazados, con discapacidades físicas y lo que es aun más fuerte es que hay una diversidad de saberes donde la oralidad, las narrativas en la enseñanza y aprendizaje constituye un elemento fundamental ya que nacen modos de decir que han contribuido a representar su cultura como algo vivido o situado. Como señala McEwan y Egan (1998:14).

La narrativa, como forma de relato es enormemente importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabetizada conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje (1998:14).

La educación en el caso de la formación de la lengua extranjera inglés se aprovechó las narrativas en función informativa ya que nos puso en contacto con sus intereses, expectativas en la vida personal y escolar, cuáles son sus alegrías y tristezas, con el fin de transformar la educación que no estaba siendo significativa y debía alterarnos para que los estudiantes fuesen escuchados a razón de reconocer y aplicar saberes propios. Las entrevistas y otros tipos de documentos con marco autobiográfico permiten ver los “modos

que tienen las personas de concebir el presente, divisar el futuro y conceptualizar las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia”²⁷ dándole gran valor a las voces que representan la realidad que están siendo observadas.

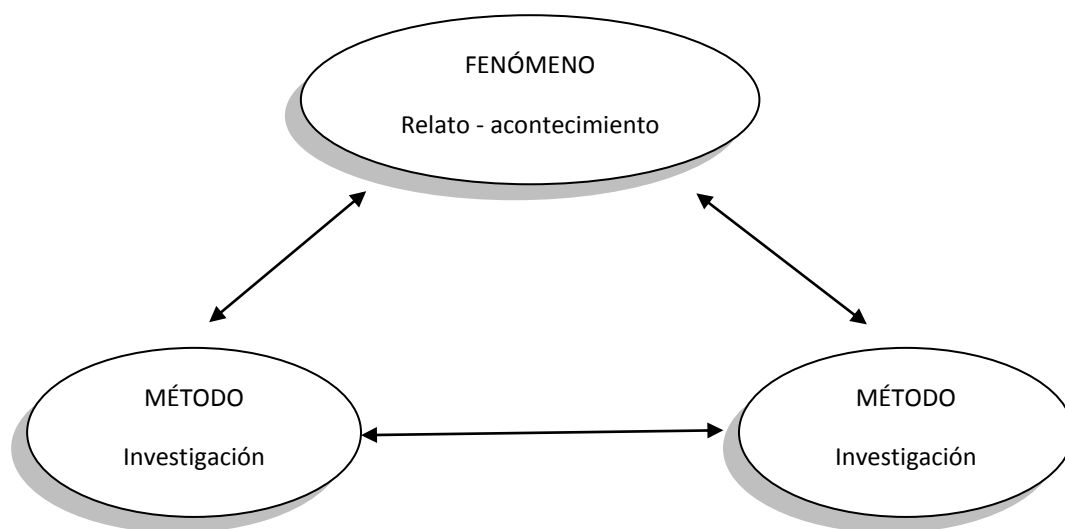


Figura 2. Triple sentido de la narrativa

Como se ha venido diciendo en este apartado conceptual la escuela y sus actores deben entrar en otras lógicas de trabajo donde no prevalezca una racionalidad única producto de la “colonialidad del poder, saber y ser” pertenecientes a la cultura occidental moderna, por ello se habla de transformar la escuela donde se tome en cuenta el respeto a la diversidad

²⁷ Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Manuel. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.

cultural y de una educación para la vida, los saberes locales deben ser la base de la educación de los actores que pertenecen al ambiente escolar (niños, niñas, adolescentes y maestros) y complementar los diferentes conocimientos generales sin ser obligados a memorizarla.

Lo que se intenta plasmar en la vida real desde la educación a partir de procesos interculturales tiene que ver con la necesidad de que el ambiente, la escuela y sus procesos de formación fortalezca la convivencia, la comunicación entre los sujetos participantes, la capacidad de reconocer otras formas de saber e interactuar con el mundo, y tome en cuenta las diferentes actitudes para la construcción de la equidad pensada en el plano social. Lo que se pretende es permitir que todos los sujetos que construyen el proceso educativo tengan acceso al conocimiento de otro tipo de saberes y formas de conocer que no se consideraban importantes dentro del ámbito escolar.

Es así como Xavier Besalú plantea “la educación y la interculturalidad” como una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes” (2001, p.71). Por esta razón se intenta generar espacios de convivencia y respeto por las diferencias culturales convirtiendo la escuela en una unidad al igual que la sociedad, resistiendo la subordinación de culturas dominantes así como al aislamiento de cada cultura dentro de sus propios espacios.

La interculturalidad como proyecto en la educación y la escuela en sus dinámicas debe reflejar una propuesta pedagógica que va más allá de intentar de entender al otro para encasillarlo se trata de saber que el otro es un mundo que no tiene que ser entendible sino que debe ser reconocido y tenido en cuenta como todos, se debe aprovechar el diálogo intercultural para enriquecer el conocimiento con los aportes locales, nacionales y universales, lo contrario a estigmatizar, estereotipar y excluir. De esta manera la escuela no puede seguir en la colonización mental de las personas, el conocimiento no puede seguir siendo un mero instrumento utilizado por las jerarquías del poder, es vital que la escuela se transforme junto a la sociedad, el currículo debe desarrollar la formación intercultural²⁸ ya no como ramas diversificadas sino como tronco común del conocimiento, es fundamental guiar a la persona por un camino crítico y propositivo desde su realidad y no continuar la domesticación de sujetos que carecen de autonomía y desconocen su identidad.

1.4.3. Interculturalidad y Formación en la Lengua Extranjera

En el ambiente educativo concreto en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, la interculturalidad exige un nuevo tipo de enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro desde su lengua materna y cultura

²⁸ Villa, Ernell. (2008). Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos. Haciendo referencia a la transformación educativa en propuesta del currículo desde el proyecto intercultural. En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Colombia: UPN. p.150

para alcanzar una comunicación interpersonal entre los participantes para construir desde sus realidades comportamientos propios que están enraizados en la persona y lograr motivarlos para ser partícipes en la lengua extranjera, por tanto el maestro quien forma en una lengua extranjera debe buscar estrategias para desarrollar las destrezas, actitudes y conocimientos de los valores socioculturales propios de su cultura para expresar dichas experiencias en la lengua a aprender. Como lo señala:

La comunicación intercultural en un lengua extranjera se refiere a ayudar a la comprensión de cómo se produce las relaciones interpersonales, la manifestación de las plurales identidades sociales en dicha interacción, el impacto de la mutua percepción entre los estudiantes y maestro en cuanto al éxito de la comunicación y, por último, la capacidad necesaria para conocer más y mejor sobre la persona y personalidad individual de los interlocutores (Cañas y Gómez, 2005).

Para pensar en una interculturalidad en la formación de una lengua extranjera se acepta lo diverso, aceptar, integrar e incluir al “otro” más allá de compartir espacios o de tolerar comportamientos debe enfocarse en la transformación de las estructuras tanto mentales y físicas que rigen en la sociedad, de esta manera se debe pensar en un rompimiento de procesos como la asimilación, que buscan que el “otro” ya sea por autoconvencimiento

o por dominación intente parecerse o ser algo que no es²⁹, como ejemplo el maestro que influye sobre sus estudiantes para que logren atender a un conocimiento universal y parecerse a un actuar que no hace parte de ellos a nivel social y cultural, debido a la apropiación de un sistema moderno consumista que busca seguir empoderándose en la escuela.

Es en sí un desafío formar para desempeñarse en una lengua extranjera, ya que implica orientar deliberadamente el aprendizaje hacia el diálogo intercultural y predisponer la mirada hacia los implícitos y condicionamientos de orden cultural que determinan las relaciones humanas, aún al interior de la propia cultura, ya que ésta deviene en un entramado de sistemas comunicacionales en distintas esferas, desde lo particular hasta lo que podemos percibir como “global” (Hall, 1989; Amodio, 2005)

Autores colombianos presentan en la página web un texto llamado “Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales”³⁰, plantean una serie de recomendaciones que lejos de

²⁹ En el caso de los estudiantes de noveno C, intenté en un principio darles los contenidos de manera dominante para que adoptaran formas de vida que ellos no están acostumbrados, por decirlo así se les daba una clase donde predominaban palabras que se referían a la comida: “el lunch, pancakes, hamburger, hot dog.”, también con el tema del vocabulario “Clothe = La Ropa” se explicó cómo se vestían los jóvenes de Estados Unidos. Esto conllevaba a que los estudiantes apropiaran otros estilos de habla y de vestir para que adoptaran formas culturales del habla extranjera sin importar lo que pensarán ellos de esa actividad en el momento.

³⁰ López, Alexis. Peña, Beatriz. De Mejía, Anne-Marie. Mejía, Andrés. Fonseca, Laura, y Guzmán, Marcela. (2010), “Necesidades y Políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) Página web: pensandoeducación.uniandes.edu.co. Universidad de los Andes. Bogotá.

incrementar la complejidad de los procesos de diseño curricular y orientación pedagógica, posibilitan la dimensión significativa de la formación y aprendizaje, mediante el reconocimiento del entramado cultural de las lenguas en contacto y la búsqueda consciente de los implícitos de esta índole que predisponen o favorecen la adquisición de una lengua extranjera.

Leamos con atención las siguientes recomendaciones:

- Tomar conciencia de los supuestos culturales propios de profesores y estudiantes.

Este proceso de auto-confrontación prepara al docente para la puesta en contexto de su práctica frente a lo que cree saber acerca de su propia cultura y de otras culturas. Por esta vía, los docentes reconstruyen parte de los discursos sobre identidad y cultura en los que fueron formados, los revalorizan de acuerdo a las exigencias de la educación bilingüe frente a las demandas de la globalización, para luego comenzar a construir conscientemente su propio discurso de mediadores entre sus estudiantes y el horizonte de saberes culturales y lingüísticos que el aprendizaje de una nueva lengua debería inaugurar. Así como alcanza una relevancia singular la toma de conciencia del maestro sobre sus sesgos y percepciones culturales, es necesario indagar a los estudiantes al respecto, para avanzar en la construcción de una nueva sensibilidad intercultural, potenciando analíticamente las percepciones positivas y promoviendo el ejercicio crítico

frente a las concepciones previas de orden negativo que subyacen en la conciencia de nuestros niños, niñas y jóvenes.

- Leer críticamente los discursos pedagógicos sobre la cultura y los idiomas que provienen de otros contextos.

Sólo de esta manera cobran sentido y propósito estos discursos y saberes pedagógicos, pues como la lengua, la pedagogía también se aprende en contexto y en el campo de la educación bilingüe resulta común la tendencia a trasplantar otros modelos y discursos pedagógicos sin atender a las demandas específicas del contexto en el que deberán tener lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto adquiere una relevancia singular cuando comprendemos que los procesos pedagógicos también se encuentran fuertemente condicionados por las culturas en las que se inscriben, pues así como lo hace el idioma, la educación también contribuye en gran medida a la reproducción y a la configuración de la cultura en todas sus esferas. Por ello, una lectura crítica abriría camino a la comprensión de las posibilidades de esos discursos y modelos, atendiendo a sus especificidades culturales, para incorporar esas otras especificidades propias que realmente interesan en nuestro contexto.

- Orientar las prácticas formadoras desde el reconocimiento de los aspectos culturales de la lengua materna y la lengua extranjera, y su manifestación en los sistemas de códigos.

A tal efecto, se sugiere la puesta en escena de aspectos de las dos culturas en cada una de las categorías planteadas, según la situación de aprendizaje. Esta postura dialógica no sólo favorece el aprendizaje significativo, es decir contextualizado de los estudiantes, sino que también los predispone para asumir posturas reflexivas y críticas frente a la configuración de su propia identidad, porque en las distintas esferas – particular, familiar, local, urbana, nacional y global–, la mayoría de rasgos culturales se reproducen sin que medie un proceso de conciencia particular por parte de las personas. Por lo tanto, el reto también consiste en aprovechar esta circunstancia de mutua dependencia entre las lenguas y las culturas para trabajar conscientemente en dichos aspectos o rasgos que constituyen la evidencia de los procesos culturales y la manifestación misma de la cultura. Además, la educación bilingüe posibilita la búsqueda de estas convergencias desde la especificidad de varias disciplinas y no solamente desde el ámbito de la clase de lengua extranjera.

- Escoger los contenidos de acuerdo a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Hay contenidos que se prestan más que otros para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y académicas necesarios para que el estudiante incursione en diferentes campos de interés o desarrolle habilidades que le faciliten las oportunidades futuras. Es importante que los contenidos dentro del currículo obedezcan a las necesidades de los estudiantes y no a las tendencias de los colegios bilingües ya establecidos en el distrito.

➤ Valorar las experiencias de los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes no sólo constituyen formas de conocimiento, al representar experiencias significativas para su vida, sino que constituyen formas de expresión de su cultura donde el estudiante comunica a través de la apropiación del lenguaje. Estas experiencias deben considerarse como maneras de valorar su identidad, aspecto que requiere especial importancia cuando se está aprendiendo una lengua extranjera. La identidad cultural es valorada por los programas curriculares que adicionan el inglés a las experiencias que los estudiantes llevan a la escuela en su lengua materna. Estas experiencias al ser valoradas por la sociedad por intermedio de la escuela, no sólo empoderan al estudiante para continuar desarrollando habilidades en su lengua materna sino que le facilitan su transferencia al inglés. Es importante considerar además, que valorar la experiencia del estudiante contribuye a mejorar la autoestima, en beneficio de un mejor desarrollo personal.

Es importante reconocer el uso del español como un recurso lingüístico pertinente al cual tienen acceso todos los estudiantes. El uso del español no se debe ver como una interferencia negativa o simple elemento que entorpece en el aprendizaje de la lengua extranjera, sino como un recurso que facilitará su aprendizaje. Por lo tanto en todas las aulas de debe promocionar en torno a que las dos lenguas sirven a una variedad de propósitos y funciones, sin que una se perciba superior o inferior a la otra.

Las recomendaciones que presentan los compañeros educadores me llevan a la conclusión que dentro de la formación de la lengua extranjera hay que tener en cuenta un entramado de aspectos puesto que en la realidad social que se vive en la escuela se vivencia las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una materia prima que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversas personas implicadas en el proceso.

Cuando en la escuela se presenten estos intercambios de conocimientos, ésta se caracterizará por el respeto a la diversidad de pensamiento y cultura,

de ahí supone que la convivencia entre los actores se enriquecerá el valor pedagógico, la práctica de valores como la tolerancia y la comprensión de las diferencias conducirá a un acercamiento entre la escuela y la comunidad para generar interrogantes y reflexiones acerca de la vinculación entre la cultura del contexto social donde se labora y la cultura escolar.

1.4.4. Identidad

El tema de identidad sigue siendo un tema complejo de explicar y aún es punto de investigación, siendo importante la inclusión de esta categoría en este proyecto ya que al relacionarse con personas pertenecientes a una comunidad donde son silenciados emergen narrativas que hablan de su identidad, como seres sociales productores de conocimiento. Por ello fue necesario referenciar la categoría para aclarar las situaciones que la rodea.

Según el Historiador Alfonso Torres Carrillo³¹

La identidad no es una esencia inherente del colectivo, ni un atributo estático anterior a sus prácticas. Dos rasgos la definen: su carácter relacional e histórico. La identidad de un actor es una construcción relacional e intersubjetiva: emerge y se afirma en la confrontación con otras entidades, lo cual se da frecuentemente en condiciones de desigualdad y por ende, expresando y generando conflictos y luchas. Además, la identidad es siempre una construcción histórica; debe ser

³¹ Historiador, Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Profesor del Departamento de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

restablecida y negociada permanentemente, se estructura en la experiencia compartida, se cristaliza en instituciones y costumbres que se van asumiendo como propias, pero también puede diluirse y perder su fuerza aglutinadora. (...) las identidades son un proceso abierto, nunca acabado. Las características de un grupo pueden transformarse en el tiempo sin que se altere su identidad. La memoria colectiva se encarga de articular y actualizar permanentemente esa biografía compartida por el grupo: más que recuperar un pasado unitario y estático, produce relatos que afirman y recrean el sentido de pertenencia y la identidad grupal (Torres, 1999)

Desde estas consideraciones la categoría identidad que constituyen los adolescentes del grado noveno C se fundan en el barrio el Codito, Verbenal, Buena Vista, Lomitas y entre otros lugares de encuentro, en donde son partícipes de ese espacio para crecer, jugar, hacer amigos, de andar por las calles buscando diversión o problemas, buscando amores o desamores, ir de rumba los fines de semana o estar en la casa compartiendo con la familia o vecinos, se manifiestan modas, lenguajes, gustos musicales, prácticas deportivas y creencias religiosas, estas son experiencias que alimenta la representación de una persona y una comunidad en uso del territorio.

Analizar la relación identidad - subjetividad, requiere aclarar el sentido del segundo concepto. Diversos autores actuales están reivindicando la

categoría de subjetividad, frente a otras como clase o ciudadanía, dada su mayor potencial analítico. Felix Guattari (1996), la define como "el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui'referencial, en adyacencia o en relación con una alteridad, a la vez subjetiva". Por otro lado, Boaventura de Sousa Santos (1994) también destaca la subjetividad como "espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural".

La categoría de subjetividad social está estrechamente relacionada con los procesos de identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida" (Lagarde 1993).

Para Hugo Zemelman, la subjetividad nos remite a una amplia gama de aspectos de la vida social (espaciales, económicos, políticos, culturales, generacionales, corporales), ritmos temporales y escalas espaciales diferentes, desde los cuales se producen y reproducen redes de relación social más o menos delimitadas, que desarrollan elementos culturales distintivos a partir de los cuales los individuos refuerzan sus vínculos sociales

internos y construyen una identidad colectiva que tiende a ser contrastante frente a otras (Zemelman, 1997).

La subjetividad, además de alimentar y expresar la identidades colectivas emergentes, también es el terreno de producción de nuevos sentidos de los social; como plano no totalmente subordinado a la determinación social, la subjetividad además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se cuece y se expresa lo incierto, lo inédito; por ello hay que considerarla, no como un lugar social delimitado, sino como un continuo, un proceso dinámico que se concreta, se cristaliza en concepciones, en instituciones, en colectivos sociales, pero como un "magma", la subjetividad vuelve a desbordarlas, generados nuevos aglutinadores sociales (Zemelman 1997).

2. La pregunta por el lugar

2.1 La localidad que se asoma al vivir la montaña

Usaquén es la localidad número uno del Distrito Capital de Bogotá. Se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad. Cuenta la memoria histórica que hasta el año 1777 albergó un poblado indígena, cuyos habitantes fueron desplazados hacia el sur por un decreto real. Fue asiento de extensas haciendas, hoy convertidas en urbanizaciones y centros comerciales. En su zona Este se encuentra un sector de los cerros orientales de la ciudad, que colindan con el municipio cundinamarqués de La Calera.

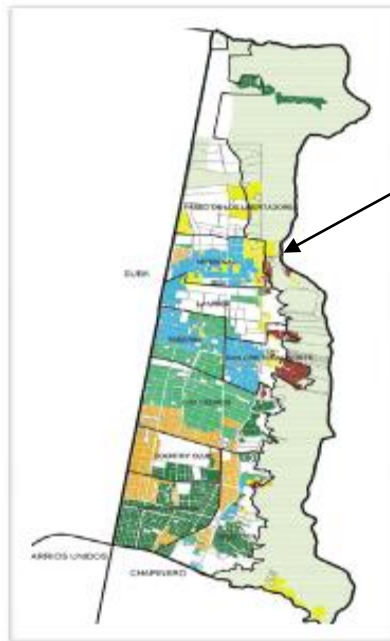


Figura 3. Imagen de la Localidad Usaquén

El Codito

Se conoce que su nombre viene del vocablo *Usaque* fue un poblado muisca en época prehispánica y se fundó como poblado indígena en 1539. Durante la Colonia fue en todo caso una población de reducidas proporciones, cuyos

tributos eclesiásticos se encontraban entre los más bajos de la Sabana. Sus condiciones geográficas eran desfavorables, y el camino que la comunicaba con Santa Fe estaba en muy malas condiciones, en parte por los pantanos que se formaba en algunos tramos. El poblado indígena se abandonó por decreto español en 1777, entre otras cosas debido a la baja calidad agrícola de sus tierras y a la extensión de los humedales.

El sector se erigió como municipio en 1852 y en 1860, se dio una batalla entre las tropas gubernamentales y las de Tomás Cipriano de Mosquera, quién salió vencedor y tomó el poder del país.

En el Siglo XX, en 1905 se construyó la Carretera Central del Norte, que mejoró notablemente las comunicaciones con Chapinero y Bogotá.³² Hasta 1954, formaba parte del departamento de Cundinamarca, contaba con 71 km⁶ y su cabecera se situaba a 12 km del centro de Bogotá, lo que hacía su territorio agradable para las familias ricas de la ciudad.

En términos demográficos 1938 la población de Usaquén era de 4.617 personas, y más de la mitad de sus viviendas carecía de servicios. En los años 1940, sin embargo, el sector experimentó un marcado crecimiento demográfico, común al resto de la actual Bogotá, alcanzando en 1951 una población de 11.207 habitantes, de los cuales solo 2.469 habían nacido en

32 Historia de Bogotá — Siglo XX, pág. 229.

Usaquén. Durante este periodo, además del casco urbano, existían hitos como los cuarteles de Santa Ana, el Country Club, la Colonia Vacacional, y la estación del cable aéreo de la empresa Cementos Samper. La explotación de las areneras explica el surgimiento en este periodo de barrios como La Cita y San Cristóbal Norte, que surgen de los lotes realizados por las empresas mineras operantes en la zona. En este periodo también surge el barrio Barrancas, conformado por familias de inmigrantes que se asentaron entre las calles 153 y 163.

A comienzos de los años 1960 el sector contaba con dieciocho barrios, pero aún quedaban por urbanizarse varias veredas. Por haber sido urbanizadas de manera irregular, su transporte depende de la carrera Séptima, pues pese a estar enmarcado por varias avenidas el sector no tiene acceso vial a ellas. La oferta de servicios públicos es también muy restringida, y en un principio la poca fertilidad agrícola obligó a sus nuevos habitantes a hacer mercado en Bogotá.

Desde entonces quedó establecida que la localidad Usaquén limita al norte, por la calle 240, con el municipio de Chía en el departamento de Cundinamarca, por el sur con la calle 100 en la localidad de Chapinero, por el este con los cerros orientales que lo separan del municipio de La Calera, y por el oeste con la Autopista Norte, situada en la localidad de Suba.

La localidad de Usaquén está dividida en nueve UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal). A su vez, estas unidades están divididas en barrios, como vemos aquí (algunas UPZ comparten barrios):³³

- **Verbenal:** Altos de Serrezuela, Balcones de Vista Hermosa, Balmoral Norte, Buenavista, Chaparral, El Codito, El Refugio de San Antonio, El Verbenal, Horizontes, La Estrellita, La Frontera, La Llanurita, Los Consuelos, Marantá, Maturín, Medellín, Mirador del Norte, Nuevo Horizonte, San Antonio Norte, Santandersito, Tibabita, Viña del Mar.
- **La Uribe:** Bosque de San Antonio, Conjunto Camino del Palmar, El Pite, El Redil, La Cita, La Granja Norte, La Uribe, Los Naranjos, San Juan Bosco, Urbanización Los Laureles.
- **San Cristóbal Norte:** Ainsuca, Altablanca, Barrancas, California, Cerro Norte, Danubio, Don Bosco, La Perla Oriental, Las Areneras, Milán (Barrancas), Pradera Norte, San Cristóbal Norte, San Cristóbal Norte parte alta, San Cristóbal Norte parte baja, Santa Teresa, Soratama, Torcoroma, Villa Nydia, Villa Oliva.

³³ Unidades de planeamiento zonal (upz) Metrocuadrado.com. - Listado de Barrios por UPZ - Secretaría Distrital de Planeación

- **Toberín:** El Toberín, Babilonia, Darandelos, Estrella del Norte, Guanoa, Jardín Norte, La Liberia, La Pradera Norte, Las Orquídeas, Pantanito, Santa Mónica, Villa Magdala, Villas de Aranjuez, Villas del Mediterráneo, Zaragoza.
- **Los Cedros:** Acacias, Antigua, Belmira, Bosque de Pinos, Caobos Salazar, Capri, Cedritos, Cedro Bolívar, Cedro Golf, Cedro Madeira, Cedro Narváez, Cedro Salazar, El Contador, El Rincón de Las Margaritas, La Sonora, Las Margaritas, Lisboa, Los Cedros, Los Cedros Oriental, Montearroyo, Nueva Autopista, Nuevo Country, Sierras del Moral.
- **Usaquén:** Bella Suiza, Bellavista, Bosque Medina, El Pañuelito, El Pedregal, Escuela de Caballería I, Escuela de Infantería, Francisco Miranda, Ginebra, La Esperanza, La Glorieta, Las Delicias del Carmen, Sagrado Corazón, San Gabriel, Santa Ana, Santa Ana Occidental, Santa Bárbara Alta, Santa Bárbara Oriental, Uniceros, Usaquén.
- **Country Club:** Country Club, La Calleja, La Carolina, La Cristalina, Prados del Country, Recodo del Country, Santa Coloma, Soratama, Toledo, Torres del Country, Vergel del Country.
- **Santa Bárbara:** Santa Bárbara Occidental, Campo Alegre, Molinos del Norte, Multicentro, Navarra, Rincón del Chicó, San

Patricio, Santa Bárbara, Santa Bárbara Central, Santa Bibiana, Santa Paula.

La información de la historia de la localidad fue obtenida a través del medio tecnológico la internet en una página web³⁴ del Distrito Capital--Bogotá Se hace esta presentación de las UPZ para entender la demarcación administrativa que confirma la localidad y llegar puntualmente al contexto del barrio el Codito, donde está la escuela.

2.2 ¿Dónde está la escuela?: Barrio El Codito (La Estrellita)

El Centro Educativo Distrital Don Bosco III se encuentra ubicado en el barrio El Codito (La Estrellita) de la localidad de Usaquén, esta parte de la ciudad de Bogotá se comprende por tres barrios: El Codito, El Codito Lote 8, Arenera Buenavista. Está ubicado en la UPZ 9 de Verbenal se desarrolló en una zona de alta pendiente de los Cerros Nororientales de Bogotá, sobre terrenos dejados por la explotación de antiguas canteras. Las vías de acceso son pavimentadas pero hay varias vías secundarias que son caminos peatonales en tierra o en piedra, sin adecuación. Muchas de las viviendas se han construido cerca de escarpes rocosos, tanto en las partes altas como en las partes bajas y algunas de ellas se han visto afectadas por los problemas

³⁴ *Localidad de Usaquén (Bogotá - Colombia) - Monografias.com -www.monografias.com › Geografía*

de inestabilidad del terreno, quedando inmersas en sectores que presentan amenaza media y alta por fenómenos de remoción en masa.

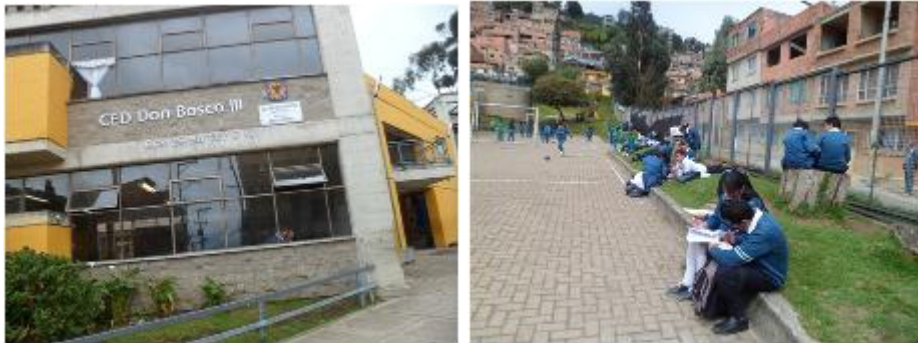


Figura 4. Imagen de “La escuela que se asoma en el barrio”

La comunidad dispone para su recreación de dos parques distritales, un salón comunal que presta servicios a sus habitantes para eventos sociales; la capilla del Codito (Parroquia San Juan Bosco) allí ofrecen capacitaciones en belleza, informática, confecciones, contabilidad, música y artes plásticas. Dentro del sector se encuentran organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como son: Hospital Día, Comedores Comunitarios, CAMI El Codito, Centro Operativo Local de Usaquén, Hospital Simón Bolívar, Centro Comunitario SERVITA y Estación Primera de Policía.

En el barrio predominan las construcciones sin acabados; existen casas en donde viven más de una familia primando las viviendas en pequeños espacios, la población está clasificada en estratos 1 y 2, cuenta con los

servicios de agua, luz, teléfono y recientemente gas natural, las vías principales de acceso del barrio se encuentran deterioradas por el constante flujo vehicular de doble tracción, se ha podido observar que sus habitantes son provenientes de diversas partes del país especialmente de Santander, Boyacá, Llanos Orientales, el Huila, Cundinamarca, las Costa Atlántica y algunos desplazados de las zonas de conflicto.

La principal fuente de ingreso del sector está centrado en tres ramas: la construcción, servicios generales y floricultura, algunos jóvenes laboran en campos de Golf como Caddies. Otras formas de producción laboral para los hombres están relacionadas con el manejo de transporte público, taxis, volquetas debido a la cercanía de parqueaderos de buses y las canteras.

Las actividades que se dedican las mujeres habitantes del barrio están relacionadas a programas orientados en Belleza. Esta proyección laboral es una fuente de sobrevivencia más aún para las madres adolescentes puesto que en el barrio se evidencia una gran parte de adolescentes en estado de embarazo según las estadísticas publicadas en proyectos de intervención del Hospital Día.

A nivel sociocultural, las familias de los estudiantes presentan un nivel educativo en educación media y en casos hasta el bachiller, esta información es dada por la Trabajadora Social “Claudia Romero”³⁵ quien ha trabajado en la institución desde sus inicios en el año 2000, ella es la persona indicada para conocer las realidades de los padres de familia de 1.270 estudiantes que conforma la institución, ya que cuando un estudiante ingresa al colegio una de las labores de trabajo social es ir a visitar cada una de las casas de los núcleos familiares de los estudiantes, por ello se invitó a ser partícipe de una dialogo registrado en el que con sus propias palabras comentara la situación familiar de los niños, niñas y jóvenes del colegio:

Se aprecia que gran parte de las familias que constituyen el colegio en ésta comunidad son de tipo disfuncional, los estudiantes viven con padres separados pero también hay familias bien conformadas, en los resultados de las visitas he vistos que hay muchas familias que provienen de las zonas rurales y provincias de las cuales han sido desplazados trayendo sus propias costumbres y comportamientos, por tanto, el nivel de escolaridad de la mayoría de los padres de familia sólo alcanza la primaria o secundaria y en algunos casos en un 15% no saben leer ni escribir, por eso se dedican a trabajos varios para sacar a su familia adelante, son familias echadas pa’ delante, si ya

³⁵ La trabajadora social Claudia Romero visita las casas de los nuevos estudiantes para conocer todas las situaciones personales que rodea a la familia, cabe decir que es un requisito antes de matricular a los estudiantes de lo contrario la matricula no es efectuada; estas entrevistas con los padres son autorizadas por ellos mismos.

tienen 3 hijos y les llegó otro de manera inesperada se alegran así sea que la situación económica no sea la mejor, un aspecto que rescato en las familias que he ido a visitar es que me reciben como si yo perteneciera a su familia rara vez me han hecho mala cara y las veces que ha pasado he tratado de entablar una conversación que no parezca como si estuviese sólo llenando un formato porque esa no es la idea aunque hayan aspectos que registrar. Y si he encontrado familias con fuertes problemáticas sociales asociado a la drogadicción, alcoholismo, pandillismo y lo que hago es hacer un trabajo de acompañamiento con ese niño o niña para que en el colegio vea otras cosas y se forme en otras cosas, es muy duro intentar cambiar algunas realidades³⁶.

En el barrio el Codito se ve reflejado la situación de violencia que vive el país, esto se puede observar en las manifestaciones de intolerancia que son el resultado de las agresiones físicas y verbales, por parte de pandillas que pelean por dominio de territorio por ventas ilegales de drogas, es ahí donde algunos de nuestros estudiantes se ven involucrados ya que se dejan envolver del ambiente viendo un medio fácil de conseguir dinero y sentirse fuertes enfrente a los demás personas.

³⁶ Entrevista realizada el 20 de Mayo del 2012 en el aula múltiple de la institución. La información que Trabajadora Social dice con argumentos es registrada en un formato que implementa es sus jornadas de visita domiciliaria (ver anexo 3)

2.3 Historia del Colegio: La escuela Don Bosco III

El Centro Educativo Don Bosco III es uno de los 5 colegios que la Fundación Educativa Don Bosco tiene en compañía con las Inspectorías San Pedro Claver de los Salesianos de Don Bosco y Nuestra Señora de las Hijas de María Auxiliadora, ambas provincias con sede en Bogotá, quienes junto con los laicos llevan adelante la tarea educativa en cinco instituciones recibidas a la Secretaría de Educación de Bogotá bajo el modelo de concesión. Debido a este proceso los salesianos atienden acerca de seis mil estudiantes de las localidades de Suba, Usaquén, Ciudad Bolívar y Usme.

De acuerdo con lo anterior, El Centro Educativo Distrital Don Bosco III fue inaugurado el 3 de Abril del año 2000 con una población de 458 estudiantes correspondientes a la básica Primaria y Pre-escolar. Se encuentra ubicado en el barrio Codito (La Estrellita) localidad primera de Usaquén extremo Nororiental de Bogotá, colinda al sur, norte y oriente con bajos desarrollos físicos en las casas y calles, al occidente con medios carentes de desarrollo urbano. A pesar de que se encuentra en proceso de desarrollo constituye un alto riesgo para las viviendas por ser construido en un terreno inestable lo que puede generar deslizamientos.

La escuela está fundada con los pensamientos de Don Bosco³⁷, el cual desde su horizonte institucional se expone su filosofía Salesiana enmarcada en la vivencia de valores, generando un cambio en las actitudes y convivencia familiar, de igual manera en la Propuesta Pastoral Salesiana fundamentada en la pedagogía de Don Bosco: amor - razón y religión. Desde ésta óptica, el CED Don Bosco III tiene como lema “Evangelizamos educando, educamos evangelizando” y el sistema salesiano se orienta a la formación de “Buenos Cristianos Y Honestos Ciudadanos” fomentados en los valores humanos y cristianos.

Durante los 10 años de funcionamiento, se han realizado actividades y eventos significativos para la Institución con proyección a la comunidad tales como: Visitas domiciliarias en las cuales se ha logrado crear un mayor compromiso y responsabilidad de los padres hacia sus hijos y de la Comunidad educativa que obtiene un mayor conocimiento integral del contexto familiar; celebración del mes de Mayo con la gran fiesta de María, la Fiesta de la Cosecha realizada a final de cada año escolar donde se recoge lo cultivado desde lo académico, pastoral y cultural haciendo de la escuela un lugar de puertas abiertas a la participación y acompañamiento de la familia. En el mismo sentido desde las distintas dependencias, se generan actividades que conllevan al bienestar de los estudiantes y padres de familia

³⁷ Don Bosco (1815-1888) fue un sacerdote que enseñó con el ejemplo y con la palabra el amor con que cada uno debe servir fielmente al Señor (...)preservó con su celo a muchos chicos de los peligros a que está expuesta su inexperta edad

con encuentros que fortalecen la convivencia, los valores, la integración para garantizar un ambiente adecuado lleno de amor, paz y alegría.

En el 2010 se realiza un convenio con la Corporación Universitaria Minuto de Dios con el fin de articular la educación media con la universidad a través del proyecto: "Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica del sector de la construcción" en concordancia con las políticas dadas por la Secretaría de Educación quienes ofrecen programas en: *Técnico profesional en estructuras, técnico profesional en mampostería, técnico profesional en acabados, instalaciones hidráulicas y técnico profesional en acabados arquitectónicos y obra blanca; estará dirigido a estudiantes de noveno, décimo y undécimo*, apuntando al cumplimiento al horizonte institucional para favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros estudiantes y sobretodo la comunidad en la que se encuentran.

Los eventos culturales y deportivos son espacios importantes en la interacción de los estudiantes tanto a nivel de instituciones como a nivel distrital y nacional que se recogen frutos en las competencias Nacionales de artes, música, danza y deportes las cuales permiten fortalecer y demostrar habilidades físicas, creativas y artísticas que brindan satisfacciones y retos por alcanzar. La fiesta de la familia también se hace presente, resaltando la integración de los padres, estudiantes, docentes y directivas lo cual permite

solidificar los lazos de unión, entusiasmo y esparcimiento para valorar la gestión educativa.

Las acciones institucionales que se realizan para promover y estimular la actividad académica, cultural, deportiva y espiritual de manera individual y colectiva son: Las convivencias de grupo que se realizan en la misma Institución para grados cero y 1º en la Institución; de 5º a 11º las convivencias se realizan en la Casa de Convivencias San Carlos situada en la población de Tena (Cundinamarca). Aquí se realizan actividades que fortalecen la formación salesiana y de interacción con las demás personas. Para estos se implementan actividades lúdicas para la utilización formativa del tiempo libre como por ejemplo las escuelas de formación realizadas todos los días en las horas de la tarde desde las 3p.m a 5p.m con actividades de teatro, deportes, danzas, banda marcial, escuela de padres y grupos de catequesis.

Esta es y ha sido una fortaleza de la institución ya que los niños, niñas y jóvenes se quedan interesadamente en las horas de la tarde para seguir compartiendo con sus compañeros de una manera sana y donde los padres saben que sus hijos están aprovechando el tiempo y no están en la calle buscando otros intereses ya que si fallan tres veces al mes a las escuelas formativas se llaman a sus casas para rectificar que las faltas son justificadas. Debido que el barrio presenta relevancia en conformaciones de

culturas urbanas y hay presencia de estudiantes en ellas, lo que ha generado problemas familiares, sociales y las relaciones con el otro. A esta situación se hace frente dialogando en el aula sobre las consecuencias que trae pertenecer a estos grupos, donde se les abre un abanico de posibilidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

2.4 Apuestas e incidencias de actuar: Pedagógico, curricular y educativo

El Centro Educativo Distrital Don Bosco III es una Institución Educativa promovida por la filosofía Salesiana y fiel carisma de Don Bosco, tiene como centro de su misión la educación y promoción integral de los educandos de sectores marginados, por tanto su propuesta educativa trata de dar respuesta a los retos planteados por la realidad colombiana y en especial a los sectores populares de Bogotá, donde se encuentra ubicada la institución.

Este tipo de educación va dirigido a niños, niñas y jóvenes de escasos recursos en Concesión con la Secretaría de Educación del Distrito Capital. En cuanto al enfoque pedagógico tenemos como base la Propuesta Educativa Salesiana, PES³⁸, que plantea los lineamientos y directrices, para todas las instituciones educativas salesianas del país. El direccionamiento estratégico se inició con la construcción del PEI llamado: “Haciendo Visible

³⁸ PES. Propuesta Educativa Salesiana. Comisión de Educación para la Familia Salesiana

Nuestra Comunidad, Construimos con Alegría”, iniciado en el año 2001 actualizado año a año.

El proyecto Educativo Institucional del CED Don Bosco III se basa en el modelo pedagógico conocido como constructivista social y los principios fundantes de la “escuela incluyente”, que hace parte de las líneas directrices de la Familia Salesianas asumidas en el encuentro continental de educación salesiana Cumbayá. El enfoque pedagógico del CED Bosco III se centra en una “pedagogía humanista” basada en el sentido cristiano de la vida, se caracteriza por ser una alternativa válida para acoger a jóvenes de escasos recursos y acompañarlos en sus procesos de desarrollo integral, puesto que se identifica por trabajar con problemas concretos de las personas y ofrece la posibilidad de intervenirlos y transformarlos ya que aborda la vulnerabilidad y la marginalidad de los destinatarios incidiendo en las estructuras sociales, cognitivas y afectivas individuales y comunitarias.

La Institución promueve y orienta a los estudiantes hacia la excelencia partiendo del reconocimiento y estimulación de las habilidades e inteligencias de los estudiantes, desarrollando las competencias básicas, específicas y laborales y de convivencia en cada uno. Fomentando la formación tecnológica en los planes de estudio, haciendo énfasis en la prestación de servicio, como herramienta fundamental en la construcción de un proyecto de

vida que mejore sus desempeños sociales. Se utiliza la metodología propia del Sistema Preventivo, conocida como acompañamiento, es una herramienta preventiva que busca atender individualmente y al grupo, particularmente a aquellos que tienen mayor dificultad. Fortalece el aprendizaje significativo, con el planteamiento de situaciones problemáticas desde las realidades contextuales, que motivan a asumir el conocimiento como instrumento para mejorar su calidad de vida y solucionar problemas.

El sentido y el papel que la Institución le asigna al proceso de evaluación de los estudiantes está dado desde el acompañamiento Salesiano, se refleja en la autoevaluación que el estudiante se hace según el criterio de trabajo hecho en el día a día, desarrollando la corresponsabilidad en sentido crítico frente al proceso de sus compañeros, la Heteroevaluación; dando apoyo significativo al desarrollo académico y por ende a la formación integral para la proyección social, la coevaluación sin descuidar la visión objetiva del dinamizador o director de área o grupo en los procesos. Los procesos académicos se miden a través de una evaluación integral, continua y permanente de los avances que el estudiante va demostrando en el desarrollo de su desempeño en la forma cognitiva, procedimental y actitudinal.

Los niveles a evaluar durante el transcurso del periodo tiene el mismo valor porcentual de tal forma que la nota final es la sumatoria de todos los procesos desarrollados por los estudiantes a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. En este sentido los maestros del Don Bosco III hemos hechos múltiples reuniones en donde debatimos los aspectos que corresponden a los niveles mencionados anteriormente y por lo general hay grandes inconvenientes en establecer los criterios a evaluar en el nivel actitudinal teniendo en cuenta que no es: (llegar puntual a las clases, el buen uso del uniforme, sentarse bien, uso adecuado del vocabulario) pero que se debe referenciar la apropiación de un vocabulario propio de la asignatura, la participación oportuna, el respeto a la palabra de los compañeros, cumplir con las actividades en clase y los trabajos autónomos en casa, uso pertinente de ayudas tecnológicas y manejo del lenguaje en el momento de las exposiciones.

Estas situaciones se vuelven un caos al finalizar cada periodo ya que en la casilla actitudinal no hay evidencias en los procesos escolares de los estudiantes debido que no es una habilidad que se denote en su generalidad, lo que observamos es un pasivo desarrollo de los aspectos que ya mencioné y al final terminamos diciéndole al estudiante usted no cumplió y se evalúa lo que no es.

En el presente año 2012 se acordó que la escala numérica con su correspondiente equivalencia era la siguiente: Desempeño superior (4.5 a 5.0), Desempeño alto (4.0 a 4.4), Desempeño básico (3.0 a 3.9) y Desempeño bajo (2.0 a 2.9). “En relación con la escala última, en este año se ha visto su debilidad ya que se premia al estudiante con una nota de 2.0 teniendo en cuenta que no asiste al colegio por razones no validas, al que no hace ningún tipo de ejercicio escolar dentro del aula, al que no contesta la evaluación porque no quiere, al que contesta 1 sola pregunta de 10 y al que viene a la escuela pero que su proceso es erróneo en el momento, pero asiste y también se le escribe 2.0 en la planilla. En fin, este aspecto polémico se habló en consejo directivo pidiendo derogar lo escrito en el SIEE (Sistema integral de evaluación de estudiantes) publicado en el manual de convivencia ya que los estudiantes se ríen de los procesos evaluativos sabiendo que los maestros les regalamos un 2.0 aun si no hacen nada en la clase”³⁹.

Ahora hablando sobre la estructura curricular de la institución esta responde a un modelo de “currículo flexible” el cual anexa en sus contenidos el énfasis institucional que es tecnológico empresarial, centrado en responder a la necesidad, de preparar al estudiante para el mundo del trabajo, a partir de su

³⁹ La crítica realizada al documento del (SIEE) se hizo con todo respeto ya que como maestra busco estrategias metodológicas de trabajo y de diálogo para que el estudiante realice las actividades correspondientes al día, pero ya sabiendo que la dinámica de evaluación no funciona en cierto modo los maestros y directivas tomaremos medidas de solución para lograr un sistema de evaluación conforme al contexto y al nivel cognitivo del estudiante para el siguiente año 2013.

realidad y teniendo en cuenta el contexto social, familiar y el grupo en el cual se encuentran inmersos. Las modificaciones hechas al currículo son oportunas de acuerdo con los intereses y las expectativas de los estudiantes y la realidad cambiante del contexto. “Aunque esta situación de currículo flexible desde el 2010 se ha visto afectada por la supervisión que hace la Universidad Minuto de Dios con quien se tiene un convenio desde hace años, ya que los estudiantes desde 9° a 11° se encuentran articulados con esta universidad para obtener el título de técnico y tecnólogos en los programas que mencioné en párrafos anteriores. La universidad pidió a los maestros que hiciéramos ajustes al currículo pensando en la articulación universitaria desde ese entonces ciertos temas se convirtieron necesarios y obligatorios mostrando así un proceso de formación rígida y homogénea.

El convenio con la “UniMinuto” no está contando con los intereses de los estudiantes ya que ellos quieren cambiar la historia de sus padres como obreros en construcción y *lo que ellos piden es que les ofrezcan otro tipo de carreras que no sean costosas y les permita escribir otra historia en sus vidas*⁴⁰.

⁴⁰ Observaciones analíticas y críticas realizadas al currículo en el año 2010 desde la perspectiva vivencial como maestra de inglés, de igual manera esta situación incómoda fue mencionada a las directivas en un consejo académico para llegar a puntos de acuerdos y solución con la dinámica del “currículo flexible”.

A esta situación preguntan los estudiantes de grado 10° y 11° en una reunión que organizó la universidad para que asistieran los padres responsables, maestros y directivas con el objetivo de exponer el proyecto de articulación:

¿Qué otras opciones de carreras técnicas, y tecnológicas nos ofreces?, ya que eso de técnico en mampostería, en acabados arquitectónicos, obra blanca o instalaciones hidráulicas no necesitan uno estudiar mucho, yo acompaño a mi papá un fin de semana y me enseña algo sobre la construcción, por qué mejor no nos ofrece una técnica que tenga que ver con ingenierías, comunicación, algo sobre la salud un técnico en enfermería eso si nos gusta⁴¹.

Las respuestas que recibieron los estudiantes se encaminó a qué si ellos querían terminar la profesional se les homologa los créditos vistos en la escuela para que cursen una arquitectura. Siguiendo con las apuestas institucionales por tratarse de un colegio académico sin embargo, existen dos aulas especializadas que orientan mejor el énfasis, éstas son: Aula de tecnología y el aula de informática. El aula de tecnología a través del Proyecto PATIES (Propuesta para Aprender Tecnología e Informática Empresarial Salesiana) que se desarrolla desde el grado cero hasta el grado

⁴¹ Conversación sostenida un estudiante de grado 10° con la representante de la universidad Minuto de Dios el 18 de Abril del 2010. Esta pregunta quedó en el ambiente y todos los estudiantes comenzaron a preguntarse si verdaderamente querían una técnica o una carrera profesional. Hasta la actualidad los estudiantes realizan su técnica pero cuando salen del colegio siguen otros caminos ya sean profesionales o laborales.

once y en el área de informática se desarrolla el proyecto de formación al mundo laboral con el SENA VIRTUAL desarrollando diversas titulaciones a nivel virtual que responden a la demanda del mercado laboral tales como: Herramientas informáticas, mantenimiento de Hardware, Macromedia Flash; además se fortalece dentro del asignatura de Tecnología el énfasis de la institución desde la parte teórico – práctico de EMPRESA, referida al emprendedurismo, a partir la conformación y hasta la formalización de varias empresas en grupos de trabajo.

El aula de tecnología permite acceder al uso de las nuevas tecnologías a través de procesos sencillos que llevan a la solución de problemas en grado cero y básica primaria y más complejos en básica secundaria y media. Por ejemplo la construcción de máquinas y herramientas con el material LEGO a mediciones con el equipo Multilock en los laboratorios de física y química. Esta dinámica de trabajo planteada en el PEI con el aula de tecnología se ha visto desvirtuada en cuanto que los procesos no se están dando como se espera ya que no llevan a los estudiantes al aula de tecnología debido a unas razones de índole convivencial y honestidad por parte del alumno. Por tanto la maestra de tecnología expone: “Yo no llevo a los chicos allá porque ellos tienden a llevarse las fichas de LEGO y después cuando vienen a hacer el inventario quien le toca pagar es a uno entonces es mejor enseñarles otra

cosa en los salones como dibujo técnico, hacer estructuras con material reciclado y otras cosas que estén a la mano de ellos”.⁴²

Dentro del libro del PEI y la planeación curricular también queda escrito que los maestros y la comunidad en general deben hacer énfasis en “El cuidado de sí y *el respeto al otro*”⁴³, la colaboración en familia, el asumir con seriedad sus deberes y resultados, para hacer mejor las cosas. Esta situación del respeto al otro es notoria en situaciones contrarias ya que hay alumnos que maltratan verbalmente a sus compañeros por casos de préstamos de tareas, discriminación por tamaño, edad, color de piel, cultura, por equipos de fútbol y por diversas situaciones que se presentan en un salón de clases y no hay una atención rápida que motive a cambios de pensamientos, de aceptación, valoración, respeto y tolerancia a los distintos saberes que tiene el otro no por su condición física o cultural sino por ser igual que todos.

⁴² Entrevista realizada en la sala de profesores a la profesora Paola Monrroy encargada de guiar la asignatura de tecnología en el año 2011.

⁴³ Este “respeto al otro” está asociado más con la multiculturalidad ya que se le enseña al niño o niña aceptar las diferencias en las distintas discrecionales que encierra un “ellos” hegemónico que se determina frente a unos “otros” que no hace parte del “nosotros”, expuesta la afirmación por el maestro Wilmer Villa en el libro *Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad*. 2008. P29

3. Los referentes que actúan en el re-conocimiento

“Nadie reconoce lo que no conoce”

3.1 Descubriendo la cotidianidad en el aula “Un día de clase”

En las siguientes líneas abordaré como fue un día de clase usando un texto guía que tiene la institución en donde lo usé como fuente de apoyo para la realización de actividades en clase.

Era un día soleado así como nos gusta a todos para salir a despejarse, llegué a la 1:30 el día jueves 21 de Abril del 2011, ¡si! eran las dos últimas horas de la jornada, cuando llegué al salón me esperaron con una cara de alegría no por la asignatura sino porque querían que yo los sacará al patio a trabajar. La situación se las planteo de la siguiente manera: “Yo pueda que los saque pero primero va la explicación del tema y después salimos a desarrollar la actividad en grupos de 4 estudiantes con la condición que si veo un grupo pajareando por los pasillos o que no me entregue los ejercicios no los vuelvo a sacar ¿entendido? Porque después quien aguanta a los coordinadores diciendo que yo no estoy haciendo clase⁴⁴, la respuesta fue más que positiva tanto así que comencé la explicación de los (Comparative and superlative Adjective = Adjetivos comparativos y de superioridad) sin tener que levantar la voz para regañar es más entre ellos se gritaban: “Oye cállate

⁴⁴ Estas fueron las condiciones de trabajo en el grado 9°C, es una de las maneras qu

no ves que la profe nos va a sacar”. Cuando termino la explicación les dije que tomaran un libro por grupo para que realicen la actividad de la página 48:

Ejemplo N° 1. “Adjective Comparatives and Superlatives”

GRAMMAR SPOT

- What are the comparative and superlative forms of the following adjectives? What are the rules?

a old	c busy
new	funny
b big	d interesting
sad	delicious
- These adjectives are irregular. What are the comparative and superlative forms?
- Adjectives also combine with *as...as*. Look at these sentences.
'Is Berlin as big as Detroit?' 'No, it isn't.'
Detroit isn't as big as Tokyo.
 Which city is the smallest?
 ▶ Grammar Reference 6.2 p134

2 Work with a partner. Compare some cities in your country.

Pronunciation

3 **T 6.4** Listen and repeat the sentences. Pay attention to the /ə/ sound.

/bɪgə ðən/
Tokyo's bigger than Berlin.

/əz bɪg əz/
Berlin isn't as big as Tokyo.

4 Practise these sentences with a partner.

Is Peter as old as you?
 He's older than us, but younger than you.
 Their teacher's funnier than ours.
 Our lessons are more interesting than theirs.

T 6.5 Listen and check.

5 **T 6.6** Learn this poem by heart. Say it as a class.


'Good, better, best.
 Never, never rest
 'til your good is better,
 and your better best.'

PRACTICE

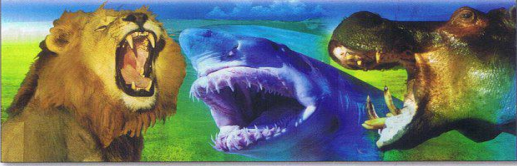
Test your general knowledge

1 Work in teams. Compare the things using the comparative and superlative forms of the adjectives.

The ... is taller than the ..., but the ... is the tallest.



1 tall	Petronas Towers (Kuala Lumpur) Eiffel Tower (Paris) Empire State Building (New York)
2 small	Monaco Vatican City Andorra
3 big	Atlantic Ocean Arctic Ocean Pacific Ocean
4 fast	horse human elephant
5 expensive	Porsche Ferrari Rolls Royce
6 dangerous	lion shark hippopotamus



2 **T 6.7** Read your answers aloud. Listen and check. Which team has the most correct answers?

3 In your team, write one more general knowledge question comparing three things. Ask another team.

Talking about you

4 Work with a partner. Compare the things. Which do you like best?

Type of holiday	Type of film	Type of music
• skiing	• comedy	• jazz
• beach	• thriller	• rap
• sightseeing	• science fiction	• classical
• camping	• romance	• rock

48 Unit 6 • Places and things

Figura 5. “La actividad inicial que no pudo ser resuelta”

Se trata de una actividad extraída del texto New Headway (nivel A1/ A2 del MCER), de una unidad didáctica cuya actividad final trata de los adjetivos

comparativos y superlativos, en concreto, consiste en hacer uso de los adjetivos para comparar las torres más grandes del mundo, de algunos lugares de Europa que al parecer algunas son grandes y otras son pequeñas, también trata de los costos que tiene los carros más finos del mundo. Toda esta actividad la deben desarrollar los estudiantes usando su conocimiento general. Para luego compartir con sus compañeros los mayores aciertos de estos ejercicios propuestos en el libro. Como se pueden dar cuenta los estudiantes tienen que recordar e imaginar, cuál de estos elementos tienen las características que correspondan al adjetivo comparativo y superlativo que el texto les brinda.

Primer momento: Lo que pensé al proponer esta actividad

Cuando propuse la actividad se me viene a la cabeza una serie de preguntas: ¿les gustará la actividad?, ¿Entenderán los ejercicios? ¿Conocerán o habrán escuchado los lugares o las cosas que preguntan por el precio? en fin, durante los 15 minutos iniciales pensé en muchas cosas pero no le di importancia sino que los dejé que se desarrollaran solos sin preguntar al respecto. Pero algo me decía que se presentarían dificultades para responder las preguntas de la actividad.

Segundo momento: conversando con los actores

Llegué a cada grupo para preguntarles cómo iban en la actividad y las respuestas que encontré fueron:

“Jessica: Profe, qué dice el título de la actividad?”

Daniela: ¿Cómo sabemos cuál de estos edificios es el más alto? Si usted no nos ha enseñado eso.

Cesar: ¿En qué lugar del mundo queda Mónaco y Andorra?

Danilo: ¿Profe, usted sabe cuánto vale un Porsche, un Ferrari o un Rolls Royce?

Edison: Profe, yo no sé cómo responder, eh... la verdad es que no recuerdo esos lugares y menos los precios de los carros.

Laura: profe venga acá, nosotros no vamos hacer nada del libro yo no me acuerdo del tema, me vuelve a explicar.

Erika: profe dígame cuáles de estos elementos que están en el libro pertenecen a los comparativos y superlativos y yo le hago las oraciones porque la verdad usted cree que yo sé que si Andorra es más grande que la ciudad de Vaticano o que si el océano atlántico es más pequeño o grande que el atlántico⁴⁵.

En este momento tuve que analizar y trabajar a la vez para salvar el objetivo de la clase a sabiendas que esta actividad se encontraba con un contenido cultural desconocido y vi en sus caras reacciones negativas aunque no son tan fáciles de percibir pero cuando me acerqué y el tono de voz de los alumnos me daba a entender muchas cosas.

⁴⁵ Respuestas y reacciones de los estudiantes del grado 9°C, en el primer semestre del 2011

Estas son algunas de las reacciones de los estudiantes realizando la actividad de los comparativos y superlativos que no concluyó como se esperaba ya que encontré sentimiento de inseguridad al no saber que responder, tapaban los ejercicios, no preguntaba por miedo, y en casos no me daban la cara, esta situación pasó debido al desconocimiento de estos referentes. También hubo un gran grupo que se desmotivó al tratarse de unos contenidos que desde su punto de vista no son interesantes. A esta situación el estudiante responde lo siguiente:

Profe ¿por qué tengo que conocer o hablar de estos elementos y lugares que ni siquiera forman parte de mi mundo, yo apurao conozco el edificio Colpatria que está en el centro y eso no se que otro edificio sea igual de alto a ese⁴⁶.

En efecto, mis respuestas que se plantearon en el primer momento cuando puse la actividad ya se estaban respondiendo gracias a las narrativas y experiencias de los estudiantes. Pienso que este tipo de ejercicios sin explicación de los aspectos encontrados en el libro daría un resultado diferente con estudiantes muy probablemente de países angloparlantes o con otros intereses pertenecientes esta misma ciudad o del país. Pero lo que me movió en este ejercicio es que hubo un sentimiento de rechazo a esta actividad debido a que no les pareció necesario ampliar sus conocimientos

⁴⁶ Diálogo sostenido en clase, primer semestre del 2011 para expresar lo inconforme que se siente enfrente a la actividad del día.

sobre la lengua o la cultura misma y nos les motivó por no pertenecer a su realidad más cercana.

Tercer momento: Esta si la sabemos hacer

Después de la actividad del libro les propuse realizar 5 ejercicios en forma comparativa y 5 en forma superlativa usando actores, música, cantantes, programas de televisión, comidas entre otras cosas que reconocieran y aplicaran en su lenguaje y en su vida. De ahí surgen respuestas de los estudiantes como:

- ¡Uy Profe, esta si la sabemos hacer, esta se entiende más ya verá como lo hacemos de rápido.
- Profe, mejor no se ponga a traer esos libros que no sirven pa' na', además pesan más que un pecado en la conciencia y usted se cansa subiendo y bajando por las escaleras (risas de los estudiantes).
- Profe, usted si nos estresa con esas actividades que sólo lo entiende usted, no se complique... tráiganos vocabulario de primaria y jueguitos para que vea que esa si nos la aprendemos, como aquí en el colegio no nos dieron inglés en primaria, es por eso que casi no nos gusta, usted es la única que se le ha entendido la clase, porque la profe Consuelo era bien relajada nos traía los libros y nos decía traduzcan de la pagina tal a la tal y al final terminábamos copiándonos todos y

todos pasábamos, quien perdía era porque no le presentaba ni la fecha a la profe"⁴⁷

Ejercicios N°2 Adjetivos comparativos y Superlativo

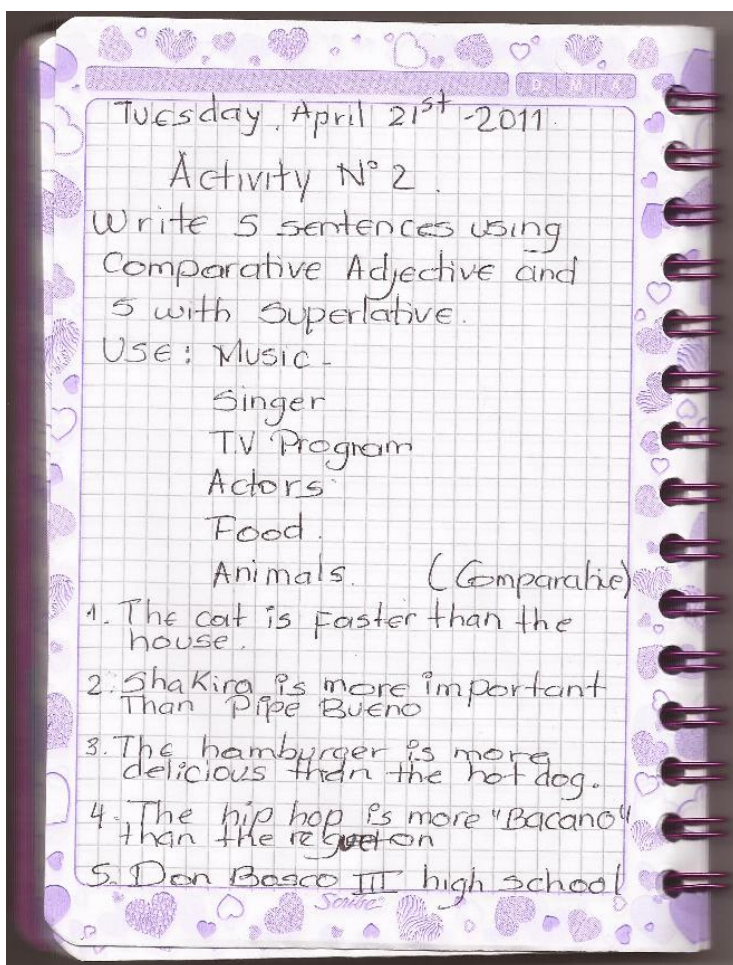
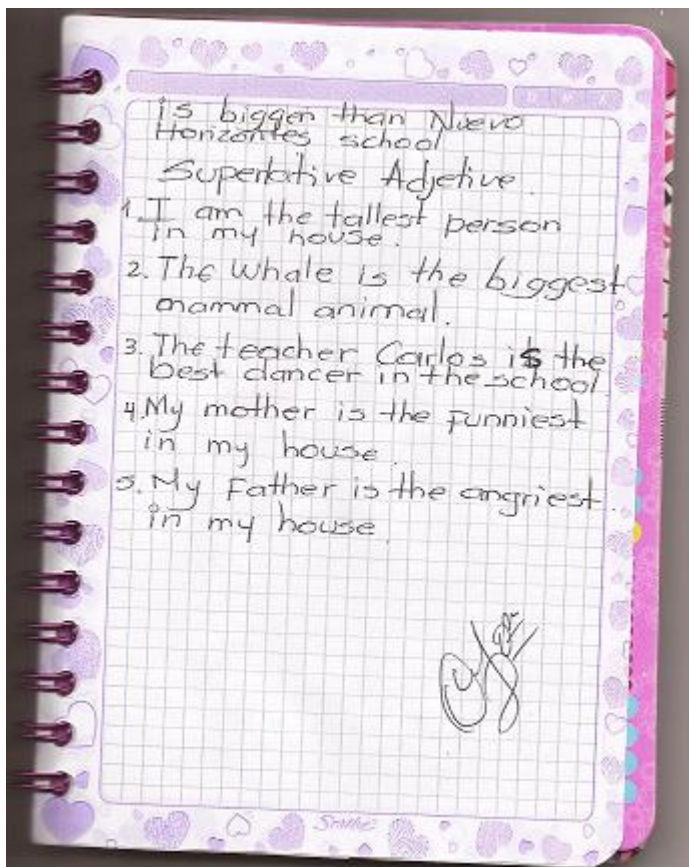


Figura 6. Ejercicios en inglés "Comparando lo que conoces"

⁴⁷ Conversación sostenida y registrada en el diario de campo el 21 de abril de 2011 con un grupo de estudiantes que se sentaron a mi alrededor

(hoja N°2)



Este es el resultado de la actividad número 2 donde se adecuó a los intereses de los estudiantes y se puede ver que los ejemplos del cuaderno son el producto del conocimiento general de los estudiantes, en donde juegan con un vocabulario sencillo de acuerdo a su rol como estudiante. En estos ejercicios se puede ver como describen los animales (whale= ballena), cantantes (Singer), la comida (food), la música (hip – hop) que son aspectos de la vida y sienten gusto escribir. Es decir, cada ejercicio son cosas que ellos sienten y no temen escribirlas ya que las conocen y las comparten en su vida diaria.

Pero la actividad no terminaba ahí, en la siguiente clase les pedí a los estudiantes que los ejercicios hechos en forma escrita debían decirlo a nivel oral, en ese momento se elevaron sus voces diciendo:

- Profe una cosa es escribirlo y otra es pronunciarlo, es mejor que usted vea los ejercicios en los cuadernos porque para pronunciarlo es muy difícil y además no me gusta pronunciarlo, después todos se burlan de cómo lo voy a decir.
- No profe, Yo no voy a pronunciar nada, eso ¿para qué? Ponga nota solo en la actividad del cuaderno.
- Profe, sea seria, si usted no nos ha enseñado a pronunciar todo eso y ahora se va a inventar esto.
- profe, si lo leo mal no importa, voy a tratar de pronunciar y al que se burle lo espero en la salida⁴⁸.

Debido a esta reacción yo les dije a los estudiantes que era una forma de practicar el inglés pero que si ellos no querían que no se preocuparan que solo es para ir perdiendo el temor a hablar en público. Esta situación no fue fácil ya que solo hubo participación oral de 8 estudiantes de un total de 39. Al final me quedó como reflexión lo siguiente:

La actividad que puse para resolver a nivel escrito desde el texto “New Headway” se encontró fuera de contexto de los contenidos culturales que el

⁴⁸ Diario de campo del 21 de abril del 2011

estudiante reconoce, los ejercicios tenían una postura eurocentrica, el conocimiento presentado se creía que era un todo y que todo el mundo tenía que saberlo pero no fue así y que la propuesta de la participación oral está en un trance de superación ya que el grupo de adolescentes del grado noveno C del Don Bosco no estuvieron de acuerdo con este ejercicio y no se callaron ante esta situación.

Partiendo de este ejercicio en clase hice un análisis acerca de los aspectos que debo incluir en la cotidianidad de mi diario enseñar apoyándome en referentes conceptuales que me ayudaron a profundizar la formación centrada en el estudiante, se puede apreciar en la obra de Williams y Burden: Psicología para profesores de idiomas (1999: 180- 181) y otros autores que destacan la importancia de tener en consideración el conocimiento del mundo de los estudiantes a la hora de exponer una actividad para realizar en clase, Prabhu (1987), Bridley (1987) o Nunan (1989). Este último habla de los factores relacionados con el alumno, como la seguridad, la motivación, las experiencias vividas anteriormente o el conocimiento del mundo en general. Todos estos elementos forman parte del estudiantado, considerado el eje del proceso de aprendizaje en el enfoque comunicativo correspondiente a las actividades o tareas que realizan los estudiantes en la formación de la lengua extranjera.

También es de gran importancia saber el juego o función que cumple el profesor dentro de la formación que se centra en el estudiante. Sobre este aspecto, hago un señalamiento que hace Giovanini respecto a la actuación del docente:

El profesor debe combinar en su justa medida el aprendizaje lingüístico y las implicaciones comunicativas [...] para lograr sus objetivos tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que puedan despertar el interés de los alumnos. Giovanini (1996: 51)

A partir de la reflexiones que me iban dejando cada clase, las actividades comenzaban a ser diferentes en el grado noveno c, no quiero decir que los textos dirigidos⁴⁹ eran una mala opción sino que había que saber modificar y adecuar las actividades al contexto del colegio Don Bosco III para no crear desencuentros culturales en clase, una convivencia que interrumpa los procesos formativos, sentimientos de baja autoestima, desinterés y desmotivación en participar en clase, esconderse para no responder con los ejercicios, en si son situaciones que se presentan en las clases.

⁴⁹ Manuales para niveles básicos como el A1, A2 o B1, niveles cuyos descriptores marcados por el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*) un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua que se caracterizan por la capacidad del alumno de poder comunicar y entender situaciones cotidianas, "cuestiones que le son conocidas", "temas que le son familiares o en los que tiene un interés especial", (MCER 2000), etc.

Descubriendo la cotidianidad en el aula de clase pude darme cuenta que la implementación del enfoque comunicativo por medio de las actividades impuestas a través de textos que se trabajó con los estudiantes del grado noveno C del CED Don Bosco III, este tipo de enfoque privilegia una concepción instrumental de la lengua extranjera centrada en exclusiva en la adquisición de competencias lingüísticas en detrimento de la dimensión cultural de los estudiantes y se vio reducida a un valor puramente mecánico y no constituiría en sí misma un objetivo explícito del proceso de formación narrativa de los adolescentes de este colegio de acuerdo al contexto en que se desenvuelven.

Con base en este análisis, se puede hablar de una concepción del hecho comunicativo que pone el acento el papel de los “estudiantes” como si fueran actores sociales supuestamente dotados de múltiples identidades⁵⁰ “nacional, local, regional, internacional, entre otras y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación y que según se recoge en el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas, pero entendiendo que: “La comunicación apela al ser humano en su

⁵⁰ Categoría de análisis eminentemente moderna (Hall-2003, Grossberg-2003). Hall, S. (2006). A identidade cultural na pos-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A. traducción Inedita de Villa, Wilmer. Bogotá, 2008. En el que dice: la identidad del sujeto Pos-Moderno “no tiene una identidad fija, esencial. La identidad se convierte en una celebración móvil”: formada y transformada continuamente en relación con las formas por las que quizás somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean (...). El sujeto asume identidades diferentes en diferentes momentos, identidades que son unificadas alrededor de un “yo” coherente.

totalidad... Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad” (*Instituto Cervantes, 2002, p. 12*).

La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. Aunque lo que encontré en este análisis es la visión inversa a la comunicación como principal interés en la formación de una lengua, lo que expreso es que se circunscribe la cuestión práctica de la competencia lingüística, y no abarca la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones comunicativas.

Así, dentro del conocimiento, este tipo de formación expone al estudiante como si manejase ese saber que incluye el conocimiento del mundo o cultura general, el saber sociocultural y la toma de conciencia de una supuesta interculturalidad significando nada más que la multiculturalidad, es decir, el reconocimiento y la tolerancia de “otro” mientras que no se ha dotado de unas destrezas o procesos interculturales no nombrándola como si se diese de manera natural ya que hay que entender la interculturalidad:

Como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros del poder, saber y ser, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la etnoeducación, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural (WALSH, 2008; 55)

Es decir que, se debe promulgar por las cosas no dichas, excluidas dentro de las estructuras homogéneas educativas o de pensamiento, en la que la educación normal siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas.

Es en este sentido, el trabajo realizado en la clase que narré se visibilizó el conocimiento que tiene el estudiante de (9°C) pueda tener del país y de sí mismo y lo expresa en primero en su lengua materna ya que hace la relación de la vivencia y después se motiva en la lengua meta de aprendizaje en lo que respecta a datos geográficos, económicos, gustos personales y conocimiento local, esto también juega dentro de su conocimiento del mundo y el saber sociocultural entendido como el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades que hablan una lengua dada, y es también un aspecto del conocimiento del mundo, pero merece una atención especial, dado que frecuentemente no se lo hacemos ver que forma parte de las experiencias previas del alumnado y está deformado por estereotipos para Stuart Hall:

El estereotipo como práctica significativa es central en la representación de la diferencia racial... Los estereotipos se apropian de una cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas acerca de una persona esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad... El estereotipo reduce, esencializa, naturaliza y fija diferencia”. Segundo, el estereotipo despliega una estrategia de “hendimiento”. Divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y inaceptable. Entonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente... El tercer punto es el que el estereotipo tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder. El poder es usualmente dirigido en contra un grupo de subordinado o excluido... En breve, el estereotipo es lo que Foucault llamó una especie de juego “poder/conocimiento”. Clasifica a la gente de acuerdo con una norma y construye al excluido como otro (Hall, citado en Caicedo, 2006, pág.13).

El estereotipo que se encontró en la clase está reflejada en la interacción con el grupo de estudiantes y está formada por el mismo maestro que selecciona un trabajo perteneciente a un orden y cree que es en sentido natural, sin visibilizar las relaciones de los estudiantes con el contexto educativo y su entorno local, en donde el primer momento pone por encima su conocimiento en relación al otro, y en la mayoría de los casos los estudiantes van construyendo imaginarios y significaciones acerca de los saberes que ellos producen dando a entender que no son validos y son menospreciados por el

maestro y más si el profesor es de idioma inglés. Sin embargo se trabajó en positivo para transformar la historia y dejar de estigmatizar los procesos de aprendizajes del estudiante, estereotipo que manejé en un principio de mi carrera profesional.

3.2 Quienes son, “algo más que solo datos”

En este apartado hago un acercamiento de manera sencilla para narrar quiénes son y qué piensan los estudiantes de 9c del colegio Don Bosco III en relación con su vida personal y las situaciones que rodean su forma de vivir a nivel familiar y escolar. Para poder conocer a los alumnos tuve que empezar desde el principio relatando las necesidades del proyecto donde les expresé con actitud esperanzada, recuerdo algunas de mis palabras:

Buenos tardes muchachos en el día de hoy quiero comentarles una situación que nos ayudará a entendernos y a relacionarnos de una mejor manera desde las clases de inglés ya que he analizado que ustedes no se sienten motivados con las actividades que hago en clases y debido a esto nace un proyecto muy lindo donde todos ayudaremos a transformar la historia de la formación de la lengua extranjera (Levantó la mano un estudiante para preguntar). Daniel: ¿Profe eso tiene que ver con lo que usted una vez nos comentó de su estudio de la universidad?, a esta pregunta contesté: Si tiene que ver con un proyecto de la universidad pero hay un trasfondo más significativo y es lograr que la formación del idioma inglés no siga siendo una clase

más, que yo como maestra reconozca que ustedes son poseedores de conocimiento, que sus experiencias de vidas e intereses también sean mis intereses. (Interrumpe un estudiante diciendo): “bueno profe en lo que podamos ayudar y trabajar usted sabe que puede contar con nosotros, pero eso si no nos vaya a poner más trabajo de lo que acostumbra” (todos empezaron a reírse ya que el estudiante fue muy gracioso cuando dijo estas petición).

Después del momento de la risa y de la explicación les pedí el favor que de manera sincera escribieran la información solicitada en la hoja de encuesta⁵¹ que tenía objetivo conocer algunas cositas sobre ustedes. La clase terminó y recogí la información para lograr en días siguientes la contextualización de los estudiantes y así saber las particularidades y diferencias que hay en cada uno de los alumnos⁵².

Se llegó el día para narrar y darle sentido a los escritos de mis estudiantes y me encontré que estaba rodeada de 19 estudiantes de sexo masculino y 21 de sexo femenino. Los estudiantes se encuentran entre las edades de 12 años y 16 preponderando los de 15 años edad. Razón para expresar siempre momentos de alegrías, los estudiantes viven apasionadamente la vida, son

⁵¹ La contextualización de los estudiantes del grado noveno C se realizó el 12 de septiembre del 2011 en las dos últimas horas de la jornada.

⁵² Palabras introductorias hechas en frente del salón explicando a los estudiantes el sentido de la encuesta y de la participación del proyecto.

continuos enamoradores y charladores les gusta hablar temas relacionados a la sexualidad, de fiestas, del sexo contrario, es tanto que en algunas de mis clases se sentaron alrededor mío para ponerme charla sobre con qué método anticonceptivo me cuidaba y de esa manera siempre estaban buscando espacio para ponerse a hablar de otras cosas interesantes para ellos descuidando la clase y habían situaciones en donde no estaba invitada a participar ya que no había la suficiente confianza pero si hay preguntas lejanas que me dan a entender que hay cierta confianza.

Es decir, los estudiantes del grado 9C se encuentra en un periodo de desarrollo biológico, psicológico, sexual y social el cual está enmarcado por los inicios de la pubertad o la adolescencia. Esta última se caracteriza por el crecimiento físico y desarrollo mental, y es la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta. Esta transición o periodo según los especialistas dicen que va desde los 13 a los 21 años está enmarcada en la búsqueda de la identidad, cuestión que al parecer define al individuo para toda su vida adulta quedando plenamente consolidada la personalidad a partir de los 21 años. Sin embargo, no puede generalizarse, ya que el final de la adolescencia depende del desarrollo psicológico, la edad exacta en que termina no es homogénea y dependerá de cada individuo.

En los escritos de los estudiantes fue importante saber que 37 estudiantes son de Bogotá y 3 nacieron en Santander. Reconociendo que sus raíces familiares (abuelos, tíos, tías, primos y primas) están fuera de esta ciudad y pertenecen a lugares como de Valledupar, Medellín, Boyacá, Santander, Tolima, Villavicencio y del Caldas. En este sentido los estudiantes dicen no estar tan alejados de ellos ya que tienen algunas costumbres de ellos como lo expresa la siguiente narrativa:

David: pues eso va en uno, yo las cosas de la cultura de mi familia digamos que aun sostengo es querer auto superarme porque para uno ser mejor cada día tiene que dejar ciertas cosas y por ejemplo yo he dejado cosas de mi cultura como tolerancia y respeto porque no me gusta así respetar mucho y eso me ha hecho diferente”⁵³.

La voz posicionada de los estudiantes en relación con el tema de su procedencia me permitió abrir un espacio en las clases para trabajar las culturas en Colombia y las regiones que la conforma en donde ellos hicieron un mini álbum en hojas presentando lo que les gusta de sus padres y lo que no pero también expresando que les gusta a ellos, el tema estaba enfocado a reconocer las comidas típicas de sus familiares y si ellos tenían las misma costumbres alimenticias. Veamos el siguiente trabajo:

⁵³ Entrevista realizada el 29 de febrero del 2012 en el pasillo del segundo piso de la sede de bachillerato. Trabajo apoyado con el grupo focal.

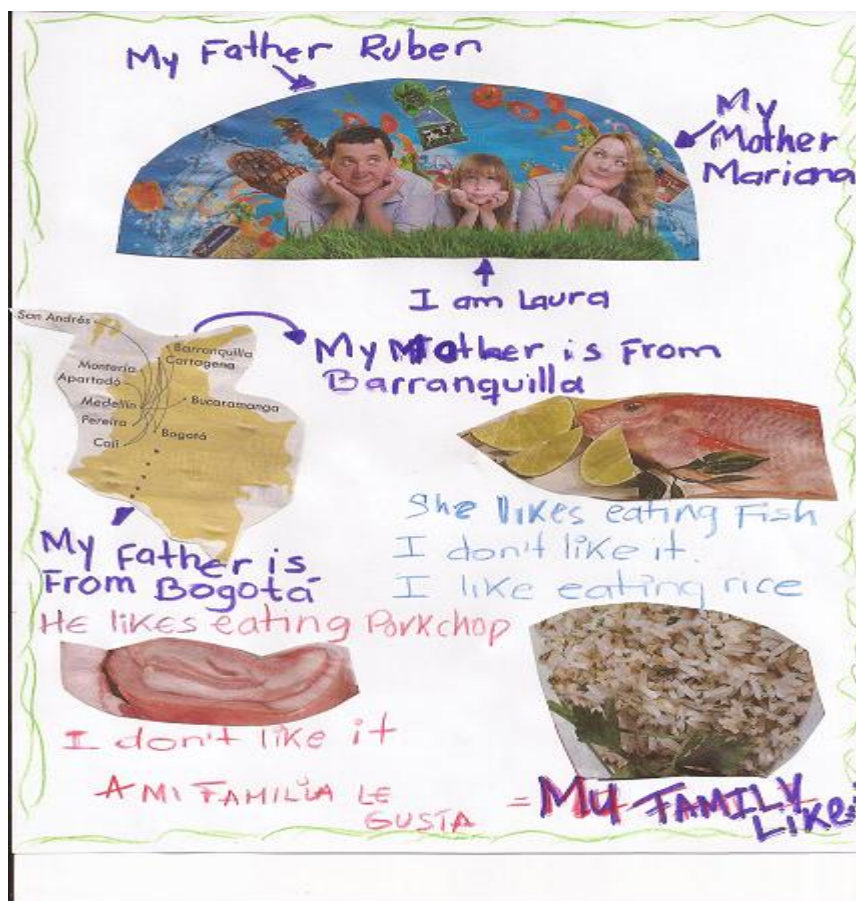


Figura 7. “hablemos de la Familia y su comida favorita” = “Talking about your family and favourite food”

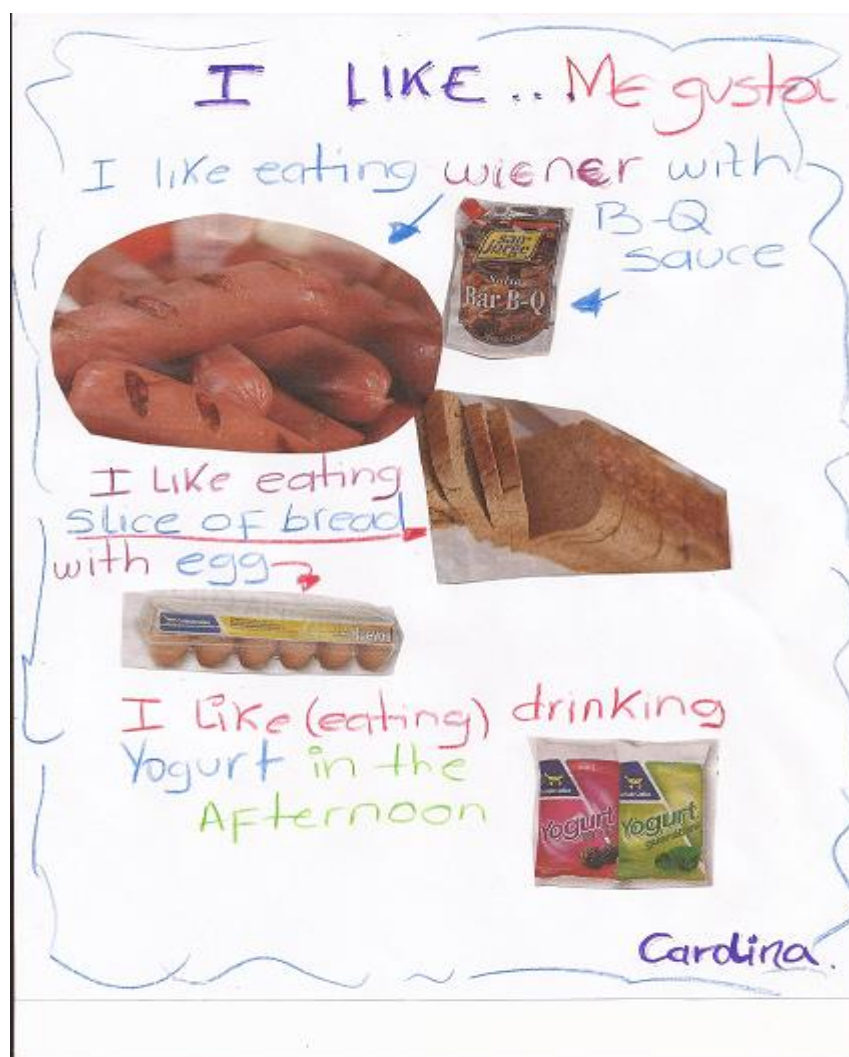


Figura 8. "Me gusta = I like ..."

Esta actividad tuvo relación con las narrativas que emergieron de los escritos de los estudiantes para reconocerse e identificarse de donde son ellos y sus familiares y que costumbres alimenticias aun persisten en su hogar. En el ejemplo la niña me dice con imágenes que aunque su mamá sea de Barranquilla y su papá de Bogotá, ella construyó una forma de ser y eligió otro tipo de comida dando a entender que se constituye su ser desde la ciudad de Bogotá.

Siguiendo con la dinámica de jugar con los datos y hablar del núcleo familiar encontré en sus relatos que los adolescentes de noveno C presentan un estado familiar estable con 23 estudiantes que viven con sus padres naturales en compañía de sus hermanos y hermanas de las cuales cada familia tiene entre 2 y 3 hijos. Por tal razón en los trabajos que realizaron de la familia y sus gustos las imágenes que más pegaron hacía referencia a una familia completa.

En el grupo también se encontró 9 estudiantes que viven con su madre natural en compañía del padrastro. Dentro de este grupo hay una familia que está acompañado por sus tíos y tías. De igual manera, este grupo de estudiantes tienen entre 2 y 3 hermanos. También se encontró un grupo de 6 estudiantes que su núcleo familiar es su mamá, hermanos y hermanas en compañía de abuelos y tías. Además, escribió un estudiante que vive solo con su padre y hermanos, uno que vive con su padre natural en compañía de madrastra, por último 1 estudiante comparte su tiempo familiar solo con la abuela.

Cuando se pidió hacer la actividad de la familia y sus gustos me preocupó un caso de un estudiante que no quiso hacer el trabajo y explicó:

“Profe, yo no voy hacer ese ejercicio póngame a hacer otra cosa que yo se la hago rapidito” (Le pregunté las razones para no tener ganas de hacerlo y

me contesto): “profe no quiero hablar, yo solo sé que tengo hermanos y una madre que me pario en desgracia para ella, pero no importa echaré pa’ delante, fresca profe dígame que hago y se lo entrego en bolas⁵⁴”

Los relatos escritos de los estudiantes dieron a conocer el lugar de nacimiento y quienes son las personas encargadas del acompañamiento familiar de estos mismos, ya que ellos permanecen en la escuela la mayoría del tiempo desde las 7a.m a 3p.m y en ocasiones los adolescentes se quedan hasta las 5p.m si están inscritos en alguna escuela de artes, deportiva o de catequesis y es a partir de esta pregunta que me permitió hacer un acercamiento de su proveniencia y quienes son las personas que acompañan los procesos escolares en la casa después de la jornada escolar.

A continuación paso a describir los aspectos relacionados al barrio donde viven los estudiantes, el estrato el cual pertenece la vivienda y si viven en arriendo o el inmueble es propio. Las líneas impresas por su propio puño y letra plasmaron el gusto que siente al vivir cerca de la institución como en: El Codito, Buena Vista, Estrellita Norte, el Mirador, Chaparral, Horizontes, estos hacen parte del UPZ el Verbenal como lo mencioné en el capítulo “La pregunta por el lugar”, de los cuales quedan clasificados en el estrato 1 y 2.

⁵⁴ Diálogo sostenido con un estudiante del grado 9 su nombre es reservado para salvaguardar su identidad. Al final de la clase lo llamé a parte de sus compañeros le di un abrazo y le dije fresco, pa’ las que sea, en lo que te pueda ayudar.

En los siguientes barrios como Belhorizontes (es un conjunto residencial de razón social que se encuentra ubicado a una cuadra de la institución) en este conjunto viven 2 estudiantes, en el barrio San Antonio vive 1 estudiante, en el barrio Licaja vive 1 estudiante, (estos dos barrios se encuentran ubicado en la zona baja y plana antes de la montaña lindando con la séptima con 183 y la autopista Norte con 170). En el barrio San Cristobal (se encuentra ubicado cerca de la carrera 7^a con 161 en donde vive 1 estudiante; estas viviendas pertenecen al estrato 3.

Jugando nuevamente con los escritos de los estudiantes me tomé una clase para socializar lo que había encontrado en donde más de un estudiante “hecho al agua” a algún compañero diciendo que no habían escrito con la verdad. Sorpresa la que me llevé cuando un estudiante de manera valiente se levanta a hablar y dijo la siguiente explicación:

“Profe: a mucho de nosotros pero no fui yo no quiso escribir el estrato al que pertenece por disque más de uno se iban a burlar del eso o del lugar donde viven, la verdad es que parecen bobos”⁵⁵

⁵⁵ Recuerdo tanto ese día cuando el estudiante se levantó a desenmascarar las razones de haber escrito mentiras en la encuesta. Esta situación quedó en las líneas del diario de campo del grado 9^oC del año 2011.

Después que el estudiante expresó las razones de engaño les comenté amablemente para que no se sintieran regañados: “no hay necesidad de decir mentiras, sino quieren ser actores del proyecto no están obligado a participar de los procesos de construcción y no pasa nada”. Esta situación salió a flote ya que tuve en mis manos las fichas antropológicas o carpeta de seguimiento de cada estudiante donde los padres de familia completan un formato institucional⁵⁶ antes de las fechas de matriculas con el objetivo de que la institución conozca ciertas realidades familiares para saber manejar los casos de alimentación de los estudiantes y es allí donde exponen que la situación económica no es la más conforme y cuando se les pregunta por el tipo de seguro que cubre su salud, los padres responden el seguro del SISBEN con el puntaje del estrato 1.

En la siguiente semana decidí jugar el “teléfono roto con frases en inglés” el cual debían llevar la información final sin desvirtuarla quien diera la frase mal tenía penitencia. El resultado fue lo esperado en muy pocas ocasiones se logró el objetivo de decir la frase y les hice la analogía con la información que me estaban regalando acerca de sus vidas puesto que si no era lo real el trabajo final no tendría la meta esperada.

⁵⁶ Ver anexo 1

En esta clase se llevaron para sus casas la importancia de hablar con la verdad sea el momento que sea ya que seguía encontrando inconsistencias en sus escritos sobre todo cuando hablan si viven en casa propia o en arriendo. Este aspecto es manejado en los formatos de visitas domiciliarias, en las fichas antropológicas y en las encuestas de realidad juvenil⁵⁷ que se hicieron a inicios del 2012, este tipo de documentación permite conocer situaciones personales de las familias de los estudiantes.

Después de la socialización de los relatos que hicieron los alumnos en las encuestas los seguí motivando a trabajar conmigo de manera sincera y que me expresaran que cosas de mi trabajo no estaban de acuerdo. Lo que dijeron algunos estudiantes fue:

- Erika: *“Fresca profe, sabemos que en algunos puntos de la encuesta la embarramos pero eso no va a volver a pasar”.*
- Danilo: *“Profe no se preocupe quienes no escribieron lo que era es porque tienen su guardaiteo pero al final todo se sabe”*

A esta afirmación recuerdo que un estudiante dijo:

- Cesar: *Profe, pueda que algunos no nos guste que se metan en nuestra vida pero espero que de aquí en adelante si hay que*

⁵⁷ Ver anexo 1,2 y3

*hacer alguna cosa primero veré si me gusta o no para no trabajar y ya.*⁵⁸

Estas son algunos de las narrativas verbales que recuerdo de mis estudiantes que de alguna manera me hicieron caer en la cuenta que no todos querían ser parte de esta historia aun si ellos me hayan expresado lo contrario antes de empezar el proceso.

En estas líneas se transmite el sentir de los adolescentes en relación con el por qué les gusta vivir cerca del colegio y por qué no, de las cuales la mayoría afirmaron: “si me gusta vivir cerca del colegio porque así no llego tarde y no hay problemas con la puntualidad”⁵⁹, este aspecto es contradictorio y no lo comparto en su totalidad ya que en este contexto según el coordinador de convivencia Ricardo Rodríguez: “cada día están llegando tarde entre 100 y 200 estudiantes de los cuales son vecinos del colegio y los padres de familia se enojan a las 7:10 am cuando sus hijos se quedan por fuera de la escuela pero lo que ellos comprenden es que la hora de cerrar la puerta es a las 7:00 en punto”.

El comentario del coordinador no se conecta con las respuesta de los estudiantes ya que ellos insisten en gustarle vivir cerca del colegio del cual

⁵⁸ Diario de campo del 20 de Septiembre 2011

⁵⁹ Respuestas afirmativa de 36 estudiantes en la encuesta (Septiembre -12 - 2011)

expresa un estudiante: “no tengo inconvenientes en madrugar tanto, además hay más tiempo para compartir con los compañeros en la entrada del colegio⁶⁰”. Esto es cierto, les gusta llegar minutos antes para encontrarse con sus compañeros y así tener pasar el tiempo con alegría.

La versión contraria es expresada por un grupo de 5 estudiantes el cual dice: “no me gusta vivir cerca del colegio porque así mis padres me tendría más vigilado(a)”..., “no porque así no podría llegar tarde a la casa en el momento de la salida” Y otro dijo: “no me gusta vivir lejos porque se hace un gasto de dinero en transporte⁶¹”.

Los estudiantes expresan que les gusta la jornada continua de 7:00a.m hasta las 3:00p.m porque ocupan más el tiempo en actividades de la escuela, pero no solo en este sentido ya que algunos dicen: “prefiero ir al colegio para hacer vida social” y en lo que más les gusta hacer “es hablar con los compañeros de clase” y por último está la opción de “atender las clases del día para aprender” sin embargo prefieren estar en la escuela en vez de estar solos en la calle. Contrario a este sentir dicen 8 estudiantes que no les gusta la jornada tan larga porque se cansan muy rápido y se aburren de las

⁶⁰ Respuestas de estudiantes en la encuesta realizada el segundo semestre del 2011

⁶¹ Ibid

mismas clases todos los días, que en ocasiones dejan muchos trabajos de un día para otro y no hay tiempo para resolverlas.

Por último en la encuesta me encontré con grandes aportes hacia la pregunta ¿Qué aspectos de tu barrio te gusta o no te gustan? Y a esto contestaron:

- Edison: “me gusta el barrio donde vivo por los vecinos, porque hacen fiestas y nos invitan, además con estas personas si podemos compartir. A lo contrario de este sentir dijeron:
- Arnold: No me gusta el barrio porque hay mucho transporte de carros pesado como volquetas de arena, de piedras, camiones de carga pesada, estos carros dejan muy contaminado el ambiente y algunos parques están ubicados cerca a la vías principales, además es peligroso porque si el balón se va para la carretera toca con cuidado para poder alcanzarlo, es por eso que a veces preferimos ir a una calle donde no pasen carros para evitar accidentes pero ahí está el problema ya los papas no nos dejan ir a jugar tan alejados de la casa.
- Viviana: no me gusta porque hay personas que son ñeros⁶² que roban a los indefensos” (...) hay “jibaros” que venden

⁶² Denominación despectuosa para referirse a un grupo de personas del barrio que se encargan de consumir y vender drogas psicoactivas y robar a las personas de la comunidad.

drogas en las esquinas y los parques, hay riñas entre vándalos en todo lugar y más por las noches cuando llegan los sábados. Esta situación es el punto malo del barrio, ya que nosotros los jóvenes que no tenemos que ver con los ñeros, ni con los jibaros nos toca guardarnos temprano para que ellos puedan hacer de las suyas.

- Brayan: no me gusta vivir en el barrio esa pelea tonta entre barras después del clásico Santa fe y Millonarios aunque nosotros en el colegio también la buscamos pero ahí no podemos hacer nada porque nos echan⁶³.

Estas narrativas permitieron cerrar la brecha de desconocimiento y de silenciamiento y actúe en el “re-conocimiento” de saberes de los estudiantes, fue un buen indicio la interacción y socialización de los sentires y subjetividades de los estudiantes puesto que se logró adentrarse en los procesos de interculturalidad a partir de la formación de la lengua extranjera inglés en, con, desde y para la vida. A través de las experiencias en el contexto escolar, local y de la subjetividad del estudiante, se sigue pensando para toda una comunidad estudiantil pero no en el sentido utilitarista de que todo debe servir o “encajar” en los demás o como si fuese natural la

⁶³ Respuestas de estudiantes en la encuesta realizada el segundo semestre del 2011

aplicación y comprensión de las cosas para el desarrollo de sus capacidades mentales e intelectuales. Por esto, además de aprender a realizar actividades que hablen de su tierra, de su familia, aspectos que reconocen o quieren saber de su cultura o de la cultura extranjera en algunos casos, dio la oportunidad de hacer contrastes con su realidad o la realidad del país, hizo que los estudiantes argumentaran acerca de las situaciones sociales y culturales que los rodea, siendo estos talleres trabajados de manera acordada para que no se sintieran que se estaban inmiscuyendo en sus vidas de forma arbitraria.

4. Conversando-Ando el quehacer pedagógico

4.1. Narrar sin dejar nada oculto o narrar para ocultar

Las siguientes líneas hacen parte de la narrativa de los maestros de lengua extranjera inglés del colegio Don Bosco III, el cual ayudaron a que la investigación tuviera su curso y en donde hicieron parte fundamental en la construcción de pensamiento en el ámbito educativo lo cuales son formas otras de narrar sin dejar nada oculto. Sin embargo se jugó con los relatos de los alumnos para poner en diálogo las dos formas de pensar y construir desde sus voces “saberes otros”.

Antes de iniciar la entrevista con los maestros tuvimos la posibilidad de entablar una conversación muy espontanea y de preocupación sobre el bajo nivel cognitivo en la asignatura inglés en el grado once ya que en las pruebas tipo saber los estudiantes decían que contestaron las preguntas al azar, entonces aproveché el tema de preocupación para darles un discurso analítico de la situación la problemática que se presenta en el grado noveno C y que puede llegar a las mismas instancias cuando lleguen a grado once. Los maestros en ese momento escucharon con atención que les decía: “Miren compañeros yo se que siempre decimos lo mismo cada año de los grados once en este colegio pero así es en la mayoría de los cursos, y es claro que hay un mensaje subliminal que aun no hemos podido descifrar pero

la idea es que intentemos no buscar culpables y actuar para transformar esa historia, por eso hoy compañeros quiero invitarlos a que narren situaciones que incidieron o inciden en su vida profesional que lo está marcando en el ambiente educativo y a nivel personal, ustedes se preguntaran de que estoy hablando, la idea es que compartamos a través de una entrevista que les haré si ustedes están de acuerdo para saber algunas experiencias de vida que lo motive a seguir siendo maestro y buscar una solución a esta problemática que cada día está llenando nuestras aulas de estudiantes con desinterés y desmotivación por la formación del idioma inglés.

De esta manera los maestros expresaron sentirse cómodos ya que el sentir era compartido entre colegas, tanto así que uno de ellos dijo: “A mí no me gusta el tipo de entrevistas o investigaciones que buscan dar respuestas acerca de los teóricos que uno lee o leyó o los modelos pedagógicos que uno conoce eh... eso siempre es hablar de lo mismo y no se hace nada con eso”⁶⁴

Para mí este hecho de lograr que se narren de manera subjetiva situaciones de su vida personal y profesional ayudó a crear un espacio para un diálogo

⁶⁴ Comentario de un maestro antes de iniciar la entrevista en la sala de maestro el 6 de octubre del 2011

entre iguales poniendo de manifiesto un acercamiento a *la interculturalidad*⁶⁵ como categoría posible en el contexto educativo.

Las palabras dejaron de ser ocultas y se comenzó a relatar con preponderancia aspectos relacionados con las prácticas educativas, las diferentes experiencias personales y escolares con los estudiantes, teniendo en cuenta que: “El hombre es siempre narrador de historias –nos dice Jean Paul Sartre-, vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas lo que sucede; y trata de vivir su vida como si la contara” (Sartre, 1965, pág.63).

Sin duda el ser humano es narrador de historia y los relatos de los compañeros maestros no se quedan atrás, estas voces ayudan a lograr objetivos educativos no solo enfocados al conocimiento sino aspectos relacionados con lo que queremos de los estudiantes como seres humanos, es decir, con las características que esperamos que posean cuando terminen de estudiar, por encima y más allá de lo que podamos querer que sepan. Estas particularidades incluirían los valores que queremos que posean, la visión del mundo y de ellos mismos que pretendemos que cultiven. Frente a

⁶⁵ La Interculturalidad se posiciona cuando las voluntades de las personas se ponen de acuerdo para avanzar hacia la “construcción de unas sociedades otras” donde los absolutismos en las formas de actuar y representar que se hacen presentes en el lenguaje queden desalojados llegando a actuar con, en, desde, para y entre los otros u otras. VILLA, W. La Interculturalidad y sus Lenguajes en las emergencias del lugar de Enunciación. Revista Mirada. P.51

este interés narra el maestro los intereses que viven en su quehacer. Al respecto dice:

(...) logros de tipo económico no lo habido si es de tipo profesional en cuanto a la labor que uno desempeña, saber que hay chicos que han estado con uno 4, 5 años han podido obtener un buen resultado tanto en competencias en pruebas de inglés, como pruebas de exámenes estado, eh... por otro lado no solo viéndolos en lo que es la materia de inglés sino también en lo que son como personas ¡no!, pues poder hablar con ellos, darles un consejo, de pronto compartir con ellos, a veces cuando esa persona te da las gracias o encuentras una sonrisa de ese agradecimiento uno siente esa gran satisfacción y es muy gratificante, a eso lo llamo yo seguir trabajando y obtener satisfacciones desinteresadas económicamente en mi carrera”⁶⁶.

Al momento de la transcripción de la voz de mi compañero, sentí nuevamente la satisfacción de él al ser referente tanto como educador como ser humano para los niños, niñas y adolescentes el cual comparto su pensamiento en su narrativa ya que es importante para nosotros los maestros de inglés tener logros significativos en el sentido de apropiar los conocimientos pero aplicados a la vida real y después este sea reconocido por ellos mismos, pero también es gratificante encontrarse a estos

⁶⁶ Entrevista realizada en la sala de maestro el 6 de octubre al profesor Jimmy Trujillo del CED Don Bosco III.

estudiantes en la calle o si van a visitar a la institución que los vio crecer y te agradecen por la formación dada acerca la visión de mundo en relación con los otros, como saber hablar, saludar, compartir sin discriminar, escuchar con atención para saber actuar frente a situaciones reales.

Estas son razones dominantes para tener en cuenta en los relatos en la escuela ya que contienen un saber que circula en el mundo exterior. Por cierto, en muchos casos las narrativas que expresamos los maestros no sólo contienen un saber, sino que son en sí el saber que queremos que los estudiantes posean. Pero hay un interrogante polémico que rodea al maestro a favor de los relatos en función del conocimiento ¿cuáles relatos han de ser incluidos en el currículo y cuáles deben ser dejados fuera?

Con esta pregunta que se deja en el ambiente es en ocasiones difícil de responder ya que cada contexto tiene su emergencia, entonces puedo decir que: “Enseñar lo estrictamente necesario, sin afirmar que hay cosas más importantes para aprender ya que los diferentes grupos de estudiantes nos conlleva a nuevas perspectivas, opiniones diferentes nos ayudan a conocer y crear nuevos intereses, se alegran o entristecen con lo planteado en clase. Entonces “los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos” (JACKSON, 1998; 33), es por eso que esta investigación tenía la urgencia de ser trabajada desde la voz de las personas quienes hacen parte del quehacer pedagógico y de quienes complementan ese hacer, por

ello las narrativas toman lugar en la formación del idioma inglés en el CED Don Bosco III ya que no estaban asumiendo cambios significativos para los estudiantes y estaba presentando barreras en mi diario vivir como maestra y como mujer.

Tal situación me conlleva a hacer la tarea investigativa y poner sobre la mesa los prejuicios negativos y escoger las experiencias que me conllevan a comprender e interactuar con las personas desde el sentido del otro como parte de nosotros. Por eso me acerqué al profesor para preguntarle ¿Desde qué referentes culturales piensa su desarrollo de la clase de inglés? y contesto:

(...) La dinámica creo yo desafortunadamente no se cuenta realmente con los recursos suficientes entonces es muy poco con lo que uno puede llegar a implementar en cuanto a una didáctica específica de la enseñanza de la lengua entonces simplemente con los pocos recursos se trata de trabajar pero yo creo que uno de los aspectos más importantes es poder llegarle a los estudiantes poder tener una interacción directa con ellos, poderlos comprender, poder escucharlos, porque no es simplemente regirse a dar una clase magistral y no saber ni siquiera qué problemas tienen, que les ha pasado, qué piensan, cómo están hoy, son cosas que de una u otra forma ellos ven que hay como ese distanciamiento y eso hace que cada uno esté

pensado en lo suyo y no esté concentrado y no se sienta un individuo importante en la clase⁶⁷.

Esta pregunta fue pujante para los maestros el cual despertó mucho interés, tanto del profesor Juan Carlos como el profesor Jimmy, en donde interpreto y hago aprehensión de lo mencionado en su narrativa, el cual pienso que es importante que nosotros los maestros de inglés tengamos presente los referentes culturales que están inmersos en el contexto de la escuela y del estudiante, tener cuidado con el uso de extranjerismo y las situaciones de la vida real de los alumnos, ya que en los últimos años solo se entra a un salón de clase a replicar lo que los libros dicen y no contextualizamos la formación de la lengua extranjera, por eso es necesario hacer dinámicas en el salón de clase que conlleve a procesos de re-conocimiento del estudiante, del lugar donde viven, qué aspectos quieren conocer del idioma y también nosotros como maestros debemos saber el porqué o el objetivo que quiere el estudiante para aprender inglés y así buscar situaciones que representen dicho aprendizaje.

Ahora, sólo estoy intentando interpretar las experiencias más no estoy dando una receta que diga el paso a paso de cómo formar hoy en día en la lengua extranjera inglés seguiría haciendo más de lo mismo.

⁶⁷ Entrevista realizada a Juan Carlos Salamanca, profesor de inglés, sala de profesores Colegio Don Bosco, el 6 de octubre de 2011.

Lo más importante que reconozco en el quehacer pedagógico tiene que ver como se muestra el idioma inglés al grupo de estudiante, entendí que no debe ser visto como algo impuesto por la institución, que lo aprendan no porque es un requisito en el colegio ganar todas las asignaturas o no podrá conseguir un buen trabajo. Este sentido riguroso ha pasado por unos cambios, poco a poco ha ganado un espacio la categoría “interés y motivación” en las aulas de lengua extranjera inglés en el CED Don Bosco III, por lo tanto se sigue indagando con los maestros las dinámicas de acercamiento. A continuación responde un maestro la pregunta ¿Culturalmente, como ves a los estudiantes en el contexto escolar?

Diciendo: “Pues la verdad eh... se ve de todo un poco es una mezcla muy heterogénea de pensamientos, de motivaciones, digamos de ideales ¡sí!, donde se encuentra uno a diario con chicos que ¡hombre! tienen muchos deseos de salir adelante se esfuerzan al máximo como también hay chicos que en lo absoluto solo vienen al colegio solo a quemar pupitre están un rato ni siquiera participan sino simplemente y no se a que vienen porque absolutamente no hacen nada entonces uno se encuentra con todo ese tipo de cosas y uno pues trata de llevarlos aquí, pero conforme hay chicos muy dispuestos y uno va tomando las acciones pertinentes según el caso e ir sobre llevando todo dentro del quehacer del maestro⁶⁸”.

⁶⁸ Entrevista realizada al maestro Juan Carlos Salamanca en la sala de profesores el 6 de octubre del 2011.

Estas son palabras que ayudan a generar cambios en el quehacer pedagógico donde se espera que narren para no dejar nada oculto pero que no se quede en la historia sino en las aulas con personas y experiencias de vida reales.

Es preciso generar espacios de diálogo por ello el escenario se comparte con las narrativas de los estudiantes para dar a conocer las situaciones vivenciales que los motiva a construir su mundo y saber que piensan desde su lugar enunciación, en su proceso de pensamiento e interacción como miembro de una sociedad y perteneciente a una cultura.

En una hora de clase normal comenté a mis estudiantes que estaba interesada en hacerles una entrevista sencillita que no se preocuparan por las cosas que fuesen a decir y les dije:

“muchachos en el día de hoy traje una serie de preguntas que ustedes me van ayudar a responder, (en ese momento comienzan a asustarse porque creen que la entrevista es en inglés esos son los murmullos que alcancé a escuchar). Responden los estudiantes: profe si es en inglés ya estamos perdidos. Contesté (Yo): noooo, es en español y es sobre la asignatura inglés y no se preocupen por lo que digan que no tomaré acciones negativas con

ustedes al contrario me están colaborando para que yo sea una mejor maestra cada día. Responden los estudiantes: Uyyyy, o sea profe que podemos decir que usted es regañona y gritona cuando tiene mucha rabia (todos soltamos una risa que ayudó a que el ambiente se pusiera agradable) y les dije: no se preocupen solo recuerden lo importante de hablar sinceramente, listo⁶⁹.

Esta fue una de las diferentes estrategias que use para lograr un acercamiento hacia los estudiantes.

En las narrativas siguientes se construyó una historia con un lenguaje cotidiano el cual relataron la experiencia desde la clase de inglés, situación que ayudó a reconstruir un camino y formas otras de formar a partir de las diferentes miradas y de los saberes de los actores el cual identificaron que uno de los factores que es necesario en estas clases es salir de lo mismo e innovar para enriquecer las practicas educativas. A esta situación dicen lo siguiente: (los nombres de los estudiantes en todo el escrito fueron cambiados para salvaguardar su identidad).

- Ernesto: Yo espero aprender nuevas cosas en inglés a partir de unas clases más innovadoras. Que la profesora pongas mas actividades lúdicas, que ponga más lecturas para poder aprender inglés y ya.

⁶⁹ Conversación sostenida con el grupo para ambientar y que los estudiantes logren narrarse sin sentir presión alguna.

- Tatiana: Que las clases sean diferentes para poder aprender más, me gustaría aprender a pronunciar bien las cosas.
- Nubia: Que sea más divertida, que las actividades las expliquen más dinámicas para poder entenderlas más rápido por ejemplo con juegos, imágenes así pienso que sería más chévere.
- Cesar: Que enseñaran temas nuevos, que nos pongan a traducir textos que sean de por allá sino que tenga que ver con Colombia, también que se hagan juegos con la clase de inglés.
- Brayan: Me gustaría encontrar que la clase fuera más dinámica porque he escuchando que el inglés se aprende interactuando con juegos, charlas con los demás y no solo haciendo trabajos escritos⁷⁰.

Como podemos ver estos estudiantes contemplan querer una clase más innovadora vista la “innovación docente como sinónimo de paradigmas basados en el aprendizaje, desde el propiciar un ambiente adecuado para realizar un conjunto de actividades⁷¹”, todo esto es necesario para lograr una participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje.

⁷⁰ Entrevista realizada el 29 de febrero del 2012 a las 11:30 a.m en la biblioteca de la institución a cuatro estudiantes que conformaron el grupo focal.

⁷¹ Fidalgo, A. “La innovación docente y los estudiantes”, págs: 84-91. La Cuestión Universitaria, ISSN 1988-236, Vol 7, 2011.

A través de los relatos de los estudiantes enfrente a la formación del idioma se pone de manifiesto que es urgente buscar “formas otras” en las metodologías de trabajo en clase. Pienso que la innovación en las clases de inglés no es que busquen ser cambiadas en su totalidad tal vez ser tratadas para mejorarlas en todos sus sentidos de aplicación, por ejemplo, si el objetivo de la clase magistral es transmitir unos conceptos para que los estudiantes los asimilen, la innovación educativa debe ayudar a transmitir esos conceptos y a que los alumnos los adquieran con menos esfuerzo.

En este caso la innovación en la formación del idioma inglés produce un cambio no metodológico pero sí de eficacia. Siendo cierto que la innovación es necesaria e incide en los procesos formativos también se requiere ayuda de las políticas educativas que están inmersas en la institución por ejemplo en el CED Don Bosco III los recursos metodológicos y didácticos están ligados solo a los textos y no prestan la suficiente ayuda para mejorar la situación, se habla de material visual, lúdico, auditivo y de un ambiente diferente para llegar a otro concepto de innovación. Con base a las narrativas de los estudiantes se pone en diálogo con lo que piensa el maestro acerca de esta dinámica de formación diciendo:

Yo creo que hay que mirar eh... las culturas y subculturas ¡no! Eh... para enfocar una clase dependiendo de los temas que uno va a tratar es importante ante todo el respeto, respetar mucho la

diferencia de los demás, las opiniones de los demás pero también, es a la vez tratar no solo que si la persona este errada no solo es entenderla y ya pero es también hacerle entender porque pueda que su pensamiento, su enfoque lo que tiene de idea acerca de algo en común no es tan propio, no es fácil, no es un trabajo fácil pero se puede hacer y toca como estar muy bien instruido ante esto que fácilmente puede generar inconveniente hoy en día se habla de muchas culturas y subculturas, hay muchas culturas como el **Punk**, entre otras que se ven y entonces es como complejo y de todo vemos en el aula con los chicos (...) Eh... de todo se ve y toca estar innovando ¿no?⁷²

De acuerdo con este punto de vista, la narrativa del maestro está constituida por una serie de actos simbólicos que se hilvanan con el propósito de contar que si es importante usar estrategias metodológicas innovadoras que incidan en la formación de los estudiantes pero veo un aspecto aun más importante y es mirar los referentes culturales que han construido en su vida, hay que tocar sus intereses, sus motivaciones y deseos, saber que situaciones están presentes en sus vidas para así lograr una participación activa del estudiantado en el proceso.

Hablar de participación activa del estudiantado es una de las tantas situaciones que me llevó a buscar respuestas otras para la transformación en

⁷² Entrevista realizada a un maestro de la asignatura inglés en el segundo semestre del 2011.

la formación del idioma inglés, sabiendo que no es solo mirar si la metodología funciona o no, porque eso es hablar de lo mismo, si no es saber que piensa los estudiantes y hacer sobre este pensar un actuar, ya que ellos no le encuentran sentido en su presente, en el ahora, está más visto como un objetivo educativo impuesto que no va más allá de los salones de clases, que es la consecución del sujeto moderno y letrado en donde tratan de moldear una supuesta identidad integral y unificada como proyecto para toda la humanidad. Los siguientes relatos contienen matices, al respecto que vale la pena detenerse en una de las preguntas hechas en la entrevista. Y la pregunta hace referencia a: *¿tú crees que aprender inglés es importante para tu vida?*

Las respuestas son:

- Ángel: “el idioma inglés es importante para nosotros porque hoy en día el gobierno quiere una Colombia bilingüe pero ellos saben que nosotros los estudiantes de estos colegios de la loma tenemos poco acceso a una universidad si acaso nos brindan el SENA para que sigamos siendo unos simples obreros y nos paguen el mínimo por muchas cosas que tengamos que hacer”, pero bueno tocará aprender el idioma si la cosa se pone más dura.
- Vanessa: Es importante para mi vida, pues muy pronto vamos a ser todos bilingües además lo puedo usar para ir al extranjero.

- Tatiana: ... porque cuando empiece a estudiar la carrera que yo quiero Hotelería y turismo y en esa carrera se necesita mucho el inglés y exige una buena pronunciación.
- Viviana: ... porque de pronto a uno le pueda salir un viaje a Estados Unidos y es por eso que es necesario estudiar inglés.
- Eduard: ... porque si uno es ingeniero por ejemplo y le llega el jefe y solo habla inglés ahí lo necesitaría⁷³.

Los contenidos de estas narraciones están dadas con un lenguaje en uso del tiempo “*futuro condicional esperanzado*”, cuando digo esto es porque sus expresiones verbales y corporales están sujetas a una posibilidad que la vida les pueda ofrecer entendiendo que es importante aprender inglés siempre y cuando: “*por si alguna vez*” así como lo dicen en sus narrativas se les presentan un viaje o un trabajo en el extranjero o aquí en el país, han escuchado que hay propuesta soñadora de una Colombia bilingüe y suponen que será obligatorio saberlo. Además se narran en un “*futuro planeado*” donde dicen que de acuerdo a lo que quieren estudiar a nivel profesional lo van a necesitar pero es también en sentido obligatorio, sin embargo su lugar de enunciación es pensado desde un presente más no arraigado a que debe ser vivido en el presente.

⁷³ Entrevista realizada en el primer semestre del 2011 a 39 estudiantes del grado 9°C

Los modos de decir que se desprenden de este colectivo de estudiantes es recreado por la memoria que está arraigada a los procesos de sujeción de identidad bajo las lógicas de producción local, el cual están inmersos las situaciones de la familia, de la comunidad y del contexto escolar, “estos son los contextos” donde se mueven los estudiantes y construyen referentes para la acción a partir de los hechos que habitan en su sistema de creencia cultural.

Cuando menciono en el párrafo anterior “*estos son los contextos*”, hago referencia al lugar: sea el barrio Codito, la escuela, el pueblo de donde nacieron, de donde son sus padres, son estos territorios donde se constituyen e inscriben unos contenidos que determina el sentido de su cultura, comunidad, grupo entre otras, es a partir de esta acción que los estudiantes subsume su identidad recreada en el territorio vivido, sentido, pensado y narrado. Desde este referente los adolescentes del grado 9^oC narran las actuaciones comportamentales que comparten un origen común. Por eso hablan de que el inglés es importante desde las posibilidades, expectativas y demás dinámicas de acción que se determinan afrontando la historia, la cultura, el medio social que los rodea y desde allí se paran para posicionar su visión de mundo enfrentando el día a día.

De lo anterior puedo decir que se demuestra como la identidad se convierte en una celebración móvil y en las narrativas de los estudiantes se ve

representada en sus relatos a través de la siguiente pregunta ¿Cómo vives tu cultura día a día y qué te diferencia de las demás personas?

- David: Yo me diferencio en la forma de pensar porque soy una persona que no me satisfago con cualquier cosa, es decir no me satisfacen las cosas tan fácilmente soy una persona que esmero muchas cosas, yo me diferencio de las personas Bogotanas por ellos son unas personas muy conformistas pues ponen un medio negocio y ven que medio les da plata y ya se quedan en ese negocio en cambio las personas que somos de Bucaramanga, Medellín somos gente emprendedora, las mujeres costeñas son muy echadas pa' delante”
- Juan: ...Yo me diferencio de las diferentes culturas es mi forma de pensar, mi forma de actuar como mi relación ante los demás, me diferencia la vestimenta, mi color de piel, el cabello, esas son cosas que son muy esenciales,... Por ejemplo las culturas muy antiguas como mi cultura que es muy clásica que es la rockera, es muy instrumental y como muy, muy loca y entonces es muy diferente nuestros pensamientos e ideologías.
- Carolina, yo creo que la diferencia como tal, es como mi forma de pensar y lo que considero que es la felicidad,... Bueno y mi cultura es algo rara porque yo vengo de dos lados diferentes como un revuelto tengo, yo así como la apariencia física tengo facciones raras ¿Cómo

así? Entre costeños y rolos. Y no... yo creo que eso ayuda mucho, ayuda como a ser tolerantes, digamos que al principio no me gustaba que mi mami colocara música costeña pero de tanta escucharla con mi mami me acostumbré y cosas así⁷⁴.

Como podemos ver resulta interesante poner en diálogos a los adolescentes, les fluye hablar de si mismos. En este caso vemos como el lenguaje actúa para representar una realidad acerca de la categoría identidad, además reconoce los hechos que acontece en sus vidas en donde involucra la experiencia vivida, los lugares, las personas que los rodean convirtiendo esto un cumulo de información en una producción con sentido. De esta manera pude acercarme al proceso de la Interculturalidad poniendo en relieve la emergencia de un conocimiento otro al interactuar con los estudiantes hacia la “construcción de unas sociedades otras donde los absolutismos en las formas de actuar y representar que se hacen presentes en el lenguaje queden desalojados llegando a actuar con, en, desde, para y entre los otros u otras⁷⁵, así que esta construcción desde abajo relatada con su propio lenguaje obedece a los procesos de la interculturalidad critica que apunta hacia un imaginario otro que nace por medio de la convivencia en esta sociedad donde reconoce y fortalece lo propio.

⁷⁴ Entrevista realiza al grupo focal en el primer semestre del 2012

⁷⁵ Villa, Wilmer. La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de enunciación. En: Revista Mirada 8, Universidad Tecnológica de Pereira.2010. Pág.53

De manera más amplia, intento poner en letras diciendo que desde la herramienta pedagógica si se puede visibilizar maneras distintas de ser, vivir y saber viendo la diferencia en términos relacionales. En este sentido, las dinámicas pedagógicas tuvieron que ser replanteadas e ir más allá de la transmisión de saber, en dejar a un lado ese sentir de creer que el conocimiento que emitía a los estudiantes es todo, también dejar de pensar que ellos son seres humanos inferiores ya que no reconocen lo que quiero que conozcan . Por tanto, había que derrumbar de mi cerebro las estructuras epistémicas de la colonialidad que mantiene patrones de poder en este caso en el conocimiento eurocéntrico a lo que me refiero el enseñar un idioma no siendo por interés sino por un sistema educativo- histórico y homogéneo el cual sigue unas líneas del sistema mundo moderno.

Ante esta, perspectiva no fue tarea fácil entrarse en este proceso de construcción de la interculturalidad en el contexto educativo, pero se hizo lo posible por conseguir este sueño, trazando practicas otras que manifiesten seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición a un campo educativo que no escucha y se impone. Fue fundamental trabajar por un acercamiento a la interculturalidad que relate la vida cotidiana con prácticas decoloniales⁷⁶ en la escuela teniendo en cuenta los presupuestos de los

⁷⁶ Pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido y es estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Catherine Walsh en "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonialidad: Insurgir, Re-existir y Re-vivir.

estudiantados del grado 9c y maestros de inglés en su primer momento y, que ahora hay una historia y una memoria que reclama construir en el entorno escolar relaciones sociales que estén permeadas no sólo por el respeto al otro, sino, por el conocimiento, re-conocimiento y comprensión de los “otros” que están a nuestro lado, que esas prácticas estén asociadas en las realidades y subjetividades vividas. Desde esas vivencias y realidades que viven los estudiantes nos comenta un sentir la siguiente alumna respondiendo las siguientes preguntas: la primera es ¿Te gustaría que te enseñaran en el colegio algo de tu cultura? Y responde de la siguiente manera:

Como tal no me gustaría que en el colegio enseñaran algo sobre mi cultura, porque el conocimiento que uno ya tiene de su cultura ya está adquirido desde hace rato, es algo que ya se ha ganado autónomamente porque si a uno le atrae algo uno busca el medio para organizarse en ese tema y por lo general uno busca las cosas a su acomodo.

Y para terminar la entrevista me gustaría que me comentaras si ¿la asignatura inglés favorece el desarrollo de tu cultura o lo contrario ayuda a desconocerla? Y responde con sentido crítico:

“Pues...esto depende del pensamiento de cada uno, porque si yo tengo sentido de pertenencia hacia mi cultura pues la mantengo y ya... y pueda que el inglés sea un recurso muy necesario ante los medios porque o sea, o eso nos han enseñando que es el idioma más

necesitado, que con eso podemos abrir muchas puertas y podemos hacer muchas cosas y no se puede llegar a tanto sin él. Pero recordar que tengo que aprender inglés me ayuda a que debo querer mas a mi cultura porque como tal uno se da cuenta y llega un punto que uno no pertenece a lo otro sino que uno busca sus raíces, lo que uno es en realidad. Y el sueño americano como es llamado me parece algo bobo porque al igual que ellos quieren aprender hablar español y cosas así a nosotros se nos da por aprender hablar inglés y como tal pues es un país como cualquier otro es un país en donde puede haber una situación económica igual que acá hay sectores con bastante dinero como hay sectores que no lo tienen⁷⁷”.

El relato de esta adolescente ilustra que a través de la socialización que ha hecho en el transcurso de su vida tanto en la escuela como fuera de esta, le sirve para exponer que vive la vida siendo muy clara que vivencia su cultura, sabe posicionarse desde un lugar, un actuar, un sentir desde lo propio sin restar valor a otras, sin hacer referencia al etnocentrismo. Pone de manifiesto las elaboraciones simbólicas que dan sentido a la experiencia identitaria dentro de su forma de vivir e interactuar en la sociedad. Reconoce que es a través del lenguaje, está su esencia en todo su accionar ya que desde ahí están sus practicas sociales y culturales que le permite hacer contacto con la cotidianidad y las acciones dadas en la escuela.

⁷⁷ Entrevista realizada el 29 de febrero del 2012 a las 11:30 a.m en la biblioteca de la institución a cuatro estudiantes que conformaron el grupo focal.

Con este ejercicio de la entrevista me permitió pensar en los adolescentes presentes allí, dado que su capacidad de construir conocimiento, canalizar la experiencia desde las clases de inglés, interactuar, recrear y representarse evidenciaron sus proyecciones y existir. En esta medida, los estudiantes fundan ideas favorables en torno a las diferencias presentadas en el aula de clases, estos puntos de vista y particularidades conllevaron primero a una empatía, luego nació la motivación, deseo de aprender y conocer sobre el otro, poco a poco se van eliminando los imaginario negativos que se acentúan de parte del maestro en imponer el aprendizaje de el idioma inglés como visión “es el futuro”, “sin el no llegarán a ser nadie”, estas expresiones lograban afectar actitudinal y mentalmente a un colectivo de personas. Fue muy prudente y necesario generar actitudes como el respeto, la tolerancia, la identidad con lo propio y el reconocimiento de su particularidad para superar aspectos como desinterés en participar en el idioma inglés.



Figura 9. Imagen “Socializando con el grupo focal”

Gracias a dinámicas diferentes que permiten el acercamiento y la motivación de actitudes diferentes en los estudiantes frente a las marcas mentales que hay acerca la formación del inglés permitió generar un acercamiento y superación en los procesos pedagógicos generados en el aula de clase ya que han sido tocados por distintos mecanismos de ridiculización no solo por su condición desajenada sino también por las metodologías comunicativas donde no había claridad en la meta del día, la indiferencia e insolidaridad del maestro cuando creía que son estudiantes incultos, teniendo un complejo de superioridad que produce el centralismo, hecho que manifiestan los medios de comunicación, las negociaciones políticas producto del sistema mundo moderno consumista que busca menospreciar el conocimiento propio.

Trabajar en esta investigación fue una buena y bonita experiencia para comprender y reconocer que la formación del idioma inglés esta mediado por situaciones contextuales, y que en el CED Don Bosco III más específico en el aula 9C del barrio el Codito son un reflejo de esa diversidad de pensamiento. En este sentido se generaron procesos que condujeron a reconocer la identidad personal, local y nacional que visibiliza sus representaciones culturales al cual pertenecen creando conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar tanto en la lengua materna como en la extranjera construyendo poco a poco conocimiento y experiencias académicas significativas.

Ahora, se debe pensar en un presente no en un futuro maestro, ya que es de suma urgencia que éste logre comprender que se está viviendo una época de fronteras y aun de dominación, el cual es necesario una educación intercultural ya que nos encontramos con comunidades heterogéneas tanto en sus estructuras mentales como en sus condiciones socioculturales.

A través de las prácticas educativas y formativas se ha confirmado en esta investigación que el maestro no se debe seguir mostrándose como aquel que tiene el dominio de la disciplina que aprendió en el ente eurocéntrico que es la universidad, ni para seguir linealmente la tradición educativa que propone los estándares o lineamientos curriculares extraídos de otro contexto para

adaptarlos a una Colombia pluricultural sino que debe estar presto a construir desde la realidad que dirija su sentido al estudiante como persona activa, pensante y capaz de transformar de mejor manera su realidad desde sus intereses y facilidades que brinda la escuela. Es decir, que cada maestro estaría aportando a una educación otra fortaleciendo la convivencia, la comunicación entre los sujetos actores principales (estudiantes), la capacidad de reconocer formas otras de saber interactuar con el mundo y favorezca actitudes para la construcción de la equidad considerando importante otro tipo de saberes y formas dentro del ámbito escolar.

Finalmente, para que esta investigación tuviera su curso fue necesario con antelación tener una preparación académica brindada en la Universidad Pedagógica Nacional por la maestría en educación en la línea de investigación de Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad, el cual fue fuente de apoyo para la interpretación, comprensión de las acciones presentadas en cada uno de los momentos del proyecto, se hizo necesario avanzar en la construcción de un imaginario donde los y las otras son asumidas de forma horizontal, deshaciendo las representaciones que los hacen ver a los otros como “fuente de todo mal”, tal como propone Duschatzky y Skliar (2000; 188). Todo esto se convirtió en la posibilidad de ver, nombrar y considerar a las personas en sus potencialidades y no en sus carencias.

BIBLIOGRAFÍA

Amodio, E. (2005). Cultura, Comunicación y Lenguajes. En: Serie desarrollo del lenguaje y la comunicación. Caracas. UNESCO -IESALC

Bandura (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Besalú, X. (2001). Diversidad cultural y educación, Barcelona, Síntesis.

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Manuel. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.

Byram, M. (1997). Teaching assessing intercultural communicative competence. Clevedon Multilingual matters.

Cañas, Alberto y Gómez, M. (2005), Aspectos Interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/ lengua extranjera: Propuesta Didáctica. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Casarini, Martha. (2002) Teoría y diseño curricular. México D. F. Editorial: Trillas.

De Sousa Santos, B. (1994) Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación. En: El otro derecho. Madrid.

Duschatzky, Silvia y Skiliar, Carlos. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia. P.185.

Fanon, Frantz. (1963) Conclusión del libro "Los Condenados de la Tierra. Fondo de cultura económica, México, 1983 (es la séptima reimpresión de la segunda edición en español, la primera es de), 293 páginas.

Fidalgo, A. (2011). "La innovación docente y los estudiantes", págs: 84-91. La Cuestión Universitaria, ISSN 1988-236, Vol 7, 2011.

Fuller, N.(2002). Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades, Lima, Perú. Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales.

Giovanini (1996) En: Los Referentes Culturales en el Proceso de Enseñanza ELE en China.

Guattari, F. (1996). Caosmosis, Ursula, Buenos Aires.

Guerrero, A. Patricia (2007). Corazonar una antropología comprometida con la vida. P.61

Hall, E. (1989). El lenguaje silencioso. Traducción de Cristina Córdoba, Madrid. Alianza Editorial.

Jackson, W. Philip.(2003). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. p.33

Khatibi, Abdelkebir. (2001). Magreb plural. En: Capitalismo y geopolítica del conocimiento, El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate

intelectual contemporáneo. Compilación e introducción a cargo de Walter Mignolo. Ediciones del signo. P.75.

Lagarde, Marcela. (1997) "Poder, relaciones genéricas e interculturales", Ciudad de México. UNAM.

Mendizábal, N. (2.007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis, Irene. Et al., Estrategias de investigación cualitativa, Buenos Aires, Gedisa.

McEwan, H. Egan, K. Compiladores (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos aires. P.23-25

NUNAN, David (1989) "El análisis de las destrezas lingüísticas", El diseño de tareas para la clase comunicativa, Madrid, Cambridge University Press, p. 22- 47.

Prabhu, N. (1987) Second Language Pedagogy. New York, Toronto: Oxford University Press.

Walsh, Catherine.(2007) "De-colonialidad e interculturalidad epistémica: política, ciencia y sociedad de otro modo". En: Saavedra, José (Compilador). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana,

Walsh, Catherine, (2008). Interculturalidad crítica pedagogía de-colonial.pedagogía crítica (Freire 2003). En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Colombia: UPN.

Villa, W. (2008) "Emergencias posibles desde la construcción de la Interculturalidad". En Diversidad, Interculturalidad y Construcción de ciudad.

VILLA, Wilmer. Dilemas de la Alteridad. Rio de Janeiro. Ponencia presentada en el Encuentro Afrolatinos, 2009.

Villa, Wilmer. La Interculturalidad y sus Lenguajes en las emergencias del lugar de Enunciación. Revista Mirada de la Maestría en Comunicación Educativa. Universidad Tecnológica de Pereira.2010.

Villa, Ernell. (2008). Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos. Haciendo referencia a la transformación educativa en propuesta del currículo desde el proyecto intercultural. En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Colombia: UPN. p.150

Williams y Burden. (1999) Psicología para profesores de idiomas. P.180- 181

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. En: La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós. Barcelona- España. Primera edición. 220 p.

Torres, Alfonso.(1999) Identidades Barriales y Subjetividades colectivas en Santa Fe de Bogotá. En publicación: Folios, segunda época, no. 10. DCS, Departamento de Ciencias Sociales, UPN, Universidad Pedagógica Nacional: Colombia.

Velasco, Honorio; Díaz de Rada, Ángel. (1997). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la casa. Editorial Trotta, S.A. Madrid.

Zemelman, Hugo. (1997) Subjetividad: Umbrales del pensamiento social, Anthropos - CRIM UNAM, Barcelona.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

www.inglestotal.com.

Historia de Bogotá — Siglo XX, pág. 229. *Localidad de Usaquén*


(Bogotá - Colombia) - Monografias.com -www.monografias.com ›

Geografía

ANEXOS

Anexo 1. Contextualización de los estudiantes del grado 9C


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO
DEL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III
Responsable: Licenciada Yariela Castañeda Amaya



Conteste las siguientes preguntas personales. (Por favor usar letra legible)

- Escribe tu Nombre (s) y Apellidos
Edison Javier Correa Núñez
- ¿Qué edad tienes?
19 años de edad.
- ¿En qué lugar naciste? (ciudad o pueblo)
Bogotá D.C.
- Marca con una X para responder con quién vives.
Mamá X Madrastra Abuela X
Papá Padrastro X Abuelo X
Tíos X Tías X
Otros familiares: Primos y Hermanos
- ¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cuántos?
Si, tengo un hermano y una hermana
- ¿Sabes de qué lugar son tus padres y tus abuelos?
Si, mis padres y abuelas son del Cúcuta - Boyacá.
- Vives en casa o en apartamento - en arriendo o vivienda propia.
Vivienda Propia - Casa. Barrio = Buenavista.
- ¿Qué estrato es la vivienda donde vives? 2
- ¿Te gusta vivir cerca del colegio? ¿Por qué?
Si, porque me facilita la llegada puntual y no tendría tantos apuros. (Ahorro de tiempo)
- ¿Cuántos años llevas estudiando en el Centro Educativo Distrital Don Bosco III?
En el colegio llevo estudiando 10 años. (0°-9)
- ¿Te gusta la jornada única del colegio (7:00 a.m hasta 3:00 p.m) ¿Por qué?
Si, porque es un buen tiempo para compartir con los compañeros, divertirse y además una buena utilización del tiempo en las clases.
- ¿Qué cosas te gusta de tu barrio y qué cosas no te gusta de él?
De mi barrio me gusta el compañerismo de los vecinos, sus fiestas, actividades y demás, pero lo que no me gusta es que pasa demasiado carro y hace mucho ruido, hay mucho peligro tanto en las noches como en las mañanas.

Anexo 2. Ficha Antropológica que llenan los estudiantes el primer día de clases.



CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III
DEPARTAMENTO DE BIENESTAR
FICHA ANTROPOLOGICA
 Fecha de diligenciamiento: _____
 Grado: _____

FOTO
ANUAL

I Datos personales
 Nombres y apellidos: _____
 Lugar y fecha de nacimiento: _____ DI: _____
 Dirección de residencia: _____
 Teléfonos: _____ Barrio: _____
 Estrato residencial: _____ Afiliación en salud: _____
 En caso de emergencia lo atienden en: _____
 En caso de emergencia comunicase con : _____ Tel: _____

II. Datos Escolares

GRADO	COLEGIO	AÑO	GRADO	COLEGIO	AÑO
Transición			Sexto		
Primero			Séptimo		
Segundo			Octavo		
Tercero			Noveno		
Cuarto			Décimo		
Quinto			Once		

Colegio de donde procede: _____
 Modalidad Oficial: _____ Privado: _____ Año de retiro: _____
 Motivo: _____

III Datos médicos
 Tipo de sangre: ___ RH: ___ Alérgico: ___ Visión: ___ Convulsiones: ___ Auditivos: ___
 Problemas de lenguajes: ___ Deficiencias físicas y/o Mentales: _____
 Otros: _____ Medicamentos: _____
 Diagnostico (prescripción medica) : _____ Otros: _____
 Cuales: _____
 Antecedentes de sustancias nocivas: ___ En padres: _____ Hermanos: _____
 Otros: _____
 Observaciones: _____

Fecha	Talla	Peso

Tamizaje

Fecha	Talla	Peso

IV Datos Familiares
 Nombre/ Padre: _____ Padrastra: _____;
 Edad: _____ Ocupación: _____ Teléfono donde se localiza: _____
 Nombre/ Madre: _____ Madrastra _____;
 Edad: _____ Ocupación: _____ Teléfono donde se localiza: _____
 Numero de hermanos: _____ Lugar que ocupa dentro de los hermanos: _____
 Vive con ambos padres: ___ Padre: ___ Madre: ___ Otros: ___ Cuales: _____
 Situación familiar: Estable: ___ Separados: ___ Conflicto: ___ Viudo (a): _____
 Se ha realizado visita domiciliaria: _____ Motivo: _____


VI Cuadro Familiar

Nombre	Edad	Parentesco	Escolaridad	Observaciones

VII Observaciones anuales

Anexo 3. Formato de visitas domiciliarias hechas por la Trabajadora Social.

Hoja N.1


AREA SOCIAL COMUNITARIA
FORMATO VISITA DOMICILIARIA

FECHA: _____

DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos: _____
 Lugar y fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____
 DI: _____ Estrato: _____
 Dirección: _____ Barrio: _____
 Teléfonos: _____
 Grado: _____ Dinamizadora de grupo: _____

ASPECTO FAMILIAR

Nombre del padre: _____
 Ocupación: _____
 Vive con usted: _____
 Edad: _____
 Nº Teléfono de la Empresa: _____
 Nombre de la madre: _____
 Ocupación: _____
 Vive con usted: _____
 Edad: _____
 Nº Teléfono de la Empresa: _____
 Nº de hermanos: _____ ¿Cuántos viven con usted? _____
 Edades: _____
 Ocupación de los hermanos: _____

Otros familiares que viven con usted: _____
 Ocupación: _____
 Edad: _____

ASPECTO DE RELACIONES INTERPERSONALES

La relación con su padre es: Excelente: ___ Buena: ___ Regular: ___ Mala: ___
 Porque: _____

La relación con su madre es: Excelente: ___ Buena: ___ Regular: ___ Mala: ___
 Porque? : _____


La relación con sus hermanos es: Excelente: ___ Buena: ___ Regular: ___ Mala: ___
 Porque?: _____

La relación con otras que viven con usted es: Excelente: ___ Buena: ___ Regular: ___
 Mala: ___ Porque?: _____

Considera que el ambiente que se vive al interior de la familia favorece el proceso de una
 convivencia sana y agradable para usted: Si: ___ No: ___ Algunas veces: ___ Nunca: ___
 Porque?: _____

Ocupan el tiempo libre para compartir en familia: Si: ___ No: ___ Porque?: _____

Anexo 3. Encuesta "Realidad Juvenil" realizada a padres de familia en
compañía de los hijos. Hoja N.1



FUNDACION EDUCATIVA DON BOSCO
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III
SERVICIO TRABAJO SOCIAL
ENCUESTA DE ACTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE REALIDAD
JUVENIL 2012

Le solicitamos el favor de diligenciar la siguiente encuesta, únicamente una por familia, confiando en la veracidad de los datos que se registren.

I. INFORMACIÓN GENERAL:

1- Ubicación Familia.

Dirección _____

Barrio _____

No teléfono fijo _____ No teléfono celular de los padres: _____

Madre _____ Padre _____

Tiempo que lleva en el sector: _____ estrato: _____

Casa: propia__ arrendada__ propia con Deuda__ familiar__ ¿otra cuál? _____

Tipo de vivienda: Apartamento__ Casa__ casa lote__ Inquilinato__ Pieza__

2- Nombre de sus hijos que se encuentran matriculados en nuestra casa Bosco III y que viven con usted, conformando su hogar:

a- _____ curso _____

b- _____ curso _____

c- _____ curso _____

d- _____ curso _____

e - _____ curso _____

f- _____ curso _____

II. ASPECTO FAMILIAR

Marque con una X la respuesta adecuada

1- Los padres del estudiante son:

Casados _____ Separados__ Unión libre__ Madre cabeza de hogar__
Padre cabeza de hogar__ Madre viuda__ Padre viudo__

2- El estudiante vive con:

Papá y mamá__ Sólo con la madre__ Sólo con el padre__ con los abuelos__
otros__ ¿quiénes? _____

Hoja N°2 Encuesta "Realidad Juvenil"

3- Estudios y actividad laboral de los padres: Responder:

	NOMBRE	OCUPACION	ESTUDIOS REALIZADOS	EDAD
PADRE				
MADRE				

4- Ingresos Familiares: Marque con una X

	Menos de un salario mínimo	Entre 1 y 2 salarios	Entre 2 y 3 salarios	Entre 3 y 4 salarios	Más de 4 salarios
PADRE					
MADRE					

5- Ocupaciones:

	Empleado	Independiente	Vendedor ambulante	Desempleado	Hogar	Trabajo Informal
PADRE						
MADRE						

III. NORMAS FAMILIARES Y MANEJO DE LA AUTORIDAD

Marque con una x la respuesta adecuada.

1. Se manejan normas en la familia:

Si ___ No ___ A veces ___

2. Las normas son establecidas por:

Papá y mamá ___ Papá ___ Mamá ___ Papá, Mamá e hijos ___

3. Cuando una norma establecida no la cumplen los hijos ustedes como padres que hacen?

Dialoga	Golpes físicos	Gritos	Corrige en el momento	Ignora a la persona	Se le quita los objetos que más le gustan

4. Enumere 3 normas que cumplen los siguientes miembros de la familia:

Hoja N.3 Encuesta "Realidad Juvenil"

PADRE	1-
	2-
	3-
MADRE	1-
	2-
	3-
HIJOS	1-
	2-
	3-

5. Cuando se presenta un conflicto en su familia, ¿cómo lo soluciona?
(escribir tres opciones, utilizadas por cada uno)

PADRE	1-
	2-
	3-
MADRE	1-
	2-
	3-
HIJOS	1-
	2-
	3-

6. ¿Se ocupa el tiempo libre para compartir en familia?

Si ___ No ___

Las actividades que más realizan en el tiempo libre son:

A. _____

Hoja N.4 Encuesta "Realidad Juvenil"

B. _____

C. _____

IV INFORMACIÓN SOCIOCULTURAL DEL CONTEXTO DEL CUAL USTED HACE PARTE.

Marque con una X la respuesta adecuada, solamente una.

1. En el ambiente comunitario (barrio), el problema más frecuente que se vive es:

Acoso Sexual	
Delincuencia Juvenil	
Consumo de sustancia psicoactivas	
Alcoholismo	
Robo	
Violencia Intrafamiliar	
Delincuencia Juvenil	
Prostitución	
La llegada al barrio de familias desplazadas	
Pandillismo	
Desintegración familiar	
Falta de oportunidades laborales para los padres de familia	

2- ¿Qué Entidades o Instituciones han ayudado a la comunidad a disminuir sus problemáticas sociales?:

Del gobierno	Iglesia Católica	Iglesias protestantes y cristianas	Organizaciones no gubernamentales	Fuerzas armadas (Policía, Ejército, otras)	Instituciones educativas ubicadas en el sector

V FORMACION PARA LA AFECTIVIDAD FAMILIAR

Marque con una X la respuesta adecuada, solamente una

1-Para la Familia, ¿Quién es el primer responsable en ofrecerle Educación Sexual?.

Gobierno	Colegio	Iglesia	Padres de familia	Amigos	Medios de comunicación	Vecinos	Se obtiene la información sin que nadie la entregue

Hoja N.5 Encuesta "Realidad Juvenil"

2- ¿Como padre de familia a quien solicita orientación para trabajar la sexualidad en la familia?

Al colegio	A un o una vecina	En su trabajo	A un familiar	Consultan entre los dos padres	Leen e investigan

V. FRENTE AL COLEGIO:

Marque con una X la respuesta adecuada, solamente una

1- ¿El colegio ha aportado a la comunidad?:

Oportunidad para la formación de los niños y jóvenes	Seguridad y cambio de imagen en el ambiente cercano a su ubicación	Ocupación del tiempo libre para los estudiantes	Espacio de conciliación y apoyo familiar	Preparación de los egresados(exalumnos) para el mundo laboral y la continuidad de sus estudios profesionales	Ayuda a estudiante en alto riesgo (personal, familiar, social)

2 ¿Siendo la Institución de la comunidad, que aporte han realizado como familia para que el colegio crezca cada día más y se cualifique en beneficio de sus hijos?

APORTES:
