



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DESDE LA ORALIDAD: UNA
CREACIÓN DE VOCES Y NO DE ECOS EN EL AULA DE LENGUAJE**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis
en Humanidades y Lengua Castellana**

VÍCTOR HUGO BUSTAMANTE MEJÍA

Asesor(a)

LEIDY YANETH VÁSQUEZ RAMÍREZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA**

MEDELLÍN

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Quiero nombrar aquí a todas esas personas que han contribuido con su voz de aliento y apoyo, en este recorrido que ha sido largo y arduo.

Agradezco a mi familia por enseñarme a persistir cuando las cosas se ponen oscuras. A los compañeros de estudio, por enseñarme a no desfallecer cuando no encontraba salida. A la asesora Leidy Vásquez porque con su experiencia me ayudó a encaminar mis reflexiones. Agradezco también a los profesores de la Facultad de Educación que han contribuido con su granito de arena en mi formación y consolidación como maestro.

Para todos ellos, aquí expreso mi voz de gratitud.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

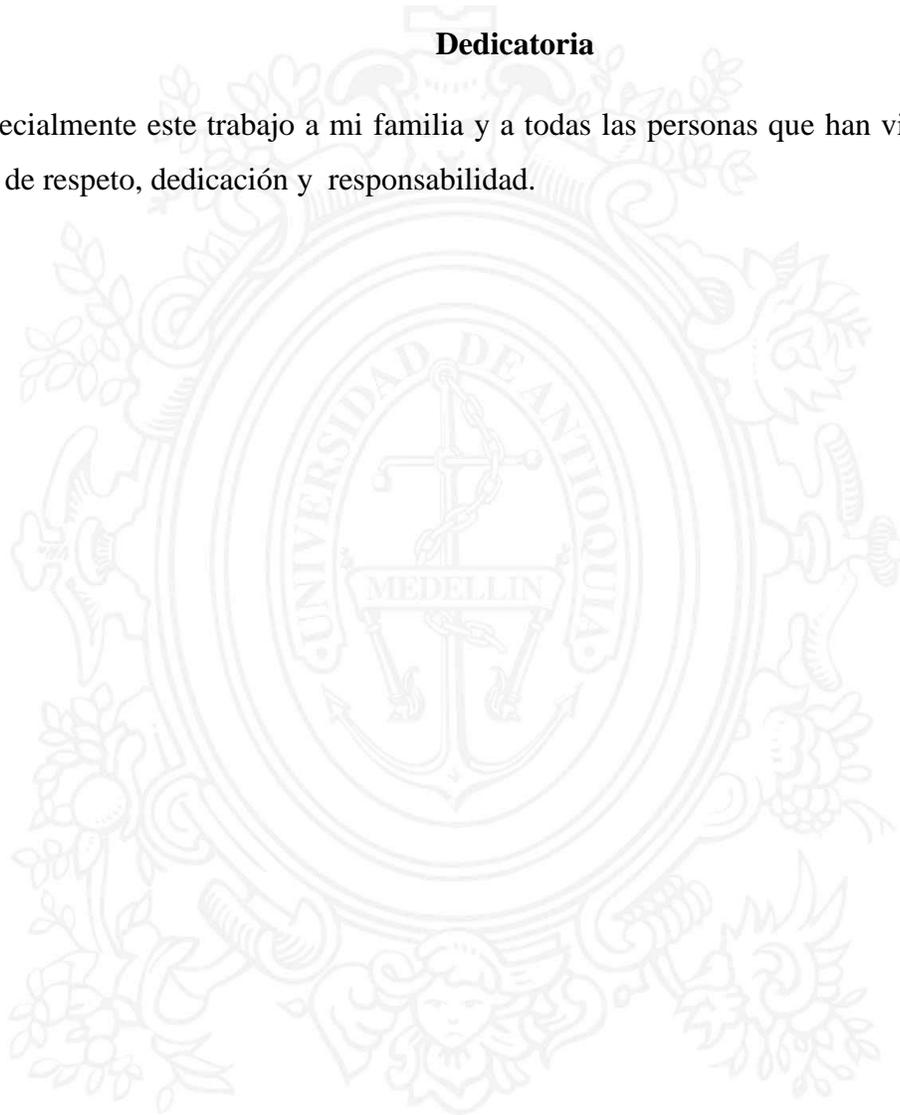


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dedicatoria

Dedico especialmente este trabajo a mi familia y a todas las personas que han visto en mí un ejemplo de respeto, dedicación y responsabilidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Dedicatoria	3
Resumen	6
Introducción	7
1. Contextualización: contemplando las voces que me habitan	9
1.1. El inicio: evocando las primeras voces	9
1.2. ¿Ser maestro? El dilema entre las voces y los ecos de la enseñanza	11
1.3. La diversidad de voces: el nuevo comienzo.....	12
1.4. Las voces de los estudiantes: el inicio de la aventura de la enseñanza	13
1.5. El último ciclo: escalando los peldaños finales de la academia.....	15
1.6. La Institución Educativa San Juan Bosco: ¿Lugar de voces o lugar de ecos?.....	16
1.7. Las observaciones: el ruido que me aqueja.....	17
1.8. Entre amores y odios: la metodología de la maestra cooperadora	21
1.9. Pasar del ruido de los ecos a la creación de voces: evidenciando el problema.....	22
Objetivos.....	24
2. Antecedentes: las voces que han creado otros sujetos	25
2.1. Antecedentes investigativos: entre la oralidad y la subjetividad desde la mirada de pares académicos.....	26
2.2. Antecedentes legales: ¿Cuál es la voz de la oralidad en los documentos del MEN?	31
3. Ruta Conceptual: la voz de los autores que me orienta	38
3.1. Sujeto y Subjetividad: una relación más allá de las palabras.....	38
3.2. La Narrativa como el vehículo de la Experiencia	41
3.3. Una aproximación a la didáctica de la oralidad, vinculada a la didáctica de la lengua	43



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

3.4. La consolidación de la subjetividad desde las prácticas de Oralidad y Escucha	46
3.5. La Evaluación de la Oralidad.....	49
3.6. Maestro de Lenguaje: la voz que anhelo construir.....	50
4. Ruta metodológica: hacia una posible reivindicación de la voz en el aula de lenguaje	53
4.1. Secuencia Didáctica: Magazín Radial, circulación de la palabra en San Juan Bosco	57
Objetivos.....	58
4.1.1. Actividades de apertura	58
4.1.2. Actividades de desarrollo	59
4.1.3. Actividades de cierre	60
4.1.4. Evaluación de la Secuencia Didáctica	61
5. Recolectando la información desde las categorías emergentes: un capítulo para apreciar la voz de los hallazgos	63
5.1. Construcción política del maestro: la reflexión que engloba los encuentros	66
5.1.1. La educación interpelada: primer asomo de inquietud	66
5.1.2. Cuestionamientos sobre la evaluación: las prácticas que me desacomodan... 68	
5.1.3. Las incidencias en la cotidianidad del maestro: reconociendo mis actitudes. 70	
5.1.4. Prácticas de enseñanza: entre la ley de la maestra y la subjetividad de las estudiantes	73
5.1.5. Las prácticas de Oralidad y Escucha en el aula de octavo.....	75
Últimas líneas: la posibilidad de configurar nuevas voces.....	80
Referencias	83
Anexos.....	86



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Resumen

La escuela y en particular el aula de lenguaje, son escenarios propicios para la interacción social, académica y para la reflexión. Por ello, la práctica pedagógica se erige como el medio principal para compartir y expresar ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos; no sólo de los estudiantes sino también de los maestros, trabajadores y directivos que participan y conviven en el contexto escolar.

Conocer, reconocer y validar estas manifestaciones discursivas, permite posicionar el aula de clases, y en especial el aula de lenguaje, como el lugar de la subjetividad; como ese espacio para la escucha y la lectura de la diversidad, de las perspectivas y de los puntos de vista.

Así pues, este texto es la representación de un recorrido, en donde se ha pensado la oralidad como esa práctica sociocultural, que no solo permite la manifestación, sino que a su vez, contribuye en la consolidación de la subjetividad política de las estudiantes del grado octavo b de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Palabras Clave

Experiencia – Lenguaje – Narrativas – Oralidad – Subjetividad Política

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Introducción

Con el presente proyecto de investigación, el cual está inscrito en la línea de Subjetividad política del ciclo de Práctica Pedagógica I y II, indago sobre la manifestación de la subjetividad a través de la oralidad, reconociendo a las estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa San Juan Bosco, como las actoras principales en el proceso de análisis y reflexión en torno a las prácticas orales y de escucha que se manifiestan en el aula, y además, reconociendo la manera como estas prácticas contribuyen a la construcción y configuración de la subjetividad política en cada una de ellas.

En este sentido, mi trabajo se estructura en cinco partes principales que me posibilitan compartir mi trasegar de un año, al lado de estas jóvenes con las que habité por esta experiencia de irme haciendo maestro; así pues, estos cinco momentos orientan el transcurrir, tanto de la escritura como de la lectura del mismo que les propongo a mis lectores.

En un primer momento se encuentra la *Contextualización: contemplando las voces que me habitan*, en donde se evidencia el camino recorrido que me ha llevado a pensarme como maestro en formación, hasta el momento de llegar a la Institución Educativa San Juan Bosco y comenzar la observación en el aula del grado séptimo (2015-02) y que posteriormente se convertirá en octavo (2016-01). Así mismo, se evidencian las situaciones-problemas encontradas, que dan pie a la construcción de la problematización. En este apartado aparecerá la figura de Hernando Quintero, compañero de práctica que inicio conmigo este proceso y que por motivos personales, decidió dar un paso al costado para en un futuro retomar y reiniciar su práctica, por este motivo, se encontrará en muchas ocasiones la figura del -nos- y no solo la del -yo-.

En la segunda parte se hallan los *Antecedentes: las voces que han creado otros sujetos*, que son esos encuentros de tesis, proyectos y artículos previos que nutren y apoyan mi investigación. Esta búsqueda se delimitó en la selección de trabajos, privilegiando el conocimiento, los saberes y las experiencias locales. Así mismo, se encuentran contenidos los documentos legales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que configuran una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

pieza esencial en el análisis, pues el presente trabajo dialoga con esta tradición, la pone en tensión y la cuestiona.

En una tercera parte se encuentra la *Ruta Conceptual: la voz de los autores que me orienta*, compuesta por los significados específicos que servirán como horizonte para comprender cómo se entenderán los conceptos en este proyecto y desde qué autores y teorías. Esto con el fin de direccionar una comprensión más precisa de los conceptos y la relación que establezco entre estos, entre la experiencia de la práctica y entre el análisis de los hallazgos.

En la cuarta parte se especifica la *Ruta Metodológica: hacia una posible reivindicación de la voz en el aula de lenguaje*, en donde se encuentra además del método y el enfoque de investigación, las estrategias utilizadas en la recolección de la información. Así mismo, en este apartado se halla la *Secuencia Didáctica: Magazín Radial, circulación de la palabra en San Juan Bosco*, que sirvió como excusa para acercarme y atender la problematización inicial.

Finalmente, el último apartado titulado *Recolectando la información desde las categorías emergentes: un capítulo para apreciar la voz de los hallazgos*, presenta además de los encuentros que suscitaron este trasegar, unas conclusiones que me deja esta experiencia en el proceso de mi construcción como maestro y sujeto político.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. Contextualización: contemplando las voces que me habitan

Inquietarnos y preguntarnos sobre esos contenidos, ponerlos en práctica, en cuestión, en aprobación o negación; pero tener presentes de que somos seres humanos, seres individuales y subjetivos, seres capaces de crear, de construir y elaborar, tanto de manera individual como colectiva, entre maestro-estudiantes y entre estudiantes mismos. Un asunto de voces y no de ecos en el aula de lenguaje. (Autoregistro 3, 24/08/2015)

1.1. El inicio: evocando las primeras voces

Para comenzar, me gustaría rememorar mis procesos de lectura y escritura, ya que conforman la base de mi estructura académica y personal, y además configuran gran parte de lo que soy hoy en día. Por esto, pretendo relatar las etapas más significativas en las que han tenido lugar estos procesos y que han permitido además definirme por una carrera académica, y su vez, por unas bases ideológicas que he construido con el transcurrir de los años. Es así, como se verá el recorrido desde mi aventura por el colegio hasta llegar a la universidad, y posteriormente, a la práctica pedagógica que vislumbra el final de un ciclo ansiado.

Procuró entonces, narrar aquí una parte de mi historia de vida, que puede servir como ejemplo y experiencia para futuros lectores, y así mismo, pretendo dejar una huella como manera de recordarme por lo que he pasado para convertirme en el sujeto que escribe estas líneas. Hacer memoria en todo caso, es reivindicar mi propia experiencia, mi individualidad y mi subjetividad, parte fundamental del proyecto venidero...

Aunque trato de conectar todos esos sucesos por los cuales debí haber pasado en ese “proceso”, mi mala, pésima y fatal memoria, me impiden recordar a cabalidad todos esos detalles. Sin embargo, el recuerdo que tengo de cuando comencé a leer, no fue precisamente en la escuela sino en la casa, donde mi padre el señor Alberto Bustamante, con un juego inocente me mostraba las palabras y las repetía conmigo, justamente cuando salíamos a cenar, de viaje o a cualquier otro asunto. Siempre me señalaba letreros para que

yo los intentara leer y como un bello coro, juntaba las letras que yo no comprendía y me las decía una por una.

La mayoría de las personas hablan del famoso “Nacho” y a decir verdad, en mis recuerdos sí está el tan representativo dibujo del niño y su perro, pero no recuerdo en qué año escolar lo vi, ni mucho menos cómo lo trabajé.

Mis recuerdos comienzan a aclararse más o menos en quinto de primaria; recuerdo un libro anaranjado con franjas azules, que tenía en su portada el número cinco (5) en rojo brillante, que reflejaba el curso al que estaba dirigido; sin embargo, ese libro en el que trabajamos tanto lectura como escritura, sin lugar a dudas era estrictamente para seguir una guía del curso y de la materia de lengua castellana para ese año escolar.

Mis acercamientos más serios, comienzan con los trabajos de escritura en séptimo de bachillerato, el profesor de español al que le decíamos “Fercho”, nos colocaba a escribir cuentos cortos, poemas, trovas y narraciones de todo tipo. A medida que pasaban las clases, mi interés en el tema incrementaba y mis facultades se desarrollaban; los trabajos empezaron a tomar forma y a ser reconocidos como “excelentes”. De ahí en adelante, comencé a darme cuenta de que se me facilitaba la escritura de historias imaginarias; de cualquier tema que mencionaban podía crear un cuento fácilmente.

Cuando finalmente llegué al grado décimo, el profesor de español Juan Fernando, nos introdujo algo de literatura. Lastimosamente, esto se vio acompañado de una barrera por parte de los estudiantes, pues nunca antes en el colegio ni en el curso de español, se hacían este tipo de actividades. Debido a eso, se creó una cierta flojera que hacía que los estudiantes no leyeran o lo hicieran a medias, pues no se tenía tanto apego a la literatura. Recuerdo vagamente libros como *Hamlet*, *El Lazarillo de Tormes*, *La Resistencia* y *La Odisea*.

No obstante, lo que sí continuó fue mi interés por escribir. En décimo y undécimo, con la introducción a la poesía, no solo se me facilitaba la escritura de cuentos sino que también le agregué la escritura de algunos poemas, a tal punto que con el profesor Juan Fernando y otros compañeros, hicimos noches de poesía a las cuales llevábamos cuentos, poemas, relatos e historias de nuestra propia creación para compartir con los demás. Esas noches



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que se extendían bajo la mirada de la luna y las estrellas, y con el acompañamiento de la guitarra de uno de los compañeros, se convertían en veladas mágicas, llenas de personajes e historias inimaginables dignas de una continuación.

¡Ah! Pero sigo recordando y recordando, y me doy cuenta de que mi proceso de lectura y escritura comenzó seriamente en la universidad; después de dejar el colegio mi acercamiento tanto a la literatura como a la escritura ha sido enormemente más productivo, más interesante y mucho más especial. Ya no existe tanta flojera a la hora de leer o escribir, la carga de las notas ha quedado en segundo plano y un mundo totalmente nuevo y desconocido se abre ante mis ojos.

1.2. ¿Ser maestro? El dilema entre las voces y los ecos de la enseñanza

Si me pongo a pensar en todos esos momentos vividos en el colegio y esos acercamientos al mundo de las letras, comienzo a entender un poco porque estoy estudiando la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, pues todos esos recuerdos dan cuenta de mi interés y gusto por la escritura y la lectura; pero ¿ser maestro? La verdad esto es lo que me inquieta, pues desde el colegio siempre tuve la visión del maestro como el que “no hace nada y se la gana sentado”. ¡Claro!, todo culpa de la profesora de religión, quien nos colocaba a copiar en las dos horas de clase cualquier apartado de la biblia y siempre nos calificaba cinco (5), pues lo único que le interesaba era que estuviéramos ocupados esas dos horas haciendo algo. O culpa también del profesor de matemáticas, quien explicaba y explicaba los temas que contenía un pequeño libro y no le importaba que nadie entendiera; él con su pequeño amigo, continuaba y continuaba explicando. O qué decir de la profesora de artística, la que le otorgaba la dirección de las clases a un libro de texto, lo que decía tal página eso se hacía, tal cual como decía el libro sin quejas ni reclamos.

Sin embargo, frente a este dilema apareció la premisa de la mayoría de padres: “o trabaja o estudia” y entonces fue cuando comencé a buscar alguna carrera que me llamara la atención. En esa búsqueda se cruzó por mi camino la gastronomía, la astronomía, la mecánica automotriz y hasta la actuación, pero ninguna terminaba de convencerme.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Cuando las posibilidades comenzaban a cerrarse y me estaba quedando sin opciones, puse la mirada en las licenciaturas.

Al principio fue por descarte, pues no encontraba nada que me gustara completamente y las características que presentaba la carrera me gustaban mucho: vacaciones, salario decente, poco trabajo, horarios flexibles, fines de semana de descanso, etc, etc. Todo era demasiado atrayente, incluso me consideraba con la suficiente capacidad de dirigir un grupo de estudiantes, pues cuando estaba en el colegio siempre era uno de los líderes del salón y mi voz siempre era importante. Pensé en la Licenciatura en Lengua Castellana, en la Licenciatura en Ciencias Sociales y en la Licenciatura en Educación Física; no quería nada que tuviera que ver con matemáticas.

Cuando coloqué todos los pros y los contras de cada una de las licenciaturas, me decidí por la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, debido a todos mis recuerdos del colegio y a mis intereses claramente definidos por la escritura. Creí que todos esos sentimientos afines me facilitarían tanto el estudio como el ejercicio. Estaba tan convencido y tan decidido, que esta licenciatura fue mi única opción (se permitían hasta dos opciones) cuando presenté el examen para ingresar a la Universidad de Antioquia.

1.3. La diversidad de voces: el nuevo comienzo

Ingresé a la universidad en el segundo semestre del año 2011 con demasiado nerviosismo pero con muchas ganas de comenzar el nuevo camino universitario que se me presentaba.

Al principio fue todo un karma porque no conocía absolutamente nada de lo que hablaban los maestros y mucho menos de lo que hablaban mis compañeros. Nombraban a Chomsky, Saussure, Eurípides, Chejov, también mencionaban la Lingüística, la Semiótica, la Sintaxis, la Fonética; tantos nombres y tantos temas que me sentía como un extranjero más en las aulas y en los pasillos de la Facultad de Educación. Sin duda pensé en renunciar a ese mundo tan extraño que comenzaba a invadir.

El tiempo fue avanzando poco a poco, conocí personas raras pero admirables, hombres y mujeres con experiencias, gustos y conocimientos que comenzaban a intrigarme y



cautivarme. Los profesores totalmente diferentes a los del colegio, con metodologías innovadoras, lenguaje cuidado, saberes increíbles, pero sobre todo, amor por la profesión. Las temáticas se comenzaron a volver más atractivas y seductoras. Y así fue como poco a poco y casi sin darme cuenta, el mundo de la enseñanza comenzaba a atraparme.

Después de tres semestres de amores y odios, de luchas y recompensas, llegó la primera práctica temprana (son seis las que exige la carrera) con la que ahora sí, me enfrentaría cara a cara con el mundo de la educación.

1.4. Las voces de los estudiantes: el inicio de la aventura de la enseñanza

La primera práctica significó reconocer las facultades que tenía o no para la enseñanza; yo lo veía como “la hora de la verdad”, “sirvo para ser maestro o no”, “tengo madera para manejar un grupo o no”, “tengo las condiciones para enseñar y que los estudiantes me entiendan o no”. Esa primera práctica fue el detonante para saber si estaba por el camino correcto, o si mejor renunciaba y comenzaba de nuevo en algo que me sintiera más a gusto... Estaba en lo correcto.

El camino era el indicado, pues cumplí a cabalidad con todos los interrogantes que me hacía. Después de enfrentarme a un grupo de décimo por cerca de cuatro meses y que la recompensa haya sido un “gracias profe”, supe de inmediato que había encontrado mi lugar sobre la tierra.

Después de esa práctica, comprendí que la labor de los maestros es más interesante, complicada y difícil de lo que creía, pero que también es una labor demasiado gratificante y esencial en la vida. No solo se trata de ir a explicar un tema o un concepto y que los estudiantes lo reproduzcan en un papel a modo de examen, ¡no! va mucho más allá de eso. Tiene que ver con los valores, con el conocimiento puesto a disposición, con la crítica, el diálogo y el humanismo (del cual soy fiel partidario), y con otra serie de características que se escapan de los libros de texto. Comprendí además, que todas esas mentes que habitan el aula tienen la capacidad de buscar la claridad en medio de tanta oscuridad, pero que para



ello necesitan una luz que les muestre el camino, sin querer sonar como el mesías o como el salvador, pero si sonando como un convencido de que los maestros tienen en sus manos la herramienta más poderosa para el cambio, que es la educación. Si los maestros pensarán y pensáramos en esta labor seria y responsablemente, no solo tendremos la posibilidad de lograr el cambio, sino que también sentaremos las bases para un mundo mejor.

¡Claro! Aquí recuerdo a la profesora Aura, esa señora de cabello corto y rizos dorados, quien con su trato, sus metodologías, su lenguaje verbal y corporal, su manera de enseñar, fueron atrapándome en cada instante que estuve en sus clases. Y me atrevo a decir que no fui solo yo, porque cada uno de mis compañeros la recuerdan con gran aprecio. La profe Aura en primaria, con su amor maternal, con su simplicidad, con su carácter fuerte pero amigable, comenzó a adentrarse en mi corazón a tal punto que ha sido por la única profesora que he llorado en toda mi vida, y no fue precisamente por un regaño, no, fue por una dolorosa despedida que duró muchísimo tiempo. El solo hecho de pensar que no la volvería a ver y que en quinto de primaria me encontraría con una profesora nueva, me provocaba escalofrío, temor, tristeza y desazón. Convertí el recuerdo de la profe Aura en un ideal de maestro, de ese maestro amigo, ese maestro encantador, ese maestro humano, ese maestro seductor.

Ahora me doy cuenta de que si hubo profesores que me marcaron para bien, y que lo que hago y haré será un reflejo de eso que me movió y me motivó en el colegio. Además esos maestros admirables tanto del colegio como de la universidad, se convirtieron en un insumo fundamental para la construcción de mi práctica pedagógica.

Una práctica pedagógica que la pensé y la pienso como una tarea para ejercer de manera seria y responsable, en donde hay que reconocer primero, lo que verdaderamente los estudiantes necesitan para desenvolverse en la vida, pero pensándolo de una manera crítica y humanista y no solo para la producción, la reproducción y la competencia. La práctica pedagógica como escenario para posibilitar el pensamiento, la reflexión, el diálogo y la acción. Una posibilidad que va más allá de los contenidos, una posibilidad que se enfoca más en la creación y la puesta en función de lo aprendido. Un escenario para leer el mundo que habitamos, sus fortalezas y debilidades, además de proponer cambios y soluciones para



los contextos cambiantes y complicados. Explorar esas otras voces no solo de los textos científicos, sino también de los literarios, que nos ayuden a reconocernos como seres humanos e intelectuales, capaces de pensar, analizar y proponer por nosotros mismos.

Pero para esto, los maestros debemos acompañar y cooperar con los estudiantes, para que la construcción del conocimiento sea una tarea conjunta, pues si bien los estudiantes pueden y deben crear sus propias interpretaciones, también es necesario mostrar caminos en colectividad y permitir la elección. Una práctica pedagógica que para mí significa ser responsable y estar comprometido con la sociedad, con los alumnos, pero sobretodo conmigo mismo. Instáurame como posibilitador en el mundo de la enseñanza, teniendo siempre presente el pensamiento crítico y la acción participativa del colectivo. Integrar el humanismo, la subjetividad, las pasiones y los deseos, las experiencias, el saber propio y común, como elementos vitales para la formación de los educandos.

1.5. El último ciclo: escalando los peldaños finales de la academia

Han pasado ya cinco prácticas desde la primera vez que me enfrenté a un grupo de estudiantes. Han sido más los aciertos que los desaciertos. Me he encontrado con grandes y chicos, con primaria y secundaria, con estratos bajos y estratos altos, con hombres y mujeres; se podría decir que he probado las dos caras de la moneda y aquí estoy.

He venido caminando los últimos años al son de la enseñanza. No siempre he tenido la razón; más de una vez las cosas no me han salido como esperaba; he tenido inconvenientes de todo tipo, como falta de tiempo en las actividades, días donde se perdía el día de la clase, estudiantes que no querían participar, etc. Pero la realidad es que cada uno de esos tropiezos me han servido para crecer, diseñar otros métodos, estrategias y formas de enseñanza, y además, seguir caminando. He aprendido de esos errores, pero estoy seguro de que aún quedan muchos tropezones más por conocer; esta labor es un completo sube y baja, hoy te sale algo bien y mañana no.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Escribiendo esto recuerdo con nostalgia esos primeros pasos, ya han pasado casi cinco años y parece que esos inicios hubieran sido tan solo ayer. Esas dudas del inicio, hoy ya son una certeza, pues de ese joven indeciso sobre su carrera hoy solo queda el recuerdo.

Cada vez veo más cerca el final de mi carrera. Estoy en décimo semestre y comienzo a sentir el aire de la graduación... Aún no lo creo.

Parece que fue ayer cuando pisé por primera vez el Alma Máter, cuando visité por primera vez un colegio en busca de respuestas y cuando me puse por primera vez el traje de maestro. Hoy veo como se vislumbra la meta al final de esta difícil escalada, pero falta el último impulso. Práctica Pedagógica I, Práctica Pedagógica II y Trabajo de Grado... el último ciclo, la cereza del pastel.

Al entrar en este último ciclo, comencé con la Práctica Pedagógica I y lo primero que tuve que hacer fue escoger la línea de sentido que iba a regir mi trabajo final. Esa línea escogida fue la de subjetividad política, pues mis intereses se han ido definiendo por la Pedagogía Crítica como forma para pensar los contenidos, discutirlos y adaptarlos en pro de unas necesidades específicas. También por el Humanismo como esa forma de reconocer que somos seres humanos, que sentimos, que amamos y sufrimos, y que por lo tanto, no somos máquinas que asimilamos todo lo que se nos dice en el aula de clases de la misma manera. Pensar en los espacios de formación como escenarios para el encuentro con el otro, con el pensamiento y el conocimiento compartido, pensar en los deseos y las pasiones puestas en la construcción y la elaboración del conocimiento, son cosas que me mueven y me motivan, y dentro de una línea como subjetividad política, sin duda estas intrigas y estos afectos se podían potenciar aún más.

1.6. La Institución Educativa San Juan Bosco: ¿Lugar de voces o lugar de ecos?

Después de escoger la línea del seminario, la siguiente tarea era escoger una institución educativa para desarrollar la práctica pedagógica. Tal vez fue el destino o simplemente casualidades de la vida, pero la Institución Educativa San Juan Bosco llegó para convertirse



en ese recinto para iniciar con este último ciclo. ¿Será el último colegio visitado como practicante? No lo sé, lo seguro es que este fue el colegio elegido para comenzar mi investigación.

La Institución Educativa San Juan Bosco está ubicada en el sector de Campo Valdés, al nororiente de la ciudad de Medellín. La primera impresión que me llevé del colegio es que no parecía tal, ya que su entrada es una pequeña puerta que se abre y se cierra por un mecanismo eléctrico que controla el vigilante. Rodeada de otros dos colegios, la institución pasa desapercibida en el barrio, pues las casas al frente y las calles a lado y lado, esconden el recinto de cientos de jovencitas que estudian en este colegio, porque eso sí, el colegio es completamente femenino; algo que no era nuevo para mí, puesto que ya en una práctica pasada había trabajado solo con chicas. Lo que sí fue nuevo para mí, fue el grado, pues en bachillerato solo había hecho las prácticas en décimo; no había hecho prácticas en grados menores y trabajar con un séptimo y en un momento tan determinante, me generaba cierto temor por el manejo del grupo, las metodologías, entre otras cosas.

Tal vez soy un poquito reacio a trabajar con alumnos tan pequeños, principalmente por el manejo del grupo, ya que por su edad son más extrovertidos y esto se convierte en un arma de doble filo en cuanto al orden y la tranquilidad de la clase. También por el discurso, puesto que tiene que ser más cuidado y específico, porque muchas veces las palabras utilizadas se prestan para ambigüedades o malos entendidos y pueden generar sentimientos adversos y hostiles. Sin embargo, no me niego la posibilidad de trabajar con estos grupos, pues incluso una de las experiencias más gratificantes que tuve en mis prácticas tempranas fue la de trabajar con niños de tercero de primaria, no solo por el cariño tan transparente que ellos comparten, sino porque era un reto conmigo mismo y lo superé con creces.

Aceptada la institución y el grado, solo quedaba conocer a la profesora cooperadora y comenzar el último ciclo tan ansiado por todos los universitarios, las prácticas finales y el trabajo de grado.

1.7. Las observaciones: el ruido que me aqueja



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La profesora Sandra Galeano fue la primera maestra cooperadora, con ella inicié las observaciones en los grados séptimos; posteriormente el grupo se convirtió en octavo y el título de cooperadora cambió a la profesora Sandy Gutiérrez.

Cuando comencé con Sandra, lo hice en conjunto con mi compañero de práctica Hernando Quintero, nos presentamos ante ella y le explicamos que las cuatro primeras semanas de nuestras visitas serían para hacer un registro de observación, con el fin de identificar algún problema de interés y así aprovechar para investigarlo más profundamente, y desde la línea de subjetividad política, reconocerlo, explicarlo, intervenirlo, potenciarlo o modificarlo. La profesora amablemente accedió y nos dispusimos para comenzar con tan difícil y complicada tarea.

El 27 de julio del año 2015 comenzaron oficialmente nuestras visitas de observación. Lo primero que encontramos fue que la institución educativa se rige por el Catolicismo, lo que proporciona una marcada identidad en cada uno de los sujetos que habita ese espacio. Desde la coordinadora Sor Filomena Zuluaga, pasando por los y las maestras, hasta llegar a las estudiantes, todos tienen una manera específica de comportarse, de hablar y de vestir, pues al ser un colegio religioso, muchas de las prácticas, los comportamientos y las acciones se ven modificadas para poder cumplir con estas directrices. Por eso las diferencias entre este colegio y otro con pautas más dúctiles, podría estar en relación con la disciplina, ya que en este se maneja más estrictamente, lo que pasaría en menor medida en el segundo. Además, otro aspecto se correspondería con las relaciones interpersonales que son más controladas y cuidadas en San Juan Bosco, pues se debe cumplir con todo lo que demanda la religión.

Recuerdo muy bien ese primer día de observación. Lleno de nervios ingresé al salón de séptimo en ese entonces, en donde la profesora Sandra nos esperaba a Hernando y a mí para la presentación. Recuerdo muy bien las miradas de las estudiantes encima de nosotros, como dos bichos raros que irrumpían en la cotidianidad de su aula. Recuerdo también ese salón de clases, con unas mallas que protegían las ventanas y con unos adornos en las paredes con la temática del cine. Hernando y yo nos dirigimos hasta la parte más remota del



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

salón, nos sentamos en dos pupitres vacíos, sacamos nuestros cuadernos y comenzamos a detallar al grupo, a la profesora y a los métodos de enseñanza y aprendizaje.

¡Quiz de ortografía!, no se me olvidan aquellas primeras palabras que pronunció la profesora y que anunciaban, además, una manera de evaluar a las estudiantes. Un quiz de ortografía fue la primera evidencia evaluativa que encontramos en el aula de séptimo. Desde ese momento comenzaron mis interrogantes, pues si bien los exámenes son necesarios, la forma de implementarlos y la forma de evaluarlos es lo que hace la diferencia y ese quiz no lo era. Dictado de veinte palabras, entre más palabras acertadas mejor la nota. Las estudiantes venían repasando un listado de palabras que se había entregado al inicio del año y cada semana se evaluaban veinte palabras nuevas. De inmediato, nuestra atención la captó los comentarios que hizo la profesora, pues según entendimos, en el quiz se repetían algunas palabras y las chicas las perdían, lo que nos dio a entender que ese método de evaluación era engañoso, porque lo que las estudiantes hacían era simplemente repasar para el quiz y luego olvidaban lo estudiado. ¿Qué hay en esa forma de evaluar?, ¿por qué sentí una desazón cuando presencié ese quiz?

Después, a manera de Déjà vu, reapareció el libro de texto; esta vez con otra tarea... los géneros literarios. Sí, la profesora estaba utilizando un libro de texto para explicar y ejemplificar el género lírico. Primero dictó la definición, y a continuación, citó un ejemplo de un poema de Francisco Quevedo llamado “Definiendo el amor”. Con este ejemplo, la profesora a su vez explicó la rima asonante y la consonante del mismo modo, dictando las definiciones a través del libro de texto.

El libro de texto que tanta desesperanza y tristeza me provocó en mi etapa escolar reaparecía en la práctica pedagógica. Mis inquietudes y preguntas se hacían cada vez más intensas. ¿Un libro de texto? Está claro que estos libros están diseñados para servir de guía a los maestros, sin embargo, también es claro que muchos de estos libros están completamente descontextualizados del escenario escolar y que la labor del maestro es modificar y adaptar esos contenidos a los intereses del aula. Los libros de texto se convierten en herramientas útiles e interesantes para los docentes si se trabajan



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

adecuadamente, es decir, si primero se analizan, se discuten, se adaptan y posteriormente se trabajan.

Otro cuestionamiento que me persiguió mucho, fue sobre el quiz. Las prácticas anteriores me habían dejado valiosas lecciones y entre ellas estaba, que no siempre un quiz es la mejor y más clara forma evaluativa; no solo existe la evaluación cuantitativa, saber cuántas respuestas tiene buenas y cuántas malas para definir una nota, también existe la evaluación cualitativa, una forma de evaluación que tiene más en cuenta el proceso del estudiante, el cómo empezó y cómo terminó, además de vincular los aportes durante las clases y las actividades, y no resumir la calificación a un solo momento evaluativo llámese quiz o parcial. Además, esa evaluación cualitativa también permite la retroalimentación, la reescritura y la reelaboración, se abre un abanico de posibilidades para definir la calificación.

Las evidencias evaluativas no fueron lo único destacable de esas primeras visitas. En suma, algo que nos llamó demasiado la atención fue el ruido. No era un ruido fruto de la participación en clase, era un ruido ajeno, conversaciones descontextualizadas de la clase; gritos, algarabía, bulla. La profesora Sandra constantemente pedía silencio y cada vez se le notaba más su cara de tormento por tal espectáculo. El ruido era demasiado perturbador y no permitía que la clase siguiera su curso normalmente; en repetidas ocasiones la profesora tenía que hacer una pausa para que todas las chicas se calmaran y nuevamente ella pudiera retomar la explicación.

Presenciando eso me preguntaba ¿serán siempre así de bullosas?, ¿todas las estudiantes de séptimo son así?, ¿será por el colegio o será porque todas son niñas?, ¿influye la profesora en su manera de ser o de enseñar? Las respuestas llegaron con las siguientes visitas. El ruido se volvió una constante y la figura de la maestra pidiendo silencio se hacía normal. Entendí entonces que el ruido pertenecía a esas dinámicas de la clase, además la estructura y conformación del salón no permitía controlar ese fenómeno, pues por tener ventanas grandes y descubiertas y un espacio considerable entre las paredes y el techo, hacía que el ruido externo se combinara con el interno y produjera una colisión de sonidos. Un ambiente complicado en donde la voz de cualquier maestro siempre quedaría dispersa.



1.8. Entre amores y odios: la metodología de la maestra cooperadora

Algunas inquietudes comenzaron a aclararse con las siguientes visitas. La profesora siempre iniciaba las clases con el quiz de ortografía, lo que generaba una predisposición para el resto de la clase, ya que la profesora lo que hacía era calificar de inmediato los exámenes con ayuda de todo el grupo. Por este motivo, las estudiantes inmediatamente conocían si habían perdido o ganado el quiz y su actitud se volvía a favor o en contra, o para decirlo de otra manera, se ponían felices o tristes. Estos sentimientos, generaban cierta actitud frente a la clase y la maestra; una actitud positiva o una actitud negativa.

Recuerdo a algunas estudiantes que cuando recibían su examen, lo arrugaban y se les notaba en la cara rabia, otras que solo presumían su nota y se exaltaban por el acto heroico. Comencé a pensar entonces que la manera de calificar era muy interesante porque se vincula a todo el grupo, una forma de coevaluación. Sin embargo, también pensé que el momento no era el adecuado, pues esa calificación se podía llevar a cabo al final de la clase para evitar ese tipo de predisposiciones. ¿Sería por esto el ruido exacerbado durante las clases?

Así mismo, cuando todavía me acompañaba Hernando, presenciábamos una socialización referente a unos caligramas. Notamos que durante la socialización, las chicas que salían a exponer su trabajo también cambiaban su disposición, se notaban contentas porque se les había dado la palabra. No obstante, nos percatamos también que al resto de estudiantes no les interesaba la exposición de sus compañeras, no las escuchaban y fuera de eso, conversaban en pequeños grupos de amigas; por esto, a la profesora Sandra le tocaba pedir silencio constantemente, para que todo el grupo pudiera atender a las compañeras expositoras.

Nuevamente el ruido, la bulla y la algarabía se presentaron en el aula de clases como fenómeno que captaba nuestra atención y que nos invitaba a seguir pendientes y alertas sobre ese asunto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A pesar de todo, estos no fueron los únicos detonantes; la profesora en una visita posterior, nos puso a revisar unos cuadernos del plan lector que lleva cada estudiante, el libro que estaban leyendo era “Los años terribles” de Yolanda Reyes. La profesora lo que nos pidió fue revisar si las chicas habían cumplido con los ítems de la tarea, es decir, si tenían todos los puntos en el cuaderno (la portada, la biografía de la autora, veinte palabras desconocidas y algunas frases interesantes del libro). En ningún momento noté un interés por conocer la calidad de lo contenido en el cuaderno, por las fallas y los aciertos, entre otras cosas. El interés consistía en colocar un sello para verificar que la estudiante había cumplido con la tarea. Si tienes veinte palabras desconocidas está bien, pero si tienes dieciocho no, porque el requisito eran veinte, pero ¿y si en esas dieciocho habían palabras mucho más desconocidas que en las veinte de otra, qué? ¿Cantidad vs Calidad?

Con las prácticas de evaluación observadas y ejecutadas, Hernando y yo nos dimos cuenta de que predominaba una forma de evaluación cuantitativa, una evaluación de verificación de contenidos que no pasaba por una reflexión de las estudiantes. ¿Por qué no darles la palabra? ¿Por qué no invitarlas a pensar y reflexionar estos contenidos en su vida? El aula de clase, y mucho más el aula de lenguaje, debe ser un recinto para la creación individual y colectiva, pues el simple hecho de pensar en lenguaje, nos obliga a reconocer al otro como parte de esa relación, de esa práctica. ¿Entonces por qué no pensar en esas voces, en esos ruidos observados y escuchados en las primeras clases, como un asunto de creación y no de reproducción en un aula de lenguaje?

1.9. Pasar del ruido de los ecos a la creación de voces: evidenciando el problema

Tantas han sido las lecturas, los autores, las teorías, las experiencias, las lágrimas y las alegrías. Tantos momentos y situaciones que he vivido para ser lo que soy y para conformar una identidad que he ido forjado durante los últimos años.

Quiero ser un maestro diferente, responsable, crítico y humano. No solo me interesa explicar un tema, lo que quiero es que ese tema les sirva a los estudiantes para algo. Que piensen, que cuestionen, que participen, que creen. No quiero ser uno más de los

reproductores de contenido. Quiero salir de esa línea de ensamblaje, caminar hacia la derecha y hacia la izquierda; para adelante y para atrás de ser necesario.

Quiero caminar junto con mis estudiantes, no delante de ellos ni mucho menos atrás. Quiero que la creatividad, la diversidad, los sentimientos y las pasiones aparezcan en el aula de clase. Dejar de coartar a los chicos y chicas y en cambio potenciar sus habilidades, gustos e intereses.

No es un trabajo fácil, lo sé, pero tampoco es imposible. ¿Por qué no pensar en que algún día como maestro en ejercicio yo pueda convertir todo ese ruido de las chicas de séptimo en un arma para la creación del saber? ¿Por qué no pensar en que algún día yo pueda combinar la evaluación cuantitativa con la evaluación cualitativa para la plena calificación del proceso todos de los educandos?

Con esta práctica pedagógica busqué profundizar sobre estos cuestionamientos. No pretendí ir en contra de nada ni de nadie, sólo quise defender mis ideales, lo que me mueve y me motiva.

Por eso no quiero que se confundan mis apreciaciones con un ataque hacia la profesora cooperadora, sino que se vean estas evidencias como un insumo que potenciaron mi tema de interés. Un asunto que va más allá de la reproducción de contenidos, un asunto que tiene que ver con la creación de voces y no de ecos en el aula de lenguaje. Por eso, ¿Enseñar a reproducir o enseñar a construir? ¿Fomentar las conversaciones como potencial pedagógico o dejarlas en la insignificancia del ruido? ¿Qué callen durante la clase o qué hablen de la clase? ¿Qué dispongan sus pasiones o qué coarten sus sentimientos? ¿Qué sean voces o qué sean ecos?

Entendiendo esto, con este proyecto de investigación vinculo la oralidad y la subjetividad, para pensar el aula de lenguaje como un recinto para la creación individual y colectiva, pues el simple hecho de pensar en lenguaje, nos obliga a reconocer al otro como parte de esa relación, de esa práctica. Igualmente, priorizo ese ruido que desde el principio de las observaciones tanto captó mi atención, enfocándolo en la formación de estudiantes capaces de visualizar su subjetividad, construirla, reconstruirla y manifestarla por medio de la oralidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, evidenciando el ruido exacerbado y descontextualizado durante las clases, el gusto por compartir las elaboraciones, y así mismo, la falta de escucha

en las intervenciones de las compañeras, yo mismo en tanto maestro en formación, hice una reflexión frente al lugar que me da la palabra en el aula y me surgió la siguiente pregunta:

¿Cuál es la contribución de las prácticas de oralidad en la construcción y consolidación de la subjetividad política de las estudiantes del grado Octavo B, de la Institución Educativa San Juan Bosco?

Para encaminar la pregunta de investigación y su posible respuesta, surgieron unos objetivos (general y específicos) que me permitieron orientar el proyecto, atendiendo y vinculando mis intereses ya manifiestos, que buscaron reconocer la oralidad como esa práctica sociocultural, desde la cual se puede dar la configuración de la subjetividad política, en tanto se establece en la interacción con los otros, una reivindicación de los pensamientos, conocimientos y deseos de los demás, para reconstruir, reconfigurar y consolidar los propios.

Objetivo General

- Caracterizar la oralidad como práctica sociocultural vinculada con la construcción y manifestación de la subjetividad política, a través de una propuesta basada en la didáctica de la lengua en el grado octavo b de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Objetivos Específicos

- Analizar las prácticas de oralidad que tienen las estudiantes y la manera cómo circula la palabra en el aula de lenguaje.
- Concientizar a las estudiantes de la importancia de las prácticas de oralidad y escucha, en su formación como actoras de la realidad, reivindicando su propia subjetividad política.

2. Antecedentes: las voces que han creado otros sujetos

Se hizo la lectura del cuento “La oveja negra” de Elizabeth Shaw, con el cual se buscaba que ellas comprendieran que la diferencia es importante y nos hace importantes, que la opinión de la otra, el respeto por la otra, es demasiado valioso y necesario; y que si queremos que las actividades sean productivas, debemos escuchar, apreciar y discutir las diferentes opiniones. (Autoregistro 6, 14/09/2015)

Para continuar esta narración y permitirme dar una idea más clara de lo que pretendí durante el desarrollo de mi práctica pedagógica, aparecen aquí los antecedentes; apartado en el que busco exponer los trabajos de grado de compañeros y pares académicos, que nutrieron mi trabajo. Y digo compañeros, porque fue a ellos y a ellas, a quienes apunté con la consulta, ya que una base teórica e investigativa podría ser demasiado extensa si no se delimita. Así pues, la selección de los antecedentes se definió para trabajos locales que tuvieran que ver específicamente con experiencias referentes a la investigación de la oralidad en la escuela y su relación con la subjetividad política. Así mismo, se posicionan las investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de los últimos cinco años, como las principales fuentes a seleccionar.

Para realizar la búsqueda, utilicé como palabras claves la oralidad y la subjetividad, ya que son estos conceptos los que engloban y rigen mi trabajo. De esta manera, seleccioné cuatro tesis de grado de estudiantes de licenciaturas, que cumplen con los parámetros antes mencionados. Del mismo modo, reseño unos artículos de revista que me sirvieron como insumo para evidenciar otras miradas, conceptos y recorridos a manera de ejemplo y sustento para mi proyecto.

Por último, en este apartado se encuentra también una referencia a los documentos legales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ya que como base conceptual me sirvieron para contrastar las miradas, las ideas y las concepciones en cuanto a las prácticas de oralidad y su relación con la subjetividad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.1. Antecedentes investigativos: entre la oralidad y la subjetividad desde la mirada de pares académicos

Para comenzar a referenciar las tesis, es necesario reafirmar el poco estudio encontrado en referencia con la relación *oralidad – subjetividad política*, pues aunque en el momento de la consulta no se encontraron investigaciones que vincularan directamente estos temas, si se encontraron aproximaciones, que sirvieron como base para un análisis más detallado.

En este sentido, la primer tesis referida fue la de Diana Mercedes Yarce Usuga, que tiene como nombre *Formación de lectoras desde discursos orales en la Institución Educativa San Juan Bosco, recorriendo su propio río*; este trabajo de investigación del año 2014 se enfoca en investigar la oralidad desde el uso, el trabajo y la evaluación; planteando a su vez una propuesta didáctica para intervenir la oralidad desde la individualidad y el conocimiento previo, así mismo, trabajar lo kinésico, lo proxémico y lo paralingüístico.

La autora manifiesta un interés por el reconocimiento y la apropiación de la oralidad para defender mejor las posturas, comprender los discursos y sus expresiones, y a su vez formar la escucha, todo esto para llegar a reconocer otras prácticas comunicativas y otras posibilidades de llegar al conocimiento. Finalmente concluye, que el trabajo con la oralidad permitió que las estudiantes respetaran la palabra de la otra, relacionaran los temas académicos con su cotidianidad, escucharan, intervinieran, pero sobretodo, le permitió a ella reconocer la realidad escolar y la concepción de aula que no sólo forma sujetos desde los saberes.

En esta medida, el trabajo reconoce la oralidad como una práctica comunicativa que vincula la individualidad de las estudiantes, permitiendo reconocer la realidad escolar, las expresiones y los saberes a través del discurso. Además el trabajo me permite reconocer un elemento que se puede tratar como posibilidad a la hora de pensar en la subjetividad, así es como aparece en la participación de las estudiantes, la individualidad; esa determinada manera de comprender, defender y expresar las posturas y las concepciones de cada una.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Finalmente, reconocer la oralidad en la vida institucional, relaciona directamente mis planteamientos al enfocar la práctica discursiva como elemento fundamental en las dinámicas del aula, no solo para expresar saberes sino también percepciones.

La segunda tesis encontrada fue la de Verónica Inés Caldera Garrido que se titula *La radio escolar: un medio para fortalecer la argumentación oral en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica Córdoba*, una investigación del año 2013 en donde se presenta una propuesta de enseñanza-aprendizaje, que busca intervenir las dificultades argumentativas orales de los estudiantes del grado sexto. La autora posiciona la radio como un medio para ser aprovechada como una estrategia de aprendizaje en el desarrollo de habilidades comunicativas orales. Con el proyecto de “Magazín Radial” y otros talleres, la autora concluyó que estas metodologías le sirvieron a las estudiantes para obtener confianza a la hora de participar, interesarse por los medios de comunicación, crear espacios alternos de conocimiento y fortalecer las habilidades orales y argumentativas.

Aunque el trabajo se enfoca en presentar una propuesta metodológica para trabajar la argumentación de la mano de la oralidad, con elementos técnicos como el tono de voz, el léxico y la dicción, también presenta una valiosa forma de articular un medio de comunicación como lo es la radio, con elementos principales que se encuentran en mi trabajo como las perspectivas y los puntos de vista. De esta manera, potencialmente veo una relación entre la subjetividad y la oralidad a través de la radio, a manera de propuesta didáctica, ya que desde un programa de debate, de chismes o de entretenimiento, se ponen en función estos elementos, posicionando la imagen acústica como el principal elemento de difusión.

Una tercera tesis fue la de Deisy Marcela Arenas Berrio y Yesica Tatiana Muñoz Jaramillo, titulada *La infancia tiene la palabra. Las niñas hablan sobre el espacio físico, pares y docentes en la escuela*, trabajo de investigación del año 2015 que tiene como protagonistas a niñas de entre 8 y 11 años de edad, que a través de sus narrativas logran evidenciar concepciones, apreciaciones y aspectos sobre la escuela, los pares y los docentes. Las autoras manifiestan un interés por darles la voz a las estudiantes, para conocer los pensamientos que convergen en las nuevas generaciones de actores sociales, y de este



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

modo, vislumbrar un mejoramiento de la educación básica. Dentro de la investigación, se posiciona a las estudiantes como fuentes y constructoras de conocimiento.

Con el enfoque biográfico-narrativo, las autoras defienden el uso de los relatos orales para conocer las experiencias escolares, narrar las propias vivencias y legitimar a las niñas como participantes activas de la cultura escolar. Las autoras, utilizando rondas de conversación, recopilaron la información para su trabajo que concluyó en reconocer que las experiencias y narraciones son individuales y subjetivas, así mismo que la oralidad reivindica el papel de las estudiantes como participantes activas y personajes sociales.

En este sentido, al trabajo postular a las estudiantes como actoras válidas y principales en la construcción de las significaciones del espacio escolar, les otorga la categoría de personajes con la capacidad y la autoridad para pensar, reflexionar y hablar acerca de los espacios escolares, las metodologías, conceptos, entre otros. Es por esto que el trabajo me permite vislumbrar la oralidad como forma para manifestar esos pensamientos y esas percepciones activas que convergen en el aula de clases.

Si los educandos se concientizan sobre el papel de la subjetividad en la construcción del conocimiento no solo teórico sino también cultural, habrá una resignificación del papel de la oralidad ya no simplemente desde una práctica que se da en la interacción social y que permite la expresión de ideas, sino que además se reconocerá como una práctica que permite dotar de sentido, a la vez que se construye y mejora la realidad y el contexto que se habita.

La cuarta y última tesis referida fue la de las estudiantes Milena Builes Gonzáles y Marcela Londoño Hoyos titulada *Las voces de las estudiantes narran al maestro*, esta investigación del año 2012 da cuenta de un trabajo relacionado con la palabra y la manera como ésta construye subjetividad, intersubjetividad y experiencia. En el trabajo se acude a los relatos de los estudiantes para que narren experiencias, concepciones, percepciones e imaginarios respecto a los maestros.

Las autoras se refieren a las relaciones interpersonales que se construyen en la escuela, específicamente la relación maestro-estudiante; de esta manera, se busca que los estudiantes



se transformen a través de sus narraciones, que descubran otras maneras de nombrar, de ser nombrados y de percibir el mundo que habitan. Esta investigación de carácter hermenéutico, concluye que las concepciones de maestro son diferentes tanto externamente como internamente, e influye en demasía los acontecimientos, las actitudes, las emociones, las maneras de ser y la relación como tal que se presenta en la cotidianidad del espacio escolar.

En este sentido, este trabajo proporciona una mirada especial frente al maestro, la mirada de los estudiantes que se constituyen como una autoridad propia para hablar y expresar sobre ellos. Es así como aparece la oralidad, en tanto forma de expresar emociones, sentimientos, concepciones y pensamientos, y posicionándose a su vez, como elemento importante a la hora de construir subjetividad.

Conocer esas construcciones orales hechas por los estudiantes, permite visualizar no solo nuestra profesión, pensarnos y repensarnos, sino también las metodologías, comportamientos y actitudes que como maestros debemos mejorar o potenciar.

Si bien los textos referenciados, me permitieron conectar puntos en relación y varias similitudes, mi propuesta buscaba ir más allá de los elementos formales como por ejemplo la entonación. Es así como busqué relacionar lo cognitivo para que las estudiantes pudieran tener una visión más amplia del mundo, de los demás, de los pensamientos e ideas que convergen en la sociedad. Que reconocieran el hecho de que hacemos parte de un colectivo, y que sin el otro no somos nada, en la medida en que lo que ese otro dice, me sirve para consolidar mi propia visión de la realidad y viceversa. Además, otro aspecto fundamental, era reivindicar el papel de la oralidad como práctica que posibilita expresar y construir, no solo conocimientos desde lo académico, sino también desde lo social y cultural. Si en un aula de lenguaje, no se posibilita el diálogo, la escucha, la expresión tanto conceptual como emocional, entonces ¿en qué otro espacio?

Buscar pues que las estudiantes logaran ser conscientes de su papel como actoras sociales, y utilizando el discurso oral como medio para la comprensión y transformación de la realidad, era la apuesta del proyecto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, como artículo de investigación referenciado, traje el de la profesora Ángela María Urrego, titulado *La pluralidad: rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del 'entre-nos'* presentado en el año 2014.

En este artículo, la profesora Urrego plantea la pluralidad como rasgo esencial de la subjetividad política, manifestando que ésta se expresa a través del discurso, que implica a su vez, el reconocimiento, la distinción y la diferenciación de los sujetos. Estas implicaciones, permiten reconocer además la construcción de sí mismo y del otro, a través del camino de las narrativas.

A partir de esta concepción, se despegan tres conceptos claves de la subjetividad, que son *la conciencia histórica*, en tanto comprender las realidades, el contexto; *la resistencia*, en razón de transformar y proponer nuevas formas de ser y estar en el mundo; y *la alteridad*, como reconocimiento de la existencia del otro, para construir nuevos sentidos que potencien las propias maneras de leer el mundo.

En consecuencia, este artículo reivindica el papel del otro y de la otra en la construcción y creación de significados. Transforma la mirada para pensar la subjetividad, a manera de valorar la voz del otro y de la otra, para así repensar la propia.

No solo el artículo me ayudó con unas bases teóricas, sino que me permitió además reflexionar sobre la posibilidad de que las estudiantes se concientizaran de la importancia de escuchar a las otras compañeras, de la importancia de validar esa pluralidad que las pudiera llevar a repensar el mundo que habitan. En sí, de generar nuevas posibilidades de configurarse como sujetos políticos, actoras y participes de su realidad.

Apropiar estas investigaciones, fueron un apoyo para retomar las temáticas y llevarlas al aula de clase como posibilidad para la reivindicación de lo humano y la transformación de la práctica discursiva en pro de cuestionar, comprender y transformar la realidad, esa fue una apuesta desde mi proyecto, como deseo para que se generara en el aula de lenguaje un espacio en donde se descubrieran las potencialidades y las limitaciones de los pensamientos subjetivos a través de la oralidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.2. Antecedentes legales: ¿Cuál es la voz de la oralidad en los documentos del MEN?

Para situar la discusión en torno al lugar que tiene la oralidad en la escuela, se hizo necesario dar una mirada a las políticas educativas y al lugar que ocupa este proceso, desde lo dicho oficialmente, para luego hacer una relación con las investigaciones que han abordado la temática desde lo práctico, con el fin de reconocer lo que se aspira desde el Ministerio y lo que se lleva a cabo en la realidad de las Instituciones. En consonancia con lo anterior, presenté algunas discusiones en torno a tres documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; así pues, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lengua Castellana, fueron el insumo principal de este apartado.

En primer lugar, me enfoqué en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), en donde la oralidad es exhibida como una habilidad comunicativa que busca adoptar ciertos elementos como la enunciación y el léxico, en procura de la construcción de significación y sentido. En esta perspectiva, los Lineamientos nos hablan, entonces, de cuatro habilidades comunicativas, habla, escucha, lectura y escritura, reconociendo su carácter formal e invitando a no dejarlo de lado, pero sí a fortalecer estos procesos en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. Esta visión centrada en lo comunicativo, se limita al lenguaje como instrumento, es decir, como esa forma que tiene el ser humano para comunicar algo, dejando de lado los procesos de subjetivación y la construcción de sentido, ya que estos en ningún momento se nombran. Este carácter de habilidad, viene acompañado, además, por una serie de competencias: la sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica, textual, literaria y poética, que de igual manera, están presentes en los actos de comunicación y significación. Es así como los Lineamientos (1998) nos dicen:

En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje. (p.31)



De acuerdo con esto, se continúa observando el papel que juega lo instrumental, a la hora de hablar de habilidades comunicativas, puesto que la finalidad de trabajar dichas habilidades es aplicarlas en función de producir actos y situaciones de comunicación.

En este mismo documento, el apartado *4.4 un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación*, se convierte en un aparte fundamental para entender el desarrollo de la oralidad, pues se nos presenta una categoría fundamental y es la de la “cultura de la argumentación”:

(...) el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. (p.58)

En este sentido, la cultura de la argumentación va de la mano tanto de la formalidad, es decir, en utilizar determinados argumentos en determinados contextos, pero también de la mano de la posibilidad, la posibilidad de construir y desarrollar el pensamiento por medio del lenguaje. Estas características, no se quedan solamente en el plano académico, sino además en los diferentes contextos en que los estudiantes utilicen el lenguaje. En efecto, se vislumbra una relación entre argumentación y oralidad pero desde el plano formal, es decir, en función de utilizar el lenguaje adecuadamente en las diferentes situaciones de habla. Es así como se prioriza la cultura de la argumentación, en el sentido de la elaboración de discursos sólidos, que emergen no solo por medio de la escritura, sino también por medio de la oralidad.

No obstante, aunque aparecen algunas referencias que invitan a pensar otras formas de acercarse al lenguaje, además de la lectura y la escritura, es claro que la concepción de oralidad desde este documento se limita a preguntarse por el cómo, es decir, de qué manera hablo, cómo lo hago, en qué situación, con qué sujeto, etc. Estas preguntas van dirigidas a la función de la oralidad en relación con el acto comunicativo y a lo que pretende el MEN con el trabajo de la oralidad en la escuela. Por esta razón aparecen categorías como la ya



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mencionada “cultura de la argumentación” que se enfocan efectivamente en esa funcionalidad y tecnicidad del lenguaje. Dicho de otro modo, se prioriza el trabajo sobre el uso del lenguaje para comunicar e interactuar tanto escritural como oralmente.

Por otro lado, en el año 2006 se plantean los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN, en el cual es de suma importancia la referencia que se hace al doble valor del lenguaje, ya que posibilita observar cómo entiende el MEN el lenguaje y cómo busca que se trabaje en las escuelas. Esta mirada, abre la discusión para reconocer cuál es la intención explícita en los documentos legales y cómo se lleva a cabo en la realidad, ¿si se aplica lo que está escrito?

Primero, tenemos el lenguaje con *valor subjetivo* que le permite al individuo tomar conciencia de sí mismo, ya que le posibilita definir una serie de características que lo distinguen de los demás, y a su vez, le permite transformar la realidad de la cual hace parte. Por otro lado, está el lenguaje con *valor social*, el cual define las interacciones y las relaciones que se establecen con los otros, “gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos” (MEN, 2006, p.19). Esta noción de lenguaje con valor social, se relaciona con la visión expuesta en los Lineamientos, ya que se enfoca en el acto comunicativo como forma de interactuar y relacionarse los unos con los otros. Sin embargo, la oralidad queda desamparada al posicionar la escritura como eje fundamental y aunque se menciona la lengua, no se hace énfasis en lo oral. Aparte de esto, se sigue hablando del discurso a manera de función, es decir, el discurso sirve para: tomar decisiones, dirimir diferencias, establecer acuerdos, etc.

De igual manera, es de vital importancia no desconocer que los Estándares hablan del valor subjetivo del lenguaje, lo cual entra en consonancia con mi propuesta de investigación, entendiendo que pretendí posicionar la oralidad como una práctica sociocultural que le permite al sujeto tomar conciencia de sí mismo, de la construcción de sentidos y de reconocer las posibilidades que le brinda el lenguaje para transformar la realidad. Sin embargo, lo subjetivo y lo social en este documento sigue siendo fragmentario, pues se



reduce al intercambio de significados, lo cual vuelve sobre el fin comunicativo y se limita al significado, en ningún momento se habla del sentido en los contextos sociales, cosa que si apunta mi proyecto.

Pasando a otro aspecto más específico de la estructura de los Estándares, me interesó mirar el lugar de la oralidad en los procesos referidos al ciclo de sexto y séptimo, pues es el conjunto de grados en los que inicié y desarrollé mi práctica.

En el eje referido a la producción textual se presentan dos estándares, uno de ellos tiene que ver con la producción de textos orales, así pues, al finalizar el grado séptimo nos dice: “Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas” (MEN, 2006, p.36). Vemos entonces como se retoma la cultura de la argumentación que expuse anteriormente, pues se hace énfasis en la utilización de estrategias argumentativas que posibiliten la construcción de textos orales, cosa que sigue de la mano de las herramientas. Lo anterior, ata la oralidad a una práctica discursiva particular, a partir de acciones como: “defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos; formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos; utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos” (p.36). Entre otras.

Ahora bien, en el eje de comprensión e interpretación textual, aparece un estándar referido a la tradición oral: “Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura” (p.36). En este, el trabajo va dirigido a la interpretación de textos orales para posteriormente clasificarlos, caracterizarlos, identificarlos, entre otras acciones. Este énfasis va claramente en dirección del significado de los textos, pues al establecer dichas acciones se prioriza la forma; es decir, qué es una copla, una leyenda, cuáles son sus características, su origen, etc. Esta forma deja de lado los procesos de sentido que el sujeto puede construir; la relación con su contexto y con su historia queda invisible al primar aspectos estructurales y de significado.

En tercer lugar, en ética de la comunicación se menciona: “Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia” (p.37). Aquí vuelve el énfasis sobre el acto comunicativo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y nos invita a reconocer la diversidad, a manera de consolidar actitudes de respeto. El hecho se basa en seguir caracterizando lo comunicativo y todas sus variables, entre ellas, la diversidad cultural es un rasgo que está presente, el cual se debe atender y trabajar, según el documento.

Estos tres factores, los tomé como principales en la relación con la oralidad, debido a que integran los valores del lenguaje que ya mencioné, pero se limitan al intercambio de significados y al acto comunicativo en sí. En otras palabras, el trabajo con la oralidad queda atado a la práctica comunicativa, privilegiando acciones que van de la mano del uso y las características del lenguaje. En este sentido, reconocer y caracterizar los textos orales y de igual forma, utilizar la argumentación como forma para defender un punto de vista, justifica el papel del lenguaje con valor social, pues nos está invitando a propiciar escenarios de interacción, que posibilitan el intercambio de significados en situaciones comunicativas. No obstante, la construcción de sentidos, que posibilitaría el lenguaje con valor subjetivo, queda nulo, al priorizar los elementos antes mencionados. Si bien es cierto que reconocer todos estos procesos es necesario para el desarrollo cognitivo del sujeto, también hay otras formas de pensamiento que son igual de validas, y esto es lo que pretendí desarrollar con el trabajo de la oralidad como una práctica sociocultural, que no solamente se vincula a la escuela, sino que además establece relación con todos los contextos en los cuales el sujeto hace presencia.

Finalmente, para concluir este apartado, fue necesario dar una mirada al más reciente de los documentos legales que normatizan la enseñanza del lenguaje en nuestro país: los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA (MEN, 2015), los cuales tanto en séptimo como en octavo, se refieren a la oralidad en función de la participación en discusiones, en debates y en la postulación de opiniones, buscando fortalecer la expresión oral y corregir distractores en las intervenciones como la dicción, las muletillas y otros elementos formales. Por ejemplo en el grado séptimo, el derecho once hace referencia a “participa en discusiones y plenarias sobre las lecturas que realiza y contrasta elementos del texto, con sus propias ideas” (p.31). Y además el derecho trece dice, “formula opiniones fundamentales en diferentes fuentes (orales, escritos y digitales) sobre diversos temas” (p.32). Estos ejemplos, me permitieron relacionar los Lineamientos y los Estándares, al vincular el uso del lenguaje como medio



para comunicar, es decir, para discutir, opinar, argumentar, entre otras formas, dejando de lado la reflexión que pueda construir el sujeto sobre eso que está comunicando. Dicho de otro modo, el uso del lenguaje prevalece en relación con la función de este en el acto comunicativo. Además, no se menciona la oralidad explícitamente, sino que se enfatiza en lo textual, la estructura, las características, etc, y queda demostrado con los ejemplos, al descubrir que de trece derechos del grado séptimo solamente dos de ellos hacen referencia a lo oral y muy someramente, dejando la pregunta sobre la jerarquización de la escritura y de lo textual, sobre la oralidad.

Hasta aquí intenté rastrear la noción de oralidad que aparece en estos tres documentos que nos presenta el Ministerio de Educación Nacional, y aunque hay una buena base de reflexión frente a lo relacionado con lo oral, también hay ciertos límites como el carácter instrumental en la utilización de la palabra.

En ningún momento quise atentar o deslegitimar la concepción de oralidad que aparece en estos documentos, pues la oralidad como una habilidad comunicativa, también ha sido estudiada y para otras investigaciones, tiene validez; sin embargo, para mi proyecto en específico, esta concepción resulta insuficiente, pues estaba buscando la relación entre la subjetividad política y la oralidad como una práctica sociocultural; en este sentido, una visión instrumental del lenguaje, iría en contravía para desarrollar tal propósito, debido a que desde la perspectiva que propuse, un acercamiento a dicha relación implica lo humano en un sentido amplio, y no podríamos limitarnos solamente al acto comunicativo.

Esto es precisamente lo que buscaba con este trabajo de práctica pedagógica, que las estudiantes pudieran entender el papel de la oralidad en la relación social y que pudieran establecer una conexión con la subjetividad política, para reflexionar así sobre la construcción del conocimiento en colectividad. Y no solo me refiero al conocimiento científico, también al cultural, al que nos brindan la experiencia y la vida misma. Por esto, los documentos del MEN se quedaron cortos al limitarse a una sola forma de entender la oralidad, en su relación en cuanto al uso en situaciones comunicativas concretas. Además, su procura por caracterizar el lenguaje, las formas y las maneras en que este se manifiesta, desde mi perspectiva, encierran la oralidad como instrumento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, desde mi postura, la oralidad entendida como una práctica sociocultural, va más allá del instrumento y retoma otras formas de pensamiento, desde la construcción de sentido hasta los procesos de subjetivación. Y aunque los Estándares mencionan el valor subjetivo del lenguaje, no lo desarrolla, pues los procesos contenidos en los Estándares vuelven sobre el fin comunicativo. En este sentido, lo subjetivo queda como una aspiración, sin consolidarse como una realidad, y para este proyecto, jugaba un papel fundamental.

El trabajo con la oralidad debe replantearse y no solo quedarse con una sola visión, es menester ampliar las nociones y trabajarlas por igual, de la misma manera que se hace con la de los documentos del MEN. Así, la oralidad como práctica sociocultural será una de esas nociones, que a continuación, desde lo teórico, busqué definir y argumentar, como base fundamental de mi proyecto.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



3. Ruta conceptual: la voz de los autores que me orienta

¿De qué nos sirve ir al colegio, conocer un tema y reproducirlo? Si ir al colegio no nos sirve para poner en tensión nuestros gustos, nuestras creencias, nuestras prácticas, ¿entonces para qué? (Autoregistro 3, 24/08/2015)

En la línea de subjetividad política que rige mi proyecto de investigación, es menester tener claro los conceptos, que permitan definir, no solo cómo los entendimos aquí sino también cómo estos aportaron al abordaje de los cuestionamientos iniciales.

El escenario escolar está regido por unas dinámicas tanto del profesor como de los estudiantes. Estas dinámicas indiscutiblemente contribuyen al desarrollo de las clases, positiva o negativamente. En ese sentido y vinculando las categorías que rigen la línea de mi proyecto, aparecieron una serie de conceptos que posibilitaron dar un horizonte ilustrativo a la investigación.

De esta manera, los conceptos que describí aquí fueron: *sujeto, subjetividad, narrativa y experiencia*, que corresponden a la parte más general del proyecto, lo macro; además de ser las categorías con las que inicié la travesía de este proyecto. Posteriormente definí los conceptos de *didáctica de la lengua, oralidad, escucha y evaluación*, referentes a la parte más específica de la investigación, los cuales aparecieron luego de haber recorrido el tramo inicial. Finalmente, precisé el concepto de *maestro de lenguaje*, fundamental para mi reflexión en tanto configura una forma de pensar y actuar mi práctica pedagógica.

3.1. Sujeto y Subjetividad: una relación más allá de las palabras

Los primeros conceptos a los que haré referencia serán sujeto y subjetividad, respectivamente; esto con el fin de ilustrar más adelante su relación y así poder reconocerlos en las dinámicas del aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para iniciar con la noción de sujeto, es de suma importancia precisar la transformación histórica que esta ha sufrido, desde la idea del sujeto racional hasta el sujeto social. Liliana Tique Calderón (2012) manifiesta: “el sujeto en la modernidad (siglo XVII), es un sujeto cartesiano, dado, consciente e indivisible, que posee un pensamiento unitario, sus acciones son guiadas únicamente por la razón (...)” (p.3). En este sentido, en el siglo XVII el pensamiento racional permea todas las esferas de la sociedad y a sus miembros. Sin embargo, con el paso al siglo XX, esta noción de sujeto se verá criticada por el descubrimiento de intereses ocultos que habitan en la conciencia del sujeto, “el poder, la clase y el instinto, esta es mediada y determinada por estos tres intereses, evidenciando que los sujetos ya no son tan razonables y tan conscientes como lo pretendió ser el sujeto cartesiano” (Tique, 2012, p.4). Estos tres intereses, demostraron que el sujeto racional no lo es tanto, y que en la conciencia del sujeto habitan otras intenciones que no son estrictamente guiadas por la razón.

Con el siglo XX aparece además una nueva noción de sujeto:

El siglo XX, llamado a la vez la postmodernidad época que está alrededor de los años 70, no solo cuestiona a este sujeto razonable sino que hay una emergencia y una nueva lectura de sujeto, un sujeto que se cuestiona, que se plantea y que desea conocer qué y cómo llegamos a ser quienes somos (...). (Tique, 2012, p.4)

Ese sujeto que se cuestiona, será a su vez conocido como sujeto social, intercultural, que se construye en la interacción social y se postula como actor de sí mismo. Ese sujeto social, emerge como un individuo que puede actuar y pensar por sí mismo, de la misma forma que busca crear y construir su propia historia: “El sujeto en los tiempos contemporáneos anhela y busca reivindicación en la cual pueda pensar y actuar por sí mismo, desea crear y construir sus propios discursos (...)” (Tique, 2012, p.6). Y es así como entenderemos aquí el sujeto, un sujeto social e intercultural, que se construye en la interacción social y que busca pensar y transformar su propia vida con la actuación en ella.

Esta claridad con el concepto de sujeto, me da pie para definir la noción de subjetividad, puesto que ese sujeto social nace de la interacción, de la lectura del mundo, de la forma de entenderlo y construirlo, por esto, como lo plantea Tique: “la subjetividad se va



construyendo a través de los múltiples discursos, los contextos y los hechos significativos que lo transforman en sujeto” (p.7). Esa subjetividad la construye

el sujeto a medida que interactúa con los demás, es decir, cuando se constituye a nivel colectivo, social.

En el entramado de las relaciones personales, se tejen relatos que nos explican, nos configuran y nos escriben en diferentes modos de pertenecer al mundo. Esa diferencia es la base de la subjetividad, que permite en el reconocimiento del otro, reconocerse a mí mismo, ya que, “dichas experiencias y realidades permiten nuevas subjetividades e identidades que poseen toda una dimensión simbólica, cultural y política, y toda una lucha de reivindicación buscando un reconocimiento dentro de un mundo de complejo” (Tique, 2012, p.7). Esas diferentes perspectivas, construyen una amalgama de significaciones, entendidas como la subjetividad de cada sujeto. Por esto, cada una de esas perspectivas, tendrá una carga de valores, creencias y lenguajes, que permitirán definir modos de ser y de actuar en el mundo.

Reconocer esa subjetividad en la diversidad del escenario escolar, contribuye a la realización y construcción de procesos de análisis, inferencias y cambios, no solo de la teoría sino también de la práctica; por eso Tique menciona:

Los distintos discursos permiten que el sujeto delinee (...) su realidad desde otra mirada, esto da la posibilidad de ser construido por el discurso del otro; gracias a estas interacciones donde media la narrativa, el sujeto se reconstruye de manera diversa, influenciado por ese otro que está ahí, por su contexto y por la cultura en la cual se está inmerso. (p.8)

De esta manera, todo eso que se comparte en la interacción, servirá de influencia para construir un pensamiento e ideas propias, es decir, una subjetividad.

Ahora bien, en el párrafo citado, se menciona una nueva categoría que hace alusión al medio por el cual se manifiesta la subjetividad en el sujeto; de este modo, aparece la narrativa que será desarrollada en el siguiente apartado junto con la experiencia, en razón de visualizar el vínculo inequívoco que tienen tales conceptos.



3.2. La Narrativa como el vehículo de la Experiencia

En primer lugar aparece la narrativa como un concepto que permite el encuentro entre el sujeto y la experiencia.

Entonces, podríamos partir de que “la narrativa no es solo una metodología, (...) es una forma de construir la realidad” (Bolívar, 2002, p.43). Por esto, entre el sujeto y la experiencia, aparece la narrativa como esa forma de construir, deconstruir y reconstruir la vida a partir del discurso. Esa autointerpretación que hace el sujeto de su propia vida, de su propia realidad, se narra en primera persona como forma de expresión interpretativa, pues como nos dice Delory-Momberguer (2015): “el relato que cada uno hace de su vida debe poder hacer de él “el sujeto” y “el actor” de su propia historia” (p.18). Tal premisa nos lleva a pensar en la narrativa como esa búsqueda de significaciones que permiten definir y delimitar esas interpretaciones, por eso Bolívar (2002) dice: “la narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (p.43). Así pues, esa relación dialógica entre experiencia y realidad, se manifiesta en las narrativas como forma de inventar y modificar mi propio yo y el contexto que me circunda.

Es por esto que la narrativa, como forma de investigación, se vuelve tan interesante, ya que esos relatos personales permiten construir sentidos, significados y definiciones humanas. Dicho de otro modo, las narraciones permiten vincular los conflictos y los dilemas de la vida de los sujetos, en pro de la comprensión y expresión de la realidad, a su vez que “los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza” (Bolívar, 2002, p.46). Visto así, la narrativa en la escuela es fundamental para tales propósitos, pensada como esa forma y ese medio para darles la voz a los propios autores y actores de tal escenario.

En segundo lugar, y como mencioné más arriba, la narrativa ayuda a conocer las experiencias vividas, tanto pasadas como presentes, permitiendo un enriquecimiento de la visión del mundo. En este sentido, Edith Litwin (2008) reflexiona: “las experiencias del pasado de nuestras familias, sus relatos y su relación con la vida de los pueblos y las



sociedades enriquecen, seguramente, la forma de apreciar y valorar el entorno social” (p.19). Así pues, la posibilidad de recuperar esa historia pasada, pero del mismo modo presente, favorece la construcción de significados, ya que se concatenan las dos visiones de la realidad, una que fue y otra que es.

Ahora, llevando esta perspectiva a la escuela desde cualquier tema, ya sea literatura, pintura, teatro o música, las experiencias que estos tópicos nos aportan, repercuten de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante y como menciona Litwin (2008): “estas apreciaciones, además, deberán extenderse hacia fuera de las aulas (...)” (p.20). Esto nos permite pensar en la narración de las experiencias, como una posibilidad para que los estudiantes, en cualquier esfera de lo social, adopten actitudes reflexivas y críticas que les permitan crear conexiones entre la experiencia colectiva y la propia.

Del mismo modo, Jorge Larrosa en su texto *Sobre la experiencia* (2006), define el concepto de experiencia como “eso que me pasa” (p.44). Y eso que me pasa, es en esencia exterior a mí, “otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero” (p.44). No obstante, aunque ese acontecimiento es exterior, el lugar que tiene éste es en mí, es decir, el lugar de la experiencia soy yo, así lo menciona Larrosa:

Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (2006, p.45)

Así mismo, este autor relaciona de manera clara los conceptos de sujeto, subjetividad y experiencia, dejando en claro la reciprocidad que tiene un concepto con el otro:

Si le llamo *principio de subjetividad* es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus

palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. (Larrosa, 2006, p.45)

Esta conexión que nos presenta Larrosa, hace referencia a que la experiencia tiene lugar en todo el sujeto, entendiendo que esos acontecimientos que me pasan, transforman mi ser de una manera particular y única, haciendo referencia a la subjetividad. Es por esto, que este sujeto debe estar abierto, sensible y vulnerable a la experiencia, es decir, debe dejar que la experiencia lo transcurra, desde su singularidad. De esta manera, esos acontecimientos que le ocurran, serán siempre incomparables, irrepetibles, únicos y sorprendentes, pues serán las características de la experiencia como hecho subjetivo.

Hasta aquí traté de recoger desde los autores planteados en el seminario y otros a los cuales me he acercado durante el pregrado, un esbozo de las definiciones y apreciaciones en cuanto a sujeto, subjetividad, narrativa y experiencia, conceptos que como lo mencioné al inicio de este apartado, configuran la parte general del proyecto y, específicamente, de la línea que lo rige.

Ahora, la posibilidad de definir los conceptos de didáctica, oralidad, escucha y evaluación, aparecerán a continuación como vínculo indiscutible con las categorías anteriormente definidas, y que proporcionan además, una claridad en cuanto al tratamiento de los postulados, de las relaciones y apreciaciones que trato de defender.

3.3. Una aproximación a la didáctica de la oralidad, vinculada a la didáctica de la lengua

Fernando Vásquez en su *texto La didáctica de la oralidad, experiencia, conocimiento y creatividad* (2011), mencionan unos puntos fundamentales en cuanto a la concepción de la didáctica de la oralidad. En primer lugar Vásquez nos dice: “Una didáctica de la oralidad es más que llevar al aula las prácticas orales informales de la vida cotidiana” (p.152). Aquí, el autor hace referencia a que el aula no puede ser escenario del hablar por hablar, se debe en cambio, planificar los aspectos o temas que se quieren enseñar y potenciar. De esta manera,



se establece un objetivo de enseñanza que deberá estar planificado con anterioridad y que configurará una voluntad didáctica, lo que no pasaría con otras formas de oralidad. En este sentido, la didáctica de la oralidad, adquiere relevancia en la perspectiva de la didáctica de la lengua, en tanto se configura como una forma para enseñar y aprender unos temas específicos, abordados desde la oralidad como una práctica que se desarrolla en el aula con unas características definidas.

En segundo lugar, Fernando Vásquez dice: “Una didáctica de la oralidad implica hacer explícitos previamente los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje” (p.152). Este punto está estrechamente ligado al anterior, ya que una planificación didáctica deberá contener los criterios de evaluación definidos con anterioridad. Esto con el fin de evitar confusiones y conflictos de los estudiantes frente a la calificación. Así mismo, definir la evaluación invita a pensar de manera más seria la actividad. No obstante, “para llegar a construir esos indicadores los maestros necesitamos colocarnos en la posición del que aprende, desechar los sobreentendidos y, muy especialmente, adecuar los saberes a la etapa, el momento y el contexto del aprendiz” (p.153). Es así como vemos que la negociación y el diálogo se hacen presentes en la construcción de la evaluación, pues los estudiantes participan propositivamente en el acuerdo de los criterios.

En un tercer punto, Vásquez postula: “Una didáctica de la oralidad nos pone a los educadores en la tarea de diferenciar o distinguir los géneros orales” (p.154). En este sentido, el autor enfatiza en el estudio de las diferentes manifestaciones de la oralidad para lograr diferenciarlas, ya que no es lo mismo la conferencia que la exposición, o el debate que el foro o la entrevista. Esto se convierte en una tarea fundamental para poder trabajarlas y desarrollarlas en el aula, reconociendo la metodología, los actores y los criterios de evaluación para cada una de ellas. De este modo, se refuerza la primera idea en cuanto a que las prácticas orales desarrolladas en el aula, tienen unas características específicas que son necesarias diferenciar, para poder comprender y ejecutar el trabajo más apropiado en la clase.

Para el quinto punto, Vásquez alude a que:



Una didáctica de la oralidad, especialmente en lo relacionado con la cohesión y la coherencia del discurso, debe abogar por que nuestros docentes y estudiantes incorporen una variedad de conectores o bisagras discursivas que permitan superar el habla fragmentada, desvertebrada y sin ninguna lógica interna que le sirva de soporte. (2011, p.157)

En relación con esto, la invitación que hace el autor es a estudiar el discurso que circula en el aula, no solo el de los estudiantes sino también el de los maestros, ya que en la mayoría de ocasiones, el discurso oral no tiene un hilo conductor pues, “pasamos de un momento expositivo a otro deductivo o de pronto llegamos a conclusiones sin haber construido puentes deductivos o inductivos en nuestras disertaciones” (Vásquez, 2011, p.157). Y esto pasa tanto con los maestros como con los alumnos; por esto, la invitación de Vásquez es a mostrar en nuestras clases esos conectores que nos permitan construir discursos más coherentes y mejor elaborados.

En el sexto punto menciona: “Una didáctica de la oralidad puede encontrar un buen repertorio de ayudas metodológicas en la tradición de la retórica clásica” (p.157). En esta perspectiva, el autor reflexiona sobre textos como *La Retórica de Aristóteles* o *las Instituciones Oratorias de Quintiliano*, que son textos que contienen la tradición de la retórica, en los cuales la oralidad estaba vinculada al ágora, es decir, a la defensa de los propios derechos.

Finalmente para el punto siete, Vásquez dice:

Poner a circular la oralidad y sus modalidades en los espacios educativos no solo busca favorecer la interacción entre los estudiantes, sino, y esto sí que es definitivo en nuestros países latinoamericanos, educar en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia. (p.158)

De esta manera, el autor nos invita a pensar la escuela como un espacio en donde la oralidad tenga como propósito “favorecer la participación y el aprendizaje colaborativo para que nuestros estudiantes aprendan a escuchar al otro, a disentir y hacer consensos” (p.159). Esta visión, permite reconocer la oralidad no solo como instrumento sino también como práctica que otorga diferentes posibilidades, puesto que favorece las historias y los



relatos, tanto del maestro como del alumno: “se trata, en últimas, de una tarea de reconocimiento de las diferencias y un esfuerzo de maestros y estudiantes para que sea la palabra y no la fuerza la que regule nuestro vivir con otros” (p.159).

Ahora, en términos de ir apoyando esta didáctica de la oralidad, en el cuerpo mismo de este trabajo, aparecerán a continuación los conceptos de Oralidad y Escucha, definidos como prácticas socioculturales, que permiten además, un ejercicio creativo de subjetividad y que relacionan los elementos tratados hasta este punto.

3.4. La consolidación de la subjetividad desde las prácticas de Oralidad y Escucha

A lo largo de este texto, he intentado presentar la oralidad como una práctica sociocultural, que tiene lugar no solo en la cotidianidad sino también en el aula.

En este sentido, la concepción de oralidad que aquí presento, será pues desde la figura de práctica sociocultural que pretende expresar la visión de mundo, y a su vez, la comprensión del mismo que los sujetos pueden construir y desarrollar en la interacción social, no solo en el aula sino también en la cotidianidad.

Retomando el texto de Fernando Vásquez (2011), el autor otorga una definición clara y concisa de la oralidad que le da sustento a mi concepción de esta: “La oralidad la entiendo como una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes (...)” (p.152). En este sentido, la definición de Vásquez, apoya el papel de la oralidad como práctica sociocultural, que contribuye a que los sujetos se legitimen a través del discurso oral, es decir, que se vuelvan partícipes activos de la construcción y reconstrucción de la realidad.

En esta misma perspectiva, Anna Camps defiende el aula como un espacio en donde se desarrollan prácticas discursivas diversas e interrelacionadas. Y aquí es donde se manifiesta la oralidad como práctica sociocultural, que involucra experiencias vitales que van desde



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

nuestra vida cotidiana hasta las dinámicas del aula. En concordancia con esto, Camps (2005) manifiesta:

La importancia del diálogo en el aprendizaje de los distintos contenidos escolares es ya compartida por casi todos los profesores y profesoras. El diálogo permite hacer evidentes los conceptos de los estudiantes y permite su transformación en el contraste dinámico con los de los compañeros y con los que propone el profesor como objeto de aprendizaje. (p.5)

De acuerdo con lo anterior, la relación que intento defender entre subjetividad política y oralidad, queda expuesta al considerar la práctica discursiva, como acción que tiene lugar en el aula y fuera de ella, además, de cómo se consolida una visión de la realidad a través de esa interacción social que se da por medio del discurso oral, principalmente. Así mismo, Camps aclara que el diálogo no solo permite compartir y construir conocimientos escolares sino que también: “conviene destacar la necesidad del diálogo relacionado con la reflexión compartida sobre cuestiones que afectan a la relación entre las personas, a las actitudes, a los valores, en definitiva, a la formación moral de los niños y jóvenes” (p.6). Y esto me lleva a pensar en esas características sociales y culturales de la oralidad que vengo manifestando y que más arriba definí con Fernando Vásquez.

Por otro lado, Anna Camps (2005) postula: “conviene insistir en que el uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar. Quizás no se ha puesto suficiente énfasis en que escuchar implica comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral” (p.4). Y aquí es donde pretendo articular la escucha como esa práctica indiscutiblemente ligada a la oralidad, que permite además, la configuración de la subjetividad política, en la medida en que reivindica la voz del otro cuando lo escuchamos.

En relación con esto, Fredy H. Wompner (s.f), en su texto *Saber escuchar en la práctica docente* apunta:

Quien tiene algo que decir tiene el deber y el derecho de decirlo. Pero también tiene que saber, sin sombra de duda, que no es el único que tiene algo que decir, y que por muy importante que sea lo que tiene que decir, no es necesariamente la verdad

esperada por todos. Si no escucha lo que otros tienen que decir, termina agotando su propia capacidad de decir. (p.5)

Así pues, nos encontramos con una relación intrínseca entre hablar y escuchar. No solo en el sentido del respeto y la tolerancia, sino además entendiendo la capacidad de formular inquietudes y acuerdos, de preguntar y responder, de corregir o complementar. Hablo aquí de una relación de aprender juntos, con el otro, tu conmigo y yo contigo. Y en este sentido, Wompner señala que la mirada no debe estar solo en el que busca aprender, que en mi caso serían las estudiantes, sino que también debe haber una mirada a quien pretende enseñar, de este modo, el maestro también debe ser un sujeto participe de la oralidad, y de igual forma de la escucha, ya que como el autor lo dice:

Quien tiene algo que decir debe desafiar a quien escucha a que diga, hable, responda. Si el que enseña no hace esto, su habla se da en un espacio silenciado. Por el contrario, cuando el que enseña estimula el diálogo aprende a hablar escuchando. Al escuchar al que aprende en sus dudas y su incompetencia temporal, aprende a hablar con él. (p.5)

En esta perspectiva, la escucha como esa práctica estrechamente vinculada a la oralidad, debe tener un lugar valioso en las dinámicas del aula, ya que si no se escucha, no solo entre estudiantes sino también entre estudiantes y maestros, lo que se estaría haciendo sería un depósito de contenidos, de manera estática y lineal, es decir, del profesor al alumno, en un solo sentido.

En la misma línea, Richard Sennett (2012) manifiesta: “saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados” (p.30). Aquí, aparece el silencio como aspecto a tener en cuenta en relación con la escucha, ya que esos silencios que se originan en las prácticas discursivas, están cargados de sentido y también nos dicen algo. La cuestión está en interpretarlos para develar esos sentidos. Es así como Sennett, haciendo énfasis en el silencio nos dice: “aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más



dialógica” (p.30). Es por esto que si nos escuchamos, si reconocemos los pensamientos del otro, sus conocimientos y deseos, entonces estaremos pasando de la reproducción, y en otras palabras, de los ecos a la creación de voces, tanto en el aula de clases como en la vida en general.

Las premisas abordadas en este apartado, constituyen uno de los soportes principales de este proyecto, debido a que tanto la Oralidad como la Escucha, entendidas como prácticas socioculturales, se enfocan en características más propias a la subjetividad, ya que lo humano se hace presente, en cuanto a que nos narramos hablando, pero también escuchando. Así pues, nos convertimos en seres dotados de elementos como sentimientos, deseos, pasiones, ideas y saberes, que conjugan en una relación social, tanto en la vida en general como en el aula de clases. Y es en esa aula, el recinto que más me interesa, en el cual tienen desarrollo estas prácticas desde una mirada académica, lo que me llevan a pensar: ¿Cómo puedo evaluar la oralidad desde lo subjetivo?

3.5. La Evaluación de la Oralidad

La pregunta antes formulada, es una pregunta que me aqueja. Aquí lo que pretendo, es definirme por una evaluación formativa, ya que se adecúa al desarrollo de la secuencia, teniendo en cuenta que favorece la evaluación de un proceso, o como lo dicen Salvador Grau Company & María Cecilia Gómez Lucas (2010): “es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de ella se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden” (p.8). En otras palabras, se tienen en cuenta todos los componentes que influyeron durante el proceso, en este caso la secuencia didáctica, y de esta manera, orientar la práctica pedagógica, tomando decisiones constantemente, con la intención de fomentar un aprendizaje activo.

De igual modo, con esta intervención evaluativa, busco validar la participación de las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, para que asuman “la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla” (Grau & Gómez, 2010, p.11).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En esta perspectiva, la utilización del instrumento, definido a continuación en el apartado de la metodología, favorecerá esta participación evaluativa como una estrategia para que las estudiantes se acerquen críticamente a la valoración de los trabajos de sus compañeras. Así mismo, me posibilitará el acercamiento al análisis, desde la comprensión de los criterios y la formulación de hipótesis.

3.6. Maestro de Lenguaje: la voz que anhelo construir

Como ya lo había manifestado, este concepto fue fundamental en el desarrollo de mi reflexión, puesto que me permitió reconocer lo que soy y lo que pretendo ser, orientando así mismo la práctica pedagógica.

En este sentido, Henry Giroux (1997) nos habla del docente desde la perspectiva crítica, de un maestro como intelectual transformativo: “el docente no es neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social” (p.60). Para esto, el maestro debe ser un sujeto ético y político, ya que está llamado a plantear objetivos, desarrollar metodologías y exponer ideas y pensamientos; es decir: “los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (p.65). Aquí, la ética juega un papel fundamental en relación con el compromiso que cada maestro asume con su alumnado. La responsabilidad que los maestros adquirimos en la selección, los planteamientos y la discusión de los contenidos, se traduce como la actitud ética y política que cada educador debe llevar consigo en todo momento. Esto supone que los profesores nos empoderemos de una reflexión entre iguales y que desde un diálogo ético, político y pedagógico, permitamos la experiencia asociativa entre contexto-teoría-práctica y que posibitemos tanto la reflexión como la transformación; de acuerdo a esto: “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1997, p.65).

En la misma línea, Fernando Vásquez en su texto *El Quijote pasa al tablero* (2004), menciona: “Si el alumno sale de la clase con lo mismo que entró, algún tipo de omisión o



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de mentira está promoviendo el maestro” (p.21). Esta perspectiva va en consonancia con el postulado ético de Giroux, al reconocer la responsabilidad que tenemos los maestros de seleccionar, plantear y discutir los contenidos. Si estos son omitidos, estamos negando la posibilidad de elección de nuestros estudiantes, pues nuestro deber no es elegir por ellos sino orientarlos para que elijan lo mejor y más adecuado para sus necesidades.

En consonancia con esto, Vásquez en otro texto titulado *Maestro: trabajo de partero* (2013), define al educador como: “un vaso comunicante, una mediación entre lo propio y lo extraño, entre lo privado y lo público”. Y en efecto, la concepción de maestro aquí expresada, se relaciona con lo que antes mencionaba, esa actitud ética y responsable que debemos tener los maestros a la hora de enseñar. Ser ese “vaso comunicante”, ese mediador en el proceso de aprendizaje. La imposición y la dictadura quedan relegadas al ser este un trabajo más cooperativo y honesto.

Finalmente, el profesor Jesús Alberto Echeverry en su texto *Volver a ser maestro* (2014), da una definición hermosa del oficio docente, además de que relaciona varios conceptos tratados en este apartado de la siguiente manera:

Ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte. (p.1)

Esta es sin dudas una apuesta de este proyecto, vincular la oralidad como una práctica que me permita evidenciar historias, narraciones, subjetividad, humanidad. Aquí la apuesta no va enfocada solo para las estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bosco, sino que la reflexión también me permea en tanto me veo como un maestro que aboga por el lado humano de las personas, por validar sus sentimientos, sus deseos y sus pasiones, en consonancia, claro está, con el saber y el conocimiento.

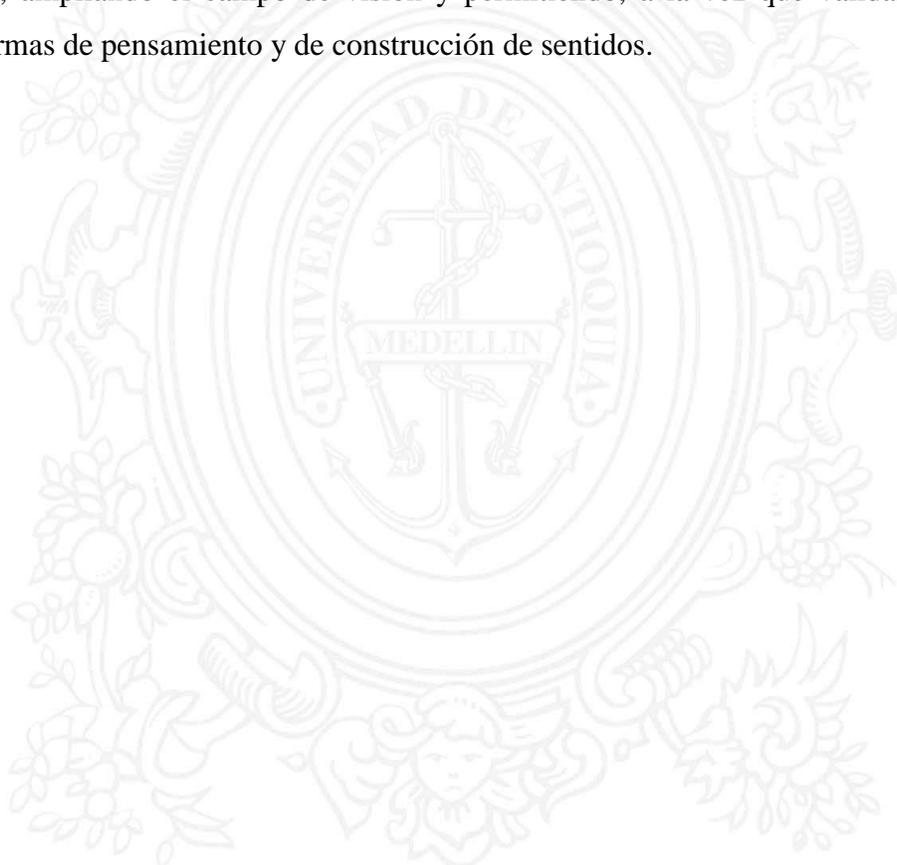
Se trata, entonces, de verme como un maestro comprometido con su oficio. Pensarme como un intelectual, que tiene su propia forma de ver y entender el mundo, pero que debe ser



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ético en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Atreverme, sobretodo, a enseñar con pasión, pues “la pasión rebasa a la información; a la pasión sólo se la puede ver encarnada, manifiesta en un cuerpo capaz de generar en otros el contagio, el deseo, el entusiasmo, la vehemencia” (Vásquez, 2004, p.24). No se trata solo de saber contenidos y temas, se trata de ir más allá de la asignatura, rompiendo las barreras de la escolaridad, ampliando el campo de visión y permitiendo, a la vez que validando, otras posibles formas de pensamiento y de construcción de sentidos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



4. Ruta metodológica: hacia una posible reivindicación de la voz en el aula de lenguaje

Las estudiantes todo el tiempo hablaban entre ellas durante la actividad, pero al momento de socializar la canción al frente del tablero, las que lograron salir sentían que su palabra u opinión era importante. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Ahora, en este apartado presentaré la ruta metodológica, que no fue más que una forma para acercarme, pensar y atender la problemática inicial. En este sentido, hay que mencionar que como maestro investigador, tuve en cuenta una serie de consideraciones previas que se manifestaron en las fases y los instrumentos, así como en el método y el enfoque de investigación.

Primero, Rodríguez, Gil y García (1999) en el texto *Metodología de la investigación cualitativa*, mencionan cuatro fases de investigación que corresponden a diferentes momentos, pero que necesariamente uno lleva a otro. La primera fase es la *Preparatoria*, que corresponde a un momento inicial de reflexión y del diseño del proyecto. En segunda instancia está la fase de *Trabajo de campo* en donde se visita el aula de clase, o en términos más amplios la práctica pedagógica; allí se almacena y se recolecta una información valiosa y necesaria para el proyecto, o lo que los autores llamarán recogida productiva de datos. En tercer momento se encuentra la fase *Analítica* en la que precisamente lo que corresponde es el análisis de los datos recolectados, en la que estos se transforman, se disponen de otro modo y por último se obtienen algunas conclusiones a manera de hallazgos. Finalmente, la fase que cierra este proceso para los autores es la *Informativa*, en donde se presenta y se divulga el proyecto en general, desde sus fases anteriores.

Teniendo claro esto, es menester reafirmar que la investigación aquí presente es de tipo cualitativa y que se da bajo el método biográfico-narrativo, ya que este me permitió vincular mi propia experiencia, con el fin de poder interpretar los hechos en los cuales tuvo lugar la investigación. De esta manera, apareció entonces como recurso el método biográfico-narrativo: “contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”)



dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p.42).

Este método, privilegia el enfoque hermenéutico como una perspectiva interpretativa, que exhibe a los actores como foco central de la investigación, así, Bolívar Botía (2002) nos dice: “se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos” (...)” (p.42). Esta premisa, nos permite definir tanto a los sujetos como a las situaciones, en textos de investigación. De esta forma, con este enfoque se buscan significaciones que partan de la interpretación de dichos textos u objetos de investigación.

Bolívar enfatiza en que: “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social (...)” (p.43). En este sentido, la primera persona se hace presente, pero sin desconocer la existencia del otro, de manera que se produzca un diálogo durante la investigación. Esta interacción, permite construir conocimiento de manera colectiva, fortaleciendo un juego de subjetividades: “narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad” (p.44).

Del mismo modo, el método biográfico-narrativo reconoce aspectos, que por la línea del proyecto, deben ser validados por su riqueza en cuanto a los significados y sentidos que pueden brindar. Así, los sentimientos, los deseos, los propósitos, entre otros, tienen cabida dentro de este enfoque, puesto que no podrían ser expresados en el razonamiento lógico-formal, ya que este último es mucho más exacto y rígido en sus análisis y resultados; ante esto Bolívar expresa: “una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas” (p.45).

Es por esto que el método biográfico-narrativo, fue la apuesta de investigación de este proyecto, pues para dar cuenta de las acciones humanas que me propuse comprender, un método cuantitativo hubiese sido restrictivo, pues hubiera entrado en el campo de la medición y de los datos, y me hubiera limitado a la comprensión de lo numérico. Además, para darles relevancia y voz a las historias de vida tanto de las estudiantes, entendiéndolas



como actoras, así como de las mías, partiendo del papel de investigador, lo biográfico-narrativo fue entonces primordial para otorgarles sentido; del mismo modo con la práctica pedagógica, ya que: “los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza” (Bolívar, 2002, p.46).

Todo este proceso investigativo que se manifestó en la observación participante, en los autoregistros, en los guiones conjeturales y en las técnicas interactivas como instrumentos de investigación, terminaron por revelar una pregunta y unos objetivos; y a su vez estos últimos, posibilitaron una apuesta pedagógica en forma de secuencia didáctica, que arrojaron unas categorías emergentes a manera de hallazgos. En este sentido, podemos identificar tres momentos claves: un estado inicial del espacio educativo del que se hace lectura en la contextualización, un segundo momento en que se intentan resignificar esos problemas allí hallados a través de la propuesta didáctica, y un último momento en que se interpretan esos desplazamientos como estado final.

Ahora bien, luego de tener claras estas consideraciones, presento la planeación estratégica que se realizó bajo la configuración de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que ésta me permitió concretar unos propósitos específicos de comprensión que me sirvieron como insumo para el abordaje de la problematización. De igual manera, me permitió referirme a un contexto específico, el cual fue definido en la contextualización, pues en palabras de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón (2009): “una secuencia didáctica concreta propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido” (p.19).

En la misma línea, vale la pena recordar que Anna Camps (1994) propuso la noción de secuencia didáctica entendida como, “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. De esta manera, la secuencia didáctica que presento se ajusta a estas concepciones, en la medida en que busqué desarrollar una serie de actividades de manera secuencial e intencionada y considerando un contexto particular, para atender y comprender la problematización inicial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así mismo, uno de los fines de la secuencia didáctica, a propósito de la palabra como medio para la configuración de la subjetividad política, fue posicionar la oralidad como práctica sociocultural que vincula la narrativa, la experiencia y la escucha, para construir y además dar a conocer, la subjetividad política de cada una de las estudiantes en el aula de lenguaje.

En concordancia con lo anterior, desde una mirada sociocultural, cuando se participa de una actividad social y de igual modo, bajo la interacción con las otras compañeras, las estudiantes construyen saberes desde sus propias experiencias. En esta secuencia al estudiante transitar por las prácticas de oralidad y escucha, crea sus propias nociones e ideas, formándose a su vez como una persona que está siendo permeada y configurada por los conocimientos de la sociedad y de la realidad a la cual pertenece, y construyendo así subjetividad política.

De esta manera, la presente secuencia llevó a las estudiantes a comunicarse con su entorno, aquel con el que interactúa cada día. Al poner en evidencia ese conocimiento, hicieron de ese aprendizaje algo público y desde ahí se fortaleció la comunicación con el otro o la otra. Judith Kalman (2003) lo expresa así:

La teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en eventos de interacción. (p.41)

Así pues, pretendí orientar la secuencia mediante la participación en el aula de lenguaje, priorizando la oralidad como práctica sociocultural, enriqueciendo así los procesos referentes a la construcción y configuración de la subjetividad política en el grado octavo b de la Institución Educativa San Juan Bosco. Del mismo modo, procuré que las estudiantes pudieran evidenciar sus posturas, sus pasiones, sus deseos, sus gustos y que priorizaran la narración de sus subjetividades, como un camino para la construcción de conocimiento en conjunto.

Finalmente y para dar paso a la ilustración de la estructura de la secuencia, traigo a colación a Ángel Díaz Barriga (2013), quien menciona: “la secuencia de aprendizaje responde



fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) (...)” (p.18). Esta concepción de estructura didáctica, es la que tomé como referencia para darle forma a las actividades que propuse durante la secuencia y que estuvieron enfocadas en el Magazín Radial, como excusa para posibilitar la oralidad en el aula, como una práctica que enriquece y dota de sentidos y significados la visión del mundo y la realidad.

4.1. Secuencia Didáctica: Magazín Radial, circulación de la palabra en San Juan Bosco

A partir de las prácticas de oralidad y escucha, busqué que las estudiantes pudieran construir y manifestar su propia subjetividad, pero reconociendo la subjetividad de la otra como insumo para la lectura del mundo y la realidad que nos rodea. Escuchar, reflexionar y proponer, los planteé como elementos integradores del proceso de configuración de la subjetividad, en la medida en que lo que dice la otra le sirvió a cada estudiante para definir su propia concepción y manifestarla a través del uso de la palabra a favor o en desacuerdo. Es así como el programa radial, permitió no solo posicionar la voz como elemento principal, sino que también el debate, los puntos de vista y las concepciones tuvieron lugar en este.

De igual manera, la presente secuencia se fundamentó en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje tanto en producción textual como en ética de la comunicación:

- **Producción textual:** *“Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.”*
- **Ética de la Comunicación:** *“Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.”*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En esta perspectiva, y para orientar la secuencia con unos propósitos claros y de igual modo, vinculados a las directrices oficiales del MEN y de la institución educativa, planteé los siguientes objetivos:

Objetivos:

- Proponer una estrategia metodológica que fortalezca la oralidad como una práctica sociocultural, para potenciar a su vez, la formación de estudiantes conscientes del papel de la subjetividad política en el escenario escolar y en la vida cotidiana.
- Propiciar un espacio para evidenciar la subjetividad política de las estudiantes, partiendo del discurso oral como práctica que se da en la interacción social y relacionando la creación literaria con la experiencia humana a través de un programa radial.
- Relacionar los estándares de competencia, en comprensión e interpretación y en comunicación, del plan de área de los grados octavo de la Institución Educativa San Juan Bosco.
- Sustentar una postura personal sobre algún tema de interés general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Reconocer los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias.

4.1.1. Actividades de apertura (3 sesiones)

Nota: Las sesiones fueron de una hora, dos veces cada semana.

Propósito: Introducción a la secuencia didáctica, partiendo de la construcción de la categoría subjetividad política e identificando las concepciones sobre el programa radial.

A. Indagación sobre saberes previos: A modo de lluvia de ideas, realicé un sondeo sobre las concepciones que tenían las estudiantes sobre la categoría subjetividad política. A partir del listado colectivo que surgió en el tablero, construimos de manera conjunta una



definición para todo el grupo, la cual debió ser copiada en el cuaderno, de manera creativa o como ellas quisieron. Luego le pedí a todo el grupo que pensarán sobre las siguientes preguntas: ¿qué es un magazín radial?, ¿qué se hace y cómo se hace?, ¿cómo se lo imaginan? Al final, las estudiantes compartieron sus elaboraciones. **(1* Sesión)**

B. Contextualización: Con base en las respuestas hechas por las estudiantes, realicé la precisión en la definición de Magazín Radial, y además, expliqué sus características. Luego proyecté dos ejemplos de programas radiales (previamente seleccionados) en video beam, para que las estudiantes se hicieran una idea concreta del Magazín Radial, para finalmente compartir las sensaciones de lo que imaginaban y lo que vieron. **(2* Sesión)**

C. Problematicación: Les pedí a las estudiantes que reflexionaran sobre la definición lograda de subjetividad política y cómo se vincularía ésta con el Magazín Radial. Algunas de las preguntas que sirvieron de guía para la reflexión fueron: ¿Qué relación tiene la subjetividad y un magazín radial?, ¿qué función cumple la subjetividad en el magazín y viceversa?, ¿para qué vincular la subjetividad con un magazín radial en la escuela? Las respuestas fueron socializadas en mesa redonda, buscando encontrar similitudes y diferencias. **(3* Sesión)**

4.1.2. Actividades de desarrollo (12 sesiones).

Propósito: Lo que pretendí con el Magazín Radial, fue que las estudiantes expusieran sus pensamientos e ideas referentes a un asunto en común, dicho de otra manera, utilizando la radio y en ella la oralidad como práctica cultural, quise que las estudiantes manifestaran sus posiciones, concepciones y sentimientos referentes a temas de su interés, y que a raíz de cada programa, ellas mismas encontraran acuerdos y desacuerdos con los postulados de sus compañeras. Así mismo, y con la intención de presentar un producto final, las estudiantes debían escuchar sus grabaciones con la excusa de reflexionar sobre cada uno de los temas, para finalmente presentar un escrito en donde expusieran su reflexión, que partiría de la construcción que lograran hacer de los temas presentados en el Magazín Radial, del mismo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

modo, presentaron una evaluación del proceso vivido, a manera de expresar sus sentimientos en relación con la actividad.

A. Con la actividad del Mural de Situaciones (ver guión conjetural n*5), busqué que las estudiantes evidenciaran temas de intereses tanto individual como colectivo. De acuerdo con esta actividad, de manera conjunta con el grupo, definimos tanto las secciones (noticias, entretenimiento, entrevistas, por ejemplo) que hicieron parte del Magazín, como los temas que iban en cada una. Así mismo, de acuerdo con los intereses similares, organicé grupos de mínimo tres y máximo cinco estudiantes que participaron en cada programa (esta división se hizo teniendo en cuenta el número total de estudiantes, para que así, se correspondieran los tiempos establecidos para la aplicación del Magazín). **(4* Sesión)**

B. Para llevar a cabo el Magazín Radial, se dispusieron diez sesiones de una hora cada sesión. De esta manera, busqué que en los primeros cuarenta y cinco minutos de clase se llevara a cabo un programa (previamente definido) y que en los quince minutos restantes se evaluara la emisión, es decir, los argumentos utilizados, la expresión, el convencimiento, la apropiación, entre otros; para esto, las compañeras que no estaban participando del programa del día, tuvieron que hacer las respectivas anotaciones para compartirlas posteriormente (se escogían al azar).

(Cabe resaltar que los programas se hicieron en el salón de clases, y la dirección del mismo fue realizada por las estudiantes, además, los medios o recursos utilizados fueron básicos, como celulares, audífonos y bafles o parlantes, que fueron proporcionados por las mismas estudiantes). **(De la 5* a la 14* Sesión)**

4.1.3. Actividades de cierre (2 sesiones).

Propósito: Con las actividades de cierre, busqué que las estudiantes a través de la oralidad, pudieran manifestar la reconstrucción que lograron hacer, de sus concepciones, ideas, pensamientos y emociones respecto de los temas presentados en los programas del Magazín. El pretexto fue un taller evaluativo, en donde las chicas, con su propia voz,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

narraron y contaron las concepciones logradas, esto con el fin de propiciar una actividad de reconocimiento de la otra.

A. Al finalizar la emisión de los programas, realicé un taller evaluativo previamente elaborado, para conocer las apreciaciones de las estudiantes respecto a los temas, antes y después de los programas, así como las reflexiones, construcciones y planteamientos que generó la actividad. **(15* Sesión)**

B. En la última sesión, y de acuerdo con las nociones establecidas en el taller, las compañeras debían estar muy atentas para identificar los elementos que indicaban la relación entre los postulados que presentaron en el Magazín y su opinión, como una forma de primar la construcción de la experiencia compartida y el “otro” como parte de mi reconocimiento. **(16* Sesión)**

4.1.4. Evaluación de la Secuencia Didáctica.

En este aspecto, se tuvo en cuenta todo el proceso con unos puntos en específico. De esta manera, la participación en la lluvia de ideas, las reflexiones y los talleres, así como el Mural de Situaciones y los programas del Magazín Radial, fueron principales en la construcción de la calificación. Además, en el Magazín también se valoraron la actitud en la actividad, y de igual manera, la escucha, y la retroalimentación propuesta. Con el producto final, el taller evaluativo, se tuvo en cuenta la creatividad, la responsabilidad, la puesta en común de las concepciones logradas y la intervención durante el momento de reconocimiento de la otra.

Finalmente se concluyó con el siguiente instrumento de evaluación (que hacía parte del taller evaluativo), que contenía diez criterios para que las mismas estudiantes pudieran expresar su opinión respecto al trabajo de las otras compañeras, específicamente en el Magazín Radial (*ver gráfico 1. Rejilla de evaluación*).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Criterios de evaluación	Valoración
Expresa sus ideas con claridad y fluidez	
Su volumen de voz es adecuado	
Se expresa con seguridad	
Su discurso es natural no forzado	
Genera interés en la actividad	
Apropiación de los temas tratados	
Utiliza material de apoyo	
Manifiesta su posición personal	
Realiza y responde preguntas	
Lea la definición de Subjetividad Política y exprese su opinión respecto a cómo se evidencia ésta en el magazín evaluado.	

Grafico 1. Rejilla de evaluación

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5. Recolectando la información desde las categorías emergentes: un capítulo para apreciar la voz de los hallazgos

Recordé nuevamente las relaciones de poder que ya había observado, en el sentido de que lo que la profesora dice es la “verdad”, y las chicas tienen que repetir esa “verdad” a manera de eco, como una voz que surge y se reproduce una cantidad de veces abrumadora, pero con la variable de que esa voz surge solo de una parte, de la de la maestra, como en una especie de linealidad sin curvas ni alteraciones.

(Autoregistro 3, 24/08/2015)

Durante el transcurso de mi práctica el acercamiento a la pregunta de investigación se ha dado a través de la estrategia del autoregistro, como una alternativa que permite la narración de los acontecimientos y del mismo modo, posibilita un acercamiento a la comprensión de los hechos más relevantes que suceden durante la práctica pedagógica, las transformaciones y las tensiones a las que se ve abocado un maestro de lenguaje en formación.

Cisterna Cabrera (2005) en el texto *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, menciona:

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. (p.68)

En este sentido y una vez leídos los autoregistros, aparecen una serie de categorías emergentes, que favorecen la comprensión del fenómeno y me permiten esbozar unas líneas, a manera de encuentros y hallazgos; siempre provisionales, siempre en calidad de transitorios, sobre todo cuando se trata de un proceso de investigación que tiene como protagonistas a los sujetos, llámese maestro, llámese estudiantes. En sí, estas categorías son los hallazgos que se relacionan con la pregunta de investigación, que suscita el escrito de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

este texto; categorías que son dinámicas, móviles, cambiantes, en tanto implican las voces de los sujetos que hicimos parte de este proceso por cerca de un año.

Facultad de Educación Para esta categorización, se tuvo en cuenta la *Relevancia* y la *Pertinencia* expresadas por Cisterna Cabrera, ya que son estos elementos los que permitieron la selección de la información, de una manera más clara y acertada. Así mismo, como se podrá ver en el *Anexo 3*, la triangulación de la información se dio a través de las diferentes fuentes de información (descritas en el apartado metodológico); por esto el proceso fue complejo, ya que a parte de la triangulación estamental, se dio también la triangulación interestamental, y así mismo con el marco teórico, lo que a la larga evidenció una integración de todo el trabajo de campo: “Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos >resultados de la investigación<” (Cabrera, 2005, p.69).

De acuerdo con esto y como una manera de hacer la comprensión más clara para el lector, adjunto un mapa con las categorías emergentes, que serán posteriormente parte del análisis y la publicación de las conclusiones y los resultados. Estas categorías, a manera de ruta, evidencian encuentros del maestro en formación en tanto sujeto político, y de los procesos de aprendizaje e interrogaciones de las estudiantes en cuanto a la oralidad como posibilidad para la resistencia y la construcción de memoria en el aula de clase (*ver gráfico 2. Mapa de categorías*).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

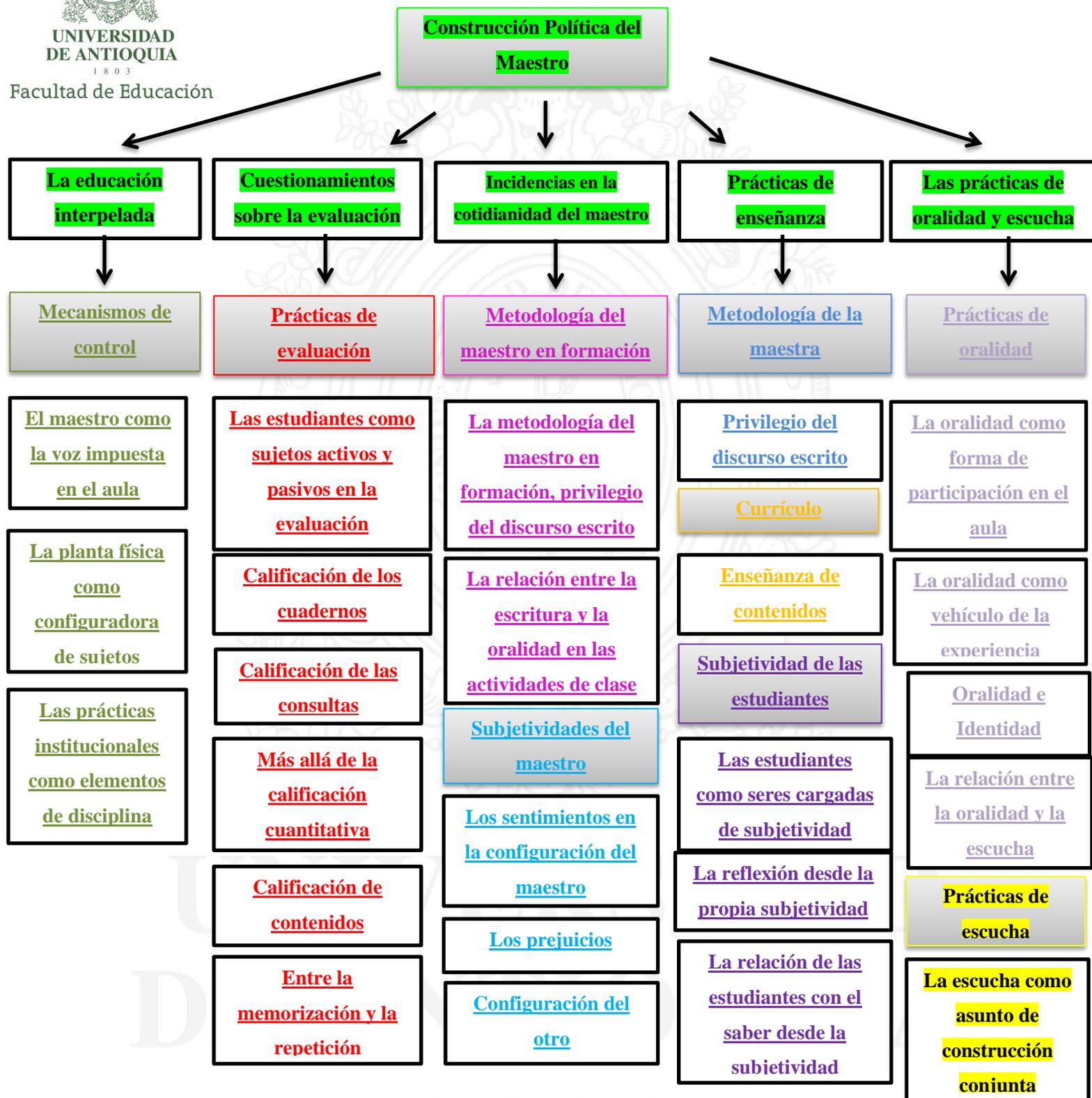


Gráfico 2. Mapa de categorías



5.1. Construcción política del maestro: la reflexión que engloba los encuentros

Durante la práctica pedagógica, percibí muchas situaciones y acontecimientos que causaron en mí una serie de interrogantes, inquietudes, pensamientos y reflexiones, todas estas vinculadas con el lugar del maestro de lenguaje, de su saber, de las construcciones que le permiten ubicarse en el aula como un sujeto político, cargado de historia, de contexto, pero también de resistencias que se van generando a partir de sus reflexiones como docente que enseña lenguaje, pero que lo hace no exclusivamente desde prácticas hegemónicas como las que instaura la lectura y la escritura. Por esto, la categoría que engloba las demás, la nombro como *construcción política del maestro*, pues son todos estos pensamientos que me han aquejado a lo largo de la práctica y que he podido materializar en forma de encuentros y reflexiones, que me permiten hacer una introspección sobre la educación, la labor del maestro, la enseñanza de lengua y literatura, la relación con los estudiantes, las dinámicas de los colegios y la cotidianidad del aula de clases como escenario de la subjetividad política. Debido a esto, estos encuentros se relacionan entre sí, pues aunque en apariencia se ocupan de diferentes aspectos, ellas hacen parte de mi reflexión en tanto maestro en formación y en tanto maestro investigador, por esto, conllevan unos lazos de correspondencia que pude identificar en la media en que aparecían.

5.1.1. La educación interpelada: primer asomo de inquietud

Cuando recorrí por primera vez el aula de los séptimos en aquel entonces, reconocí una particularidad muy inquietante: “en la distribución de aquel espacio, la parte de adelante donde se ubica la profesora es un escalón más alto” (Autoregistro 1, 27/07/2015). Esta primera situación me llevó a pensar sobre las relaciones de poder que emergen en los colegios y en que incluso aquello que no se dice directamente tiene significado en educación, pues la distribución de los espacios privilegia el lugar del maestro sobre el de los estudiantes. Una mesa o pupitre amplio y grande, una silla especial, se ubica en la mayoría de veces al frente junto al tablero, y por si fuera poco, ese pequeño escalón, esa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pequeña elevación, implícitamente declara el lugar jerárquico del maestro, como ese ser que está por encima, que tiene el poder, el que manda y controla,

el que tiene la palabra. Así lo anuncia Michael Foucault en *Las mallas del poder* (1976):

En la actualidad, ustedes están colocados así en fila, la mirada del profesor puede individualizar a cada uno, puede nombrarlos para saber si están presentes, qué hacen, si están soñando, si bostezan... Son futilidades, pero futilidades muy importantes, pues, finalmente, en el dominio de toda una serie de ejercicios de poder, en estas pequeñas técnicas, es donde han podido investirse y funcionar estos nuevos mecanismos. (p.245)

Estos mecanismos de poder, como lo plantea Foucault, existen en la educación desde hace mucho tiempo, pues son formas de mantener el control en medio de la multiplicidad de alumnos. En este sentido, la relación entre el espacio y el maestro de lenguaje (recordemos, que es quien tiene su poder en la palabra), forjan un individuo consciente de su papel, lo cual se refleja en la actitud y el comportamiento del maestro en el aula y además frente al saber. Así lo registro en uno de mis escritos:

Recordé nuevamente las relaciones de poder que ya había observado, en el sentido de que lo que la profesora dice es la “verdad”, y las chicas tienen que repetir esa “verdad” a manera de eco, como una voz que surge y se reproduce una cantidad de veces abrumadora, pero con la variable de que esa voz surge solo de una parte, de la de la maestra, como en una especie de linealidad sin curvas ni alteraciones. (Autoregistro 3, 24/08/2015)

Lo anterior me lleva a pensar, en calidad de maestro en formación, que las relaciones de poder que instauramos los maestros en el aula, de cierta manera nos permiten reconocer o validar nuestro papel como intelectuales y responsables del saber; pero también limita la construcción conjunta, el intercambio de conocimientos, de inquietudes y respuestas, la posibilidad de hacer del aula un encuentro de voces, pues a mi modo de ver, la enseñanza del lenguaje no debe centrarse en emitir de un solo lado. Y si bien el maestro busca su lugar y debe hacerlo pues esto hace parte de su apuesta política, también es



necesario pensar sobre si lo que se quiere es solamente mantener un grupo disciplinado, o también un grupo expresivo, participante y creador, un grupo que pueda ver la clase como el acontecimiento que en realidad es.

Pensar entonces ¿cuál es el lugar que le queremos dar a nuestros estudiantes en la clase? Mantenerlos callados, reprimidos y disciplinados; o por el contrario permitir que se expresen, que se manifiesten, desde su palabra, desde sus pasiones, desde acciones. Liberar el aula de clase de las ataduras manifiestas como método de control, y permitir la expresión y las relaciones personales, como una práctica que se da en lo social, a manera de consolidar además lo humano en la interacción entre pares.

5.1.2. Cuestionamientos sobre la evaluación: las prácticas que me desacomodan

Cabe recordar en este momento, que comencé la práctica pedagógica en el año 2015 con los grados séptimos, y hago esta aclaración porque fue allí donde me enfrenté por primera vez a una de las situaciones que más me han puesto a meditar durante la investigación.

La evaluación apareció en mis primeras visitas de observación, y para mi sorpresa lo hizo en forma de número:

La clase empezó con una evaluación de ortografía, se dictaban veinte palabras las cuales ellas debían escribir correctamente con tildes incluidas, la docente después de recoger las evaluaciones las volvía a repartir a diferentes niñas, con el objetivo de que se calificarán ellas mismas. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Esta evidencia evaluativa, arrojó dos cuestiones fundamentales: La primera fue que la profesora utilizaba el quiz o parcial como forma para evaluar los aprendizajes que las estudiantes habían conseguido, en este caso ortografía. Aunque es una forma válida, como dicen Grau & Gómez (2010): “el concepto de evaluación es mucho más amplio que el sistema tradicional de calificaciones que se ha llevado hasta el momento, requiere nuevos esquemas de actuación, tanto para el profesorado como para el alumnado” (p.7). Esto me llevaba a pensar qué tan adecuado es utilizar solamente la calificación cuantitativa como único método de evaluación, porque además del quiz de ortografía que se daba



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

constantemente, también presencié una evaluación sobre figuras literarias y participé de una revisión de cuadernos sobre el contenido de una tarea. Así lo registro en uno de los diarios: “las chicas debían tener en su cuaderno la portada, la biografía de la autora, 20 palabras desconocidas, como mínimo, y algunas frases interesantes del libro que estaban leyendo: *Los años terribles* de Yolanda Reyes” (Autoregistro 4 27/08/2016). Estas prácticas evaluativas me daban vueltas en la cabeza por el hecho de estar centradas en la comprobación del contenido, con lo cual, desde mi perspectiva, se limita el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que se excluyen otras formas para conocer y reconocer lo aprendido por las estudiantes; vuelve a fragmentar ese gran todo que es el lenguaje; instala de nuevo la verdad en un listado de palabras que solo atina a conocer la maestra, pero que no dan cuenta de un lugar para la interpretación y la creación de las estudiantes.

Así mismo, otro de los aspectos que surgió con la presencia de estas evaluaciones fue el hecho de reconocer a las estudiantes como sujetos pasivos en la evaluación. Ya que ellas no tenían la facultad de decisión sobre acuerdos que se relacionaban con las calificaciones y demás, es decir, la profesora no les otorgaba ese poder y ante ello, la subjetividad de las estudiantes estaba siendo modificada para recibir un ordenamiento, sin la posibilidad de discutirlo positiva o negativamente: “a estas características básicas hay que añadir la de democrática, que hace referencia a la necesaria participación de todos los afectados por ella, profesorado y alumnado” (Grau & Gómez, 2010, p.12). En este sentido, las estudiantes se vuelven pasivas frente a la evaluación, esperando solamente la indicación de qué punto resolver y cómo lo deben hacer, para luego observar su calificación, si es positiva “sabe” pero si es negativa “no sabe”.

¿Cuál es el sentido entonces de la evaluación? Si es calificar un saber para promover al estudiante al grado siguiente, ¿cuál es nuestra ética como maestros? Debemos ser conscientes de que la evaluación lleva consigo una responsabilidad que va más allá de la validación de un saber y de la promoción de grados. La evaluación va en relación con el proceso de aprendizaje, pues este se pone en tensión en la medida en que se busca descubrir los aciertos y los desiertos de los métodos de enseñanza, así como también de las comprensiones que tienen los estudiantes referente a algo, para poder encaminar las



reflexiones posteriores. Pensar pues en la evaluación como ese instrumento que tiene poder; poder de decisión, en cuanto a temáticas, formas de enseñanza, de participación y de discusión.

5.1.3. Las incidencias en la cotidianidad del maestro: reconociendo mis actitudes

Al término de las observaciones y con unas pequeñas charlas con la maestra cooperadora, noté ciertos pensamientos que emergen en la cotidianidad del maestro y que se vuelven sentencias en las instituciones educativas. Y es que, esto sucede incluso en la vida diaria, pues cuando hablamos de algo o de alguien, casi siempre surge nuestra opinión personal respecto de eso algo, y muchas veces, o la mayoría, es totalmente subjetiva:

Séptimo B era el grupo complicado, inquieto y difícil según la docente, porque allí estaban las chicas repitentes y de más mundo, que se entretenían en otras cuestiones que según ella estaban de moda como las orientaciones sexuales y los noviazgos, lo que propiciaba un cierto desorden y falta de interés. Séptimo A (...) era el grupo que trabajaba, es decir el “bueno” según Sandra, las chicas que hacían las tareas de forma más adecuada y cumplida. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Estas sentencias iniciales, me permitieron crear una idea de lo que serían los grupos de trabajo, pues con las características que me daba la profesora, era fácil imaginar cómo sería la metodología, la participación, y en general el comportamiento. No obstante, al entrar en contacto con los grupos, la noción que había creado cambió totalmente:

Me pareció, en un primer análisis, que era lo contrario, pues si bien en Séptimo B las niñas todo el tiempo hablaban, en Séptimo A lo hacían casi gritando, y debido a esto, hubo mucha contaminación auditiva durante la actividad de la canción, todo el tiempo se paraban a hablar. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Esta sensación me puso a reflexionar sobre el hecho de los prejuicios y en cuántas veces nos dejamos llevar por lo que nos cuentan y nos quedamos con la impresión del otro, sin ni siquiera tener contacto con ese algo o alguien, como lo expresa Del Olmo (2005):



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los prejuicios son, por lo tanto, ideas que adquirimos de los demás sin experimentarlas, y que empleamos, como cualquier otro tipo de ideas, para elaborar categorías que nos permitan predecir el comportamiento de los elementos que integran dichas categorías, y orientar nuestra conducta en consecuencia” (p.16).

Esto para un maestro es complementemente normal y habitual, ya que los prejuicios abundan en las instituciones educativas, en donde se reconoce el “plaga”, el “rebelde”, el “juicioso”, el “saboteador”, el “vago”, en fin, un centenar de etiquetas que caracterizan los grupos, no solo de estudiantes como ya lo dije, sino cualquier grupo en la vida cotidiana, ya sea de amigos, de trabajo o de familia.

Si como maestros, no nos damos a la tarea de reconocer y crearnos una idea propia de nuestros alumnos, estaríamos privándonos de mundos totalmente diferentes, fantásticos y subjetivos. Por esto, reconocer este hecho se hace fundamental durante la labor docente, porque nos permite reconfigurarnos como maestros en calidad de espectadores y expectantes de todo eso que pueden ofrecer los educandos, y si bien no siempre será positivo, también lo negativo ayudará a nutrir las metodologías y los comportamientos frente a los grupos, pues en consonancia con lo que plantea Del Olmo:

Si, en estos momentos, descartáramos los prejuicios y los estereotipos y empezáramos a construir una imagen mucho más rica con la información que recibimos a través de nuestras repetidas experiencias, lo que haríamos sería construir herramientas mucho más útiles para la comunicación. (p.18)

Esto no es más que una invitación a despojarnos de esas etiquetas que muchas veces nos ponen en apuros por estar erradas. Por esto, como maestros, debemos abrirnos ante las múltiples posibilidades para no caer en errores de prejuicios como una condición que nos limita la interacción y la posibilidad de conocer otros imaginarios.

Cuando finalmente inicié de lleno con las clases como maestro encargado, comencé a llevar al aula una serie de técnicas interactivas que posibilitaron mi acercamiento al problema de investigación. Aunque tenía claro que la idea era comprender las prácticas de oralidad que se daban en el aula y cómo por medio de estas se podría manifestar la subjetividad política,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

muchas veces caí en el error de desviar mi camino, y aunque lo trataba de redireccionar, el discurso escrito primó en la mayor parte del tiempo, como se puede observar en uno de mis registros:

Comencé con la explicación del *Mural de Situaciones*, el cual consistía en que cada estudiante debía plasmar en media hoja de papel una situación, hecho, anécdota, vivencia, etc, relacionada con el tipo de cuento que estaban trabajando, bien sea policiaco, costumbrista, maravilloso, de terror, realista, de ciencia ficción o de caballería. Luego, cada estudiante pegaría su situación en el mural que estaba frente al tablero, para posteriormente socializarlo con las compañeras. (Autoregistro 5, 7/09/2016)

Como esta por ejemplo, muchas de las actividades iniciales tenían un componente escrito que abarcaba la mayor parte de la actividad, y el componente oral que era el que más me interesaba, quedaba limitado. Estas consideraciones, primaron en todo el transcurrir de la práctica, porque me fui dando cuenta que no era sólo yo, sino que con la observación de las clases de la maestra, lo escrito primaba sobre lo oral, como en la evaluación donde lo que presencié fue casi siempre escritural, esto sin contar las actividades que se hacían en el cuaderno: resúmenes, consultas, talleres y demás. Es decir, se le otorgaba un papel jerárquico a lo escrito, y nuevamente recuerdo a Foucault (1976) con su postulado sobre los mecanismos de poder, pues en este caso, lo que se escribe en el aula tiene el poder, y la oralidad queda relegada a los pequeños espacios en que se le da la oportunidad de manifestarse. Y no debería ser así, porque como describen Gutiérrez & Rosas (2008): “La oralidad y la escritura son dos modalidades distintas de comunicación que pertenecen a un mismo sistema lingüístico y que requieren la misma atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (p.27). Pero bueno, a esto me referiré más adelante larga y tendidamente, ya que las prácticas de oralidad son en gran medida el centro de mi proyecto y por ende merecen un apartado especial.

Al percatarme de este asunto, y teniendo en cuenta que lo ideal no era privilegiar una y desconocer la otra, intenté establecer una relación entre lo escrito y lo oral:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con los cuestionamientos sobre las formas de participación de las estudiantes, propuse *El Juicio* como actividad donde se vinculara tanto la escritura como la oralidad. La idea era que las chicas cuestionaran unas situaciones o relatos cortos y discutieran si estaban de acuerdo o no con que esos relatos pertenecían a su tipo de cuento. Primero escribirían en un papel su argumento y posteriormente lo expresarían oralmente. (Autoregistro 7, 21/09/2016)

Con actividades como esta, encaminé la dicotomía entre escritura y oralidad que se percibía en el aula, y que quizás es producto de una tradición que viene de tiempo atrás. Por eso, muchos maestros caemos en la repetición de dichas prácticas y nos encasillamos en lo mismo, pues al entrar en el sistema educativo, muchas de las tradiciones nos atrapan y se vuelven un común denominador en el ejercicio.

5.1.4. Prácticas de enseñanza: entre la ley de la maestra y la subjetividad de las estudiantes

Con las maestras cooperadoras, primero Sandra y después Sandy, esas tradiciones que mencioné anteriormente se daban muy explícitamente.

Una de las principales muestras de la tradición presente en la escuela, se dio con los libros de texto, ya que aparecían constantemente en el aula como una forma de conceptualización teórica:

La profesora Sandra continuó la clase con la explicación de los géneros literarios, por la explicación que le daba a las chicas ya habían visto el género narrativo y se disponían a empezar el género lírico. La conceptualización teórica la hizo a través de un dictado por medio de un libro de texto. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Si bien es cierto que los libros de texto sirven como guía y complemento para la enseñanza de algunos temas, cuando estos libros toman el papel protagonista, las posibilidades de aprendizaje se vuelven mucho más limitadas, al determinar que lo dice el texto es acorde con las variables del grupo. Es decir, el lenguaje, la forma escrita, los ejemplos, etc. En este caso lo que se busca es un estudio del libro, para adaptarlo a todas



estas condiciones. Posiblemente la maestra ya lo había hecho o no, eso no lo sé, porque mi observación solo me permitió llegar hasta las lecturas que se hacían de él. Sin embargo, esta situación y otras en relación, me permitieron reflexionar sobre lo dicho anteriormente, sobre esas variables que se deben considerar en la implementación de ciertos recursos.

Así mismo, los libros de texto simbolizan esa tradición conceptual que se pasa como un “tesoro” de generación en generación, ya que allí se contiene lo considerado apto, relevante y primordial en la enseñanza. ¿Quién define estas características? Muchos de los libros de texto guardan concepciones e ideas que se han quedado estancadas y limitadas, por ese mismo hecho de ser consideradas como relevantes; otros por el contrario han comenzado a evolucionar a la par de la sociedad.

Lo que sí es claro, es que muchas de las situaciones que se dan en la escuela y que se relacionan con una tradición hegemónica, a la larga se traduce desde mi perspectiva, en una suerte de invisibilización de otras ideas y pensamientos que postulan los estudiantes, por ejemplo, y todo por el hecho de seguir la tradición. Con esta idea, recuerdo mucho una situación que presencié en las primeras observaciones:

Para la explicación del género lírico la profesora usó un poema de Francisco Quevedo “*Definiendo el amor*” y explicó la rima consonante y asonante. Luego les dijo que sacaran la estrofa de una canción que les gustara, pero que por ningún motivo esa canción podría ser un reggaetón, y que resaltarán los sentimientos que la estrofa mostraba. (Autoregistro 1, 27/07/2015)

Es aquí donde me pregunto sobre esas otras ideas invisibilizadas, pues ¿qué pasa con los gustos y los intereses de los estudiantes? Se limita entonces la participación y las muestras de otras formas de pensamiento, por el hecho de ir en apego por eso tradicional y hegemónico, como en este ejemplo, en donde un género de música moderno queda relegado sobre otros.

Esto me lleva a pensar de igual manera, sobre las formas de participación que quedan expuestas a las consideraciones de los maestros. Y retomo nuevamente los planteamientos sobre el poder, ese poder que tenemos los maestros y la manera en cómo lo administramos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en el aula de clase. ¿A quién le damos la palabra? ¿Qué avalamos como pertinente? ¿Qué permitimos y qué no?

En este mismo sentido, el currículo también es otra forma de evidenciar esa tradición y como no era de otra manera, en San Juan Bosco, el plan de área describía toda esa agrupación de contenidos:

Para este segundo semestre el enfoque se hará en los textos periodísticos e informativos, la novela y sus clases, las palabras compuestas, polisémicas, homónimas, parónimas, sinónimas, antónimas entre otras, los modos y tiempos verbales, la oración simple y sus elementos, las técnicas de estudio, cuadros sinópticos y mapas conceptuales, la exposición oral y los centros literarios. (Autoregistro 2, 10/08/2015)

Es así como se refuerza la idea de las estudiantes como un objeto que recibe información, contenidos y temas que no pasan por una resignificación. Eso lo demostraba el plan de área que se percibía como estático e inmóvil, en la construcción de los sentidos en el aula de octavo.

5.1.5. Las prácticas de Oralidad y Escucha en el aula de octavo

Con la tradición se visualiza una manera de dirigir y enfocar la enseñanza, al mismo tiempo que se expresan unas prácticas hegemónicas como por ejemplo la escritura. En este sentido, otras formas de participación como por ejemplo la oralidad, quedan limitadas al considerarse como menos valiosas o relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por esto que cuando me enfoqué en la observación de las prácticas de oralidad, siempre estuvo presente la escritura como una práctica más potente y cotidiana en el aula, pues como expresa Calsamiglia (2006): “El uso oral, que por ser un modo de realización primaria y universal, podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito” (Citado en Gutiérrez & Rosas, 2008, p.28). Y cuando por fin había espacios para poner en función la oralidad y la escucha, se concebían como momentos raros y extraños en esa cotidianidad:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Luego trabajaron el caligrama como actividad, las chicas socializaron los caligramas que habían llevado como tarea, y aquí nuevamente se veía una disposición distinta, cada chica que salió se le veía muy contenta cuando se le dio la palabra. (Autoregistro 2, 10/08/2015)

Esto, a mí, me parecía extraño, pues para las chicas eran momentos contados en los que se les daba la palabra para compartir sus elaboraciones, y yo sentía que dichos momentos debían ser tan cotidianos y tan necesarios como la escritura de un resumen o un taller.

De igual manera, comencé a notar que por esas formas tan limitadas de participación oral, las chicas se notaban muy dispersas: “todo el tiempo se paraban a hablar y por lo que pude inferir, es que las conversaciones no eran precisamente de la actividad que se estaba llevando a cabo” (Autoregistro 1, 27/07/2015). Esto se daba constantemente en las clases, ya que las chicas hablaban mucho pero lo hacían de manera descontextualizada. En consonancia con lo que planteaba con Fernando Vásquez (2011) en el apartado conceptual: “Una didáctica de la oralidad es más que llevar al aula las prácticas orales informales de la vida cotidiana” (p.152). En este sentido, eso era lo que hacían las chicas, el hablar por hablar, pero sin tener claro que el aula es un espacio en donde deben de haber unas pautas que permitan enfocar las conversaciones y los discursos, pues es un sitio en donde se tratan y discuten ideas y concepciones. En concordancia Anna Camps (2005) plantea lo siguiente:

Estos usos conversacionales son también fuente de aprendizaje puesto que la escuela es un ámbito distinto del familiar que exigirá que la conversación se adecue a las nuevas situaciones, en ocasiones más formales, para las cuales habrá que aprender nuevas formas de hablar. (p.5).

Por esto es ideal pensar en los momentos en donde se puede conversar de lo cotidiano y en donde no. Por ejemplo, en uno de los autoregistros posteriores queda expuesta esa otra cara:

Mientras la profesora organizaba sus elementos de trabajo, empecé a escuchar diálogos sobre sus historias del fin de semana: “estuve con mi papá en Guatapé...”, “con mi prima fuimos a cine...”, “mi abuela me regalo 2 vestidos...”, fueron algunas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de las conversaciones que en medio de mi lejanía lograba escuchar.
(Autoregistro 13, 29/02/2016)

Este otro espacio, posibilitaba la conversación de las chicas de algo cotidiano como las experiencias vividas en el fin de semana; contrario al momento en que se presentó la exposición, en donde lo ideal era que las chicas estuvieran conversando sobre la misma actividad o prestando cuidadosa atención, pues en ese hecho se estaría evidenciando por un lado la escucha de lo expuesto, y por otro lado, el respeto hacia la expositora, así lo menciona Camps:

Algunas actividades, dialogales como las asambleas de clase, las sesiones de tutoría, etc., que pueden entenderse desde este punto de vista, son también ocasiones para sistematizar el aprendizaje a través de indicaciones previas sobre la forma de participar o a través de la observación y análisis posterior de lo que ha ocurrido durante su desarrollo. (p.5)

Con esta idea retomo el sentido que manifestaba anteriormente, cuando mencioné las pautas que debían seguir las chicas de acuerdo al momento de la clase, ya que no es lo mismo conversar antes de que la profesora comenzara la clase, a hacerlo mientras se estaba en una actividad como lo es una exposición.

Estas ideas sobre la oralidad, me llevaron a reflexionar sobre la dispersión y la confusión que se generaba en los momentos en los que se debía utilizar, por ejemplo, sentía que las chicas como no estaban acostumbradas a estos momentos, en lugar de aprovecharlos lo que hacían era desperdiciarlos y volverlos sin importancia: “Las chicas comenzaron a hablar entre ellas, no le prestaban atención a las compañeras que estaban socializando, a menos de que fueran del mismo grupo de trabajo, o las amiguitas” (Autoregistro 5, 7/09/2015). Por esto, las principales actitudes de las estudiantes eran de indiferencia y desinterés frente a la participación de las demás compañeras.

Cuando noté estos comportamientos y la manera en cómo circulaba la palabra en el aula de clases, me enfoqué en esta situación como una posibilidad para poder reconvertir esas prácticas en función de la construcción colectiva del saber, posicionando la subjetividad de cada una de las chicas como forma de resistencia y construcción política, en tanto las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

experiencias individuales posibilitaban también un asunto de configuración y reconfiguración de significados y sentidos. Por eso, con la actividad del

Magazín Radial, procuré establecer un vínculo entre oralidad-escucha-subjetividad, como una triada que potenciara las construcciones y disposiciones en el aula de lenguaje:

Así, las preguntas fueron: ¿Qué relación encuentra entre Subjetividad Política, Oralidad y Magazín Radial? y ¿Para qué vincular la Subjetividad Política, la Oralidad y un Magazín Radial en el aula de clases? De acuerdo a estas, también les dije que tuvieran en cuenta la definición que habíamos construido sobre Subjetividad Política, así como también sobre la definición que habíamos venido trabajando sobre Magazín Radial. Después de un momento de debate, comencé con la socialización, para lo cual cada pareja debía comentar lo que habían discutido para así ir estableciendo nociones en conjunto sobre cada pregunta. (Autoregistro 18, 1/04/2016)

De esta forma, algunos de los momentos de clase se enfocaron en permitir el debate, de manera en que ellas pudieran expresar sus ideas y opiniones. Esto favoreció las formas de participación, ya que en un principio eran muy limitadas pues las que más participaban eran las chicas mayores. Con el paso del tiempo, las chicas comenzaron a participar por igual, pues en ocasiones mezclaba los grupos, para que no hubiera relación de cercanía, y tuvieran que dialogar sobre lo que se discutía en el momento.

Estas formas de participación también se fueron presentando más constantemente con el paso de los Magazín, pues se dieron cuenta de que yo no buscaba aprobar o desaprobar una opinión, sino que entre todos buscábamos discutir para llegar a la idea más sensata. De acuerdo a esto, Camps (2005) expresa: “El diálogo permite hacer evidentes los conceptos de los estudiantes y permite su transformación en el contraste dinámico con los de los compañeros y con los que propone el profesor como objeto de aprendizaje” (p.5). En este sentido, procuraba que constantemente se cuestionara las ideas que se expresaban, no como una desaprobación sino como una reconfiguración del pensamiento, en vía de la construcción de una idea colectiva.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, estos hallazgos son una parte de la reflexión que suscito mi trasegar por cerca de un año con las estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Juan Bosco. Traté de volver la mirada sobre la oralidad, pero caracterizándola como una práctica que más allá de permitir comunicarnos, nos posibilita la construcción de otros significados y otros sentidos.

Es necesario retomar la mirada sobre estas prácticas tan invisibilizadas en el escenario escolar, pues implícitamente desde los mismos documentos oficiales así se plantea; además en la realidad, como en muchas de mis observaciones presencié, se privilegia el discurso escrito, lo hegemónico, lo tradicional. Entonces, hay que retomar de nuevo la palabra, caracterizarla de otra forma (sin desconocer su papel comunicativo claro está), pero entendiendo que puede aportar mucho más que la transmisión de un mensaje. Por ejemplo con este trabajo, su puso en evidencia la importancia de la palabra en el aula, como un asunto de manifestación de la subjetividad, de la memoria, de la experiencia y de otras perspectivas a manera de resignificación de la realidad y nuevas posibilidades de creación.

Comprender entonces que el trabajo con la oralidad en el aula, está más allá de una exposición. Es posicionarla como una práctica viva y dinámica. No caer en la represión, sino en cambio en la orientación, para que lo que se produzca en el aula de clases no sean ecos sino que sean voces.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Últimas líneas: la posibilidad de configurar nuevas voces

Este proyecto de investigación me permitió reconfigurarme como maestro, sujeto político e investigador.

Cuando comencé con las observaciones en el año 2015, no tenía la menor idea de qué podía investigar o en qué me debía enfocar para desarrollar un proyecto. Con el paso de las visitas, me quedó claro una cosa: El aula de clase está llena de situaciones-problema que son merecedoras de un acercamiento para analizar e investigar a fondo, solo que muchas veces nuestra mirada es muy superficial y no notamos tantas realidades que se presentan en cuatro paredes; hemos naturalizado el contexto, nos estamos negando el asombro.

Por esto, la primer conclusión que puedo extraer del recorrido de este proyecto es esa, que debemos ser conscientes de nuestro papel de maestros investigadores, no ser ajenos a la realidad del aula y mantener la mirada alerta a cualquier situación que sea problemática, con el fin de reflexionar sobre ella para atenderla, así no se mejore, pero tener esa posibilidad de conocer esa problematización para buscar formas de acción. Así mismo, reconozco que en calidad de maestro en formación, se hace complicado el acercamiento total a un problema en el aula, ya que como practicantes, nuestras visitas son contadas, y esto interrumpe primero la observación constante, y segundo el análisis riguroso.

Otras de las conclusiones en cuanto al trasegar del proyecto, fue enfrentarme a las dinámicas institucionales, que tanto me costaron en el tiempo de ejecución de actividades. No solamente fue a mí, cada profesor de la institución sufrió con esta cotidianidad. Las reuniones, los actos cívicos y demás, influyen en el desarrollo de las planeaciones y los procesos se ven afectados por el hecho de encontrarse enfrentados a estas dinámicas.

Por esto, es realmente importante tener plan b, porque muchas veces me tocó reorientar las actividades en el marco de situaciones institucionales. Esto me lleva a pensar también en la cotidianidad del maestro, cuando no hay clases, cuando las actividades no resultan, cuando no se participa, entre otras cosas. Estas situaciones son constantes en la vida escolar, y si



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

como maestros no estamos preparados para las vicisitudes, entonces desde nuestra misma planeación estaríamos haciendo las cosas mal.

En lo propiamente dicho con el proyecto en sí, tengo que decir que desde mis concepciones previas, la subjetividad política es un tema que me interesa mucho, porque va en relación con ese lado humano por el que abogo. Por esto, desde el trabajo en el aula hasta el trabajo de escritura, me sentí cómodo y entusiasmado, porque sentía que de alguna manera, estaba aportando en mi construcción personal, en tanto futuro maestro. Por esto, cuando trabajé con las chicas en esa búsqueda conjunta de ideas y nociones que nos permitieran construir un conocimiento colectivo, no solo edificaba unas bases para que ellas reconocieran su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que edificaba unas bases para mí, como forma de reconfigurar unas prácticas que me alientan aún más a seguir por el camino de la educación.

En el proceso con la oralidad, tengo que decir que fue cambiante y difícil, primero por cómo se trabajaba en el aula, ya que en varias visitas, presencié como la oralidad quedaba relegada por la escritura. Tanto por las directrices de los documentos oficiales de la institución educativa, como por las prácticas de la maestra. Así mismo, otro factor fundamental fue el hecho de la representación que tiene un “practicante” en la cotidianidad del aula, pues ese rotulo viene cargado de concepciones como el que no tiene poder, no puede hacer nada, e incluso no sabe lo suficiente. Y creo que esto pasa en cualquier campo de trabajo, pues estas clasificaciones, se relacionan de igual manera con esos prejuicios que mencioné en el apartado anterior. No solo lo sufren los estudiantes de parte de los maestros, sino que también se da en sentido contrario.

Estos dos factores se conjugaron para que durante las primeras sesiones, las clases fueran un caos, una colisión de sonidos y de ruidos sin ningún sentido. Con el paso del tiempo, con diversas actividades y en especial con el Magazín Radial, las chicas comenzaron a cambiar sus actitudes y sus disposiciones. Ya eran más receptivas, opinaban con mayor seguridad, en mayor cantidad y más cómodamente. Eso también partió de la confianza que generé en las participaciones orales, ya que nunca busqué desaprobación a una opinión, sino que siempre permitía el debate y la confrontación como una manera de llegar a lo más acertado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Toda esta experiencia, me permitió enfrentarme con temores, con incomodidades, con adversidades, pero también me permitió contemplar aciertos, alegrías, consideraciones. Un montón de sentimientos encontrados que me permitieron crecer, ganar experiencia y sobretodo reconstruirme y reconfigurarme.

Falta todavía darle a la oralidad un lugar más relevante en la enseñanza. Comenzando por los documentos oficiales, pero también desde las prácticas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones. Reconocerla como una práctica sociocultural, que está más allá de la comunicación y la transmisión de significados. Es una noción que permite otras formas de leer y expresar el mundo, la vida, la sociedad, la realidad. Es una noción que va en relación con la posibilidad de crear y transformar individualmente, pero también en colectivo. Es una noción que refuerza la idea de construir memoria, de legar tradiciones, de expresar pasiones. Es una noción, en sí, que nos permite manifestar nuestra propia subjetividad, como un llamado a la resistencia de las ideas hegemónicas que nos circundan.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

REFERENCIAS

Arenas, D. & Muñoz, Y. (2015). *La infancia tiene la palabra. Las niñas hablan sobre el espacio físico, pares y docentes en la escuela.* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp.40-65.

Builes, M. & Londoño, M. (2012). *Las voces de las estudiantes narran al maestro.* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Caldera, V. (2013). *La radio escolar: un medio para fortalecer la argumentación oral en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica Córdoba.* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*. Recuperado de https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/207237/mod_resource/content/0/hablarenclase- Ana Camps.pdf

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp.61-71.

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación XXI*, (7), pp.13-23.

[Delory-Momberger, C. \(2015\). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de si en la modernidad avanzada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.](#)

Echeverri, A. (2014). Volver a ser maestro. *Agenda Cultural*, Julio, pp.1-3.

Foucault, M. (1976). *Las mallas del poder.* En estética, ética y hermenéutica, pp.235-254. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poder/foucault-mallasdelpoder.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, (15), pp.60-66.

Gutiérrez, Y. & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 7(1), pp.24-29.

[Grau, S. & Gómez, C. \(2010\). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. pp.1-17. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14937/1/LA%20EVALUACION%20FORMATIV A.pdf>](#)

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), pp.37-66.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp.43-51.

Litwin, E. (s.f). *El oficio de enseñar: escenas y experiencias en contexto*. pp.15-22

Luna, T. (s.f). *La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo*. pp.1-9.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. *Serie Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica*. La Didáctica de la Lengua Materna, Estado de la Discusión en Colombia, pp.1-16. Recuperado de <http://files.juan-diego-ruiz-araque.webnode.com.co/200000287-932c7954ba/Marco%20configuraciones%20did%C3%A1cticas%20Mauricio%20P%C3%A9rez%20Abril.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pérez, M. & Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. *CERLALC*, pp.1-43.

Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Colección Biblioteca de Educación. Ediciones ALJIBE, pp.61-77.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama, pp.15-45.

Tique, L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. *Silogismo*, 10(1), pp.1-9.

Urrego, A. (2014). La pluralidad: rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”. *Pedagogía y Saberes*, (40), pp.107-117.

Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. *Nodo de Lenguaje de Antioquia*, pp.1-26.

Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), pp.151-160.

Vásquez, F. (2013). *Maestro: trabajo de partero*. Recuperado de: <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2013/11/25/maestro-trabajo-de-partero/>

Wompner, F. (s.f). *Saber escuchar en la práctica docente*. Recuperado de <http://www.rmm.cl/usuarios/mmarques/doc/200905230107020.escuchar-practica-docente.pdf>

Yarce, D. (2014). *Formación de lectoras desde discursos orales en la Institución Educativa San Juan Bosco, recorriendo su propio río*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Anexo 1: Actividad *Mural de Situaciones* – Guion conjetural N*5 (07/09/2015)

MURAL DE SITUACIONES

El objetivo de esta actividad es identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de las estudiantes. Esto con el fin de vincular sus voces, su vida y su contexto para crear las adaptaciones de los centros literarios a partir de sus reflexiones.

Esta técnica posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que las estudiantes han estado o están involucradas, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades.

Previo al comienzo de la sesión antes de que entren las estudiantes a la clase, fijaremos en un lugar visible a todas las estudiantes (el tablero), unos pedazos grandes de papel en limpio; serán unos pliegos de papel periódico que tenemos disponibles, en el cual será plasmado el *Mural de Situaciones*.

En los treinta minutos de clase inicial, en un pedazo de papel que les daremos a las estudiantes, cada una plasmará su percepción sobre un tema que conozcan o que hayan experimentado, pero que tenga relación con la clase de cuento que les correspondió, es decir, un tema relacionado a *cuentos realistas, maravillosos, de ciencia ficción, de terror, costumbristas o policíacos*, que son precisamente los tipos de cuentos que están trabajando. Aunque para no cerrar las posibilidades, explicaremos en cinco minutos que puede ser algo relacionado con sus vidas, un acontecimiento importante, algo que le produzca interés o que les llame la atención, por ejemplo, si a alguna le gusta un documental de extraterrestres, le puede dar relación y perfectamente puede ir en el mural; para esto, podrán valerse de dibujos, gráficos y textos. Luego y hasta el final de la primera hora de clase, se procederá a dividir el grupo en los subgrupos de trabajo, donde se le dará la voz a algunas de las estudiantes para que compartan su elaboración individual, esto se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

hará en espacio de 15 a 20 minutos; para que cuando empiece la segunda hora de clase, ellas en otros 20 minutos puedan elaborar un boceto común, para que la construcción final sea fruto de la negociación colectiva entre los subgrupos de trabajo.

Posteriormente, cada subgrupo elegirá un espacio del mural para plasmar allí en 15 minutos su boceto colectivo, el cual se elaborará de forma creativa, si quieren darle un sentido o que quede en forma de dibujo o con alguna posición específica dentro del mural lo pueden hacer.

Cuando cada subgrupo finalice su parte del mural, se realizará un conversatorio en los últimos 15 minutos de clase donde se compartirán y expresarán los productos logrados en el trabajo desarrollado. Es importante que todas las estudiantes tengan una visión general del Mural de Situaciones, donde puedan observar tanto las elaboraciones propias como la de las compañeras.

El grupo se asume como intérprete de lo que ha sido expresado, objetivando situaciones y manifestaciones por medio de las cuales se expresan socialmente sus vivencias, comprendiendo y haciendo consciente marcas que permanecen, hechos y sucesos plasmados por otros.

Anexo 2: Situaciones para la actividad de *El Juicio* – Guion conjetural N*7 (21/09/2015)

Situaciones - Problematizaciones:

Cuento Realista: *Cuando Juan terminó la primaria estaba deseoso de ir a la ciudad. “El trabajo del campo no es para mí, yo estoy destinado a algo mucho mejor” decía. Así que un buen día hizo su maleta y partió rumbo a la gran ciudad, no sin antes pedirle a su madre la espada dorada que había dejado su padre y le prometió regresar pronto con el dinero suficiente para que ella no tuviera que seguir trabajando la tierra...*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cuento Maravilloso: *En un país muy muy lejano llamado Colombia, vivía Mariana una princesa con cabello dorado y ojos azules. La bruja de su madrastra no la quería por ser más linda que ella, entonces le pagó al duende para que se la llevara fuera del país y nunca nadie la pudiera volver a encontrar...*

Cuento Policiaco: *En el valle del silencio, el detective Pascual junto con el mejor escuadrón de policías de la región, buscaban las pistas necesarias que les dieran indicios de quién había secuestrado a la princesa Diana y a su perro Nicolás...*

Cuento Costumbrista: *A las afueras del pueblo de Rionegro, nacen dos árboles que tienen hojas de color rojo. El primer día de Agosto de cada año, es tradición que las niñas de 15 años vayan con un pequeño cuchillo y corten uno de sus dedos; la sangre que cae de las manos chorrea los árboles y por esto las hojas obtienen ese color...*

Cuento De Ciencia Ficción: *– Estamos en guerra, se nos acabó el alimento y el agua. Nuestros hijos están enfermos y nuestras esposas tienen mucho miedo. Solicitamos apoyo de inmediato – Decía el león, comandante de los animales de la selva del sur...*

Cuento De Terror: *El 25 de octubre del año 1789, dos jovencitas iban caminando para sus casas por el parque central, de repente se encontraron un caballo negro en mitad de la calle. Cuando el caballo voltio la cabeza, vieron sus ojos de color rojo y una baba verde que salía de su boca, las espantó de inmediato y salieron a correr. Desde ese día todos los 25 de octubre en el municipio de Sopetrán se celebran las fiestas del caballo negro...*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Anexo 3: Categorización de los Autoregistros

Transcripción del texto	Categorías	Líneas de análisis o de sentido			
<p>AUTORREGISTROS 2015</p> <p>Fecha de observación: 27 de Julio de 2015.</p> <p>-Nada sale como se planea- pensó aquel estudiante en las afueras del colegio, la idea era recorrer aquellos espacios junto a su compañero, pero por dinámicas ajenas a lo planeado, aquellas dos personas entraron directamente al aula, y por razones de tiempo no hicieron el recorrido ni encontraron en la mañana a la señora Filomena, rectora de la institución. Por otro lado se encontraron con una novedad muy relevante, porque trataron de hallar la sala de profesores y resultó que no existía dicho espacio, ¿cómo sería entonces la relación de los maestros en la institución? ¿Qué momentos tenían para nutrirse de las prácticas y usos pedagógicos de sus coleas?, en conversaciones con la docente cooperadora Sandra Galeano y otro par de maestros, manifestaban que el colegio lo usaba como forma de control, para que no pudieran ponerse de acuerdo en asuntos relevantes en cuanto a figuras de proyectos y formas de acción.</p> <p>Lo primero que observar en el aula fue que la oficina de la maestra es el propio salón de clases, y que las estudiantes de todos los grupos se desplazan allí cuando por calendario académico tienen clase de lenguaje con Sandra. En la distribución de aquel espacio, la parte de adelante donde se ubica la profesora es un escalón más alto, con esto implícitamente queda claro en las relaciones de poder el lugar jerárquico que posee el docente, por decirlo metafóricamente, los estudiantes quedan por “debajo” de los maestros. A partir de esto en el desarrollo de la clase, se evidencia que la maestra impone su control, determina la</p>	<p>Reflexiones del maestro</p> <p>Mecanismos de control</p> <p>Mecanismos de control</p>	<p>Las incidencias en la institución del maestro</p> <p>La planta física como configurador a de sujetos</p> <p>La planta física como configurador a de sujetos</p>	<p>Otra novedad que vieron fue que el aula tenía unas mallas, era como una suerte de claustro, ¿cómo se configura una persona en un espacio tan encerrado?- interrogante que se hacía uno de ellos mientras la docente llamaba a lista. Séptimo B era el grupo complicado, inquieto y difícil según la docente, porque allí estaban las chicas repitentes y de más mundo, que se entretenían en otras cuestiones que según ella estaban de moda como las orientaciones sexuales y los noviazgos, lo que propiciaba un cierto desorden y falta de interés.</p> <p>La clase empezó con una evaluación de ortografía, se dictaban veinte palabras las cuales ellas debían escribir correctamente con tildes incluidas, la docente después de recoger las evaluaciones las volvía a repartir a diferentes niñas, con el objetivo de que se calificarán ellas mismas. Los dos maestros en formación pensaron que era una coevaluación, pero estaban errados, porque se corrigieron las palabras en el tablero y la función de las chicas era mirar cuántos aciertos o errores tenía su compañera. La primera evidencia evaluativa que presenciaron era cuantitativa, se escuchaba mucha algarabía, las chicas hablaban entre ellas del examen pero no de forma reflexiva, se limitaban a hablar de la nota o de lo “tontas” que fueron por haber cambiado la respuesta correcta por la incorrecta. Por último la docente terminó diciendo que cada palabra mala la debían escribir cinco veces en el cuaderno. Los dos compañeros tuvieron mucha inquietud por esta situación y la marcaron como importante para estar muy alertas en otras visitas, porque lo que aquí se reflejaba un asunto de memorización y repetición, lo cual les cuestionaba mucho.</p> <p>La profesora Sandra continuó la clase con la explicación de los géneros literarios, por la explicación que le daba a las chicas va</p>	<p>Subjetividad es del maestro</p> <p>Prácticas de evaluación</p> <p>Metodología</p>	<p>Configuración del otro</p> <p>Las estudiantes como sujetos pasivos en la evaluación</p> <p>Privilegio del</p>

Anexo 4: Transcripción del programa N*1 del Magazin Radial

Locutora 1: Hola, este es su Magazin la palabra en San Juan Bosco, hoy estamos con el equipo Walker. Hoy nuestro equipo va a hablar los temas de los Scout y The Walking Dead, para esto entrevistaremos a dos personas por cada tema, un conocedor y un menos conocedor... A continuación voy a poner una entrevista que le hicimos a un estudiante:

(1): Hola nosotras somos estudiantes de San Juan Bosco y estamos haciendo algunas entrevistas para The Walking Dead ¿Te gustaría participar?

(2): Si me gustaría.

(1): Te pregunto ¿Qué sabes acerca de The Walking Dead?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(2): Bueno, yo soy un conocedor de esta serie. Es una serie estadounidense de terror-ficción, producida desde el año 2010, en el cual se trata un apocalipsis zombi de origen desconocido, en el cual un grupo de personas tratan de sobrevivir.

(1): Dime ¿Cuál es tu personaje favorito?

(2): Mi personaje favorito es Maggie.

(1): ¿Qué piensas acerca del tiempo de espera para la próxima temporada?

(2): Como fan me parece que siete meses es muy exagerado.

(1): ¿Crees posible un apocalipsis zombi?

(2): Creo que sí, porque la forma de los zombis sería diferente como la vemos en la serie. Pero también no, porque no creo posible la vida con un cuerpo en esas condiciones.

(1): ¿Qué esperas para el desenlace del último capítulo de The Walking Dead?

(2): Primero me parece que lo que hicieron con los fans no está muy bien hecho, hacernos esperar siete meses con un desenlace que no se sabe que va a pasar. Como todo fan no sé qué pueda pasar, creo que no van a matar a ninguno de los personajes principales, espero que sea un personaje sin importancia.

Locutora 1: La segunda entrevista fue a una persona que no sabía nada del tema, no sabía que era la serie ni nada por el estilo:

(1): Hola, hoy estamos con...

(3): Manuela

(1): ¿Te gustan las series de terror-ficción o qué otro género te gusta?

(3): Pues las series de terror me gustan y las de ficción también, pero terror-ficción yo no sé, quién sabe.

(1): ¿Qué sabes acerca de The Walking Dead?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(3): Yo no sé nada de eso, yo nunca he escuchado eso.

(1): Es una serie que fue producida desde el año 2010, trata de zombis y de personas peleando para sobrevivir. ¿Quisieras profundizar más en esta serie?

(3): Pues yo no sé nada de la serie, no sé. Si quieres me cuentas algo sobre la serie para yo saber si me gustaría o no.

(1): ¿Tú crees en un apocalipsis zombi?

(3): Pues yo no creo que eso sea posible, eso es para gente con mucha imaginación.

(1): Después de estas preguntas y saber sobre The Walking Dead, ¿te gustaría verla?

(3): Pues me gustaría, me causa curiosidad, pero de verla, verla... no que pereza.

Locutora 1: En este momento vamos dejar dos canciones. La primera es la canción de la introducción al capítulo o al principio de cada episodio de The Walking Dead.

(Proyección de la canción).

Locutora 1: La segunda canción es la que hicieron para el final de la sexta temporada de The Walking Dead.

(Proyección de la canción).

Locutora 2: A continuación vamos a realizar una llamada a una Scout:

(1): Hola Sofía, ¿qué son los scouts para ti?

(4): Es un grupo donde se aprende mucho y nos presentan diferentes construcciones para la vida diaria.

(1): ¿Qué te motivó a entrar a los Scouts?

(4): Las actividades que se realizan.

(1): ¿Qué enseñan allá?

(4): Construcciones y como vivir en lugares diferentes al cotidiano.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

(1): Bueno Sofía la última pregunta ¿Para qué nos puede servir esto de los Scouts?

(4): Para independizarnos más como personas.

Locutora 1: Bueno, mi opinión frente al tema de los Scouts es que me parece demasiado interesante, porque por lo que veo creo que aprenden mucho. Por ejemplo en un caso extremo y no haya comida y que estemos como en Venezuela, me imagino que esa gente sabría sobrevivir.

Locutora 3: Bueno, los Scouts es un movimiento educativo para jóvenes, para que básicamente no se dediquen a la delincuencia o a las drogas, y no se vuelvan unas personas vagas o así. Actualmente los Scouts están en 165 países, con 40 millones aproximadamente de miembros en todo el mundo.

Locutora 2: A mí sobre los Scouts me parece que es muy bueno, donde a uno le pueden enseñar a sobrevivir, como manejar algunas cosas que uno de pronto no sepa y pues saber un poco más de la naturaleza y cosas así.

Locutora 1: Ahora vamos a recibir unas llamadas referente a los dos temas.

(5): Bueno a mí la serie me parece muy buena, yo voy en la tercera temporada pero me gusta porque tratan temas muy reales como a sobrevivir en un mundo caótico. Y los Scouts también me parecen muy buenos, porque les enseñan supervivencia y disfrutan de la naturaleza. A mí me gustaría meterme en los Scouts por todo eso de los campamentos.

Locutora 2: Ahora vamos con otra llamada. Bueno querida oyente, ¿usted de lo que ha escuchado sobre The Walking Dead y los Scouts, que relación puede tener ellos dos?

(6): Yo pienso que lo que tiene de similar los Scouts y The Walking Dead es la supervivencia que puede haber.

Locutora 1: Bueno, a todos ustedes les agradecemos. Gracias por oírnos, esperamos que les haya gustado mucho. Que tengan una buena mañana, que la pasen muy bien y que desayunen.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(Proyección de la canción final).

Anexo 5: Preguntas guía (Socialización final sobre el Magazín Radial)

1. ¿Cuál crees que es la diferencia entre exponer un tema y presentarlo en el Magazín?
2. ¿Cómo se evidencia la subjetividad en los Magazín presentados?
3. ¿Cuál es la importancia de expresar la opinión personal respecto a los temas tratados en los Magazín?
4. ¿Cuál es la diferencia entre hablar en tu casa y hablar en el Magazín?
5. ¿Cómo consideras que fue el desempeño de todo el grupo en la presentación de los Magazín?
6. ¿Apoyarías la creación de una radio escolar? ¿Qué incluirías y qué eliminarías respecto del Magazín?
7. Piense en un programa de radio real y describa las similitudes y diferencias, en relación con el Magazín.
8. ¿En el Magazín que preferías hablar o escuchar? ¿Por qué?

Anexo 6: Imágenes

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Imagen 1: Aula de séptimo



Imagen 2: Evaluación Sinónimos y Antónimos

NOMBRE: Jimena Bagueo Alvarez GRADO: 8-A

1. Une con una línea el significado que corresponde a cada palabra

A. Son aquellas palabras que suenan igual, pero que se escriben diferentes. () Sinónimas

B. Son aquellas palabras que se escriben igual, pero tienen varios significados. () parónimas

C. Son aquellas palabras que tienen relación, ya sea por su forma, raíz o sonido, pero con significado diferente. () homófonas

D. Son aquellas palabras que expresan un mismo significado. () homógrafas

E. Son aquellas palabras que expresan un significado contrario. () antónimas

2. Completa las siguientes oraciones con la palabra correcta según su significado

A. Era tan sabia que extraía la Savia del árbol con una sonda. (Seda- sabia)

B. usted que viste camisas de seda por favor coti el paso para examinar. (Seda- ceda)

C. Tuviste suerte, porque has sacado un cañ de espadas. (Has- as)

D. En el consejo de Medellín, sus integrantes dan consejo sobre cómo importarnos en los espacios públicos. (Consejo- concejo)

E. te invito esta tarde a tomar te. (Te, té)

F. Ah! Ella ha ido a la fiesta por que esta al, en el balle. (a- ha- ah- el-é)

G. yo iba a comprar ese vestido, pero tenía un iva muy alto. (Iva- iba)

H. el agua esta herviendo con unas hierba que le agregó para prevenir la gripa. (Hierba- hierva)

3. Construye, mínimo 2 oraciones con cada una de las siguientes palabras.

Bien Bota Botones Llama

4. escribe la mayor cantidad de sinónimos de las siguientes palabras

Ingenioso Mesurado

5. escribe la mayor cantidad de antónimos de las siguientes palabras

Rápido

olerante Desagradable

6. escribe en el espacio la opción correcta

A. aprobar o confirmar actos () expiar

B. contradecir a alguien en lo que ha dicho, por considerarlo erróneo () espiar

C. borrar las culpas, purificarse de ellas por medio de un sacrificio () rectificar

D. acechar, observar disimuladamente a alguien () ratificar



Imagen 3: Quiz Tilde Diacrítica

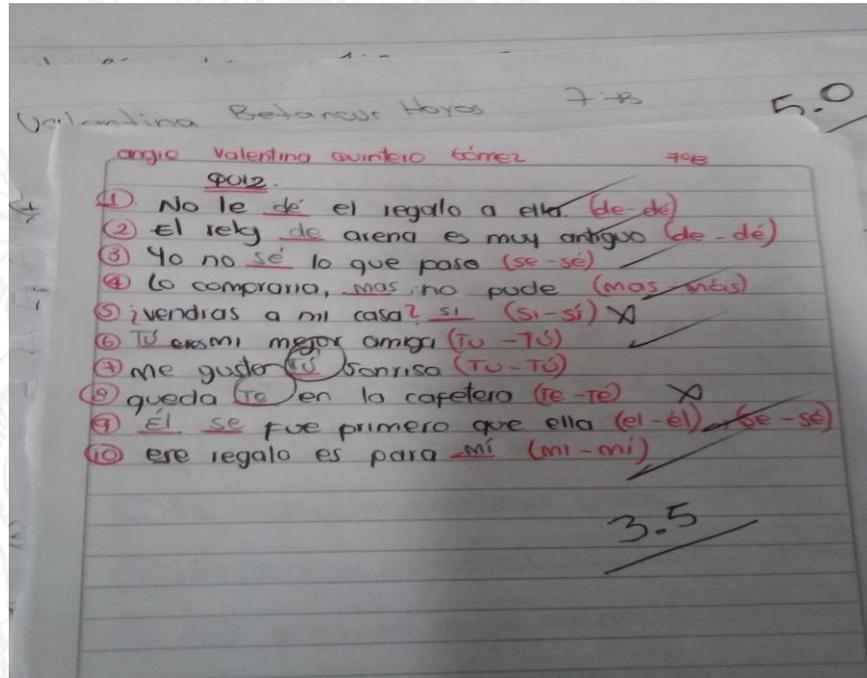


Imagen 4: Centro literario séptimo (Cuentos de terror)





Imagen 5: Calificaciones de 7-B

7-B					
Estudiante	Mural de Situaciones	Historias Inconclusas	Juicio	Historia / Cuento	Final
Aguilar Manuela	4.5	4.0	4.0	4.5	4.2
Alzate Juliana	3.5	4.0	3.5	3.5	3.5
Avilés Gallego Valeria	5.0	4.0	4.0	5.0	4.5
Barbosa Paula Andrea	4.0	4.0	4.0	4.5	4.1
Betancourt Lorena	5.0	4.0	3.5	5.0	4.1
Betancourt Valentina	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8
Betancourt Zapata Lady Estefany	3.5	4.0	4.0	3.0	3.5
Calle Stefania	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0
Carvajal Gómez Isabella	1.0	4.0	4.0	1.0	3.1
Castro Tania Valeria	3.0	4.0	3.5	3.5	3.5
David Laura	3.0	4.0	4.0	1.0	3.2
Dominguez Maria Camila	4.0	3.0	3.5	3.0	3.1
Franco Gómez Valentina	3.0	4.0	4.0	4.5	4.2
García Manuela	4.5	4.0	4.5	5.0	4.6
Giraldo Luisa Fernanda	4.0	5.0	4.5	4.0	4.6
Giraldo Restrepo Lorena	3.5	4.0	4.0	4.0	3.3
González Mariana	5.0	4.0	3.5	1.0	3.5
Hernández Yeyin	3.5	4.0	4.0	3.0	3.5
Hincapié Sofia	4.0	4.0	4.0	4.5	4.1
Holguín Valentina	4.0	4.0	1.0	4.5	3.2
León Calle María Sofia	3.0	4.0	1.0	4.5	3.6
Londoño Estefanía	1.0	3.0	3.0	3.0	2.5
Londoño Natalia	3.0	3.0	3.5	3.5	3.2
López Estefanía	3.5	4.0	4.5	4.0	4.0
López Isabela	1.0	4.0	3.5	1.0	2.3
Marriga Andrea	4.5	4.0	3.0	4.0	3.8
Mesa Hernández Stephany	3.0	4.0	4.0	3.5	3.5
Montoya Gutiérrez Camila	1.0	3.0	4.0	1.0	3.0
Muñoz Natalia	3.5	4.0	4.0	1.0	3.1
Olaya Paulina	3.0	3.0	3.5	3.0	3.1
Orozco Karla	3.0	4.0	4.5	3.5	3.7
Ortega Angie Daniela	3.5	4.0	4.0	3.5	3.7
Palacio Emily	3.0	4.0	3.5	3.0	3.3
Pérez Karen	3.5	5.0	4.0	4.0	4.1
Pérez López Daniela	1.0	5.0	3.5	3.5	3.2
Quintero Gómez Angie	3.5	4.0	4.0	1.0	3.1
Restrepo Blandón Vanessa	3.0	3.0	4.0	4.0	3.5
Sáenz María Camila	2.0	4.0	3.5	3.0	3.0
Sierra Londoño Paulina	2.0	4.0	4.0	3.5	3.0
Suarez Jimena	4.0	4.0	4.0	4.5	4.1
Valderrama Mariana	4.5	4.0	4.0	4.0	4.1
Velásquez María José	4.5	5.0	4.5	4.0	4.6
Arias Pamela	1.0	3.0	1.0	2.5	1.8

Imagen 6: Guía sobre el plan lector del grado octavo

23-02-2016

PASOS para elaborar la Síntesis del libro.

1. Elaborar la Caractula del libro diferente a la original.
2. En 5 u 8 renglones consultar la biografía del autor.
3. Extraer 25 palabras desconocidas con su significado y antonimos, Sinonimos.
4. Extraer 10 frases que más a hallan la atención con sus paginas y bien distribuidas.
5. Profundizar con sus propias palabras acerca si el libro es literatura o no y porque.
6. 20 acciones resumir el libro con sus paginas y capitulos.
7. Adjuntar el separador.



Imagen 7: Preguntas de Introducción al Magazin Radial

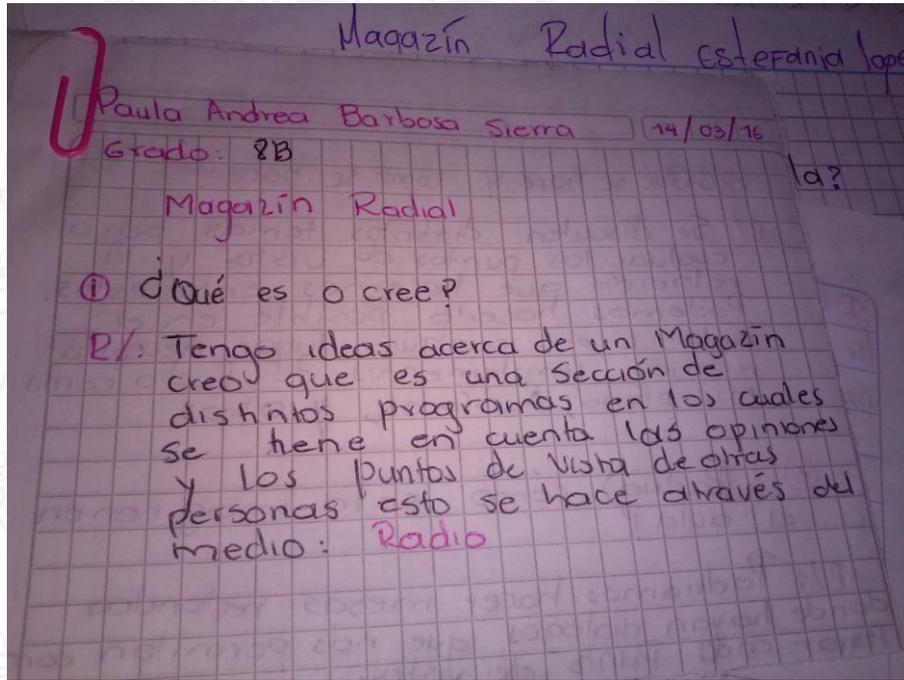
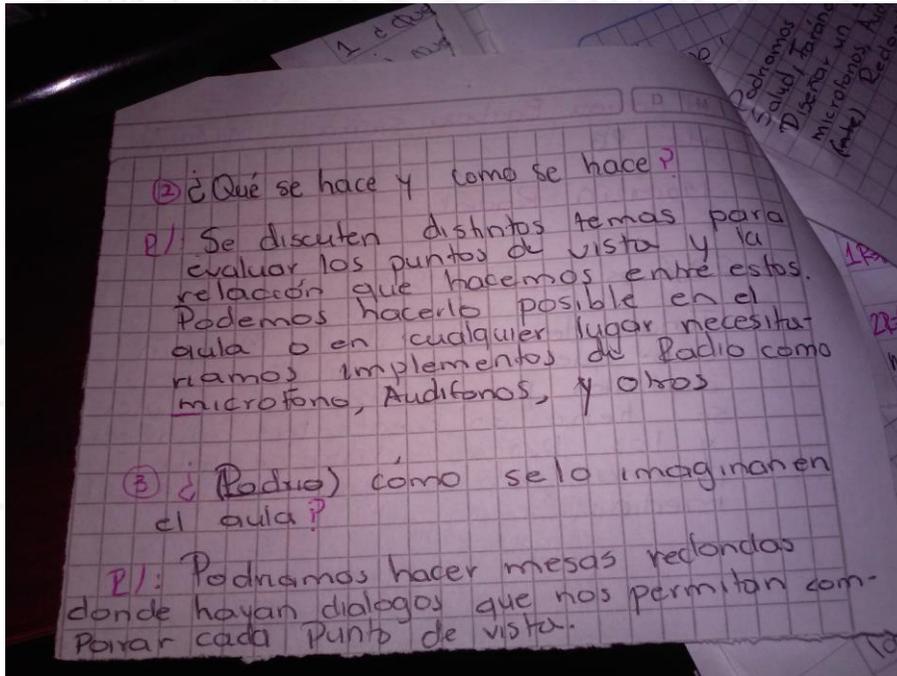


Imagen 8: Segunda parte





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Imagen 9: Construcción del escenario para el Magazín Radial



Imagen 10: Temas Magazín Radial

TEMAS		
17 de Abril	1. Scout	Series (Tu
15 "	2. Mascotas	Ciencia ficción
18 "	3. Familia	Medio ambiente
22 "	4. Separación Padres	ISIS
25 "	5. Fútbol	Youtubers
29 "	6. Testimonios de vida	Gastronomía
2 Mayo	7. Noviazgo	Isagen
6 "	8. Parrismo	Modelaje
9 "	9. Historias paranormales	Sexualidad
13 "	10. Basketball	Anime



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Imagen 11: Uno de los programas del Magazín Radial



Imagen 12: Mural con los nombres de las participantes del Magazín Radial





Imagen 13: Evaluación Magazin Radial (1)

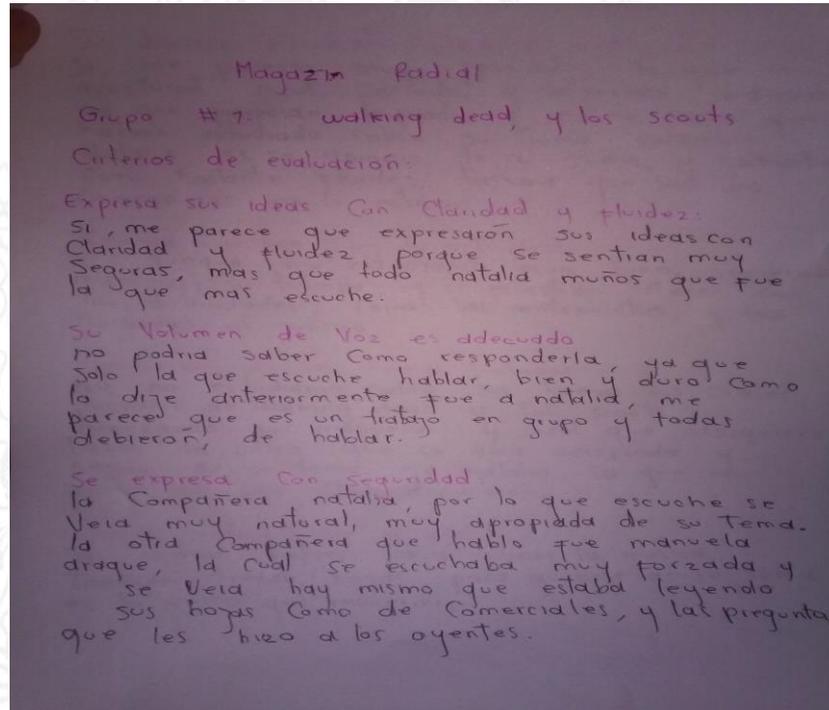
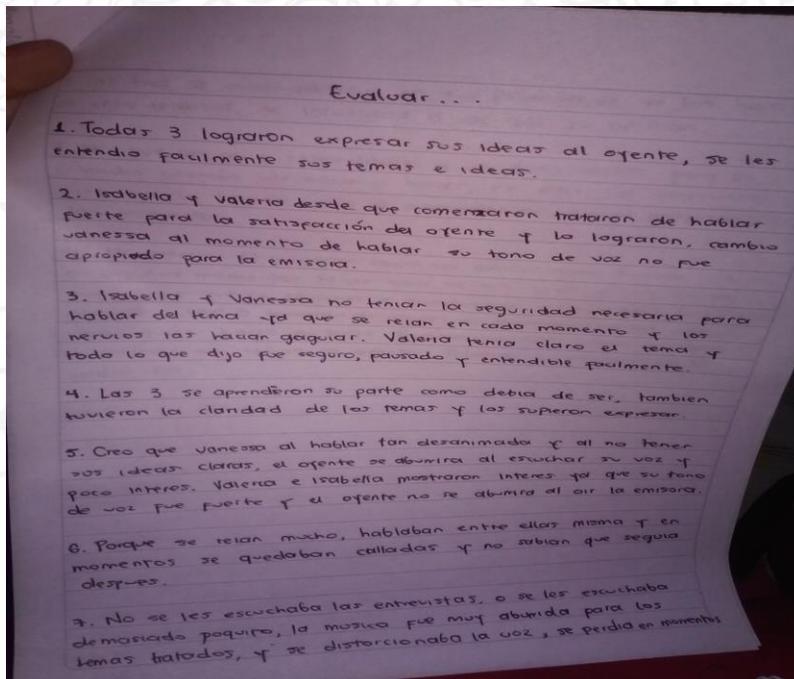


Imagen 14: Evaluación Magazin Radial (2)

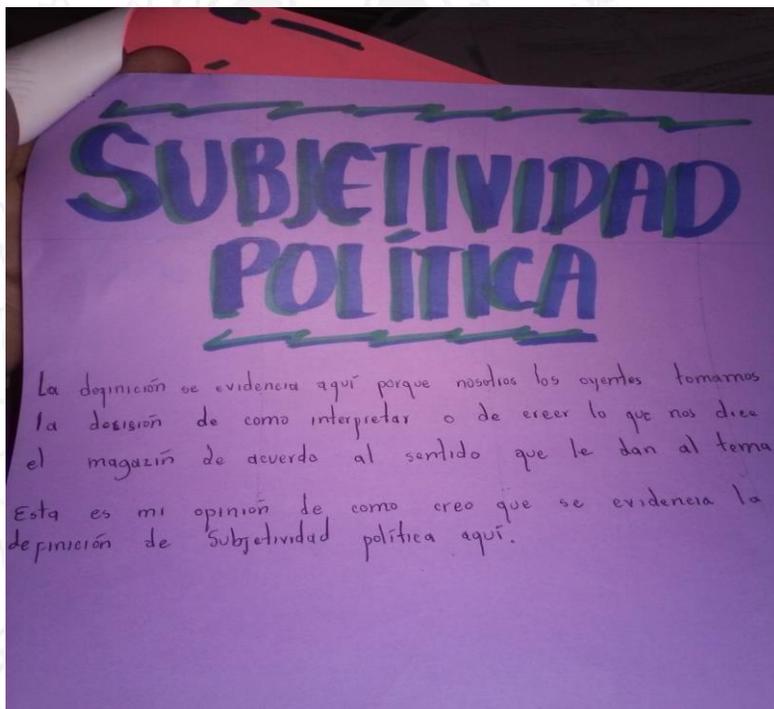




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Imagen 15: Relación Subjetividad Política-Magazín Radial



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803