



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Aproximaciones a la alfabetización crítica, a partir de prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes-Antioquia

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

ÁNGELA MARÍA ROMERO ORTEGA

Asesor

CARLOS ANDRÉS PARRA MOSQUERA

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
SECCIONAL SUROESTE (ANDES-ANTIOQUIA)
2017

AGRADECIMIENTOS

Inicialmente, dedicó esta producción con enorme amor a mi familia –especialmente a mi madre y abuela– como reconocimiento a todo el apoyo, confianza y acompañamiento que han consagrado a mi proceso de formación a lo largo de mi existencia. A este pilar de mi vida, concedo majestuosa gratitud por su esmero y dedicación en ayudar a construir la mujer que hoy soy, un ser capaz de habitar el mundo, con sus bondades y desafíos.

En un segundo momento, agradezco efusivamente a los grandes maestros que he tenido – desde mi infancia hasta mi adultez–, seres que con su generosidad compartieron parte de su conocimiento al sembrar en mí la pasión por el saber y el deseo de ser un poco menos ignorante cada día. A mis educadores les otorgó un lugar muy especial en mi corazón, por aportar sus saberes y haber orientado mi formación de maestra. Ellos me guiaron en los acontecimientos y en las palabras, que desembocaron en irme encontrando poco a poco en esta vocación en la que pretendo seguir transformándome y compartiendo lo mejor de mí.

Finalmente, ofrezco reconocimiento a la disposición de la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste, y a la comunidad educativa de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe del municipio de Andes –Antioquia, por dar lugar para el desarrollo de esta investigación, y conceder los espacios y tiempos para su desarrollo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es 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.

Jorge Larrosa.



TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN.....	7
2. PRESENTACIÓN	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
3.1. Situación problematizadora.....	11
3.2. Objetivo General	24
3.3. Objetivos Específicos.....	24
4. REFERENTES TEÓRICOS	26
4.1. CAMINO HASTA LOS ANTECEDENTES	26
4.1.1. El inventario, brújula hacia los antecedentes	27
4.1.2. Recorrido por la Alfabetización Crítica.....	29
4.1.3. Transitando por la educación de adultos	31
4.1.4. Hacia el reconocimiento de las tendencias de la lectura	37
4.1.5. Aproximaciones a las prácticas de la oralidad	39
4.1.6. Acercamiento a la subjetividad	41
4.1.7. El marco normativo.....	44
4.1.8. Consideraciones de la Universidad de Antioquia.....	48
4.2. REFERENTES CONCEPTUALES	50
4.2.1. Alfabetización Crítica.....	52
4.2.2. Educación de Adultos, CLEI	55
4.2.3. Lectura Crítica	60
4.2.4. Oralidad	62
4.2.5. Subjetividad	64
5. METODOLOGÍA	67
5.1. Conceptualización sobre el estudio de caso	68
5.2. Fases de la investigación.....	69
5.2.1. Formas de trabajo en el aula	71
5.3. El estudio de caso y la interacción con el contexto	74
5.4. Selección del caso.....	75



5.5. Instrumentos y procedimientos para la recolección de la información	76
6. ANÁLISIS.....	78
6.1. Trayectoria académica y de investigación	79
6.2. Descripción del contexto	82
a. Configuración y estado del programa CLEI	83
b. Intereses, necesidades, motivaciones y expectativas.....	89
6.2.1. Diagnóstico del aula, grado CLEI 3	90
a. Aula CLEI 3.....	90
1. Procesos de lenguaje o prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los alumnos del grado CLEI 3.....	93
b. Producciones académicas, hacia las lecturas y discursos de los estudiantes del grado CLEI 3.....	96
I. Proyecciones inconclusas con el CLEI 3	99
c. Práctica pedagógica de la maestra cooperadora.....	100
d. Materiales didácticos.....	101
6.2.2. Narrativas sobre las propuestas didácticas, apuesta por la comprensión del mundo en el CLEI.....	105
6.2.2.1. El mundo, estaciones para contemplar detenidamente el contexto.....	106
a. Cartografía personal.....	107
b. Autobiografía y árbol genealógico.....	108
c. Línea de tiempo e historia educativa.....	110
6.2.2.2. Mundo de la gramática hacia el adormecimiento de la realidad.....	111
a. Acentuación de las palabras, unidades gramaticales y la oración	112
6.2.2.3. Uso y desuso de los géneros literarios en la cotidianidad, procesos discursivos de los estudiantes del CLEI 3	114
a. Subgéneros literarios.....	115
6.2.2.4. Sensibilidad sobre temáticas	117
6.3. TENSIONES EDUCATIVAS.....	121
6.3.1. Tensión sobre la normativa y el ámbito curricular	123
6.3.2. Tensión sobre la convivencia	127
6.3.3. Tensión sobre el desarrollo de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad en el grado CLEI 3.....	129



6.3.4. Tensión sobre los ritmos de aprendizaje.....	131
7. CONCLUSIONES.....	132
7.1. Recomendaciones y rutas de trabajo hacia procesos de alfabetización crítica	133
7.2. Inquietudes y desafíos para la formación de maestros en lenguaje sobre la educación formal para adultos.....	134
7.3. Nuevas comprensiones	136
a. La subjetividad situada hacia constantes transformaciones	137
8. ANEXOS	138
a. Fotografías	138
9. REFERENCIAS.....	152

1. RESUMEN

La presente propuesta de investigación respondió al interés por comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes-Antioquia. La estrategia metodológica implementada fue el estudio de caso, donde el programa de educación para adultos CLEI, Ciclos Lectivos Especiales Integrados, se convirtió en el eje que coordinó los sentidos de la comunidad educativa: alumnos, docentes y directivos; en función de las realidades vitales y las diversas tensiones del escenario escolar. Entonces, esta investigación buscó propiciar procesos de alfabetización crítica, con el fin de derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje. Por ende, el recorrido por cada uno de los momentos de la experiencia investigativa respondió a situar: el planteamiento del problema y los respectivos determinantes del contexto; el entramado de los referentes conceptuales, exponiéndose una trayectoria de antecedentes y nociones planteadas por autores que soportan los propósitos de la indagación; el desarrollo de la metodología con sus respectivos instrumentos de recolección de información; el análisis de las configuraciones didácticas empleadas en el grado CLEI y las tensiones asociadas a las prácticas de lenguaje habituales en el contexto; y se finaliza con una serie de conclusiones que invitan a la reflexión de los maestros en lenguaje sobre los ángulos de la alfabetización crítica a partir de una población de estudiantes adultos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización crítica, educación de adultos, CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), prácticas de lectura, lectura de mundo, discurso oral y subjetividades.

ABSTRACT

The present offer of investigation answered to the interest to understand the relation between the practices of reading, orality and subjectivity of the students of the degree CLEI 3 of the Educational Institution Juan de Dios Uribe in the municipality of Andes - Antioquia. The methodological implemented strategy was the study of case, where the program of education for adults CLEI, School Special Integrated Cycles, turned into the axis that coordinated the senses of the educational community: pupils, teachers and executives; depending on the vital realities and the diverse tensions of the school scene. Then, this investigation sought to propitiate processes of critical literacy, in order to derive contributions for the teachers' formation in language. Therefore, the tour for each of the moments of the experience investigative answered to placing: the exposition of the problem and the respective determinants of the context; the studding of the conceptual modals, there being exposed a path of precedents and notions raised by authors who support the intentions of the investigation; the development of the methodology with his respective instruments of compilation of information; the analysis of the didactic configurations used in the degree CLEI and the tensions associated with the habitual practices of language in the context; and it concludes with a series of conclusions that they invite to the reflection of the teachers in language on the angles of the critical literacy from a population of adult students.

KEYWORDS: Critical Literacy, education of adults, CLEI (School Special Integrated Cycles), practices of reading, reading of world, oral speech and subjectivities.

2. PRESENTACIÓN

La educación pretende intervenir activamente en las potencialidades de los sujetos en pro de que entiendan y participen en las representaciones de su mundo vital y de la cultura, y así puedan encontrar sentido en su contexto. En consecuencia, la escuela se presenta como entidad fundamental que obedece a la misión de educar a los individuos para que puedan ser, estar, pensar y actuar en sociedad. Entonces, allí se concentran diferentes actores que interactúan y tienen experiencias en torno a múltiples acontecimientos.

Esta investigación se interesó en comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes-Antioquia, desde un estudio de caso, para propiciar procesos de alfabetización crítica en el grupo y así derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje. Para tal fin se hizo uso de la metodología del estudio de caso, en el empleo de recursos como la observación participante, la entrevista –en sus variadas posibilidades– y la investigación documental. El estudio de caso se tejió en torno al programa de educación para adultos CLEI, Ciclos Lectivos Especiales Integrados, donde se intervino con una población aproximada de 42 estudiantes al inicio del proceso, finalizando con solo 12 alumnos. Adicionalmente, los resultados que se derivan indicaron la presencia de cuatro tensiones¹. La primera relacionada con el ámbito normativo –aspecto curricular desde la esfera nacional e institucional–; la segunda enfocada a la convivencia – en la relación del individuo consigo mismo y con el mundo social–; la tercera afín al tratamiento de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes; y la última tensión destinada al análisis de los ritmos de aprendizaje de los educandos.

En esta medida, transitar por esta experiencia de investigación se proyectó en el despliegue de ciertos momentos. El primer espacio ubicó el planteamiento del problema, donde se condensa una síntesis del escenario pedagógico de intervención en el año 2016 en

¹ Para consultar las tensiones referenciadas se puede ubicar el capítulo seis, que corresponde a los Análisis. Ver: 6.3 “Tensiones”. Vale aclarar que el nivel de deserción estuvo sujeto a diferentes particularidades y dinámicas de la población escolar.

el plantel educativo. El segundo espacio se encargó de situar los referentes que solventaron la indagación; la parte inicial presenta un panorama de antecedentes y luego se especifica un asentamiento de conceptos clave que fueron el norte teórico de la investigación. El tercer momento presentó la metodología empleada, el estudio de caso, donde se realiza una descripción detallada de los momentos y fases de la investigación, además de los procedimientos e instrumentos con los cuales se accedió a la recolección de la información. Un cuarto momento, se destinó para el análisis; allí se abordan las configuraciones didácticas utilizadas en la institución educativa y el reconocimiento del contexto, a partir de unos matices puntuales que se denominaron *tensiones*. Finalmente, se plantean las conclusiones, las cuales ofrecen algunos aportes que otorgan resignificación a la subjetividad, ligada a la incertidumbre del ser humano, la subjetividad del maestro, las relaciones del sujeto consigo mismo y el entorno en el establecimiento de interacciones continuas con el mundo.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Asumir la comprensión de algunos sentidos en torno al lenguaje implica asumir el riesgo de sumergirse en las profundidades, formas y ángulos de la lengua castellana, que como elemento articulador de la comunicación humana, posee un sinfín de matices que merecen una atención especial. Desde esta noción y en el marco de la *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*, esta experiencia investigativa pretendió contribuir a la reflexión de aspectos ligados al lenguaje, donde habitan preguntas por la vinculación de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad del grupo de estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe, del Municipio de Andes-Antioquia, a lo largo del año 2016, a partir de vivencias ligadas a un proceso de educación para adultos.

Para situar la problemática que dio lugar a esta investigación, se presenta, en un primer momento, la situación de la educación de adultos en Colombia, desde algunas leyes y decretos constitucionales que luego se aterrizan en las singularidades del plantel educativo. Posteriormente, se exponen las consideraciones sobre la población estudiantil que participó de la propuesta de investigación en el contorno del Programa de educación para adultos CLEI, Ciclos Lectivos Especiales Integrados. Luego se proponen los referentes conceptuales que son los ejes clave de la investigación: oralidad, lectura, subjetividad y alfabetización crítica. Y finalmente, se expone y justifica la metodología de investigación empleada, el estudio de caso.

3.1. Situación problematizadora

El proceso de formación en la *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*, en la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste, sembró inquietudes e intereses que merecieron ser contemplados como escenario de

conocimiento y reflexión en torno a las prácticas pedagógicas que se adelantaron en la Institución Educativa Juan de Dios Uribe –en adelante IEJDU–, del municipio de Andes-Antioquia. Es así, que en el ciclo de Proyección² del Programa Académico se pretendió propiciar, desde la *Práctica Pedagógica*, la interacción con una comunidad educativa y sus respectivos actores, a través de la implementación de una propuesta investigativa y didáctica. Como se ampliará más adelante, las nociones que encuadraron el presente planteamiento son: la lectura, la oralidad y la subjetividad; a partir de ellas se sustentó la exploración de sentidos y procesos de alfabetización en un programa de educación formal para adultos adelantado en el Municipio de Andes, Suroeste Antioqueño.

En Colombia, la educación para adultos está catalogada en educación formal y no formal, bajo la directriz de la Ley General de Educación. Según el artículo 50, la **educación formal** para adultos es la que “se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios” (Congreso de Colombia, 1994, p. 13). Esta normativa señala, entonces, que es una educación ofrecida para completar los estudios de la básica y media en aras de facilitar el ingreso a una formación superior dentro del sistema educativo. Adicionalmente, la política pública dictamina en el artículo 54 que, la **educación no formal** para adultos debe ser fomentada “en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso” (p. 14). Desde esta modalidad, se ofrecen programas de educación que permiten el acceso a conocimientos complementarios y que son implementados por entidades privadas que tienen, además de la misión educativa, interés por cierto tipo de alfabetización y responsabilidad social. Además, la educación no formal para la población adulta está “dirigida a la actualización de conocimientos, según el nivel de educación alcanzado, a la capacitación laboral, artesanal, artística, recreacional, ocupacional y técnica, a la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y para la

² Para ampliar los diferentes ciclos de formación del proyecto de la Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, se puede consultar el siguiente apartado. Ver: 6.1 “Trayectoria académica y de investigación”.

participación ciudadana, cultural y comunitaria” (Congreso de Colombia, 1997, p. 3). Así pues, la educación no formal para adultos, busca ofrecer conocimientos de vanguardia para posibilitar una participación ciudadana consiente y con sentido.

Ahora bien, a partir de la normativa especial para el ofrecimiento de la educación de adultos, en el Decreto 3011 de 1997, se postula la educación básica y media de adultos ofrecida por “establecimientos de educación formal, estatales y privados, mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados dentro de su proyecto educativo institucional, en jornada escolar nocturna” (Congreso de Colombia, 1997, p. 3). En tales instituciones “podrán adelantarse programas de educación formal de adultos, a través de la participación de los medios de comunicación e información, en los procesos de educación permanente dirigidos a suplir la formación no adquirida durante la edad de escolarización obligatoria” (p. 3). Es aquí, donde se sitúan los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (en adelante CLEI), mediante una organización en que el ciclo uno corresponde a los grados primero, segundo y tercero de la educación básica primaria; el ciclo dos para los grados de cuarto y quinto; el ciclo tres a los grados de sexto y séptimo de Educación Básica Secundaria; el ciclo cuarto a los grados octavo y noveno y, finalmente, el ciclo cinco a los grados décimo y undécimo de Educación Media.

El CLEI pretende otorgar, en una jornada nocturna, las mismas garantías de la educación de los procesos diurnos. Desde el sistema legal, el CLEI se:

[...] estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta. (Congreso de Colombia, 1997, p. 3)

Así, en el CLEI de la IEJDU, por lo general, las condiciones de la población adulta se tejen en torno a sus realidades mediatas. Además, desde el material didáctico –la cartilla para el CLEI 3–, se incorporan los estándares dispuestos por la normatividad curricular para

los grados sexto y séptimo. Entonces, las peculiaridades de la población adulta se presuponen como iguales a las de la población de la educación regular. Por ende, se pretende atender de igual modo las necesidades cognitivas de los estudiantes del CLEI, sin tenerse presente las diversidades del contexto y de los sujetos.

El CLEI se fija como un proceso educativo alternativo para las personas adultas que desean completar sus estudios de básica y media con los mismos estándares de calidad de la educación regular. Sin embargo, esto no se alcanza, en buena medida, porque las particularidades de la población adulta y de los contextos no se han logrado tomar en cuenta, suficientemente, en los procesos formativos concretos, pese a que las instituciones cuentan con la posibilidad y el deber de asumir la autonomía educativa del modo que más se adecúe a las necesidades de la sociedad. En el marco de esta problemática, resulta relevante poner la mirada en aspectos que relacionan la educación formal para adultos con la formación en el lenguaje.

En la actualidad, el CLEI no ha logrado abarcar las diversas dimensiones del lenguaje en los procesos formativos, no sólo en el aspecto disciplinar, sino también en las esferas que le competen a las formas de lenguaje –el visual, oral, escrito y corporal–. Entonces, trazar esta propuesta de investigación fue un desafío para configurar matices relacionados con las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del plantel educativo con el grado CLEI.

Vale tener presente que la IEJDU fue fundada en 1905, y se halla ubicada en el barrio San Luis. El establecimiento ofrece formación a la comunidad en los siguientes espacios:

[...] una jornada en la mañana, donde trabajan los estudiantes del bachillerato y media de la institución, donde se atiende las modalidades industriales y de la granja, en la tarde la básica primaria desde el grado preescolar hasta el grado quinto y en la noche la jornada nocturna, con los Cleis 3°,4°, 5° y 6° y en la Sede Luis Gutiérrez la jornada se atiende en las horas de la mañana y se sirve los grupos desde preescolar hasta el grado quinto y aprendizajes básicos. (PEI, 2011, p. 467)

En la jornada nocturna la institución brinda el Programa para jóvenes en extraedad y adultos, Grupo 2301, Ciclo 3 Adultos, Calendario A, registrado en el Ministerio de Educación Nacional. Allí, los alumnos se congregan todos los días de la semana, de lunes a viernes, de 6:00 p.m. hasta las 10:00 p.m., con un receso de 15 minutos en medio de la jornada –de 8:00 p.m. a 8:15 p.m.–. Cabe mencionar que la planta docente para el CLEI 3 en el año 2016 contó con la presencia de ocho maestros, los cuales cubrieron diez áreas del conocimiento –ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, ética y valores, inglés, educación física, religión, tecnología, artística y español–. Así, la distribución académica que se tuvo para el CLEI 3 en el área de Lenguaje fueron tres horas semanales, instaladas los días jueves, con un bloque de dos horas, y los días viernes con una hora de clase.



Panorámica de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe. Tomada del PEI (2011).

Adicionalmente, es propio mencionar que la institución distribuye el año escolar en cuatro momentos académicos con “un valor del 25% cada uno con una duración de 10 semanas de clase cada uno, y una de las ellas se dedicará a las recuperaciones. En los

CLEIS 5 y 6 se trabajan dos períodos, por ser semestralizados” (PEI, 2011, p. 802). En estas condiciones, el desafío para el CLEI cada año es el de abarcar cierta cantidad de contenidos en un periodo de tiempo restringido, cumpliendo así con un plan de estudios y con un proceso de formación en la que se incluye el ser y el convivir, aspectos que son evaluados hacia la convivencia que el estudiante ejerce en cada periodo.

A partir de la orientación del PEI de la Institución (2011) los estudiantes, al cumplir su mayoría de edad –los 18 años–, se desempeñan como sus propios acudientes. Además, “los estudiantes de la jornada nocturna están excluidos del uso del uniforme de gala, a cambio deberán usar el uniforme de Educación Física tres días a la semana” (PEI, 2011, p. 415). Esta consideración implica un uso regular del uniforme, sin embargo, en la observación participante ese hizo visible que la mayoría de los educandos asisten con vestimenta informal a clases la mayoría de las ocasiones. Habría que preguntarse por la necesidad de esta normativa –para regularla con diversas dinámicas– e incluso cuestionarse por las implicaciones para la convivencia y desarrollo corriente de las actividades académicas. Esto podría validarse al contrastar si la normativa del uso de un uniforme promueve o desfavorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según el PEI de la IEJDU, el plantel se rige por el decreto 3011 de 1997 y el decreto 1860 de 1994 para ofrecer la especialidad académica nocturna. Por otra parte, para comprender mejor el desarrollo de la normativa, es oportuno conocer el componente histórico de la formación para adultos en el municipio de Andes-Antioquia. Pues bien, ni la Secretaría de Educación del municipio ni el Archivo Histórico tienen registro de otras instituciones educativas que hayan impartido educación para adultos, así que la IEJDU es la única que se ha encargado de atender esta población en el municipio a lo largo de la historia. Y, de acuerdo con el PEI del centro educativo “se crea el Instituto de Enseñanza Media (INDEM) en 1986 por iniciativa del profesor Marco Tulio Restrepo Díaz, para atender el bachillerato nocturno para los adultos” (PEI, 2011, p. 38), se cumplen, entonces, treinta años de acoger a esta comunidad educativa particular.

En este sentido, el personal que participó de la propuesta investigativa fueron 42 estudiantes matriculados en el sistema SIMAT (Sistema de matrícula Nacional) en el grado CLEI 3. El grupo osciló entre los quince y veintisiete años de edad, con un equilibrio entre el género masculino y femenino. En el año 2016, los educandos estuvieron a cargo de la docente Claudia Yaned Moncada Ramírez, y mi presencia se realizó desde el 4 de febrero del mismo año –con participación en varias actividades con el grupo e intervención en gran parte de las clases–. Por el diagnóstico efectuado, una mínima parte del estudiantado femenino y masculino labora; el resto de estudiantes realizan otras actividades cotidianas, entre ellas: el deporte, oficios domésticos, cuidados de la familia, la recreación y el ocio. En suma, en este espacio fue donde se indagaron los desafíos y posibilidades de propuestas formativas que, desde la oralidad, la lectura y la subjetividad, propiciaron procesos de alfabetización crítica.

En efecto, cuando el sujeto construye su propia voz es posible consolidar su identidad y los procesos que implican el conocimiento y reconocimiento de sí mismo a través de la oralidad. Brünner (1998), citado por Ríos, asevera que “estudiar la oralidad actualmente requiere de su vinculación a la universalización de los mercados, la democracia, los avances tecnológicos y comunicativos, por lo que resulta innegable su protagonismo en la construcción social del conocimiento, la creatividad e innovación” (2014, p. 30). Así, los procesos orales en la escuela implican sentidos que ayudan y aportan a la resolución de las necesidades actuales de los sujetos, a partir de los discursos que se construyen.

En el caso particular del CLEI 3, se pretendió que el alumnado se insertará en el escenario de la participación económica, política, social y cultural, hacia sentidos expansivos que les diese modos de posicionarse y de estar en el mundo. Sin embargo, “el sujeto posmoderno transita entre el poder y la riqueza del lenguaje, y se torna frágil e indefenso cuando no desarrolla su competencia discursiva, quedando expuesto a la marginación y exclusión” (Gutiérrez, 2014, p. 25). Además, en Colombia, al tener como referente los procesos históricos que incluyen violencia y desigualdades sociales que han

desembocado en la guerra, es posible notar cómo cierta parte de la comunidad prefiere silenciar su voz sobre las condiciones sociales que le intranquilizan en la cotidianidad, antes que dar a conocer su punto de vista y defender con argumentos sus intereses.

La responsabilidad de la formación no sólo corresponde a la familia, sino también a la escuela, para preocuparse de potencializar la voz de sus estudiantes, para que expresen sus puntos de vista y participen de todas las manifestaciones sociales que circundan el contexto en el cual se instalan como protagonistas. Es ahí donde cada sujeto se involucra con sus emociones, sentimientos, afectos, sensibilidades, ideas e ideales. Lo cual favorece que **la oralidad** se convierta en un escenario idóneo para explorar otras maneras para rastrear la subjetividad. En relación con esta forma de expresión, Gutiérrez (2010) menciona que la oralidad “indica la vigencia de la lengua oral en la comprensión de la cultura y relaciones sociales [...] en la recreación de mundos posibles (desde cuentos, leyendas) y, en el juego de las relaciones oralidad-lenguaje, oralidad- cultura, oralidad-sociedad y oralidad-subjetividad” (citado por Ríos, 2014, p. 31). Entonces, la oralidad se convierte en el vehículo principal y necesario para que todos los miembros de la sociedad postulen sus modos y formas de comprender el mundo, favoreciéndose así la diversidad de nociones culturales y contextuales en la sociedad.

Por otro lado, **la lectura** le permite al sujeto aproximarse a las realidades cotidianas, estableciendo allí su voz, desde variadas formas discursivas. Abordar y reflexionar en el escenario del CLEI justificó considerar la lectura como una práctica cultural que la escuela debe potenciar en todos los momentos, porque “[...] leer no puede centrarse ni sólo en las letras (decodificar), ni sólo en el texto aislado, sino que debe incluir la lectura del texto en su contexto [...] y en su relación con los propios lectores” (Hernández, 2008, p. 22). Además, entender la lectura, como acontecimiento permite “adentrarse en otros mundos posibles [...] indagar en la realidad para comprenderla mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía” (Lerner, 1996, p. 3). En efecto, la lectura del mundo convoca a leer

críticamente, es decir, leer en aras de darle sentido a la realidad, la cual conjuga formas de la cotidianidad en las esferas de lo político, social, económico, religioso y cultural. En otras palabras, la práctica de la lectura que los sujetos elaboran se despliega y materializa en los diferentes discursos que aportan a la comprensión y desarrollo de los contextos, y ahí se movilizan acciones de participación activa, desde la oralidad y de la formación de la subjetividad con el fin de leer y escribir el mundo.

En otro sentido, es necesario comprender **la subjetividad** en relación con la interacción, es decir, con la alteridad. De allí la posibilidad de entender que la formación de la subjetividad “comprende a la vez el cómo se forman roles, dispositivos y estrategias que hacen sujetos a los individuos, y el cómo los individuos se hacen a sí mismos sujetos jugando múltiples roles, estrategias y tácticas” (Saldarriaga, 2003, p. 147). En este conjunto de elementos, que condensan el proceso de formación de los sujetos, se tienen presentes aspectos como las formas de organización en la escuela, los contenidos pedagógicos y las demandas de la sociedad con determinadas manifestaciones expresadas por los alumnos “hasta donde los umbrales de educabilidad escolar lo admitan” (p. 147).

Así pues, en medio de las lecturas y diversos intercambios discursivos, se ponen en juego acontecimientos educativos y sociales entre maestros y estudiantes adultos, que hacen complejo establecer procesos formativos pertinentes, porque los intereses de unos y otros se tornan inconexos, ya sea por cuestiones de necesidad, simpatía o motivación. Entonces, el esquema de la escuela se torna impotente para resolver ciertas situaciones que le desbordan, es decir, que se superponen a los límites que el sistema educativo puede abarcar. Por ende, el umbral de educabilidad es, en ocasiones, rebasado por las condiciones que se presenten en el escenario escolar, como el medio espacial –aulas–, recursos didácticos, así como la predisposición y los comportamientos de los sujetos. En efecto, la formación de la subjetividad es construida en la cotidianidad, desde los modos de interactuar con las personas, así, en la subjetividad se marcan las tensiones y rupturas con el entorno social.

En este punto es oportuno enunciar que dentro de la formación de la subjetividad, se insertan modalidades en las que el sujeto se relaciona consigo mismo y con el ente social. La autonomía, desde Saldarriaga (2003) es “formar individuos <<capaces de autogobierno>>” (p. 140); mientras que la heteronomía pretende formar “sujetos al orden social, respetuosos de la ley, la moral y la normalidad” (p. 140). De ahí que la formación de la subjetividad implica un engranaje que pone a circular las formas de interacción del sujeto con sí mismo y con el resto de la sociedad, donde aquel se gobierna en función de las propias reglas y las de los otros, es decir, a partir de la construcción personal de principios que rigen su existencia se adhiere o separa de los constructos sociales de la norma. He aquí una estrecha relación con la norma, en la cual se ponen en tensión los ideales de los sujetos y de la sociedad. Por eso, la subjetividad como elemento conductor de la presente investigación, se interesó por relacionar las prácticas de lectura y oralidad de la comunidad educativa del CLEI, en torno a la formación de una subjetividad mediante procesos de alfabetización crítica.

En relación con lo anterior, cabe el desafío de preguntarse si la escuela y la sociedad, en alguno de sus momentos y espacios de formación, se ha interesado en formar en las personas un sentido por la existencia, en dar sentido al mundo y estar activamente en él, mediante ciertas prácticas de lectura y oralidad. Sobre esto, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje refieren una aproximación en la esfera de lo social e individual, donde el lenguaje se convierte en una “herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades” (2006, p. 23). Entonces, la potencialidad del lenguaje se asienta en que a partir de las diversas manifestaciones –como las acciones artísticas: música, pintura, escultura, danza, canto y oratoria; acciones para el cuidado y cultivo de sí: los deportes, la salud y la alimentación; y otras como: la actuación política, la participación económica, la memoria, la religión, la cultura, entre otros– el ser humano se relacione con el mundo y con las condiciones existentes en el mismo, hacia la

convicción de interactuar desde allí con los demás sujetos y continuar construyendo sociedad.

Ahora, frente a la subjetividad se puede plantear que, tanto la sociedad como la escuela tienen intereses sobre los sujetos que tienen a cargo, inclinaciones que están orientados a responder al desarrollo y los retos de las naciones de cada época, ya que la subjetividad está vinculada a dar sentido a la existencia, al mundo y estar activamente en él. Por ende, la respuesta de la escuela y la sociedad está intencionada a controlar a los sujetos, es decir, a manipular los individuos con los discursos posibles, desde la política, la economía, la religión y la cultura, para tener un colectivo que este gobernado por propósitos limitados. No obstante, resultan otras preguntas ¿Cómo se enseña el sentido de la existencia en medio de las problemáticas sociales contemporáneas?, ¿Cómo potenciar en las personas las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad en medio de los retos, desafíos, acertijos, contradicciones, tensiones, crisis y aporías en las que se mueve el ser humano?

Pues bien, los anteriores son cuestionamientos abiertos a la construcción, deconstrucción y reelaboración de sentidos que se conectan con los espacios y situaciones particulares del contexto escolar del CLEI 3, en vías a la elaboración de espacios para propiciar procesos de **alfabetización crítica**. Esta noción se asume como “el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o <<voz>> propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones” (Hernández, 2008, p. 20). Por ende, la pretensión estribó en explorar configuraciones didácticas que movilizaran a los alumnos y al resto de actores participantes en el escenario de formación del CLEI 3.

En esta medida, las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad demandan en la contemporaneidad que los sujetos estén alfabetizados más allá de un código y se inserten, participativamente, en lecturas que desplieguen conocimiento y comprensión de las crisis y tensiones que forman parte de las realidades vitales en la sociedad de estos tiempos. Las

cuales, en el caso particular del grado CLEI 3, se situaron en torno a la norma, el currículo y la sociedad.

Ahora bien, el interés de comprender la dinámica que se teje en torno a la modalidad educativa de la nocturna, con los grados CLEI, implicó no sólo preguntarse por el marco del contexto, sino también por las lógicas que se entrelazaron en el espacio circundante. También, fue válido cuestionarse por la particularidad del retorno a la escuela de los sujetos, que se congregan, incluyen e interactúan en el escenario de la modalidad educativa mencionada, llevando consigo diversos intereses, necesidades y expectativas; aspectos que solventaron la pertinencia y relevancia de la propuesta. Además, estas manifestaciones individuales estuvieron cargadas de subjetividades y lecturas del mundo vitales, y por ende merecieron ser contempladas como escenario auténtico de conocimiento y reflexión.

El grado CLEI 3 compartió características con la modalidad del aula regular diurna – como por ejemplo: un horario asignado con las mismas asignaturas de estudio, la orientación del PEI y Manual de Convivencia, el uso del uniforme de educación física, docentes vinculados en la jornada diurna que imparten clases en la nocturna, el sistema y comité de evaluación, los espacios académico-culturales e informes regulares de notas–. Pero también es necesario identificar los elementos divergentes con respecto al aula regular, como son: la diferencia entre la cantidad de horas concedidas para cada una de las asignaturas; el ciclo lectivo de dos grados en un mismo año escolar; la disponibilidad de los recursos didácticos; el efecto de la extra-edad en las aulas; el retorno al aula de algunos estudiantes que han estado ausentes por periodos considerables; la invisibilidad real de dicha comunidad ante la norma tanto institucional como nacional; y los diversos ritmos de aprendizaje. Entonces, estas particularidades se encargan de acrecentar el alejamiento entre la escuela y la sociedad, generando distancias formidables.

Por lo demás, dichos factores de semejanza y distinción permitieron distinguir y conceder relevancia al espacio de la modalidad nocturna con gran diversidad de matices y singularidades que enriquecen las prácticas discursivas que allí se presentaron. Tal es el

caso de evidenciar el reingreso a la escuela, los contrastes de la edad, el interés del adulto por retomar los estudios, el currículo propio del CLEI y las adaptabilidades que se pueden concebir en el mismo, y la transición de un grado a otro en el mismo año lectivo. Por ende, dichas peculiaridades del orden de lo escolar y no escolar, presentan importancia porque es un ambiente que ha sido poco explorado en el contexto de región por la comunidad académica de las Licenciaturas en Educación Básica de la Universidad de Antioquia – aspecto que se ampliará más adelante en el componente referido a los antecedentes de esta investigación–.

Por otro lado, desde la normatividad nacional y curricular también se hizo preciso comprender el tratamiento que se le da a las políticas públicas y sus actores en torno al proceso educativo, ya que como se mencionó al inicio, con la directriz nacional vigente sólo se dan algunas orientaciones generales que homogenizan la educación formal de adultos con la de un aula regular. Visto así el panorama, se hizo pertinente e indispensable indagar más sobre las formas y procedimientos que se crean en dicha modalidad educativa, con el fin de resolver asuntos que aporten a mejorar el ejercicio educativo y deriven aportes, inquietudes y desafíos para la formación de maestros de lenguaje.

Entonces, la orientación problemática concreta que convocó esta reflexión se enmarcó en comprender cómo se configuraron las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la IEJDU, a partir de un estudio de caso, para propiciar procesos de alfabetización crítica en el grupo y así derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje. Por ende, es necesario develar los sentidos y posturas asociadas al programa de educación formal para adultos con el grado CLEI 3 en la IEJDU.

La estrategia de investigación adoptada fue el estudio de caso. Esta se situó en torno al Programa de Educación de adultos CLEI y los actores de la comunidad escolar, como los maestros, directivas y alumnos. Álvarez (2012) ilustra el **estudio de caso** como una “investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio en su contexto” (p.

3). En este caso, rodear el margen de la educación de adultos hizo idónea la elección metodológica porque se encargó, entonces, de recopilar, desde diversos ángulos, las nociones y sentidos que esta comunidad ha construido sobre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad; aspecto que enriquece el escenario académico al mostrar las formas como se le está dando tratamiento a la educación de adultos y a los procesos de alfabetización crítica en la contemporaneidad. De este modo, fue posible establecer ciertas relaciones y reflexiones sobre la práctica pedagógica que servirán de referente para posteriores indagaciones y como experiencia a otras instituciones educativas³.

3.2.Objetivo General

- Comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes-Antioquia, desde un estudio de caso, para propiciar procesos de alfabetización crítica en el grupo y así derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje.

3.3.Objetivos Específicos

- Describir la configuración del Programa de educación formal para adultos, mediante el rastreo de los sentidos que le dan a dicho programa sus docentes, estudiantes, directivos, documentos institucionales y normativos en el contexto particular del grado Clei 3 de la IEJDU.
- Caracterizar las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad que favorecen y obstaculizan procesos de alfabetización crítica, a partir de la observación participante y la implementación de diversas configuraciones didácticas en el grado Clei 3 de la IEJDU.

³ En el capítulo 5 se amplía a cabalidad el componente metodológico de la investigación. Ver: 5. “Metodología”.



- Diseñar, implementar y evaluar configuraciones didácticas para el grado Clei 3 de la IEJDU, que posibiliten procesos de alfabetización crítica.
- Establecer un aporte conceptual y metodológico con recomendaciones y posibles rutas de trabajo hacia procesos de alfabetización crítica en la educación formal para adultos en la IEJDU.
- Derivar aportes, inquietudes y desafíos para la formación de maestros en lenguaje sobre la educación formal para adultos, partiendo de la implementación de procesos de alfabetización crítica en un estudio de caso particular.

4. REFERENTES TEÓRICOS

La disposición de este apartado resuelve la caracterización teórica de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad, además de las nociones de educación de adultos y la alfabetización crítica, desde el entramado conceptual. De ahí que el capítulo se divida en dos momentos. El primero corresponde a la enunciación de cómo se construyeron los referentes teóricos, especificando la experiencia en la elaboración del sondeo bibliográfico. Además, se consignan antecedentes de investigación de dos universidades –Universidad de Antioquia y Pontificia Universidad Javeriana– con una amplia trayectoria en el escenario académico y la investigación en educación. De allí se extrajeron correlaciones, distancias y diferencias con las líneas de sentido de la presente investigación: lectura, oralidad, subjetividad, educación de adultos y alfabetización crítica. Posteriormente, en el segundo momento se establecieron los referentes conceptuales que orientan cada una de las categorías ya mencionadas, con el propósito de precisar el tejido teórico a la luz de las aristas que se determinan en la problemática de investigación.

4.1.CAMINO HASTA LOS ANTECEDENTES

La presente propuesta de investigación se sustentó en una amplia revisión de la literatura existente en el escenario académico y normativo de la esfera nacional y global, con el propósito de conceptualizar y caracterizar idóneamente las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad para luego ser situadas como conceptos en la dinámica escolar; porque hacen parte de las tantas representaciones del lenguaje que merecen ser contempladas y pensadas en el marco de las nuevas formas contemporáneas de relacionarse y aproximarse al conocimiento.

De este modo, se arrancó del punto cero con la delimitación de palabras clave – alfabetizaciones, lectura, oralidad, subjetividad, alfabetización crítica, subjetivación, lectura crítica, tradición oral, intersubjetividades, educación de adultos, evaluación de la oralidad,

discurso oral, subjetividad política, identidad, otredad, alfabetización de adultos, experiencia de lectura, expresión oral, educación de la expresión oral, entre otros—proporcionadas por el referente base, el tesoro de la UNESCO⁴. Estos descriptores permitieron identificar, específicamente, cómo se están nombrando en la actualidad las prácticas relacionadas con el lenguaje. A partir de allí, se comenzó a encuadrar los antecedentes y referentes que soportaron la práctica pedagógica que se desarrolló en la IEJDU. Así, este apartado pretende desplegar concisamente dos aspectos: la forma cómo se realizó el inventario, es decir, la descripción del proceso de elaboración de los antecedentes en sus respectivas nociones; y la correspondiente fijación de los referentes conceptuales.

4.1.1. El inventario, brújula hacia los antecedentes

El sondeo comenzó en las bases de datos del Sistema de Bibliotecas digital a las que tiene acceso la Universidad de Antioquia —se tomaron solo dos de las dieciséis bases que brindan acceso en el área de educación, en la medida que respondían directamente a los intereses particulares de la investigación—, estas fueron Dialnet y Scielo —esta última no arrojó información puntual para el proyecto—. Además, se inspeccionaron los portales web del Ministerio de Educación Nacional en las secciones normativas. Se visitó la biblioteca pública Mario Aramburo del municipio de Andes-Antioquia y la biblioteca de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe. Se indagó en el catálogo OPAC de la Universidad de Antioquia; y en los repositorios documentales de dos instituciones de educación superior, seleccionadas por su ardua trayectoria en la reflexión y construcción de la educación, como: el Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana y el CEDED, Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia —adicionalmente, se tuvo presente los lineamientos y documentos rectores de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana—. La pesquisa se

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

concentró también en la selección de publicaciones de un vasto panorama de revistas indexadas nacionales e internacionales que, en su trayecto, han conversado alrededor de la educación, tales como: Desicio, Enunciación, Revista Colombiana de Educación, Magis, Educación y Pedagogía, Folios, Pedagogías y Saberes, Educación y Ciudad, y las Publicaciones del IDEP.

La síntesis de los antecedentes se halla compuesta por investigaciones que se han desarrollado en diferentes espacios académicos y pedagógicos sobre las formas, acercamientos y aproximaciones que coinciden o se distancian del enfoque de esta indagación, pero que enriquecen el engranaje de conocimiento y reflexión en el escenario colombiano. Se tuvieron en cuenta dos bancos de datos de tesis digitales: el Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana y el CEDED (Centro de Documentación de la Facultad de Educación) de la Universidad de Antioquia –con nueve trabajos de pregrado y nueve tesis de posgrado–. El marco de documentos se complementó con algunas direcciones propuestas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) de Colombia sobre las categorías de estudio; se incluyeron disposiciones de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y de la normativa en general.

La siguiente compilación pretende esbozar, de modo sucinto, las representaciones más significativas de las investigaciones de pregrado y posgrado correlacionadas. Para ello, se parte de la relación que permite cada una de las categorías centrales de la investigación. De esta manera, el recorrido se sujeta en dieciocho investigaciones que fueron construidas y desarrolladas entre 1988 y el 2016, en un lapso de casi tres décadas en las cuales las dinámicas sociales y educativas han transitado considerablemente en respuesta a las demandas de la contemporaneidad en el estado colombiano. En tanto, vale la pena señalar el trayecto con la intención de contemplar y resaltar las transformaciones, modelos, condicionamientos, estrategias, adaptaciones didácticas y demás procesos educativos que se han impartido en relación a la situación problema de esta investigación.

Categoría de investigación	Repositorio CEDED, Universidad de Antioquia	Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana	TOTAL
Alfabetización Crítica		2	2
Educación de Adultos	5	2	7
Lectura (enfoque crítico)	2		2
Oralidad	1	2	3
Subjetividad	3	1	4
Total	11	7	18

Tabla 1: Sumario de las investigaciones halladas en los repositorios de la Universidad de Antioquia y la Pontificia Universidad Javeriana.

4.1.2. Recorrido por la Alfabetización Crítica

El primer trabajo de grado para destacar fue presentado en el 2013, denominado *La alfabetización dentro y fuera del aula como medio de transformación y participación de padres de familia del Colegio León de Greiff*, desarrollado por Aida Ginnette Parra Molina y Andrea Liliana Suarez Chaparro. Dicha investigación se inclinó por desarrollar procesos básicos de lectura y escritura, intervenciones dentro de un programa de alfabetización en la jornada nocturna con población de jóvenes extraedad y adultos y las relaciones con la cultura en la localidad 19 de Ciudad Bolívar-Bogotá, La Alameda, con la participación de “640 participantes entre padres de la misma institución y la comunidad en general, sus edades se encuentran entre los 16 a 45” (Parra & Suarez, 2013, p. 7); dónde se reflexionó en torno a:

¿Qué características presenta la cultura escrita del grupo de padres vinculados al programa de alfabetización y qué uso se le está dando al lenguaje, su efecto transformador y emancipador, desde las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan a través de la cultura escrita de los padres de familia del COLEGIO LEÓN DE GREIFF (IED)? (p. 6)

En la investigación se resolvieron ejes como: Alfabetización teoría-práctica, acceso a la cultura escrita, la tecnología y la educación, y Apropriación de las prácticas educativas y la lengua escrita. Como conclusión se delimitó que el proceso alfabetización para dicha población es “una forma de cambiar su calidad de vida, logrando tener claridad de que lo más importante es construirse como personas de bien para la sociedad pese a las circunstancias sociales y económicas que los rodean” (p. 8).

El segundo trabajo de grado, nombrado *Características de prácticas pedagógicas de alfabetización en jóvenes y adultos*, fue elaborado por Maryury Marroquín Marroquín para el año 2014. La indagación se interesó por la caracterización de las relaciones de la lengua escrita de diez experiencias relacionadas con la lectura y la escritura en el tejido de las interacciones sociales, a partir de las consideraciones de autores en la revista Decisio. Entonces, se pretendió responder “¿Qué características presentan diez prácticas pedagógicas de alfabetización seleccionadas en las dos revistas de la CREFAL desarrolladas desde el 2005 hasta el 2012?” (Marroquín, 2014, p. 23). En la metodología de la investigación, como trabajo documental, se enfocó la demostración de “las características en prácticas de alfabetización en jóvenes y adultos, en este trabajo se realizó una investigación documental en la cual se busca comprender y conocer las diferentes causas de analfabetismo en América Latina y el Caribe” (p. 23). En los resultados y/o conclusiones se destacó algunas orientaciones de cómo se debe alfabetizar a jóvenes y adultos en la actualidad, además de que la sociedad está enfrentando el problema de analfabetismo.

En esta medida, las investigaciones aquí destacadas sobre la alfabetización crítica abogaron por: reconocer las formas en que los participantes de las propuestas de alfabetización se relacionan con la cultura desde los intereses particulares para ser agentes

activos de la sociedad, además de las diversas orientaciones para acceder a la cultura escrita con procesos como la lectura y la escritura hacia la interacción social. En efecto, los dos trabajos hallados coinciden con la presente investigación en el reconocimiento de formas de intervención con población joven y adulta desde flexibilidad académica, también en la deliberación sobre las prácticas pedagógicas, las condiciones de horario que, en ocasiones, desbordan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de crear nuevas maneras para propiciar formas de enseñanza que tengan presentes el contexto y la población. La distinción en estos trabajos investigativos estriba en el enfoque particular de la cultura escrita, en la intervención de programas de alfabetización, y en el análisis documental que han realizado entidades como la UNESCO y CREFAL⁵ sobre el analfabetismo en América Latina.

Así, desde la alfabetización crítica, la presente investigación se enfocó en revelar las formas de trabajo en el programa de educación formal para adultos CLEI desde la IEJDU, hacia la comprensión de los niveles más básicos y profundos del acceso a la cultura escrita. Y, de dichos antecedentes se retomaron las nociones en torno a la alfabetización para jóvenes extraedad y adultos, porque permitieron derivar aportes conceptuales y metodológicos para la formación de maestros en lenguaje, en función de uno de los objetivos del proyecto investigativo.

4.1.3. Transitando por la educación de adultos

El siguiente momento de tránsito es por la educación de adultos. Se reconoció el trabajo del posgrado de la Maestría en Educación, *Aportes para la construcción de la política pública de educación de jóvenes y adultos, en la agenda de Bogotá, D.C.*, elaborado en 2015 por Nancy Bautista Ávila y Leidy Sánchez Medina. La indagación abordada con población adulta en la jornada nocturna en la ciudad de Bogotá, desde el Proyecto de

⁵ Corporación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.

Educación Flexible de Jóvenes y Adultos “Entre Todos Aprendemos”, de Canapro con aproximadamente 100 personas participantes del colegio Aldemar Rojas Plazas y colegio Jaime Garzón; este trabajo respondía a la necesidad de establecer una “Política Pública de Educación de adultos [...], de la Secretaria de Educación Distrital (SED)” (Bautista & Sánchez, 2015, p. 18), preguntándose entonces por “¿Cuáles son los elementos orientadores para considerar el diseño y construcción de la Política Pública de Educación de Jóvenes y Adultos que emergen a partir de las percepciones de los actores y comunidad académica que trabaja en esta modalidad?” (p. 25), con el fin de generar aportes. Las nociones arrojadas desde la metodología cualitativa concretaron que “frente al diseño curricular para la educación de jóvenes y adultos es necesario replantear contenidos curriculares, partiendo de las necesidades contextuales de la población objeto a nivel social, ambiental y cultural con el fin de desarrollar currículos flexibles” (p. 11); todo ello en vía al desarrollo de la gestión institucional hacia la apropiación de políticas públicas.

El segundo trabajo de grado que se destaca realizó su indagación con la comunidad académica de los centros educativos: Instituto Heisenberg e Instituto Educativo Comercial INEC, ubicados en Bogotá y la Corporación Educativa San Francisco CORESAF de San Francisco Cundinamarca. El propósito se enmarcó en responder:

¿Qué características presenta el grupo de jóvenes que asiste a los centros de educación por ciclos frente a la cultura escrita?

¿Cuáles son los procesos utilizados por estos centros educativos para la constitución de lectores?

¿Qué estrategias se podrían plantear para re-conceptualizar los procesos de enseñanza y alfabetización de acuerdo a lo que se busca con la alfabetización funcional, siendo esto asumida como la alfabetización del siglo XXI? (Bohórquez, Grimaldos & Munar, 2015, p. 20)

En esta investigación, desde el enfoque cualitativo, se rastrearon las nociones de la comunidad educativa para las categorías de: Cultura escrita, Procesos de alfabetización y Constitución de lectores. Así, se concluyó una “serie de patrones que indican generalidades de la población que opta por educación por ciclos, características como aspiraciones,

objetivos, sus contextos, sus historias; así como de los docentes que trabajan en ella, y unas sugerencias puntuales” (p. 74), en los resultados se concibieron algunas orientaciones sobre procesos de alfabetización de la educación por ciclos.

El tercer trabajo revisado se denominó *Concepciones de la educación de adultos involucradas en la práctica de la educación de adultos en Antioquia*. La investigación se enfocó en dar un aporte teórico y práctico a la Educación No Formal y de Adultos en Antioquia para la década de finales de los años ochenta, con la función de comprender “¿Qué concepciones de la Educación de Adultos están involucradas en la práctica de la EDA en Antioquia?” (Herrera & Zapata, 1988, p. 16). Se utilizó la metodología de entrevistas, “dirigidas a personal directivo o técnico de las entidades y también por análisis de contenido al material existente acerca de éstas, ya fuera facilitado allí mismo o recogido en centros de documentación.” (p. 19). Dentro de los resultados se obtuvo que estos “no son acordes con la realidad: se observó cómo es reducido en el grupo de experiencias, aquellas que están en un proceso de cambio estructural progresivo, reivindicación de derechos y apoyo a la organización” (p. 200).

El cuarto trabajo de grado a resaltar es, *La discontinuidad teoría - práctica: un problema latente en la educación de jóvenes y adultos*, elaborado en el año 2009, desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia. La indagación priorizó la problemática sobre la discontinuidad de la relación entre la normativa, las prácticas pedagógicas y didácticas en la educación de jóvenes y adultos de dos instituciones educativas, preguntándose entonces por:

Qué elementos permiten evidenciar las relaciones que se dan entre el contexto teórico, conceptual y normativo de la educación de jóvenes y adultos y las prácticas pedagógicas y didácticas que se llevan a cabo en el área de Ciencias Sociales en las Instituciones Educativas José Miguel de Restrepo y Puerta y Jorge Eliécer Gaitán? (Acosta, Cardona & Obando, 2009, p. 8)

Se describió el universo normativo, teórico, conceptual y real de la educación de adultos, a partir del estudio de caso con estudiantes y docentes de los centros educativos. El trabajo evidenció la discontinuidad que existe entre las prácticas pedagógicas “con los criterios normativos y teóricos que fundamentan este tipo de educación, ya que son prácticas que no articulan las características de los estudiantes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 116). Además, las acciones pedagógicas “tampoco se desarrollan de manera secuencial, sistemática y coherente, en torno a teorías o conceptos propios de las disciplinas sociales, sino que se basan en conocimientos generales o creencias de las más diversas índoles, sin fundamento científico” (p. 116), ello propone una construcción de la figura de maestro que existe en los planteles enunciados. Finalmente, en el análisis se proponen algunas recomendaciones para los docentes de Ciencias Sociales y para las instituciones educativas como posibles rutas de trabajo.

El quinto trabajo de grado, *La educación de personas jóvenes y adultas en la escuela nocturna: un problema de pertinencia*, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia, se enfocó en tres planteles educativos: La Institución Educativa José Acevedo y Gómez; el Instituto Metropolitano ITM con la jornada nocturna y la Institución Educativa Barrio Santa Cruz. La pretensión fue “articular el concepto de educación de adultos con los conceptos de pertinencia y modelos educativos a fin de lograr un ámbito comprensivo del papel de la formación de personas jóvenes y adultos en concordancia con sus contextos.” (Atehortúa, Velásquez & Figueroa, S.f., p. 4), desde las consideraciones presentes de la escuela nocturna para caracterizar la población y generar recomendaciones. Así, para “analizar la pertinencia del modelo educativo en los centros educativos nocturnos, frente a la diversidad de la nueva población educativa” (p. 7), se reflejaron diversas condiciones que se establecen entre jóvenes y adultos en un mismo espacio educativo, generándose ciertas fugas en los procesos pedagógicos. El diseño fue cualitativo fenomenológico. En tanto, los resultados se instalaron en la pertinencia normativa; los contenidos; la relación entre la educación de

adultos, jóvenes y la sociedad, convocando dos preguntas que se resuelven y quedan en la mesa para seguir debatiéndolas y pensándolas en el marco educativo actual:

¿Los estudiantes que pueden seguir estudiando, si cumplen con los requisitos que la sociedad impone o considera necesario en un momento determinado?

¿Qué pasa con las personas que se quedan fuera del sistema antes de terminar su educación obligatoria, como es el caso la mayoría de las personas en la educación de jóvenes y adultos? (p. 52)

Se continúa con un sexto trabajo de grado, *La literatura: una herramienta útil en la formación de adultos*, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. La propuesta se llevó a cabo en COMPUSOCIAL, Corporación para el Desarrollo Social; perteneciente al plan de cobertura de la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Medellín (Quevedo, 2007, p. 15). El objetivo principal fue:

Compilar las vivencias de tipo pedagógico-didáctico y los logros significativos del proceso de intervención de la práctica pedagógica, haciendo énfasis en la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa COMPUSOCIAL, con el fin de crear espacios de aprendizaje significativos para la vida social y laboral. (p. 24)

Dentro de los resultados cabe destacar nociones para la comprensión de textos literarios y la comprensión de que “la subjetividad como un elemento vital en la oralidad, el cual es un medio de expresión de la experiencia, permite poner en común los diversos puntos de vista frente a las diferentes circunstancias que rodean la experiencia pedagógica.” (p. 42). Así, esta práctica formativa resalta las relaciones de la literatura como recurso acorde a la formación de adultos desde el área de Lengua Castellana.

Un séptimo trabajo del posgrado de la Maestría en Educación que merece ser destacado se intitula *Me fui y volví: un estudio sobre la desertión y el regreso al sistema educativo colombiano*. Esta investigación se desarrolló con estudiantes jóvenes y adultos de los grados CLEI de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, con el fin de:

Analizar el fenómeno de la deserción y el regreso de los y las estudiantes a la Educación Pública Formal, a través de las experiencias de los y las docentes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, con el fin de elaborar propuestas educativas para que los y las estudiantes de Terceras Jornadas tengan mejores probabilidades de permanecer sin interrupciones en el sistema educativo colombiano. (Bustamante, 2006, p. 19)

Desde la investigación acción-participativa, la indagación abogó por la comprensión de esos factores que trascienden el acto educativo de personas jóvenes y adultas que tienen deseos de superación, y además quieren continuar su formación académica para participar de la sociedad. Se concluye que la educación formal de adultos incluya la interculturalidad en la educación formal “especialmente en las Terceras Jornadas, para que las personas sean conscientes de su ser como minoría y por lo tanto de la necesidad de adquirir Biopoder para lograr mejores condiciones materiales e intelectuales” (p. 215), en aras de condensar mejores procesos pedagógicos.

Entonces, desde las investigaciones referenciadas y en función de mi problema y objetivo de investigación, se destacan ideas como: la intervención con grupos de población adulta en la modalidad del bachillerato nocturno que pretende orientar con conocimientos que ayuden al progreso intelectual de los alumnos para que puedan participar en sus contextos con mejores criterios y postura crítica. Además, se resaltan las orientaciones para la intervención con población adulta, las cuales en su mayoría tienen presente intereses, necesidades y motivaciones de los mismos, con el fin de dar relevancia a la educación de esta población y la comprensión de los ciclos educativos.

Así pues, el aporte de mi investigación con las ya referenciadas radica en la comprensión y caracterización de la población de adultos, desde el CLEI, en torno a las formas en que sitúan con las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad. Adicionalmente, se destaca el establecimiento de relaciones y prácticas que, desde la alfabetización crítica, se pueden realizar con jóvenes y adultos que, en su condición de extra-edad escolar revelaron sentidos y posturas de sus realidades sociales. Y, como particularidad, vale la

pena subrayar la importancia de mi investigación, la cual se sitúa en un entorno regional, como centro de la indagación –el municipio de Andes-Antioquia– que atiende condiciones distantes a las acciones que se tejen en las urbes.

De estos antecedentes se retomaron las consideraciones referenciales sobre el estado de la educación de adultos a nivel mundial y de Latinoamérica. Además de ideas para proponer algunas orientaciones didácticas para el área de Lengua Castellana para el CLEI. También, se tuvo presente la importancia del contexto regional en el desarrollo de las configuraciones didácticas, para iniciar a comprender el tratamiento de las diversas prácticas de la población adulta. Se tuvieron explícitas algunas ideas sobre las causalidades de deserción escolar, así como las Representaciones Sociales, de los alumnos del CLEI, con el fin de evaluar el plan de estudios para el área de Lenguaje y, establecer desde allí algunos aportes para la comunidad académica. En consecuencia, estas referencias sirvieron de soporte para enmarcar el contexto del grado CLEI 3 de la IEJDU, porque algunas de las visiones planteadas se orientan hacia la comprensión e interpretación de los factores presentes en la educación de adultos.

4.1.4. Hacia el reconocimiento de las tendencias de la lectura

Para abordar la lectura desde un enfoque crítico, se destacaron dos trabajos. El primero, *La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación*. Este aborda la lectura crítica y análisis del discurso desde el área de Lengua Castellana (Segura, 2014, p. 4). El interés fue observar “¿De qué manera el ejercicio de la lectura crítica puede favorecer una actitud reflexiva y propositiva en los estudiantes de grado once de la Institución Félix María Restrepo de La Unión, Antioquia frente a su propia realidad?” (p. 15). La metodología empleada fue de índole cualitativa con el método de “transformación-acción e investigación educativa, fundamentado en una mirada materialista-dialéctica reconoce en la realidad el germen primordial de la cosmovisión de quienes la experimentan” (p. 52). En dicho

proceso se emplearon estrategias para condensar orientaciones que aportaran a los ejercicios de lectura crítica de los alumnos, en vías a la mejora de las habilidades para con la lectura y la escritura.

El segundo proyecto de grado de la Universidad de Antioquia a mencionar es, *La lectura crítica en el marco de las prácticas socioculturales: hacia una convergencia entre los lectores y la variedad de discursos presentes en el entorno*. El interés se enmarcó en comprender “¿De qué manera la lectura como práctica sociocultural potencia el sentido crítico reflexivo de los estudiantes del grupo décimo A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía ubicada en la vereda Caberas de Rionegro-Antioquia?” (Manrique, 2016, p. 19). Mediante el empleo del método hermenéutico se concluyó que, en la enseñanza de la lectura crítica, “el maestro debe tener como principio que la lectura está enmarcada en las prácticas socioculturales y no solamente dirigidas a aspectos gramaticales, es decir, de descodificación [...] es un acontecimiento que posibilitará dar una nueva mirada a este concepto” (pp. 190-191). Entonces, la lectura crítica se vio mediada por actuaciones discursivas, que en la oralidad despliegan un marco significativo de las posturas de los alumnos.

Así las investigaciones halladas sobre la lectura crítica dan cuenta de la apropiación de nociones teóricas para acercarse a la lectura y, desde ese lugar, generar acciones de reflexión y proposición desde la comunidad estudiantil.

El aporte de mi investigación alrededor de la lectura crítica radicó en dar a conocer las relaciones que se tejieron en el CLEI sobre la lectura, mediada por realidades contextuales y la dinámica escolar de la IEJDU. Por otro lado, convino abordar la lectura crítica desde una dimensión social que incluye cuestionarse por asuntos ideológicos y culturales. Así pues, la consideración de que el currículo trascienda las barreras del tiempo y el espacio para generar actuaciones educativas son nociones que se contrastarán, más adelante, con la lógica escolar del CLEI, desde el despliegue de las configuraciones didácticas empleadas.

4.1.5. Aproximaciones a las prácticas de la oralidad

El primer trabajo que se destaca en este apartado es, *El camino hacia la lectura, Las prácticas de la oralidad como posibilidad didáctica*. Esta propuesta se centró en comprender “¿Cuáles son las implicaciones didácticas de los procesos de reflexión y comprensión de las lecturas de las prácticas orales de las estudiantes de secundaria?” (Rendón, 2015, p. 43), en el grado undécimo de la Institución Educativa San Juan Bosco de Medellín. El interés se estableció en pensar las prácticas de la formación de lectoras mediadas por la oralidad, en la implementación de una secuencia didáctica, y así lograr “reflexionar sobre la importancia de los procesos vinculados con la oralidad y la escucha en el aula, a partir de la elaboración y evaluación de una configuración didáctica centrada en la oralidad como práctica cultural” (p. 46). Los resultados plantearon que “la configuración de un buen lector se halla haciendo una colisión desde diversos puntos [...] y también empleando estrategias que permitan el fortalecimiento de los procesos de oralidad y escucha, que se ponen al servicio de la lectura” (p. 126). En suma, la indagación orientó acciones sobre procesos de la oralidad y la lectura que, vinculados, muestran formas de aproximarse a este tipo de prácticas.

El segundo trabajo se denominó *Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de 7 grado del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la localidad de Suba*. El trabajo fue “realizado durante 5 meses, sobre las características de las producciones orales y escritas de relatos de cuarenta estudiantes de séptimo grado de educación básica” (Méndez, 2010, p. 5). El interés radicó en develar cuáles son las características de las producciones orales y escritas de relatos en los estudiantes, desde un estudio etnográfico. Dentro de las conclusiones se reflejó que, para la producción oral de relatos, “los estudiantes tienen unas concepciones frente a la narración oral, cuando ellos escuchan a los narradores sus reflexiones giran en torno a la actitud del narrador, la postura

corporal, la vocalización, la proximidad con el público” (p. 100). Estas nociones aportan a la construcción de formas que atraviesan el discurso y que pueden ser exploradas en el aula.

El tercer trabajo es *Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional*. El cual se enmarcó en:

El análisis de una práctica de enseñanza de lengua estructurada a partir de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional e implementada por la docente Ingrid Muñoz en la escuela de La Buitrera (Ubicada en el corregimiento La Buitrera de Santiago de Cali, Colombia), la cual a su vez es el punto de partida para la creación del módulo “*Viaje al Centro de la Escritura*” *apuntes para la transformación de los maestros*. (Reyes, Gerena, González, Agudelo & García, 2015, p. 77)

La investigación se preguntó por “¿Cuáles son las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional?” (p. 24). En cuanto a la oralidad, se planteó que esta “tiene 5 funciones que la constituyen: *Hablar para mediar, hablar para imaginar, hablar para construir intertextualidad, hablar para inferir y hablar para generar metacognición*” (p. 120). En efecto, las prácticas de oralidad potencian el descubrimiento y exploración de otras formas discursivas y amplían los mecanismos de interacción de los estudiantes.

Con lo dicho hasta aquí, es cierto que la oralidad ha sido explorada en varias dimensiones que tienen que ver con condiciones discursivas y argumentativas desde la palabra. Entonces, las coincidencias con esta propuesta implican el abordaje de aspectos como: la escucha en el aula y la presencia de la oralidad como elemento de interacción; las características de las producciones orales de los educandos; las funciones de la oralidad en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; además de la comprensión de cómo se construyen los discursos orales de los alumnos y cuáles son los principios que orientan la enseñanza de la oralidad. Las divergencias con esta investigación residen en el interés por asuntos como: la aplicación de secuencias didácticas, ya que por las tensiones presentadas en el contexto de la I.E. Juan de Dios Uribe se hizo imposible implementar esta modalidad didáctica. Y,

una distinción más se relaciona con las poblaciones de trabajo de las investigaciones abordadas, como el del grado cuarto de primaria y el grado undécimo.

Ahora, el aporte de mi investigación se situó en la caracterización de las prácticas de oralidad de la población estudiantil del grado CLEI 3 de la IEJDU, para comprender, en cierta medida, las causalidades en las producciones discursivas de estos, las cuales giran en torno a condiciones contextuales y escolares.

4.1.6. Acercamiento a la subjetividad

El primer trabajo explorado se intitula *Remisiones suplementarias: entre la escritura y la subjetividad. Rodeos entorno a Jacques Derrida*. Allí se demarcan las “diferentes rutas que puede asumir la puesta en suspenso de la subjetividad fundacional, la desconstrucción del sujeto como esencia, como fuente de la significación. [...] permite trazar una brecha para la desconstrucción de la autoconciencia que pretende regir la escritura” (Fisgativa, 2012, p. 11), todo ello a partir de las nociones de textos de Derrida, para quien “la problemática de la escritura y del lenguaje está articulada necesariamente con las posibles configuraciones que la subjetividad” (p. 46). En consecuencia, se concluyó que:

A pesar de que el sujeto o las diferentes formas de la subjetividad se consideran el fundamento que posibilita el pensamiento, el lenguaje y por lo tanto toda reflexión filosófica, en los textos de Jacques Derrida y su ejercicio filosófico de lectura-escritura, se desconstruye el sujeto fundante de la filosofía, ya que su papel de origen trascendental del pensamiento, el lenguaje y la filosofía se desplaza cuando se cuestiona la función fundamental y originaria que se le ha otorgado. (p. 116)

Así, la monografía elaborada implicó reconocer los postulados del autor en mención y vincularlos a las formas de la escritura mediada por las formas de la subjetividad desde la desconstrucción del sujeto.

El segundo trabajo, *Experiencias de Subjetividad en la escuela*, se preguntó “¿Cómo comprender las formas de interacción que promueven la subjetividad de niños y niñas del Programa de Aceleración del Aprendizaje en una institución educativa de la ciudad de Medellín?” (Correa, 2012, p. 5). Desde la metodología del enfoque etnográfico y el estudio de caso con los alumnos participantes, los resultados obtenidos se compilaron en:

La posibilidad de reconocer la subjetividad que emerge en el proceso formativo de un grupo de niños y niñas, que comparten un espacio de aula [...] Acelerar el proceso de aprendizaje, puede asociarse a la posibilidad de reconocer a los sujetos como proyectos, siempre en construcción, por lo que la subjetividad que emerge en el programa, visibiliza a los sujetos que estaban ausentes en el sistema educativo, debido a la extraedad. (p. 128)

Así, las nociones resueltas por esta indagación permitieron visibilizar que las prácticas de subjetividad desbordan ciertos fundamentos de los programas curriculares, que, aunque presenten flexibilidad no logran abarcar las amplias dimensiones que se tejen para con el ser humano.

El tercer trabajo a destacar es, *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. El problema abordado:

se mueve en tres escenarios: mi experiencia de vida y dentro de ella la narración del recuerdo; el contexto académico y los juegos de verdad del discurso del que procede la “investigación formativa”; y finalmente, la experiencia que viví junto a 12 estudiantes en uno de los seminarios de práctica de la Licenciatura [...]el problema fue dimensionado reveló nuevas facetas de comprensión a partir de la interacción y la experiencia que nos permitieron elaborar como grupo condiciones de resistencia crítica y creativa ante los regímenes de verdad que pretenden exiliar del ámbito académico la subjetividad, por medio de reglas jerárquicas, objetivas y universales. (Ortiz, 2008, p. 7)

Esta investigación, fue una reflexión de una maestra que, desde su quehacer pedagógico, se permitió revelar sentidos de su práctica docente en relación con las formas de la subjetividad para la formación de maestros en lenguaje. Así, los resultados obtenidos convocaron hacia “la importancia de reconocer que la formación investigativa no inicia ni

termina en la universidad, que viene moviéndose enérgica desde las experiencias escolares e incluso desde el ámbito familiar y su inscripción cultural” (p. 158), ya que la experiencia del maestro y la abstracción de su labor promueve a que las prácticas incluyan no solo el contexto sino también al otro.

El último trabajo de este bloque es, *La lectura crítica: encuentro de subjetividades*. La propuesta se desplegó en la Institución Educativa La Pintada y se interrogó por “¿Cuáles posibilidades cognitivas, sociales y culturales favorece la lectura crítica en la construcción de subjetividades frente al contexto socio-cultural? ¿por qué y para qué hablar de lectura crítica en el contexto escolar de la I.E. La Pintada?” (Rocha, 2016, p. 10). Adicionalmente, el público base fueron los estudiantes del grado sexto a noveno, y otros agentes de la comunidad académica, como docentes, directivos y algunos padres de familia de los mismos educandos. Se pretendió “entender las diferentes realidades de los individuos desde el reconocimiento de sus experiencias y conocimiento de su entorno para llegar a la comprensión de este, camino para alcanzar un cambio o una transformación de la forma de pensar” (p. 15). Entonces, el ideal es “formar sujetos críticos que entiendan sus mundos y participen en los procesos de transformación de sus realidades [...] esto es, en últimas, educar para la vida y el desarrollo de habilidades para la cotidianidad a través de la lectura” (p. 70).

Dentro de estos antecedentes, las implicaciones para la subjetividad generaron apropiaciones conceptuales sobre el sujeto y su contexto, mediante prácticas socioculturales como la lectura; y las nociones de la lectura crítica en un encuentro de subjetividades en la escuela.

Así pues, los posibles aportes de mi investigación en relación con la subjetividad estuvieron vinculados con la lectura crítica en relación con la palabra y la oralidad, desde las apreciaciones de los estudiantes, la comunidad escolar, y la trascendencia de la subjetividad experimentada, como proceso y no solo como concepto, por la maestra en formación autora de esta investigación –aspecto que se ampliará más adelante, en las

respectivas conclusiones—. Entonces, de estos antecedentes se retomaron las consideraciones sobre la construcción y deconstrucción del sujeto además de las posturas que él mismo puede asumir sobre diferentes aspectos de la realidad. También, las diferentes formas de interacción que promueven la subjetividad en el aula escolar con educandos que contemplan el factor de la extraedad, en la construcción de prácticas socioculturales de lectura. Adicionalmente, se tuvo en cuenta revelar desde la práctica pedagógica el trascender del maestro en la configuración de la subjetividad, como aspecto inherente al ser humano.

4.1.7. El marco normativo

Las construcciones de normativas nacionales requieren ser situadas en correspondencia con las categorías temáticas de esta indagación en función del objetivo y problema de investigación. En coherencia, se bosquejarán algunas nociones con la legislación desde dos lugares: Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Los Estándares Básicos de las Competencias en Lenguaje. Vale aclarar que este marco normativo se complementa con las referencias del Decreto 3011 de 1997 sobre el CLEI, que ya fueron desplegadas en la exposición del planteamiento del problema, por ende, no es necesario reiterarlas.

Al partir de *Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), fue posible establecer direcciones de los sentidos de la lectura, oralidad y subjetividad. Para el tema de educación de adultos y CLEI no se despliega ninguna especificidad.

Leer se considera como un “proceso significativo y semiótico cultural, consistente en la comprensión del significado del texto, basado en el reconocimiento y manejo de un código” (1998, p. 27), además de entender que la lectura “permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes” (p. 47); ya que es “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”

(p. 47). Entonces, se revela una dicotomía al establecer el concepto como un eje decodificador en una función más instrumental y como posibilidad de comprender y estar en el mundo, desde el análisis de los textos para el contexto. Adicionalmente, se propone que en la lectura crítica ha de entenderse como “saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, lectura literal, pasa por un nivel secundario, lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual” (p. 53). Esta consideración de una lectura más elaborada se sumerge en procesos de relación y abstracción con los referentes académicos y de la cotidianidad, todo ello en medio del desarrollo de las competencias en lenguaje.

Por su parte, **hablar** se concibe como un “proceso en el que el interlocutor elige una posición de enunciación pertinente, al seleccionar idóneamente un registro de lenguaje y léxico determinado, que corresponda a la intensión que se persigue” (p. 27). Al respecto, se puede entender una acción horizontal de la emisión y recepción de mensajes, como un intercambio de ideas y pensamientos de los hablantes. Adicionalmente, desde la competencia pragmática “referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto” (p. 28). Así, la relación que se establece es la de un proceso mecánico de emisión y recepción de mensajes, teniendo en cuenta el contexto en dichos procesos de comunicación verbal.

La **subjektividad** no se enuncia explícitamente en los Lineamientos, ya que es una condición transversal a todas las competencias. Así, se puede instalar en el marco de la competencia poética, la cual es “entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal” (p. 29). En esta se otorga la idea de que el sujeto se va construyendo en relación con su entorno, el lenguaje y las dimensiones sociales para participar efectivamente en el mundo.

Finalmente, *Los Estándares Básicos de las Competencias en Lenguaje* (2006) aportaron ideas para los aspectos de lectura, oralidad y subjetividad. Vale la pena destacar que dichas nociones hacen parte de los referentes curriculares de la I.E. Juan de Dios Uribe, pese a no presentar directrices para la educación de adultos y el CLEI.

Sobre la **lectura** se considera que el gusto por la misma:

apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, p. 25)

Aquí, el interés circula por situar la lectura en un escenario del orden de la interpretación del mundo que convoque a la elaboración de sentidos sobre las realidades y los contextos, en la medida que se participa y se está en el mundo.

En torno a la **oralidad**, la relación de ideas se plantea desde la comunicación, una de las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media, la cual:

Tiene una valía social, los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales. Supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados; ubicarse en el contexto y estar en capacidad de identificar los códigos lingüísticos que se usan. (p. 24)

Adicionalmente, se recomienda que en la educación media se cree en los educandos desde “la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo” (p. 28). En este sentido, la pretensión implica que el tratamiento de la oralidad circunde no solo al conocimiento de la lengua castellana, sino

también hacia apropiaciones que involucren el contexto en las diversas producciones discursivas.

Sobre la **subjetividad** se revela que “a través del proceso de acción intersubjetiva –es decir, de intercambio de significados subjetivos–, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias” (p. 20). Desde ese lugar se construye conocimiento y participación de las realidades sociales, a partir de las seis metas de la formación en lenguaje: la comunicación, la trasmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Asimismo, la subjetividad como componente transversal se acerca un poco más a la sensibilidad con la vida y el mundo; proyectándose entonces un ideal de formación de sujetos “capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distinciones ni exclusiones” (p. 23).

En general, en los Estándares se evidenciaron proposiciones para tratar las correspondencias con la lectura, la oralidad y la subjetividad, a partir de la asignación de indicadores para cada uno de los ciclos escolares, resaltándose mayor interés para con los componentes de interpretación textual y producción textual, donde se proponen acciones que tienen que ver con la producción, elaboración, exposición, organización y establecimiento de ideas y relaciones.

Entonces, los aspectos que se retomaron de estos ejes normativos para mi investigación como aproximación a las competencias del lenguaje fueron: desde la oralidad la posibilidad de la construcción de discursos argumentativos que dieron voz a las ideas de los educandos en situaciones comunicativas reales con producciones orales; la lectura de los contextos como apuesta por un acercamiento a la realidad y la alineación con la escuela, teniendo en cuenta el contraste de lo normativo con la población adulta, desde un ambiente de reflexión.

Además, la lectura crítica como posibilidad de construir abstracciones más elaboradas de la realidad y de los contextos, las nociones de las competencias poética, pragmática o sociocultural. También, se tuvo presente la ética del lenguaje como foco y valor que apoya la formación de la subjetividad en los alumnos.

4.1.8. Consideraciones de la Universidad de Antioquia

La Universidad de Antioquia, desde su proyecto estratégico de Regionalización y desarrollo de los ejes misionales –docencia, investigación y extensión– ha intervenido en las comunidades del departamento de Antioquia con gran visión e interés de transformación. No obstante, en la Seccional Suroeste, municipio de Andes-Antioquia, la cual lleva 18 años de proyección en la región, hasta el momento no se ha manifestado tendencias que convoquen la vinculación de las categorías ya mencionadas. En este sentido, la primera y única cohorte graduada de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, desarrolló dos trabajos de grado, los cuales no coinciden con los intereses de este proyecto aunque están disponibles en la biblioteca de la Seccional, la cual pertenece a la red del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Los proyectos elaborados son:

- *Modelo de Escuela Nueva, componentes teóricos y didácticos. Estrategia de enseñanza-aprendizaje que trasciende el aula de clase (2009)*, elaborado por: Cesar Andrés Pineda Tobón, con la asesoría de Miguel Ángel Yepes.
- *Competencias Básicas del Lenguaje (2009)*, realizado por: Alina Cañola, Jesús Pérez Guzmán, Julián Camilo López, Viviana Agudelo Giraldo, Bibiana Marcela Cardona, Doris Cristina Arias Durango y Dora Clemencia Flórez Moreno, bajo la asesoría de Miguel Ángel Yepes.

Sin embargo, desde el Proyecto de Formación del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (2013) fue posible reconocer la disposición y completa atención para que se generen proyectos en torno a otras formas de representación del lenguaje. Así, el objeto del Programa es:

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana centra su interés en la formación de maestros desde una concepción del lenguaje que articula las dimensiones: ética, estética y lógica, y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia. (Universidad de Antioquia, 2013, p. 3)

Entonces, se pudo evidenciar que se pretende articular acciones relacionadas no solo con el lenguaje sino con la lectura crítica de las realidades y de los contextos. En torno a esto “se presenta la necesidad de plantear la formación del maestro de lenguaje y literatura ligada a la *inquietud de sí mismo*, la lectura del mundo y la posibilidad de compartir dicha lectura con otros (acción política)” (p. 11). Así, el maestro es quien articula las lecturas del mundo y las construcciones de su práctica pedagógica para con los diferentes escenarios educativos.

En relación con la **subjetividad**, en el apartado que corresponde a la *Experiencia y elaboración de la identidad del maestro*, la dimensión propone “la subjetividad del maestro en formación, para leer e interpretar en distintas manifestaciones culturales imágenes y representaciones sociales del maestro, la escuela, la formación, la familia, las culturas, el mundo” (p. 24). Esta postura indica que el maestro se transforma de acuerdo con las relaciones que establece con la sociedad.

Finalmente, sobre la **educación de adultos**, se propone desde la práctica pedagógica en escenarios alternativos de formación con:

[...] procesos en los cuales maestras y maestros de humanidades construyen conocimiento en tanto sujetos de deseo, de saber y de acción política, por medio de la investigación en espacios, lugares y contextos distintos a la tradicional aula de clase de la escuela regular.

Algunos de estos posibles espacios constituyen ONG, instituciones de promoción, animación y formación en lectura, centros de proyección social e investigativa, casas de la cultura, educación de adultos, educación no formal e informal, el ámbito editorial, la investigación histórica, entre otros. (p. 25)

Desde lo anterior, se puede inferir que el proyecto de formación de la licenciatura apoya las propuestas pedagógicas que se puedan desarrollar en diferentes contextos escolares o no escolares con distintos tipos de población, pero donde se pueda promover acciones alternativas para las comunidades educativas.

Por ende, mi investigación se atrevió a pensar la dinámica escolar de un grado CLEI que crea relaciones con las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad en vías a una alfabetización crítica que convoca y demanda nuevas formas didácticas para el acceso al aprendizaje. En definitiva, se retomó del Proyecto de Formación de la Licenciatura el aspecto relacionado con la subjetividad, el cual involucró no solo a los agentes receptores del ejercicio educativo sino también al maestro en las formas como habita desde su quehacer en el mundo real, además de la posibilidad de visionar alternativas de referencia para otros escenarios escolares.

4.2.REFERENTES CONCEPTUALES

Al determinar los conceptos que componen el entramado de este proyecto se pretendió vincularlos con los objetivos de investigación. Este proceso se desarrolló simultáneamente con la etapa de los antecedentes, resultando pues un amplio panorama de referentes que fueron filtrados, atendiendo a los propósitos investigativos. Por ende, el engranaje teórico solo responderá con conceptos precisos y no con el enorme compendio que se obtuvo inicialmente, porque ello distrae y se aleja de las condiciones de la apuesta investigativa. Entonces, los fundamentos conceptuales se pueden condensar en el siguiente esquema, el cual se irá explicando en el transcurso de este capítulo. Adicionalmente, esta estructura pretende la vinculación directa con los conceptos que ya se mencionaron en las líneas de sentido de los antecedentes.

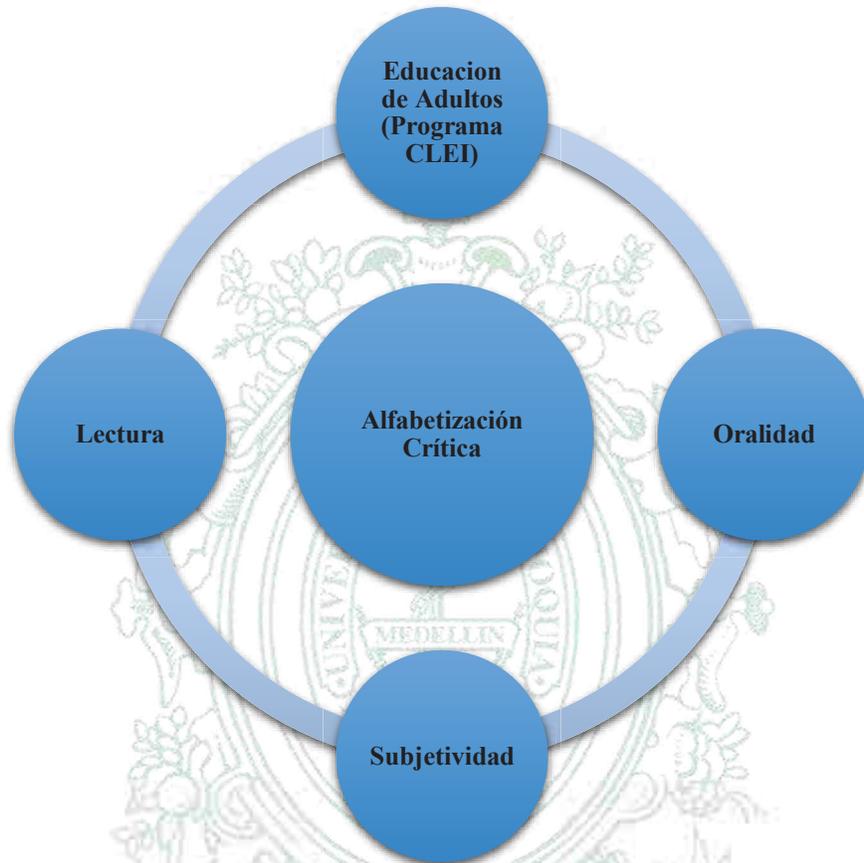


Figura 1: Estructura representativa de las nociones centrales de la investigación.

Según el esquema, la alfabetización crítica se ubica en el centro por ser el elemento que enfoca los matices correspondientes a las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad. Estas praxis se interconectan con el CLEI como programa de formación para adultos, en medio de convergencias y divergencias que aportan nexos para comenzar a comprender los procesos de interacción en el escenario escolar de la Educación de Adultos.

La estructura representa como, desde la alfabetización crítica, es posible articular diversas prácticas del lenguaje en torno a un tipo de población, los adultos. El funcionamiento es circular y cíclico, es decir, resulta posible avanzar o retroceder hacia los componentes que requieren mayor atención. Esta postura permite situar formas y procedimientos, mediante los cuales los estudiantes pueden habitar sus realidades vitales

con el reconocimiento de prácticas de lenguaje que usan todo el tiempo con diferentes sentidos y tratamientos en sus contextos.

4.2.1. Alfabetización Crítica

Este concepto se vincula con las prácticas del lenguaje socialmente establecidas. Desde Hernández (2008), la alfabetización es:

Una palabra difícil de definir porque se refiere simultáneamente a: 1) una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) el proceso de convertirse en alfabetizado o letrado a través de la educación formal o informal. (Hernández, 2008, p. 18)

Desde esta idea, la comprensión de la alfabetización exige superar la mirada funcionalista que, generalmente, la reduce al reconocimiento del código escrito de una lengua. Si bien existen varias explicaciones y variantes del concepto, en esta investigación se destaca la relacionada con la visión de que el sujeto se cultive en alguna praxis del lenguaje, porque que le va a aportar los insumos necesarios y suficientes para vivir en comunidad y desenvolver sus capacidades al servicio de la sociedad.

En vía de lo anterior, Hernández (2008) propone entonces tres dimensiones de la alfabetización:

- 1) La habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (“alfabetización funcional”); 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (“alfabetización cultural”); 3) el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones (“alfabetización crítica”). (p. 20)

Aquí, se relaciona la alfabetización desde diversas perspectivas que implican grados con los cuales el sujeto se puede identificar progresivamente, ascendiendo de un nivel básico de decodificación –reconocimiento del código escrito–, atravesando por la participación en la cultura con dichas habilidades adquiridas y situándose, finalmente, como sujeto que interactúa en diversas relaciones sociales.

Por consiguiente, el primer nivel de alfabetización tiene que ver con la funcionalidad de que se lee y escribe para resolver las situaciones cotidianas, como por ejemplo hacer la lista de mercado o leer la cuenta de los servicios públicos. La segunda dimensión de la alfabetización se enfoca en la participación eficiente en la cultura con los conocimientos que se tienen, es decir, se emplean los saberes sobre el contexto para interactuar, por ejemplo, las ideas sobre la cocina tradicional o las formas tradicionales en procesos económicos. El tercer momento conjuga los dos niveles anteriores, donde se construye comunidad e identidad con la participación desde diferentes saberes que se tengan. Entonces, el camino propuesto demanda una construcción progresiva, donde se transite de un estado a otro en la mejora de las capacidades que permitirán la interacción con los otros actores del contexto, pero no solo en una actuación pasiva. Por el contrario, se trata de una participación activa que ayuda a que los sujetos habiten procesos educativos que amplíen la mirada de las realidades vitales y puedan ser copartícipes de la transformación de los aspectos diarios de la comunidad.

Por otro lado, Kalman (2000) propone que la alfabetización es “una práctica social que puede ser organizada, valorada y lograda de múltiples maneras, va más allá de las habilidades individuales y abarca no solo aptitudes personales, sino también usos y significados socialmente construidos” (pp. 45-46). Esta práctica es, entonces, un vehículo para participar y apropiarse de un conjunto de usos de la lectura y la escritura, desde la posición del sujeto en el mundo y el conocimiento del mundo social con el cual interactúa de variadas formas. Por lo tanto, la alfabetización es congruente con las demandas sociales contemporáneas que atienden a resolver conflictos sobre la esfera personal y comunitaria,

en torno a prácticas no solo educativas, sino también orientadas al aprendizaje de diferentes saberes que diversifican la posición de un contexto en correlación con otros, en el propósito de intercambiar ejercicios comunicativos que favorezcan los procesos de formación que se puedan desarrollar, bien sea en el escenario de lo formal o lo no formal.

En este mismo sentido, Freire (1967), propone que “alfabetizar es sinónimo de concienciar” (p. 6). Es una idea con matices explícitos que apuesta por instalar los procesos de alfabetización como estados de conciencia, donde se amplía la mirada de las realidades que los sujetos tienen, con el fin de que se conviva en comunidad, despiertos ante las vicisitudes que cada sociedad tiene. Freire, también hace una ruptura del paradigma sobre la alfabetización, aseverando que esta “no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (Freire, 1985, p. 16). Según esto, la alfabetización es uno de los hilos conductores de la sociedad, donde se involucra el acceso a la cultura de lo escrito, pero también se potencian reflexiones críticas sobre cómo es el mundo y cómo se habita en él como proyecto social, y allí los sujetos son partícipes de las transformaciones.

Adicionalmente, Parra (2016) propone una idea que se puede relacionar con la alfabetización, en el sentido de que la escuela puede y debe abrirse a los conocimientos de modo expansivo e incluirlos en los diferentes procesos de formación que se implementen:

Otros saberes y sus lógicas no clásicas aportarían y exigirían la apertura a nuevas miradas del mundo, asunto que es consistente con las supuestas tareas del ámbito educativo y formativo. De igual modo, un escenario posible para tal fin sería el de la escolarización de nuevos saberes y, por qué no, el de la experimentación y resignificación de los saberes vigentes actualmente en la escuela. (Parra, 2016, p. 185)

Por lo general, la escuela tiende a canonizar ciertos modos de alfabetización ligados a la inclusión y exclusión de saberes. Con la noción de Parra se puede comenzar a pensar que la institución encargada de gran parte de la educación del ser humano explore otras y nuevas

formas de alfabetización, como la alfabetización crítica, un espacio vasto que puede integrar los factores sociales, los contextos, las demandas e intereses de los sujetos.

Ahora bien, es necesario reconocer que en esta investigación se pretendió un concepto amplio de alfabetización que no solo reside en las prácticas de lectura y escritura convencionales, sino que trasciende a otros aspectos del lenguaje, como la relación con la subjetividad, la oralidad y las implicaciones que demanda la vinculación con otras prácticas. En consonancia, la alfabetización sugiere que el sujeto se esté alfabetizando constantemente en todos los asuntos que le circundan en su realidad y pueda hacer efectiva su participación en el mundo. Todo esto va desde leer y escribir hasta aprender a hablar en público, ser asertivo en la comunicación, convencer a una audiencia; pasando por el aprendizaje de artes y tradiciones hasta inmiscuirse en el acercamiento a conocimientos nuevos que amplíen la mirada de la realidad presente. Así pues, la noción que interesó a esta experiencia investigativa es la relacionada con la alfabetización crítica, con el propósito de revelar los sentidos de una comunidad educativa –del CLEI–, como un conjunto educativo que se está comenzando a pensar formas de trabajo en el aula con esta alternativa educativa.

4.2.2. Educación de Adultos, CLEI

La educación de adultos en relación a la educación de niños y jóvenes tiene una serie de visos que posibilitan comprender que el tratamiento educativo para este tipo de población es diferente, ya que merece el establecimiento y reconocimiento de particularidades propias para así lograr un acto educativo intencionado y efectivo acorde con el público y el contexto vital. Es así como la UNESCO (2015) define que la educación de adultos es:

1. Un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. [...] Dado que las fronteras entre la juventud y

la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término "adulto" designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal.

3. La alfabetización es un componente clave del aprendizaje y la educación de adultos. [...] Incluye la capacidad de leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información. (UNESCO, 2015)

A partir de las orientaciones de la UNESCO se percibe entonces una amplia mirada que acoge a este público como una comunidad que tiene todas las potestades para participar de la sociedad en acciones encaminadas a las interacciones ciudadanas y el ámbito laboral. De hecho, instala la educación como un aspecto que se concibe para ser cultivado a lo largo de la vida del ser humano en todas las formas viables, de la educación formal e informal, con el propósito de fomentar aprendizajes en todos los escenarios posibles, aspecto que tiene que ver con la conservación, mantenimiento y reproducción de los saberes.

En el mismo sentido, la UNESCO establece una estrecha relación entre la educación de adultos y los procesos de alfabetización, los cuales son un pilar esencial para atender a dicha población con diversidad de conocimientos no solo académicos, sino también afines a la cotidianidad, las artes, las tradiciones, la cultura, entre otros. Además, se reconoce que el adulto está en condiciones para establecer diferentes tipos de relaciones con el lenguaje, no solo desde el reconocimiento, acceso y uso de la lectura y escritura como elementos tradicionales, sino que se incluye otra gama de elementos y abstracciones que se pueden desarrollar en el plano de los medios de acceso contemporáneo –como las Tecnologías de la Información y la Comunicación– y del desarrollo del sujeto –en el espacio de la construcción de sí mismo, es decir, en la construcción de la propia subjetividad–.

Para completar el aporte de la UNESCO se hace una salvedad importante, la cual tiene que ver con la designación del límite de edad desde donde se considera una persona adulta, dejando dicha frontera al albedrío de cada cultura. Sin embargo, en el escenario escolar de

la IEJDU, la población que asiste al programa de educación de adultos, CLEI, Ciclos Lectivos Especiales Integrados, se congrega en edades que van desde los quince años hasta una edad más madura; para el caso del CLEI 3, las edades cubrieron entre los quince y veintisiete años de edad.

De hecho, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el Proyecto de decreto *"Por el cual se reglamenta la atención educativa formal para adultos"* (2014), se establecen, en el artículo 13, los rangos de edad para ingresar a cada uno de los CLEI en la educación básica; mientras que en el artículo 19 del proyecto se enumeran las condiciones de edad para el ingreso a la educación media, la cual se establece a partir de los dieciocho años de edad. Pero, en el párrafo del artículo 19 se expresan condiciones especiales como “niñas gestantes, jóvenes repitentes en más de 2 años en un mismo grado, madres y padres cabeza de hogar y jóvenes desertores del sistema educativo, mayores de dieciséis años, corresponderá a Secretarías de Educación de entidades territoriales certificadas” (2014, p. 6). Esta noción implica que el plantel educativo y la Secretaria de Educación Municipal se deben encargar de resolver la situación que corresponde a la ubicación de los estudiantes con estas peculiaridades.

En efecto, contemplar el aspecto de la edad en los procesos educativos con adultos es importante, puesto que desde allí es posible comenzar a comprender las relaciones y singularidades del público que asiste a programas educativos de este tipo. Por lo general, predomina la asistencia de hombres y mujeres que trabajan, tienen responsabilidades familiares, han sido expulsados del sistema educativo por diversas razones o se han alejado de él por un tiempo, entre otras variantes –que se ampliarán más adelante–. De este modo, se reafirma una vez más que la edad, desde la normativa, se concreta desde los quince años de edad, pero dependiendo de las necesidades y singularidades de los alumnos se analiza el caso y se confiere la oportunidad de hacer parte de los CLEI.

Por otro lado, Gutiérrez (2007) manifiesta que la educación de adultos es y “debe ser una verdadera educación, en el sentido de proceso que impulsa y fortalece el desarrollo

físico, intelectual, afectivo, social y moral del ser humano, de acuerdo con necesidades, intereses y el contexto en que se desenvuelve” (p. 10). Esta visión convoca el ámbito no solo académico al que las personas adultas tienen acceso, sino que también se refiere a otros aspectos que se desarrollan en las esferas del ser humano, como el espacio afectivo, social y moral, que en un grado mayor corresponden a ser los pilares que posibilitan que los sujetos además de participar en la comunidad educativa, reflexionen sobre su realidad y desde allí tengan en cuenta cuáles son esos deseos, motivaciones, intereses y necesidades que le dan sentido a su proceso de formación y son el motor para avanzar en los diversos procesos educativos.

Sumado a lo anterior, Gutiérrez (2007) amplía a su proposición algunas competencias que se enmarcan en la educación de adultos, las cuales se pueden discurrir como “competencias culturales complejas: comunicación, pensamiento crítico, participación y resolución de problemas” (p. 10). Estas competencias están muy enfocadas a que la educación de adultos no solo resuelva procesos de alfabetización tradicional, sino que también adhiera a los conocimientos que se enseñan actuaciones que permitan el desarrollo del intelecto para que las personas puedan realizar procesos de abstracción más complejos.

Otra noción que vale la pena resaltar es la de Ramírez & Ramírez (2010), quienes proponen que la educación para adultos es “la que se brinda a un sector de la sociedad, con el fin de iniciar, continuar y terminar su proceso de desarrollo o persiguiendo múltiples fines u objetivos; está dirigida a una población con características, estructuras e intereses propios” (p. 62). Es entonces este tipo de educación la destinada a ofrecer una serie de posibilidades a las personas que tienen el interés, mayoritariamente, de culminar los procesos educativos para insertarse a una vida laboral mejor remunerada; pero, también, en otras situaciones, es la oportunidad para continuar estudios a un nivel superior e ir cumpliendo las proyecciones personales y el proyecto de vida de los sujetos.

Debido a estos factores, los procesos de enseñanza-aprendizaje desbordan, en cierta medida, las formas de control de la escuela regular. Esto nos lleva a subrayar el **absentismo escolar** entendido como:

la situación de inasistencia a clase por parte del alumno en la etapa obligatoria de manera permanente y prolongada; en determinadas ocasiones, esto tiene lugar por causas ajenas al propio alumno, como pueden ser la aparición de una enfermedad o un traslado familiar; en otras, se debe a una “elección” por parte del alumno, que no encuentra en la escuela la respuesta a sus problemas e intereses, que acumula retrasos en relación con su grupo de edad o que, en definitiva, quiere buscar otra cosa al margen del sistema escolar. (Uruñuela, 2005, p. 2)

Esta manifestación escolar revela algunas causalidades que rebosan la lógica escolar en medio de las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela contemporánea para responder a estándares y a ideales. Si bien es un fenómeno general a toda la escuela, cobra mayor relevancia en la educación de adultos, pues ellos son sus propios acudientes. En efecto, el incremento en la inasistencia a clases de parte de los alumnos, por diversas razones, altera los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación implica la conjugación y evaluación de las motivaciones de la población adulta para progresar y avanzar con los procesos de formación. Ahora, dependiendo de la regularidad en que se presente la situación a mediano o corto plazo en el año lectivo es labor de la escuela indagar en la problemática para resolverla con asertividad y garantizar la continuidad de las proyecciones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la noción de educación de adultos que interesó a esta investigación es la concerniente a la que se ofrece en establecimientos educativos a sujetos que participan activamente de los procesos de educación formal en programas especiales como el CLEI, y desde allí potencian sus capacidades en procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a responder no solo a los lineamientos de la directrices del estado colombiano, sino también a favorecer proyecciones pedagógicas del plantel y a solventar los intereses y necesidades de los alumnos.

4.2.3. Lectura Crítica

Aprender a leer como lo propone Argüelles (2011) “es como empezar a alimentarse. [...] Aprender a leer es aprender a equivocarse, para luego enmendar. [...] Aprender a leer, y sobre todo aprender a leer alegremente es saciar el apetito placentero” (p. 43). Es la lectura un ejercicio que implica esfuerzo y dedicación, repetición e incluso frustración por no comprender lo que se lee, es un acto de contemplación que demanda que todos los sentidos se alineen y dispongan a beber los mensajes del mundo. Este tipo de lectura es una que va más allá de la noción tradicional de entender la palabra, y se sitúa en advertir, además, los símbolos e imágenes que se presentan en cada evento comunicativo, con el fin de que quien lo lea pueda tomar postura e ir cultivando criterios acorde a su realidad.

En esta misma línea, el MEN (2014), en las Orientaciones de las prácticas de lectura en el aula, propone que se lee para responder a tareas escolares, ejercer la ciudadanía y construir la subjetividad. Este último aspecto referencia que:

Se considera responsabilidad de la escuela extender y profundizar la relación de los estudiantes con los libros literarios de gran calidad estética, porque estos ayudan a enriquecer la interioridad y la mirada que tienen los niños, las niñas y los jóvenes sobre sí mismos y a desarrollar su capacidad crítica para entender un entorno complejo. (MEN, 2014, p. 31)

Si bien, la lectura puede ayudar a resolver aspectos cotidianos como las tareas escolares, y potencia el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad; desde la esfera de la subjetividad es posible que con la lectura se aprenda a confrontar el mundo y la realidad, ya que por medio de esta, el sujeto adquiere un sentido más próximo a su entorno. La lectura entonces se sitúa como práctica sociocultural que se aborda en la escuela y en otros escenarios no escolares. De este modo, el acontecimiento de la lectura es un primer peldaño para pensar el quehacer pedagógico en una dimensión más contextualizada y vasta sobre los diferentes procesos que

aparecen en la contemporaneidad. Además, la lectura del mundo permite que el sujeto construya su propia identidad y este apto para resolver aspectos comunicativos de la vida cotidiana.

En el mismo sentido, Freire (1996) propone que:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 2)

Entonces, la lectura pretende una representación del mundo y de todas sus esferas – política, economía, cultura, religión, ideología, entre otras–, con el fin de que el ser humano se inscriba en ellas, y participe conscientemente en las construcciones sociales, de acuerdo a la realidad vital de su contexto.

Así, la lectura crítica es el evento en el cual se le quita el velo a los hechos sociales y se descifran paulatinamente diversas aristas de la realidad. Este, es un constante proceso de formación, ya que “aprender a leer, entre otras cosas, es precisamente eso: entender más allá de las palabras, entendiendo quién las dice, en qué contexto, con qué intención” (Cajiao, 2013, p. 58). Entonces, aprender a leer críticamente demanda que los sujetos se vayan construyendo en cada momento y con cada suceso, leyendo los signos y símbolos presentes con el propósito de conocer más a fondo todos los aspectos que rodean el contexto –desde su forma física, hasta las relaciones que se tejen con los integrantes de las comunidades y los modos de comportamiento que subyacen–.

La lectura es una forma que se interconecta con las prácticas de subjetividad, donde es posible que el sujeto genere procesos de identificación y reconocimiento de sí. En efecto, “durante mucho tiempo se ha temido a una lectura demasiado “identificadora” donde el lector pudiera ser <<aspirado>> por la imagen fascinante que se le ofrece, con peligro de seguirla en sus peores desviaciones” (Petit, 2000, p. 47). Entonces, la vinculación de

relaciones de lectura con acciones identificadoras se torna en un riesgo de que el individuo deleve aspectos de la realidad que antes estaban invisibles. En este modo de comprensión también recae el sentido crítico, porque es el medio de tránsito para evocar la participación activa hacia los acontecimientos subjetivos y sociales del contexto.

Ahora bien, esta investigación convocó el sentido de la lectura crítica como proceso de abstracción, en el cual los sujetos se permiten transitar por sus realidades y estar en constante estado de participación. Así, el acto de leer se convierte en una acción que identifica a las personas con la realidad y les relaciona con el contexto vital, desde el sentido de no ser agentes pasivos de lo que sucede en la comunidad, sino más bien de desinstalarse de ese lugar y atenderlo con una condición activa. Esta noción de actividad implica que en la construcción de las lecturas del mundo se elaboren discursos que se asientan no solo en los intereses y necesidades de la comunidad –en el caso de esta investigación, de toda la comunidad educativa de la IEJDU–, sino también en las singularidades de los sujetos participantes.

4.2.4. Oralidad

Es posible entrever que “la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir” (Camps, 2002, p. 37). Esta dimensión del lenguaje posibilita recrear las condiciones discursivas que concretan las realidades del contexto en las formas lingüísticas de la expresión de los alumnos. En esta investigación, la voz de los alumnos se quiere tener presente, ya que “el uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar” (Camps, 2002, p. 40). Por ende, en el escenario escolar se dieron a conocer no solo posibilidades de la lengua oral, como opinar, conversar, participar, cuestionar; sino que es lugar donde la apropiación de la palabra toma mayor sentido, porque en la escuela es donde se revela la construcción personal sobre el respeto por el habla y la escucha del otro; aspecto relacionado directamente con las nociones de

autonomía y heteronomía de Saldarriaga (2003), por el tratamiento que cada estudiante le otorga en los eventos discursivos que promueve.

En ese mismo sentido, Gutiérrez (2014) plantea que la oralidad “no puede entenderse como simple enunciación, sino como *acción* de enunciar, lo cual supone un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc.” (p. 27). Así, las nociones que representan la oralidad en el aula convocan que se reconozcan las prácticas discursivas de los educandos en el CLEI. De tal modo, los procesos orales aciertan en el uso de la palabra como mediadora de interacciones, de acuerdo con las diversas intenciones comunicativas que se propongan.

Adicionalmente, Vásquez (2012), considera que la oralidad es:

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; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos. (p. 152)

Si bien la escritura es otra forma de comunicación humana, la oralidad favorece el diálogo y la creación de redes de interacción, donde no solo se dan a conocer las percepciones del mundo, sino que también se rememoran las vivencias que han marcado la experiencia de los sujetos. A través de la expresión oral es que se comunican los sentimientos, las emociones, los valores, los conocimientos y la cultura. La oralidad le da lugar a la memoria y a la construcción de la palabra, actualizándola cada vez, de acuerdo con las nuevas necesidades y requerimientos que el contexto social establece.

Y desde el escenario oral se “favorece la participación y el aprendizaje colaborativo para que nuestros estudiantes aprendan a escuchar al otro, a disentir y hacer consensos” (Vásquez, 2012, p. 159). Es así que, en la esfera de la oralidad se constituyen las formas de relación con los otros, ya que el sujeto puede interactuar en comunidad y participar de los diferentes acontecimientos que se presentan alrededor. El espacio de la oralidad propone

pues un puente con los demás sujetos, donde la mediación es la palabra. Y, precisamente, por la interacción se asiste a la construcción de una identidad que se refleja cada que el sujeto habla dando a conocer sus percepciones. En concordancia con lo anterior, se hace importante incluir los procesos orales de los estudiantes e integrar este componente a los planes de estudio.

Por ende, la noción de oralidad que le interesó a mi investigación es la relacionada con la voz de los estudiantes, con las formas discursivas que se establecieron en el aula de grado CLEI 3 de la IEJDU. Se tejieron variedad de interacciones que posicionan la realidad, la lectura del mundo, los diversos procesos educativos y las formas de construcción de la subjetividad de los estudiantes.

4.2.5. Subjetividad

La subjetividad está estrechamente relacionada con la experiencia. Según Larrosa (2006) “la experiencia es "eso que me pasa". No lo que pasa, sino *"eso que me pasa"* (p. 88). El sujeto participa con todo su ser; hace consciencia y reflexión de las actuaciones que le trascienden y que, en alguna medida, alteran y deconstruyen su estado de confort.

[...] el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque 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 en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado, el "principio de subjetividad" supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. (Larrosa, 2006, p. 90)

En esta dimensión, la experiencia propicia que el sujeto se aborde así mismo sobre eso que le pasa en correlación con las diversidades y realidades de su contexto. Sin embargo, cada una de las experiencias, aparte de ser vital, es diferente por las condiciones en las cuales el sujeto las vivió y consolidó, y porque desde la perspectiva de cada individuo, el momento de vivencia se teje diferente y responde a unas emociones, sentimientos y deseo particulares. Queda definido entonces que, el principio de subjetividad, más allá de reconocer que los acontecimientos pasan, permite comprender que es el sujeto quien permite que los eventos pasen y toquen las fibras de su humanidad. La vivencia, al afectar la sensibilidad humana, causa algún tipo de transformación única, que no es comparable con otras, porque las experiencias tienen su aquí y ahora, que se agota en el momento que se concluye la vivencia, es decir, cuando el aprendizaje ha afectado, ha tocado y se ha calado en la persona.

Por su parte, Foucault (1990) propone una concepción acerca de las tecnologías del yo. Estas permiten a los individuos “efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos” (p. 48). Dicha noción está sustentada en la premisa que el ser humano se conozca a sí mismo y adquiera cierto estado de bienestar con la vida, la naturaleza y la sociedad. El acto de conocimiento del yo implica un tejido de relaciones, lecturas, discursos y sentidos que el individuo se ha permitido construir a lo largo de su existencia. Entonces, dicho autoconocimiento está marcado por una red de sensaciones y sentimientos del ser humano, sin los cuales no sería posible hilar un encuentro del yo consigo mismo.

Entonces, la apreciación de Foucault coincide con los conceptos de Saldarriaga (2003) de autonomía y heteronomía, relacionadas con las interacciones que el sujeto establece consigo mismo y con los congéneres en su cotidianidad. Por ende, la escuela propende a:

Formar individuos "capaces de autogobierno" -una de cuyas modalidades, pero no la única, como se verá, es la *autonomía*-, pero a la vez "sujetos al orden social", respetuosos de la

ley, la moral y la normalidad (una de cuyas formas, entre otras, es la llamada *heteronomía*).
(Saldarriaga, 2003, p. 140)

Así, estas relaciones de autonomía y heteronomía son posibles evidenciarlas en el despliegue caracterizador que se reflejará más adelante para el grado CLEI 3. En este circuito se plantea que el sujeto en la formación de su subjetividad pueda ser capaz de gobernarse a sí mismo y, simultáneamente, logre participar asertivamente de las interacciones sociales, sin trasgredir ninguna de las dos esferas: la personal, ni la social. La subjetividad, en este sentido, requiere de un equilibrio que pone en tensión las formas de relación con el mundo, especialmente en el escenario escolar donde no solo se vive la academia sino que también se dan las experiencias de prácticas como la lectura, la oralidad, la sociabilización y procesos de aprendizaje que hacen parte del engranaje de la subjetividad como acontecimiento macro del ser humano, suceso que desborda, continuamente, las fronteras entre lo social e individual.

Adicionalmente, Martínez (2009), indica que la subjetividad:

[...] se refiere al campo de acción y representación de los sujetos siempre establecidos en las condiciones históricas, políticas, culturales, religiosas, entre otras. La subjetividad se concibe como la capacidad de interacción, la intencionalidad, la negociación, pero también como la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo. La subjetividad estará dada por la experiencia como el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan durante toda la vida como individuos; de ahí que podamos decir que ella es un producto, un momento en las coordenadas históricas que permiten hablar desde la experiencia que se realiza en lo subjetivo, lo individual, lo propio, lo diferente del otro.
(2009, pp. 16-17)

Así, la subjetividad se construye desde las vivencias que el individuo ha experimentado en torno a las diferentes dimensiones de la vida que le convocan: la cultura, la política, lo cultural, la religión, los aprendizajes, entre otros. Entonces, el sujeto de experiencias se expande en todo momento a comprender y estar en el mundo de una manera diferente. Sin duda alguna, la subjetividad está cargada de vivencias que construyen la identidad de los

sujetos y la potencian con diversos matices que configuran a cada ser humano como único e irrepetible.

Entonces, la subjetividad es “un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo, un modo de hacerme en el mundo. La subjetividad es un modo de hacer con lo real, con la experiencia” (Martínez, 2009, p. 18). Esta es un entramado tan enorme que desborda la conciencia y los límites de las convenciones socialmente establecidas, y también estipula los modos de relacionarse con el mundo y con los discursos que le subyacen. En el tránsito de la subjetividad se contempla todo lo existente e inexistente, lo nombrable e innombrable. Dentro de ella se hallan no sólo las fibras humanas sino que allí se rememoran todos los elementos mediante los cuales se le da sentido a la existencia. Desde este lugar se elabora la identidad, se vive la vida, se muta y actualiza; desde acá se construye y deconstruye la realidad; se desinstala lo prescrito, se reorientan y resignifican las miradas.

Ahora bien, los procesos de subjetividad como elemento transversal a toda mi investigación se interesaron por el reconocimiento de las nociones afines con las construcciones que los estudiantes del CLEI 3 han elaborado sobre sí en diferentes dimensiones sociales y momentos, como en la escuela y el ámbito social. Es desde allí que estos alumnos se reconocen e instalan en las formas de una sociedad donde construyen relaciones consigo mismos y el entorno que les corresponde. En ese sentido, la elaboración de la subjetividad demanda el establecimiento de un sistema del ser, el cual está velado por una serie de elementos que tienen que ver con la identidad, la autoestima, la interacción con la norma y el conjunto social, los intereses por el desarrollo y el acoplamiento a un proyecto de vida.

5. METODOLOGÍA

La elección del estudio de caso respondió a la necesidad de comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado Clei 3 de la

Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes-Antioquia, para propiciar procesos de alfabetización crítica en el grupo y así derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje.

El primer momento de este capítulo se encarga de la conceptualización sobre el estudio de caso. Allí se argumentará la perspectiva metodológica que orienta la investigación en función del problema y del objetivo de la investigación. El segundo momento estribó en la descripción de las fases o momentos de la investigación, donde se incluyen etapas como: el trabajo de campo y la intervención con el grupo del grado CLEI 3, haciendo especial énfasis en las formas de trabajo generales empleadas en el aula. El tercer momento radicó en la descripción de la interacción con el contexto; teniéndose en cuenta cómo fue al acceso, estadía y finalización de la participación en el campo –IEJDU–. El cuarto momento explica el porqué de la elección del caso, exponiendo algunos criterios y estrategias empleadas. El quinto momento revela los procedimientos y formas para la recolección de la información.

5.1. Conceptualización sobre el estudio de caso

El estudio de caso se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación, L.A.C.E (1999) plantea que el estudio de caso es “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores” (p.4). Esta modalidad de investigación proyecta que se compilen datos sobre situaciones y se valoren sus significados, y justo por ello, se acomodó eficientemente a las particularidades del escenario del grado CLEI 3, en la medida en que permitió indagar por el programa de educación formal para adultos, incluyendo allí a docentes, directivos y estudiantes; por tanto, de un modo amplio, fue posible reconocer los sentidos que existen en el contexto desde la mirada de todos sus actores.

Ceballos (2009), plantea que:

[...] el caso tiene un claro límite físico, social o temporal que le confiere entidad. Posee una condición de objeto, más que de proceso. Tiene unos límites y unas partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico. El caso se considera como una totalidad única e integrada, en la que todo acontecimiento depende de esa totalidad, sin que haya que buscar nada fuera. (p. 417)

En esta medida, los límites del estudio de caso de la investigación presente se enmarcaron en el Programa CLEI, con los actores correspondientes: alumnos, docentes y directivos. Las condiciones se establecieron en la elección de una de las dos jornadas escolares presentes en el centro escolar: la nocturna y uno de los grupos del CLEI.

Ahora, de la jerarquización que realiza el L.A.C.E (1999) sobre el estudio de caso, se destaca la modalidad de **casos instrumentales** por ser afín con la presente investigación. Estos “se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular” (p.5). La intención estribó en la comprensión de la lógica que se teje en torno al grado CLEI 3; ya que “el caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros” (p.5). Entonces, la indagación de este caso permitió ofrecer algunas orientaciones generales que servirán de referencias a otros contextos donde también se imparta educación formal para adultos, proponiendo además inquietudes y desafíos para esta modalidad educativa.

5.2.Fases de la investigación

Los momentos de la investigación se pueden ubicar desde la disposición de los periodos académicos en los cuales se desarrolló una intervención directa con el caso.

En la primera etapa, se destacaron estrategias de investigación como la revisión documental y la observación participante desarrolladas en el centro escolar. Todo fue sistematizado en el diario de campo. Se realizó la contextualización del grupo y el reconocimiento del plantel educativo, con la indagación de los documentos rectores y la correspondiente instalación en el grado CLEI 3. En el segundo periodo académico y en el tercero se realizaron acciones de intervención pedagógica con el alumnado. Y ya en el cuarto periodo del año escolar se desarrollaron, con mayor proyección, las propuestas relacionadas con las problemáticas y categorías de interés de la investigación. En esta etapa del proceso no solo se concretaron acciones del orden teórico –en la búsqueda bibliográfica y rastreo de antecedentes que sustentaran la indagación, desde el empleo de las bases de datos y otras fuentes de información–, sino que también se dio la planeación, desarrollo y ejecución de los procesos de entrevistas.

Asimismo, se tuvo un acercamiento más directo con la comunidad académica, los docentes y directivos del programa CLEI, especialmente los implicados directamente con el grado CLEI 3. También, se presentó proximidad con los estudiantes desde dos formas: la primera en las clases mediante sensibilizaciones sobre ciertas temáticas de la realidad, desde donde se buscaba rastrear los sentidos presentes sobre la oralidad, la lectura y la subjetividad; y la segunda forma se concentró en las entrevistas que se realizaron a los estudiantes que estuvieron dispuestos a cooperar con los requerimientos necesarios para el desarrollo de las mismas.

Además, se hace necesario reconocer que en medio del tratamiento de las situaciones curriculares desarrolladas, desde el principio del año hasta el final del mismo, se presentaron ciertas adaptaciones, transformaciones, modificaciones y acciones de flexibilidad en el desarrollo de la planeación que respondieron a diversos motivos como: tiempo, disposición, recursos y/o medios, entre otros. Así, los momentos a resaltar son: la fase diagnóstica, los momentos curriculares del orden gramatical y el enfoque pragmático de los géneros literarios –género lírico y género épico–. Vale enunciar que la orientación

inicial era acercarse a los contenidos curriculares desde la propuesta de secuencias didácticas, una o dos como mucho, sin embargo, en las aproximaciones con el rector de la institución educativa se deliberó que en una proposición de ese tipo no se alcanzaría a acoger todos los contenidos que se debían de abordar en el año lectivo. De esa manera, la tensión que se reconoció para iniciar con la constitución de las situaciones académicas se hizo evidente, pero en el transcurso se fueron superando las barreras.

La segunda fase del trabajo consistió en el análisis y escritura del informe de investigación o trabajo de grado, aunque fueron actividades que se presentaron durante todo el proceso, en concordancia con la dinámica cíclica de las investigaciones cualitativas.

5.2.1. Formas de trabajo en el aula

La dinámica escolar no escapó a las realidades que circundan a cada ser humano, en especial a los estudiantes de la IEJDU, en el grado CLEI 3. Y, en un escenario que presentó una diversidad inigualable de matices en todos los aspectos de la cotidianidad, se presentaron ciertas adaptaciones y/o modificaciones didácticas, las cuales enriquecen significativamente la propuesta investigativa que se desarrolló con intervención directa desde el mes de febrero hasta el mes de noviembre de 2016. Allí se pretendió vincular los intereses del plantel educativo, de la docente cooperadora, de los estudiantes, de la normatividad y de la maestra en formación.

Por otra parte, las configuraciones didácticas que se realizaron en el año escolar 2016 en la IEJDU, se fundamentaron en la conceptualización de Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013), quienes ofrecen un amplio panorama de las posibilidades que se pueden usar para desarrollar procesos educativos y de lenguaje en el aula. Estos autores plantean “seis modalidades de organización del trabajo didáctico como tipos de configuraciones, como formas que empleamos los docentes para guiar las prácticas de enseñanza. [...] la configuración didáctica se reconoce como práctica social, histórica y contextualmente

situada” (Pérez et al., 2013, p.12). Así pues, las propuestas para configurar acciones y actividades son: la pedagogía por proyectos, el proyecto de lenguaje, la secuencia didáctica, la actividad permanente, la actividad independiente y el taller. Entonces, dichas modalidades implican articular los intereses de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, maestros y estudiantes; donde la decisión y elección recae en ciertas ocasiones en los intereses del docente –más no en todas– y de los alumnos, teniendo en cuenta también la lógica escolar y la normatividad curricular nacional. De esta manera, es posible que el maestro como artesano cree su amalgama didáctica con las opciones que existen, y atienda desde allí a las particularidades del aprendizaje y los contextos.

Adicionalmente, Pérez et al. (2013) exponen cinco criterios “constitutivos de cualquier propuesta didáctica: interés temático, planeación, tipos de saberes, profundidad en el tratamiento de los contenidos y rol (protagonismo) de los actores.” (p.13). Estos aspectos se presentan como elementos fundamentales para diseñar, evaluar e implementar cualquier organización didáctica, ya que involucra no solo a los sujetos, sino también a los saberes y su tratamiento didáctico que se efectúa con intereses pedagógicos. Entonces, en el escenario del CLEI se estableció la configuración del taller, la actividad permanente y la actividad independiente, teniendo en cuenta la necesidad de cierta regularidad en la asistencia a clase por parte de los estudiantes, para lograr una participación activa. De ese modo, la pretensión estribó en captar, desde estas configuraciones didácticas, el acercamiento a ciertas temáticas y valorar entonces las diversas intervenciones de los alumnos.

Ahora bien, la modalidad organizativa del **taller** como actividad didáctica “enfatisa en un saber o un saber-hacer concreto. [...] se abre como un espacio de experimentación, de puesta en práctica y de producción de soluciones a partir de aprendizajes puntuales o hipótesis fundamentadas en aprendizajes generales.” (Pérez et al., 2013, p.16). Por ende, desde la dinámica que se tejió en torno al CLEI, la fluctuación en la asistencia y la irregularidad en los procesos de cada estudiante, se consideró pertinente y necesario responder a dicha demanda con la consolidación de clases en esta modalidad, ya que en la

misma sesión se podía contemplar variados aspectos de algún eje temático, reforzando, ejemplificando y revalidando los saberes, desde la construcción de productos y la socialización de los mismos, bajo el apoyo de las relaciones discursivas y argumentales de los alumnos. Entonces, en una sola clase fue posible abordar un tema, aproximarse a él y emprender quehaceres que corroboraran los aprendizajes y pudiesen ser evaluados.

Por otro lado, las modalidades de actividad permanente y actividad independiente también fueron contempladas, desde la regularidad que fue posible. Así, la **actividad permanente** pretendió desplegarse con “determinada frecuencia de forma ritual, con el foco puesto en el aprendizaje de un saber específico del lenguaje [...] con el tiempo se van dando variaciones, que permite avanzar a niveles más profundos del objeto de saber” (Pérez et al., 2013, p.16). Vale agregar que en esta configuración didáctica surgieron algunas variaciones que respondían a las condiciones escolares y cotidianas del plantel.

Desde la **actividad independiente** se propone el desarrollo de acciones que no se desligan del todo de las actividades de la clase, por el contrario, lo que se convoca es un acto de complementariedad, ya que “se ocupa de saberes concretos que no requieren de un trabajo extenso en el tiempo, ni de niveles de complejidad de varias situaciones, se incluyen las actividades ocasionales que se relacionan con situaciones coyunturales (una noticia, una fecha, etcétera)” (Pérez et al., 2013, p.16). Al respecto, esta modalidad se enfocó en tener presentes algunos acontecimientos particulares del entorno escolar y social, los cuales permitieron adherir a las actividades curriculares eventos de la cotidianidad que también son importantes y significativos para el desarrollo de las clases y el acercamiento a las formas del lenguaje.

En general, la elección de las organizaciones didácticas en el marco de las tensiones identificadas durante la contextualización, se remitieron a responder a aspectos relacionados con: lo normativo-curricular; la convivencia –la relación del individuo consigo mismo y con el mundo social–; las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad; y los ritmos de aprendizaje. De este modo, en el reconocimiento de las formas cotidianas que se

congregaron en el CLEI, la estructura didáctica recayó en la modalidad del taller, la actividad permanente y la actividad independiente, a partir de la significación y relevancia que tuvieron, con el fin de dar cuenta del contexto y de los procesos de los estudiantes relacionados con el lenguaje –prácticas de oralidad, lectura y subjetividad–; sin dejar de lado que las diversas alternativas de organización del trabajo didáctico son incluyentes, es decir, complementarias, ya que una se puede nutrir y servir de otras.

Vale además aclarar que las tres modalidades implicaron la responsabilidad de planeación de la maestra en formación. Adicionalmente, se tuvo claro que, por la inestabilidad en la asistencia de los alumnos a clases, la asignación de compromisos para realizar en casa –tareas escolares– era una opción que daría resultados infructuosos; y en esta ocasión por la dinámica del contexto no fue posible favorecer dicha actuación.

5.3.El estudio de caso y la interacción con el contexto

El acceso, estadía y finalización en el centro escolar fue un evento permeado por la comprensión de que “un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio en su contexto” (Álvarez, 2012, p.3). En este sentido, el caso fue dando las pautas para acercarse a los diferentes actores de la comunidad académica y así comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la IEJDU, desde el abordaje de toda la comunidad académica como un cosmos donde se encontraba toda la información necesaria para entender y comprender los sentidos de la investigación. Y para ello, se requirió de tiempo, mientras se generaron las condiciones necesarias para intervenir y acercarse a los actores del Programa CLEI.

Para el acceso se estableció un acercamiento desde el mes de enero con las directivas del centro escolar y se realizaron los trámites formales para adquirir los espacios de

intervención; este momento duró aproximadamente un mes. Luego, la estadía en el plantel educativo se prolongó por todo el año lectivo de 2016, desde febrero hasta mediados del mes de noviembre. En ese tiempo se realizaron actividades pedagógicas en cada uno de los periodos académicos, aspecto que se referenció anteriormente y se ampliará en detalle en el capítulo de análisis. El proceso concluyó mediante la aplicación de entrevistas a docentes, directivos y estudiantes; y el correspondiente cierre académico con el grupo CLEI 3. Vale destacar además que este año de trabajo implicó un proceso de transformación sobre la noción de la subjetividad de la maestra en formación –la investigadora–, la cual fue resignificada a lo largo de la indagación –aspecto que se ampliará en el apartado de las conclusiones–.

5.4. Selección del caso

Para la selección del caso se tuvo en cuenta que este es una globalidad que no permite la fragmentación de sus componentes, ya que:

La elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez y otros 1996:95):

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. *Carácter revelador del caso*, permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. (Álvarez, 2012, p. 4)

En este sentido, el caso permitió que su carácter crítico se fuese construyendo y transformando a lo largo del año lectivo 2016, desde el propósito de ampliarse los elementos que hacen parte, tales como: la caracterización de la población perteneciente al Programa CLEI –maestros, directivas y alumnos–; el diseño, evaluación e implementación de las propuestas didácticas en las posibilidades de ejercer procesos de alfabetización

crítica; y la identificación de las formas de tratamiento en las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de la población estudiantil. El carácter extremo del caso correspondió a la particularidad de que la intervención pedagógica se realizó con el grupo CLEI 3 de la IEJDU, en la jornada nocturna, aspecto de importante relevancia por la diversidad de matices que se lograron apreciar. Se permitió establecer la comprensión de una dinámica educativa que atiende a personas adultas en el desarrollo de su bachillerato académico en tres años, ya que en un año escolar se pueden transitar dos grados académicos. Ahora, el carácter revelador del caso devela que, en el Suroeste y en la Licenciatura ha sido poco investigado, así que, abordar el CLEI 3, desde esta investigación ofrece valiosos aportes, inquietudes, posturas y desafíos para la formación de maestros en lenguaje.

5.5. Instrumentos y procedimientos para la recolección de la información

En coherencia con lo establecido para los estudios de caso cualitativos, se tuvieron presentes diversas formas de recolección de información, a saber: la observación participante, la entrevista, la investigación documental, el diario de campo, así como las configuraciones didácticas diseñadas e implementadas durante el desarrollo de la práctica pedagógica en el CLEI 3.

En la **observación participante**, es necesario tener presente que es una “[...] estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1986, citado por L.A.C.E, 1999, pág. 18). Así, dicha táctica fue el eje central, a través del cual se rastrearon los sentidos que giran en torno al programa CLEI. Con esta opción de indagación se interactuó activamente en el contexto y a la vez con los sujetos participantes. Adicionalmente, esta observación se apoyó en el diario de campo, elemento en el que recayó la sistematización de las formas que se observaron, se describen, para comprender e interpretar en el escenario educativo de la IEJDU.

El **diario de campo** como “la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones del investigador/a y del propio proceso desarrollado” (L.A.C.E, 1999, p. 29). Este instrumento fue la memoria de las acciones impartidas y de todas las vivencias experimentadas en el plantel educativo. La narrativa se valió del complemento de evidencias fotográficas, de audio y video, las cuales ilustran en cierto grado parte de la experiencia pedagógica. Es necesario aclarar que dichas evidencias fueron tomadas con el consentimiento de la institución educativa, la docente cooperadora y la autorización de cada uno de los alumnos del CLEI a través de un formato que estos firmaron al inicio del proceso de intervención pedagógica. Además, como parte de la responsabilidad ética con la investigación fue muy importante haber expuesto los fines académicos del uso de dicho material audiovisual.

Con la implementación de **entrevistas semiestructuradas, no estructuradas (conversaciones informales) y grupales** se logró “conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción” (L.A.C.E, 1999, p. 16). Con esta forma de recopilar la información se posibilitó una mayor cercanía al contexto y los sujetos, así, se creó una interesante conexión que completó, para contrastar, los datos recolectados en la observación participante. Adicionalmente, se reconoció en los entrevistados (estudiantes⁶, maestros⁷ y directivas⁸) los diferentes discursos, en los cuales se soportan sus interacciones cotidianas según su pertenencia a la comunidad educativa. La estrategia de la **entrevista** se implementó de acuerdo a las posibilidades de espacio y

⁶ Participaron en el proceso de entrevistas solo doce alumnos de los 42 que iniciaron el año escolar. También, se aplicó al alumnado una entrevista tipo cuestionario denominado *Biografía Lectora*, conformada por catorce puntos, la cual se resolvió en una de las clases, con el fin de observar la trayectoria de las prácticas de lectura y oralidad de los alumnos, con la participación en esta etapa del proceso de solo catorce estudiantes. Las entrevistas grupales se desarrollaron en las clases como espacios de sensibilización, bajo la proposición de ciertas temáticas de interés del grupo (Ver: 6.2.2.4 “Sensibilización sobre Temáticas”).

⁷ Cuatro docentes de diferentes asignaturas y la maestra cooperadora, la profesora Claudia Yaned Moncada Ramírez.

⁸ Rector, coordinador de convivencia y coordinadora académica.

tiempo para conversar con la comunidad académica. En tanto, la disposición aplicada fue con dos tipos de entrevista: entrevistas altamente estructuradas y entrevistas grupales, ambas modalidades fueron acompañadas por la maestra en formación, resolviendo inquietudes y otras nociones que requerían atención en cuanto a las respuestas. Vale aclarar que con las directivas y maestros se acordó la entrevista con cita previa y disposición idónea de un espacio para el diligenciamiento de la misma.

Durante la investigación, también se recabaron y analizaron aquellos documentos que direccionan a la IEJDU. Rojas (2011), asevera que la **investigación documental** equivale a los “procedimientos orientados a la aproximación, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen” (p. 279). Entonces, para este caso se tuvo presente además de los documentos rectores del plantel educativo, –el PEI, Manual de Convivencia, plan de estudio, cartilla de aprendizaje para el Clei 3, modelos de pruebas, controles y exámenes que se aplicaron a los estudiantes y trabajos elaborados por los alumnos–, los documentos de normativa nacional, como: Ley 115, Decreto 3011 de 1997, Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Estos ayudaron a comprender y resolver los objetivos que se proponen en la investigación.

6. ANÁLISIS

Desde el proceso de recolección de la información se agruparon los insumos que ayudaron a desarrollar el proceso investigativo, para así develar en el capítulo del análisis algunas de las tensiones que se tejen en torno al CLEI y, desde allí, proponer aportes, inquietudes y desafíos para la formación de maestros en lenguaje en el espacio destinado a generar las respectivas conclusiones de la investigación.

Por ende, este capítulo tiene cuatro momentos, que atienden a una estructura consecuente con la modalidad del estudio de caso (Ceballos, 2009, p. 418). En el primer momento se ilustrará la trayectoria académica y de investigación de la maestra en

formación. En el segundo espacio, se presenta la descripción del contexto. Luego se da cuenta del diagnóstico o contexto del aula del grado CLEI 3. Allí, se tienen en cuenta los procesos de lenguaje en sus prácticas de lectura, oralidad y subjetividad; la práctica pedagógica de la maestra cooperadora y el lugar de los materiales didácticos en el espacio escolar.

En el tercer momento, se ahonda en las propuestas didácticas implementadas en el aula como procesos de alfabetización crítica bajo la comprensión y aplicación de tres líneas de trabajo, a saber: el acercamiento al grupo desde jornadas de talleres diagnósticos, el tratamiento de situaciones curriculares en torno a la gramática y a los géneros literarios de la lírica y épica. Se concluye con un espacio dedicado exclusivamente a la exposición de las nociones del CLEI sobre ciertos ejes temáticos de interés, donde se reflejó la gran conciencia de los alumnos y el amplio bagaje de su contexto.

Finalmente, en el cuarto momento se da cuenta de cuatro tensiones educativas presentes en el escenario escolar en torno a los siguientes tópicos: la normativa y el ámbito curricular; la convivencia; el desarrollo de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad en el grado CLEI 3; y los ritmos de aprendizaje de los educandos.

6.1. Trayectoria académica y de investigación

Atendiendo a los criterios del estudio de caso es de suma importancia “informar la trayectoria académica que posibilita al investigador para interpretar y criticar los fenómenos sociales” (Bertely, 2000, citado por Ceballos, 2009, p. 418). Justamente por esta razón es que se expone el recorrido abordado por la maestra en formación, no solo para develar el interés por los procesos de alfabetización, sino también para evidenciar los fundamentos que han permeado su proceso de formación en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana desde el semestre 2012-2 hasta la fecha.

Ahora bien, la trayectoria académica y de investigación está directamente vinculada a los tres ciclos que propone la licenciatura en el Proyecto de formación, en los cuales se establece la estructura académica y estética de cada maestro en constante proceso de formación (Ciclo de iniciación –Semestres: 1, 2, y 3–; Ciclo de Contextualización – Semestres: 4, 5, 6 y 7–; y Ciclo de Proyección, Semestres: 8, 9 y 10).

En el **ciclo de iniciación** en la licenciatura comenzó una búsqueda por identificar los aspectos conceptuales de la lengua castellana, a partir de la estructura teórica necesaria para comprender las ramas de la lengua e irse inmiscuyendo en aspectos relacionados con la formación del maestro. De ese modo, sugirieron preguntas por la identidad del maestro que se quiere ser, teniendo en cuenta los antecedentes y eventos actuales que el sistema educativo nacional propone. También, se halló lugar para la reivindicación y expansión de la mirada por la relevancia de la lectura y la escritura, como acontecimientos que transitan más allá de un código escrito y se instalan en las sociedades para convocar los procesos culturales de las regiones, ámbito que se evidenció en el contexto de mi intervención pedagógica.

En el **ciclo de contextualización** se iniciaron las prácticas pedagógicas tempranas, espacio donde se aterrizaron los imaginarios, creencias y concepciones que se tenían acerca de la educación, es decir, se contrastaron las teorías abordadas en la academia y las realidades escolares de los contextos donde se tuvo la oportunidad de intervenir. En tales espacios se propendió no solo a responder al interés conceptual, sino también a la reflexión de los acontecimientos del centro de prácticas.

Cabe señalar que en la **práctica uno** se intervino con la población escolar del grado segundo en la Institución educativa San Juan de los Andes del municipio de Andes-Antioquia, en acciones de reconocimiento del contexto educativo y ubicación de documentos rectores contrastados con la normatividad nacional. La **práctica dos** tuvo lugar en el mismo plantel educativo con el grado primero desde una secuencia didáctica denominada “*Mí comida, tu comida, sus comidas; toda una aventura por explorar*”, en una

apuesta por la comprensión de los procesos de adquisición del código escrito de los niños. La **tercera práctica** se situó en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Andes-Antioquia con un proceso de alfabetización inicial con mujeres adultas, desde la secuencia didáctica nombrada “*Historias de vida*”. La **cuarta práctica** temprana se enfocó en apoyar a la Secretaria de Salud y Bienestar Social, Municipio de Andes– Antioquia con un proceso de alfabetización inicial hacia adultos mayores, con la secuencia didáctica llamada “*Todos queremos aprender*”.

Por otro lado, en este mismo ciclo de contextualización la maestra en formación fue partícipe de un escenario que direccionó el interés de hacer parte de procesos de alfabetización. El espacio fue el Semillero en Ciencias del Espíritu de la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste –desde agosto del año 2013 y finales del año 2015–, lugar donde se acentuaron nociones sobre la investigación de orden cualitativo. Allí, la maestra en formación fue auxiliar de investigación del proyecto aprobado para desarrollarse en el año 2013 en la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste, “*La enseñanza a partir de los Sistemas de Información Documental y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o sobre una reconfiguración del sistema didáctico en los componentes contenido-medio-forma en la enseñanza superior*”, dirigido por la docente Lina Grisales en la línea de investigación de *Docencia Universitaria*. En ese ámbito académico los compromisos radicaron en la búsqueda y lectura de material bibliográfico, es decir, en la revisión de literatura en torno a la temática en mención. Fue entonces ese contexto el que ayudó a amplificar el interés por la investigación y la interacción con comunidades.

El interés por investigar fue fortalecido en otro momento del semillero –entre finales del año 2014 y mediados del año 2015–, dirigido por el maestro Edisson Cuervo Montoya y se condensó en el ciclo de proyección. Allí, se develaron sentidos más específicos sobre el propósito de encaminar el trabajo hacia la intervención con la comunidad, en la potencialidad de generar procesos de Alfabetización en el municipio de Andes-Antioquia, mediante el Proyecto *Alfabetizando Ando*, con apoyo a la Secretaria del Educación del

Municipio de Andes-Antioquia. Vale aclarar que la práctica tres y cuatro se llevaron a cabo en espacios alternativos o no escolares. Entonces, el primer espacio donde se trabajó fue el de un centro penitenciario; allí se asumieron procesos de alfabetización con la población adulta de las mujeres, bajo el reto de atender las necesidades de tres subgrupos: uno que accedía al código escrito, otro que reforzaba la habilidad y un tercero que requería atención en el acercamiento a otros procesos de la lengua castellana. Un segundo espacio de intervención fue con un grupo de adultos mayores del municipio de Andes-Antioquia en el segundo semestre del año 2016. Allí se generaron procesos similares a los abordados en el centro penitenciario.

6.2.Descripción del contexto

Es necesario plantear el contexto institucional para comprender el caso, es decir, el entorno donde se desarrollaron las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del CLEI 3.

La IEJDU es el único establecimiento educativo que ofrece en la actualidad el programa de educación para adultos CLEI en el municipio de Andes. Además, la institución en su labor educativa y social acoge y da la oportunidad, a la población estudiantil municipal que ha sido relegada de otras instituciones por diversos acontecimientos, siempre y cuando haya cupo.

El CLEI es un programa que también realiza sus propios eventos o actos cívicos sin intervenir con la jornada diurna, a pesar de que comparten ciertos aspectos, como: el uso del uniforme; el aprendizaje de diversas áreas del saber y el mismo plan de estudios, aunque con una menor intensidad horaria y tiene ocho maestros, que orientan clases en el mismo plantel o en otras instituciones educativas.

Ahora bien, a partir de las entrevistas altamente estructuradas tipo encuesta y cuestionario, realizadas a los alumnos, docentes y directivos del grado CLEI 3 de la IEJDU sobre las nociones referentes al programa, se logró distinguir cuáles son los estados, intereses, necesidades, motivaciones y expectativas del alumnado frente a la posibilidad de participar de un programa de educación para adultos. En este sentido, se pueden describir algunos aspectos que se retomaran y fundamentaran en el espacio destinado al desarrollo de las tensiones encontradas en esta investigación.

a. Configuración y estado del programa CLEI

Por lo general, la población que asistió al programa CLEI ha estado fuera de la escuela entre uno y tres años (para los adolescentes), pero para la población más adulta existe un intervalo de tiempo de hasta diecisiete años. Los estudiantes afirmaron que el distanciamiento escolar ha tenido varias razones, como: la carencia de oportunidades; la falta de apoyo familiar; la desmoralización, desánimo y pereza por continuar los estudios; el desplazamiento de residencia por asuntos familiares laborales; la necesidad de emplearse y dejar los estudios; disputas en los planteles educativos, las cuales causaron expulsiones; la dedicación a actividades solamente de ocio y quebrantos de salud. Sin embargo, se reveló que en su mayoría, los alumnos se sienten muy bien o regular en la institución donde expanden sus relaciones sociales y de conocimientos, lo cual podría volverse un factor incidente en el acercamiento o distanciamiento del centro escolar.

Por otro lado, el estado civil de los alumnos del CLEI 3 varió, teniendo en cuenta que su edad osciló entre los quince y los treinta y tres años de edad, donde el estado civil más común fue el de soltería, pero también se presentó la unión libre y una sola persona casada. La mayoría de los ellos son naturales del municipio de Andes-Antioquia, aunque algunos provienen de otras regiones como: el municipio de Jericó, la ciudad de Medellín y el departamento del Quindío. Desde ese panorama se notó que más de la mitad de la

población del CLEI 3 ha repetido algún año escolar en su trayectoria académica, como el grado cuarto, quinto y sexto, en una o varias ocasiones.

Ahora bien, en el CLEI también se construyeron **experiencias significativas** y positivas que dan cuenta de varias perspectivas de cómo se configura el escenario escolar. En dicha medida, los estudiantes, en las entrevistas, recalcaron que sobre el aprendizaje existen cosas malas y buenas, como la indisciplina y el compartir conocimientos con compañeros diferentes, respectivamente; además, éstos reflejan conciencia de que la superación personal es un elemento necesario para seguir avanzando a los siguientes grados.

Los docentes acentuaron que el Programa es muy bueno porque brinda la oportunidad a las personas adultas que no lograron terminar sus estudios debido a cualquier razón; y se les potencia a que se gradúen y proyecten hacia estudios superiores. Los maestros consideraron valiosa la cercanía que se fomenta con algunos estudiantes, los cuales comparten algunas de sus situaciones difíciles que han vivido y buscan en el educador palabras de apoyo. Como orientadores, esto les permite valorar diversos aspectos de la profesión docente –en torno al sistema, las interacciones con la comunidad escolar, los procesos de evaluación, los contextos de los estudiantes y del entorno escolar, entre otros–, y desde allí empezar a analizar y conocer a cada uno de los estudiantes, ya que éstos tienen expectativas diferentes frente al estudio. Ahora, los directivos coincidieron en destacar que el CLEI es una opción para que los estudiantes con dificultades de cualquier tipo logren concluir satisfactoriamente sus estudios pese a los obstáculos que se presentan, porque dentro de la labor educativa está el deseo de que los estudiantes alcancen sus metas, en medio de significativo esfuerzo que realizan.

También es necesario evidenciar las **vivencias significativas** de corte **negativo**, las cuales tienen que ver con particularidades que obstaculizan los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en el CLEI. Así, los estudiantes refirieron que algunos pares destinan poco esfuerzo académico al desarrollo de las actividades escolares, al realizar travesuras que impiden el desarrollo de las clases –por ejemplo el “tortugazo”–. Por su

parte, los directivos no destacaron vivencias negativas; mientras que los docentes sugirieron que las condiciones académicas de algunos estudiantes no les favorecen para aspirar a la educación superior, debido a la extra-edad y al contexto social de procedencia. Sumado a todo esto, sobresale el desafío de acoplamiento de algunos maestros que han tenido una trayectoria solamente con estudiantes de primaria, entonces han debido modificar sus formas de enseñanza.

En otro sentido, hay lugar para exponer las **diferencias** y **semejanzas** que los entrevistados apuntaron entre la educación diurna y la del CLEI. Frente a las **similitudes** con la educación del día indicaron el aprendizaje de nuevos conocimientos donde los contenidos establecidos para los grados en común son los mismos –grado sexto y grado CLEI 3– y la remembranza de saberes aparentemente olvidados; también el sentido y consciencia de que son personas con sueños, metas y esperanzas. Las **divergencias** se contrastaron en que en la jornada del día se estudian más horas que en la jornada nocturna, y la intensidad horaria implica una cobertura de menos clases en la noche con espacios más breves de descanso; además, que en la jornada nocturna se desarrollan dos grados en un mismo año escolar. En la mañana, los maestros y las condiciones son muy estrictas y más rigurosas mientras que en la noche existe mayor flexibilidad. En el día todos los alumnos deben responder a un patrón homogéneo de rango de edades en relación a los grados escolares y en la noche se distingue la diferencia de edades; y se tiene presente que la mayoría de estudiantes que asisten en la noche es porque trabajan en el día y, generalmente, los estudiantes del diurno sólo se dedican a estudiar.

De la misma manera, hay espacio para desplegar las **ventajas** y **desventajas** que la comunidad educativa expuso entorno a la educación diurna y la nocturna con el CLEI. Los maestros coincidieron como una **ventaja** que en la jornada nocturna los estudiantes del CLEI pueden estudiar y trabajar al mismo tiempo, mientras que en la jornada diurna se tiene más opciones de estudiar y salir a reforzar las temáticas vistas. La jornada del día posee una mayor intensidad académica con planes de áreas más extensos y abiertos, y tiene

estudiantes que solo se dedican al estudio en la semana y el fin de semana algunos trabajan; ya en el CLEI se inscriben estudiantes que saben qué es lo que quieren y a qué asisten al colegio, por ende, son personas más dedicadas, ya que cambian la inconstancia y atienden más a la academia porque tienen objetivos más claros. En ese sentido, el sistema de la jornada nocturna maneja una flexibilidad oportuna para con la población adulta, donde se han dado experiencias de alumnos que se superan y se nivelan en cuanto a conocimientos con los estudiantes regulares del diurno. Asimismo, la educación del plantel ofrece a los estudiantes una graduación de bachilleres académicos en el CLEI y el día, dando potestad al alumnado para adquirir un empleo y mejorar las condiciones de ingresos.

No obstante, se entrevió que también existen **desventajas**, como el horario o tiempo real de clases del CLEI, que es un espacio muy corto, su intensidad es mucho más baja en relación al diurno, y con menos contenidos, los cuales se orientan de forma sucinta y rápida, incluso algunas asignaturas se suprimen porque no se puede ver todo el programa normal que manda el Ministerio. Además, limita un poco la oportunidad que se tiene de socializar con los pares en la edad adecuada que corresponde a cada grado escolar. Inclusive, algunos alumnos del CLEI se vuelven más indiferentes con las actividades académicas al tener la excusa de que trabajan para no realizar las tareas en casa. Entonces el maestro se debe limitar mucho más y no colocar trabajos para el hogar porque, por lo general, a los alumnos no les queda tiempo de hacerlos ni de repasar los contenidos abordados en las clases –dicha situación es una de las condiciones que generan mayor deserción escolar–. Y, mientras la educación diurna prepara para la universidad y la vida laboral el enfoque de la educación de adultos está dirigido especialmente hacia el alcance de metas pero para ingresar a una mejor situación laboral.

Además, en el nocturno el espacio para el conocimiento se presenta menos especializado en función de las otras aristas que también interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje –el cual es de relevancia en cierta medida para el ingreso a la educación superior–; ya que la información que se entrega a los estudiantes es mucho más

condensada. Por ende, los alumnos del CLEI al presentar pruebas ante el ICFES o a la universidad están en desventaja frente a los estudiantes que tuvieron la oportunidad de ver todos los conocimientos mucho más completos. Por otro lado, una dificultad del programa sobre el horario nocturno insta en ocasiones como un impedimento a la seguridad de los estudiantes que deben desplazarse a lugares distanciados de la institución educativa, porque arriesgan su integridad en los traslados entre el hogar y el plantel educativo.

Al mismo tiempo, conviene resaltar que el programa CLEI consintió **oportunidades** para la población adulta y para la formación docente, que fueron vistas desde diversos ángulos por la comunidad académica del plantel educativo. Se logró percibir que el CLEI refleja aciertos en la experiencia de la labor docente en la práctica pedagógica con una población diferente y vulnerable que desea estudiar y concluir el bachillerato, que en su mayoría ha salido del sistema por diferentes motivos como trabajo, condiciones socioeconómicas, además del rechazo recibido en otros colegios en los que no han sido admitidos. Así, se notó que los educadores pueden estar más sumergidos en su área específica, con el reto y la necesidad de estarse actualizando para estar mejor informados en los conocimientos y continuar adquiriendo un gran bagaje dentro de la experiencia profesional.

En coherencia, el CLEI le otorga a la población adulta la oportunidad de salir adelante culminando el bachillerato –inclusive de que laboren en el día y estudien en la noche– y así avanzar a estudios de orden superior en el SENA o la universidad. También, se reconoció que independientemente de la edad que se tenga en el programa se permite alcanzar logros personales –para los padres de familia aprender a ayudarles a los hijos a realizar las tareas escolares y la satisfacción personal por la superación–, la ampliación del círculo social, y cumplir con requisitos exigidos por los empleos donde laboran algunos alumnos del CLEI. Diferentes miradas coincidieron que en el CLEI existe la posibilidad de adaptación del currículo a una flexibilidad que atienda las diferentes necesidades de los estudiantes, donde

se requiere de una selección de contenidos y metodologías para que puedan acceder, efectivamente, al conocimiento en la jornada académica.

Al llegar aquí, es posible condensar los **desafíos** que enfrenta el programa CLEI en su gran estructura de sistema educativo para la población adulta. Entonces, el principal reto para la comunidad escolar es colaborar con la superación de los estudiantes para alcanzar una graduación. No obstante, dicho objetivo se ve enfrentado a eventos como: los conocimientos, especialmente, en la mejora de algunos procesos relacionados con la lecto-escritura; la inasistencia de los estudiantes a clases; la cobertura a la población con una correspondiente sostenibilidad en el tiempo; las formas de convivencia –ya que a algunos alumnos se les dificulta convivir en grupo–, y la falta de docentes que deseen orientar los procesos en la jornada nocturna –porque que no se nombran maestros exclusivamente para el CLEI, estos profesores son de horas extras y deben cumplir con la preparación que se requiere–.

Además, existe cierta vulnerabilidad en la población –la cual es contrastada con la estructura del sistema educativo desde sus rangos y grados de escolarización–, que por la edad no logran acceder a un aprendizaje más fluido, ya que han perdido el uso de algunas prácticas, porque en su momento no desarrollaron ciertos procesos cognitivos que en el presente son mucho más complejos de adquirir. Sumado a esto, se marca el hecho de que el maestro deba orientar los contenidos en un tiempo más breve y de modo eficiente, con el fin de lograr un buen rendimiento en los alumnos, procurando que se cumplan las actividades programadas dentro del mismo tiempo destinado a las clases. Otro reto es la generación conciencia en la población joven y en la comunidad externa, de que la jornada nocturna es un programa para adultos, por ende, no debería ser un espacio para jóvenes en edad y disposición escolar.

b. Intereses, necesidades, motivaciones y expectativas

Las diversas circunstancias escolares y sociales que se presentaron en el CLEI en el año lectivo 2016, efectivamente, ofrecieron una imagen del programa que convoca a ciertos aspectos de relevancia. Vale la pena señalar que los alumnos coincidieron en aspectos que les **agradaron** como: los nuevos aprendizajes, los profesores y su modo de compartir el conocimiento y alentar los procesos de aprendizaje; la compañía, acompañamiento y amistad de los compañeros y amigos; el contenido de algunas clases. Sin embargo, existieron condiciones que **desagradaron**, como: las conductas inoportunas de algunos compañeros; los apodos asignados por los compañeros de clase; y las actitudes que no permiten la continuación de las clases.

Por otro lado, se exteriorizaron **motivaciones** u objetivos de los alumnos para estudiar en el CLEI, como: los ideales de superación y de “salir adelante” –ya que el CLEI en sí es una oportunidad para las personas que no tuvieron el impulso para salir adelante en otra etapa de la vida–; el aprendizaje; la posibilidad de trabajar en el día y estudiar en la noche; la conclusión satisfactoria de los estudios del bachillerato e ingreso potencial a la educación superior para lograr alguna profesión y correspondiente empleo y ofrecer un mejor futuro a los hijos; y el cumplimiento de las metas y sueños personales.

Adicionalmente, las **expectativas** e **intereses** de los educandos para ingresar al CLEI se conjugaron en situaciones como: la culminación de estudios en una preparación más concentrada; el emprendimiento de proyectos personales; la conversión de estudiante a un sujeto profesional; la motivación familiar para brindar un mejor futuro; retomar los sueños personales; compartir el espacio escolar con los amigos y compañeros; el crecimiento personal y humano; una graduación temprana en relación a la educación diurna; conciencia de la adultez y necesidad de compartir la escolaridad con personas de edad similar. También se reconoció la **necesidad** de adquirir y aprender conocimientos; conocer y compartir con otras personas.

6.2.1. Diagnóstico del aula, grado CLEI 3

El contexto del aula del grado CLEI 3 en el año 2016 se realizó a partir de algunos elementos, tales como: procesos de lenguaje o prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los alumnos; práctica pedagógica de la maestra cooperadora y la disposición de los materiales didácticos.

a. Aula CLEI 3

El grado CLEI 3 inició el año escolar en el mes de enero de 2016 con la presencia de cuarenta y dos alumnos y finalizó en noviembre con la asistencia regular de doce estudiantes. El grupo estuvo conformado por estudiantes de diferentes edades, predominaron los adolescentes y hubo unas cuantas personas adultas, las cuales laboraban en su mayoría; el resto de estudiantes dedicaban su tiempo libre a actividades cotidianas: deportes, oficios domésticos, cuidados del hogar y de la familia, la recreación y el ocio. Este grado se caracterizó principalmente por no contar con una trayectoria del tipo educación para adultos por parte de los estudiantes, ya que los anteriores CLEI –CLEI uno: primero, segundo y tercero de primaria; CLEI dos: grado cuarto y quinto– fueron grados cursados en la escuela regular diurna, es decir, hasta el grado quinto de educación primaria y, luego de ello por diversas razones –distanciamiento del sistema escolar; expulsión de otras instituciones educativas; situación de extra-edad, lo cual impidió a los estudiantes continuar los estudios en la jornada diurna– los alumnos decidieron ingresar al CLEI.

Por otro lado, se observó que el grupo tuvo algunos alumnos repitentes del grado sexto – de la educación regular diurna– y del grado CLEI 3. Adicionalmente, por ser un grupo heterogéneo en relación con las instituciones educativas de procedencia, edad y periodos de alejamiento del sistema escolar fue un grado que presentó particularidades de adaptación en cuanto a la rigurosidad académica –asistencia a clases y rendimiento académico–, el respeto por los compañeros, los comportamientos y la convivencia.

Al mismo tiempo, en el transcurso del año se evidenciaron deserciones, ausencias prolongadas y retornos al aula después de incluso semanas de alejamiento; y en muchas ocasiones se vivió el fenómeno del absentismo escolar⁹, con la inasistencia a clases, donde se advirtió el desánimo de los alumnos por asistir a clases –como una manifestación de respuesta a los ofrecimientos del plantel educativo, conjugados con los intereses de los alumnos que quizás no coincidían con los de la escuela–. Llamó la atención que la presencialidad de los estudiantes en la institución educativa era poco regular, en la semana podían asistir una o dos veces. Generalmente en la clase de lenguaje –jueves 8:10 pm. a 10:00 p.m. y viernes de 8:10 pm. a 9:10 pm– la asistencia oscilaba con la presencia de entre doce y veintidós estudiantes por día, pero con la particularidad de que no siempre eran los mismos alumnos, es decir, asistían por lo general un día pero al otro ya no. Sin embargo, vale señalar que la asistencia más constante fue la de los estudiantes que trabajan y de las mujeres más adultas.

Por otra parte, las interacciones o formas de convivencia que se desplegaron en el aula equivalieron al compartir entre los estudiantes; los más jóvenes se congregaban entre ellos, mientras que los más adultos buscaban acompañamiento o conversación de la docente cooperadora o de la maestra en formación. Entonces, dichas prácticas de interacción se estacionaron, específicamente, en relaciones de autonomía y heteronomía, como lugares de vivencia de la subjetividad. Además, el llamado hacia el respeto desde las docentes fue un componente que se fue construyendo en el trayecto del año, ya que existió cierta tensión generacional entre los estudiantes jóvenes y los mayores, por diferencia de opiniones y recato para atender las clases. Se destacó, además, la relación entre pares del mismo género para realizar las actividades propuestas, las alumnas entre ellas y los alumnos entre ellos; en pocas ocasiones los alumnos dieron lugar para compartir con compañeros que por lo general no frecuentaban y, en los momentos donde se propuso, se reflejó indisposición y resistencia.

⁹ Conceptualización teórica de Uruñuela (2005), expuesta en el eje conceptual de esta investigación. Ver: Referentes conceptuales “Educación de Adultos, CLEI”.

Ahora bien, los intereses y expectativas de los estudiantes frente a los contenidos de las materias, las metodologías empleadas por los maestros, las formas de evaluación, las dificultades del programa CLEI y la opinión sobre el tipo de educación, se expresaron en las nociones que compartieron los estudiantes en una de las entrevistas aplicadas. De allí fue posible develar algunas consideraciones que se retomarán nuevamente en el apartado de este mismo capítulo destinado a las tensiones halladas en la presente investigación.

Los alumnos del CLEI 3 coincidieron en resaltar que los **contenidos** de las materias que se enseñaron y desarrollaron respondieron, por lo general, siempre a los intereses y expectativas. A su vez, sobre los contenidos los educandos mostraron que existen **materias** muy fáciles y otras no tanto; ya que según ellos se aprendió mucho más en cada asignatura y se rememoraron conocimientos dados por olvidados. Sumado a ello, se notó motivación con los saberes que ayudan a que se crezca como persona en la vida. Además, las asignaturas les sirvieron, al parecer, como referente para que en los trabajos remunerados de los alumnos se presentase un mejor desempeño.

En cuanto a las **metodologías** que usaron los maestros en las clases, los alumnos dieron a entender que éstas les han dejado en su mayoría satisfechos o muy satisfechos. Las razones de dicha satisfacción se debieron a que las clases fueron divertidas y se disfrutaron mucho, sobre todo, porque se compartió demasiado con los demás compañeros en el acceso al aprendizaje de los conocimientos que se requieren en el momento del grado escolar presente. No obstante, se develó la idea de que aunque existen maestros que enseñan no solo lo básico –porque tienen un vasto conocimiento, explican y dan a entender muy bien las cosas para que el alumnado logre comprenderlas y desarrollarlas–, también existen profesores que no se esfuerzan tanto. Al mismo tiempo, se evidenció consciencia en el alumnado de que es un programa en el cual las horas de estudio son menores, por ende, las prácticas y actividades por desarrollar son restringidas y mucho más cortas.

En el mismo sentido pedagógico, las **formas de evaluar** que usaron los educadores en las clases, dejaron a los alumnos, en su mayoría, satisfechos o muy satisfechos. Los

motivos de la satisfacción consistieron en la diversidad de conocimientos que se aprendieron; y en el reconocimiento de los maestros por los trabajos elaborados en la clase –porque éstos explicaban previo a los exámenes que realizaban–. No obstante se divisó cierto malestar por parte de los estudiantes hacia formas de evaluación de algunos docentes que proponían exámenes extensos sobre temas que no habían enseñado a cabalidad.

Por otro lado en el aula del CLEI 3, se entrevistaron algunas **dificultades** relacionadas, notoriamente, con los horarios; los comportamientos de algunos compañeros que incomodaron al resto de la clase –el irrespeto a la clase y a los demás, las bromas fuertes–; y el maltrato verbal entre los compañeros –las groserías–. Sin embargo, también se evidenciaron circunstancias enfocadas al costo de la matrícula del CLEI y la cantidad de tareas que los maestros dejan a los alumnos para realizar en casa.

Ahora, la opinión que mereció la **educación de adultos** impartida en el programa CLEI desde los estudiantes advirtió que es buena, en cuanto al aprendizaje que se recibe, por ser una educación similar a la jornada diurna. Además, se observó que para los alumnos tiene mucho significado el hecho de que con el programa CLEI se tiene el derecho y la oportunidad de estudiar, ya que la edad no es un impedimento para que estos sujetos se superen como personas, y a la vez, puedan terminar el bachillerato en un tiempo más corto.

1. Procesos de lenguaje o prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los alumnos del grado CLEI 3

La riqueza discursiva de los estudiantes se evidenció en los espacios académicos y otros escenarios, tales como: los periodos de descanso, los actos cívicos y la participación en clases. Así, se observó las formas de comunicación de los alumnos, es decir, sus procesos de lenguaje, respondieron a particularidades como el grado escolar, las condiciones de una de las modalidades de educación para adultos y la trayectoria personal de cada uno de ellos.

Además, tanto la lectura como la oralidad fueron transversalizadas por la subjetividad, elemento que transitó por la experiencia de los estudiantes en todos los momentos.

La **subjetividad** fue el eje amplificador que reflejó la comprensión del mundo y la vivencia desde la construcción propia de un sentido. Desde esa orilla, se dio lugar a la identificación de sujetos que sirven a un orden social e individual a la vez, fundamentado en convenciones sociales que permiten la convivencia y la interacción. Entonces, la subjetividad no se rastreó mediante mecanismos exactos –ya que ello implicaría la homogeneización de los alumnos y el encasillamiento de sus percepciones en patrones, que aparte de ser objetivos y predeterminados limitarían las ideas y pensamientos que los alumnos pudiesen expresar– sino que se instaló como el toque y/o sello personal que cada persona le otorgó a las prácticas de lectura y oralidad dentro del proceso de alfabetización crítica. Así, la construcción de la subjetividad se vislumbró en las acciones que los estudiantes produjeron, como las actividades de clase –talleres, esquemas, gráficos, relatos, construcción de textos, remembranza de anécdotas, entre otros–, comportamientos y en sus participaciones. A partir de ello, en los quehaceres de las clases¹⁰ se percibió posturas y opiniones que mostraron el lugar de los estudiantes al respecto, lo cual dio indicios de cómo han construido y formado su subjetividad.

En este mismo sentido, la **lectura del mundo** se manifestó en la exposición de los estudiantes del CLEI en torno a ciertas temáticas de interés común, revelando significados sobre la realidad circundante. Se entendió, más allá de las palabras, que ellos leen no solo los textos escritos, también leen los mensajes de los medios de comunicación, la realidad social y la de sus hogares. Dicho proceso es intermitente, está en constante atención de los acontecimientos que más incumben al sujeto, y por ende, no se presentaron en momentos específicos, sino que estuvo activo en todos los momentos. De ahí, que se entienda que los alumnos leen en cualquier espacio, sea el hogar, la escuela, la calle, la ciudad, los centros

¹⁰ Para ampliar los momentos donde la subjetividad fue más evidente en el aula se puede consultar uno de los apartados de esta investigación. Ver: Capítulo 6, Análisis, inciso 6.2.2. “Narrativas sobre las propuestas didácticas, apuesta por la comprensión del mundo”.

de entretenimiento y las instituciones sociales. Ellos leen sin un procedimiento riguroso, su recepción va desde decodificar las letras, los textos gráficos, los anuncios, las noticias, las canciones, los programas de televisión, las situaciones escolares y familiares, hasta el uso de la propia voz en relación a las lecturas abordadas del mundo, con el fin de tomar o no criterio de las manifestaciones del mundo. Las lecturas se enmarcaron en la reflexión propia y remoción de sentimientos, la contemplación de nuevos mundos o posibilidades, la apreciación de la belleza y la expansión de la imaginación.

Ahora, la **oralidad** se reconoció como un espacio de enunciación en el CLEI 3, donde al nombrar ciertas situaciones se les dio más vida, más sentido. Allí, el acto de escuchar y hablar comprendió una atención de los eventos que se compartieron a través del despliegue de la palabra propia, ajena y compartida como acción necesaria para entablar procesos comunicativos. En ese sentido, el acto oral de los alumnos reflejó que hablaban para compartir vivencias, ideas, opiniones, posturas y lugares, emociones, sentimientos y sensaciones en relación con variados acontecimientos. Dicho discurso se proyectó de diversos modos, tanto coloquial como culto, donde el más modo empleado entre pares fue el coloquial y, en algunos casos, extendido a la interacción con los maestros como índice de confianza y cercanía. La retórica más elaborada se mostró en las participaciones de la clase sobre asuntos que demandaban una producción oral un poco más configurada en lo que se refiere a la ampliación de las ideas.

La voz de los alumnos sobresalió como medio de identificación y reconocimiento propio y del otro, en el habla y la conversación. Esto incluyó la jerga juvenil –parlache–, los respectivos modismos y formas de tratamiento –empleo de sobrenombres, groserías, neologismos, contracciones, entre otros– que configuraron modos discursivos. Adicionalmente, la producción oral se orientó en momentos clave de las clases, como: el trabajo colaborativo, la participación, la exposición de ideas, e incluso en algunos momentos se advirtió dispersión de la escucha por parte de los estudiantes.

En efecto, la caracterización de las prácticas¹¹ de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 ayudó a comprender las condiciones que favorecen y obstaculizan los procesos de alfabetización crítica. Adicionalmente, se permitió la construcción de una imagen de un CLEI que responde a ciertas formas que están condicionadas por trayectorias, oportunidades, normativas, y flexibilidad del currículo; las cuales operan, esencialmente, de acuerdo con la formación de una subjetividad que cada estudiante ha elaborado desde sus experiencias y con las cuales puede interactuar con la comunidad académica y el resto de la sociedad.¹²

b. Producciones académicas, hacia las lecturas y discursos de los estudiantes del grado CLEI 3

Las configuraciones didácticas –elementos transversales a todas las fases de la indagación– y otros procedimientos de recolección de información permitieron reconocer e identificar desde el discurso oral, escrito y artístico de los alumnos elementos clave de sus prácticas de lectura, oralidad y subjetividad. Todo lo cual se reflejó, especialmente, en la elaboración de un portafolio y diario de clase¹³ para apoyar cada uno de los cuatro periodos académicos, es decir, a lo largo del año con la intención de posicionar la evaluación como un proceso de seguimiento y acompañamiento. El **portafolio** como evidencia de aprendizaje permitió la recopilación de las situaciones académicas elaboradas en el espacio

¹¹ Para tal acción se empleó la Entrevista altamente estructurada tipo encuesta aplicada a los estudiantes del grado CLEI 3 para caracterizar las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad; a partir del cuestionario denominado *Biografía lectora*.

¹² Para ilustrar más a fondo los momentos donde se evidencian puntualmente las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del CLEI 3 se puede consultar uno de los apartados de esta investigación. Ver: Capítulo 6, Análisis, inciso 6.2.2. “Narrativas sobre las propuestas didácticas, apuesta por la comprensión del mundo”.

¹³ Ambos proyectos desarrollados a lo largo del año lectivo 2016 fueron construidos con las actividades que se desplegaron en el apartado que referencia las narrativas de las configuraciones didácticas. Ver: 6.2.2. “Narrativas sobre las propuestas didácticas, apuesta por la comprensión del mundo en el CLEI”. Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 1 y 2.

de formación de la asignatura, elaborado en una carpeta con material tamaño carta, personalizado al gusto y creatividad de cada estudiante; y a lo largo del año se realizaron diferentes entregas de las producciones consignadas en él. El **diario escolar** para las clases de lenguaje, narraba las vivencias del espacio formativo, los respectivos avances, reflexiones, preguntas y/o respuestas, propuestas para la asignatura durante cada encuentro y desde la voz de los alumnos, además, estaría disponible para agregar los comentarios, percepciones, aportes y opiniones sobre el desarrollo y contenidos de las clases.

Vale enunciar que la adopción de dichas medidas para la construcción del proceso académico no se efectuó satisfactoriamente, de hecho la elaboración de las actividades decayeron en la segunda mitad del año; e inclusive algunos estudiantes no continuaron con la realización de los prototipos pedagógicos y otros alumnos no lo entregaron en ningún momento. Y, si bien las acciones no se completaron por el factor del tiempo, en la construcción del portafolio se hizo evidente el compromiso reflejado en aspectos estéticos y creativos en la correspondiente producción.

Por otro lado, mientras se realizó la contextualización con el grupo del CLEI 3 en el **primer periodo** académico, las actividades del **segundo periodo** se comenzaron a consolidar con seis acciones que se adhirieron al portafolio pedagógico de cada estudiante. La primera acción fue el bosquejo del árbol genealógico, en el cual se incluyeron los parientes y amigos de los estudiantes. La segunda acción consistió en la escritura de la autobiografía, bajo la orientación de algunos aspectos: personales, familiares, académicos, logros y experiencias, metas y pasatiempos. La tercera acción residió en la elaboración de la línea de tiempo de la vida con el registro y aproximación a algunos acontecimientos importantes en la vida de los estudiantes. La cuarta actividad estribó en la escritura de la historia educativa, relato con la narración de todos los sucesos relacionados con el aprendizaje no solo de conocimientos, sino también de valores y habilidades, incluyéndose los escolares; dicha historia tuvo en cuenta insumos del ejercicio de la línea de tiempo y las particularidades de la autobiografía efectuada. La quinta propuesta se enmarcó en la

diagramación del acróstico del nombre de cada estudiante, con la pretensión de reflejar algunas características de sí en el juego de palabras; adicionalmente, se completó la actividad con la escritura de la historia del nombre de cada sujeto. La sexta acción se enfocó en exponer la canción favorita y compartir datos del artista, con una breve explicación del porqué era un tema musical predilecto, desde cuándo y la reflexión en torno al mensaje de la misma.

El *tercer periodo* convocó el despliegue de dos actividades. En un primer momento, el análisis de la canción favorita de cada estudiante, con la realización de algunos aspectos que consentían la reflexión sobre los sentimientos abordados en la canción y la propuesta de una segunda versión para la misma, fuese desde una respuesta, continuación, cambio de tema, entre otros. La otra actividad resultó para la generación del diseño de un caligrama individual sobre alguna temática de interés. El resultado de ambas actividades se compendió con la entrega de solo unos cuantos trabajos, ni siquiera una cuarta parte de la población estudiantil.

El *cuarto periodo* consistió en la elaboración de dos actividades. La primera acción fue la diagramación de un aviso clasificado, con el fin de dar a conocer un tema de interés, vendiendo, comprando o arrendando algún objeto. La otra actividad comprendió la elaboración de una memoria-crónica en la que se pudo evidenciar cómo leen el mundo los estudiantes del CLEI, desde sus procesos orales y de subjetividad. Ésta construcción correspondió al trabajo final del año escolar, el cual se elaboró en el transcurso del cuarto periodo académico. Diseñado en forma de plegable, compilando la reflexión con diferentes fases: la portada; presentación del tema con sus respectivas generalidades; la gráfica desde un collage, dibujo o fotografía; la caracterización de la problemática; las posibles soluciones y la conclusión. Este producto se pretendió socializar ante la comunidad académica con el acto denominado *Galería de las Crisis Contemporáneas*; más no se pudo realizar por las diferentes actividades –académicas y culturales– programadas por la

institución educativa para concluir el año lectivo. Lo único que se logró fue la entrega de los plegables justo a tiempo para facilitar el reporte de notas a la maestra cooperadora.

I. Proyecciones inconclusas con el CLEI 3

En el sentido de dar lugar a ciertas prácticas discursivas de los alumnos se propuso la posibilidad de dos escenarios para reflejar ciertas condiciones del CLEI 3: la memoria de clase y los espacios de asesoría personalizada. Sin embargo, estas ideas no dieron resultado por los ritmos de adecuación de los alumnos en medio de los procesos de un tipo de educación para adultos que demanda cierto grado de flexibilidad.

Aquí, vale enunciar que al inicio de la intervención pedagógica hubo una estrategia que fracasó. La actividad a realizar era la de una **Memoria de la clase**, elaborada de modo individual o por parejas –de igual forma todos los alumnos participarían en cualquier sesión al realizar la producción en el transcurso de las clases venideras–. Esta compilación posibilitaría llevar sistematicidad de los quehaceres del aula para convertirse en el álbum de la clase, es decir, el compendio de las acciones planteadas en la clase y un aporte personal al respecto (una frase, una poesía, un cuento, un dibujo, una canción, un grafiti, una foto, un acróstico, un mapa, una reflexión, una carta, una palabra con su explicación, un afiche, un plegable, una noticia, una adivinanza, una trova, un refrán, una sopa de letras, un crucigrama, una cartelera, una receta, entre otros).

El fracaso de la actividad se debió a las condiciones de caracterización, compromiso y co-responsabilidad del CLEI. Dentro de los motivos del declive de la actividad se observó la fluctuación en la asistencia a clases y la disponibilidad de tiempo y espacio de los alumnos para la realización de la misma. De hecho, quedó claro que los compromisos para el hogar no dan resultado, los alumnos se ocupaban primero de otras actividades de un mismo grado de importancia para ellos antes que de las correspondientes a la academia.

El otro proceso que también careció de éxito fue el espacio abierto y dispuesto para **asesorías personalizadas** extra-clase en el transcurso del año, el cual se había orientado para todos los jueves de 5:00 pm. a 6:00 p.m., antes del inicio de la jornada escolar. Este momento tenía la intención de apoyar y acompañar el proceso académico de los estudiantes que lo requirieran y/o lo solicitaran. Por el lapso de un mes se adecuó el espacio y el tiempo para conceder las asesorías en la oficina de coordinación, no obstante, ningún estudiante acudió a utilizarlo. La estrategia decayó por las siguientes razones: algunos estudiantes trabajaban y no les quedaba el tiempo para asistir, el olvido de los alumnos para hacer uso del espacio disponible, e incluso no considerar el espacio oportuno para resolver dudas o inquietudes. Las directivas de la institución al ver la inasistencia sugirieron invitar a algunos estudiantes para las próximas ocasiones; en algún momento se consideró la opción no como espacio obligado para los alumnos sino como momentos para adelantar la compilación de información de la investigación con grupos focales y/o discusión, entrevistas y encuestas. Al alumnado del grupo CLEI 3 se le invitó en varias ocasiones con el objetivo de ir consolidando el hábito y la práctica del espacio; y luego de corroborar el desinterés por el uso del espacio se optó por suspenderlo y quizá retomarlo en otro momento, pero dicha acción no se efectuó en la posterioridad por las mismas razones.

c. Práctica pedagógica de la maestra cooperadora

La maestra cooperadora, durante todo el año lectivo 2016, brindó cierto acompañamiento en las diferentes clases, es decir, apoyó en los momentos donde se requirió con el auxilio de explicación a los alumnos y revisión del trabajo de clase. Aquí es necesario aclarar que la docente otorgó todo el espacio de la clase de lenguaje del grado CLEI 3 del año escolar al desarrollo de esta investigación. Por ende, los únicos momentos en los cuales la maestra se encargó de la ejecución de las clases fue en el inicio del año, mientras realizaba la instalación –diagnóstico y presentación– con el grupo y, en el periodo del mes de junio, ya que la maestra en formación no acudió por responsabilidad con los protocolos y acuerdos

de la Práctica Pedagógica de la Universidad de Antioquia, pero la maestra cooperadora auxilió del mejor modo en la co-planeación de las clases y actividades durante ese lapso.

Así, la disposición de la docente cooperadora fue un eje fundamental para llevar a cabo las configuraciones didácticas que se diseñaron y ejecutaron en el ciclo escolar. Esta, permitió el desarrollo de las actividades de clase sin dejar de lado su lugar en el aula, en cuanto al dominio del grupo, el control de las calificaciones, la asistencia y el correspondiente respeto por parte de los estudiantes. En consecuencia, la presencia activa de la maestra en el aula convocó en ocasiones a la participación de los estudiantes y también a la consumación de ideas sobre determinados temas que se debatieron en las clases.

d. Materiales didácticos

Durante la práctica pedagógica en el grado CLEI 3, se emplearon una serie de recursos que posibilitaron la implementación de las configuraciones didácticas y sus propósitos específicos de enseñanza, atendiendo a los objetivos de la institución educativa y a los propuestos por el plan de estudios para el grado escolar; sin dejar de lado las pretensiones de la docente cooperadora y de la maestra en formación.

Ahora, para situar el lugar de los recursos didácticos en el aula, es necesario tener presente la noción de Weber (2008), quien asevera que son:

[...] los medios físicos y simbólicos que se utilizan en las prácticas de enseñanza. Esas prácticas dan sentido y valor a los materiales. [...] algunos materiales didácticos, en tanto soportes o "artefactos" -materiales o simbólicos- son más interesantes, ricos, potentes y coherentes que otros; es decir, también es posible hacer una evaluación de los materiales didácticos independientemente de las prácticas en las que se los usa. (p.1)

Por ende, los materiales didácticos que se utilizaron en el CLEI intentaron responder a múltiples sentidos de los actores participantes en el desarrollo de las configuraciones didácticas. En ese mismo sentido, es necesario tener presente algunas razones que dieron lugar a los materiales didácticos como elementos que posibilitaron la traducción y mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Para tal caso, Área Moreira (2005) citado por Weber, referencia las siguientes nociones:

1. Los medios son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza.
2. Los medios son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos.
3. Los medios son, asimismo, un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos, opiniones de los alumnos.
4. En la escuela, los medios de enseñanza deben no solo ser recursos facilitadores de aprendizajes académicos, sino también objeto de conocimiento para los alumnos. (Área Moreira, 2005, citado por Weber, 2008, p. 2)

De las anteriores ideas, cabe resaltar el lugar que se les concede a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Es un espacio con condiciones para el aprendizaje y la enseñanza, el cual no limita, sino que, por el contrario, se expande hacia los procesos comunicativos y a la potenciación de las habilidades intelectuales de los alumnos. Entonces, los materiales didácticos en su propósito también sugieren que, a través de ellos se construya una experiencia de aprendizaje enriquecedora entre pares, es decir, los estudiantes y el maestro, quien también aprende de los diversos procesos y acciones que se tejen en todo momento en el aula.

Es oportuno indicar con la siguiente tabla, algunos de los medios que se emplearon en el espacio escolar, para diversificar la exposición y construcción del conocimiento, donde el criterio estribó en la consideración de los diferentes agentes que aportarían de un modo u otro al espacio de formación. Así, se condensaron aspectos como: la función práctica, específica y eficiente de los instrumentos; el papel de las diferentes piezas –rompecabezas, imágenes, tarjetas, entre otros– como medio para compartir y dar a conocer información y conocimientos; y las propuestas directas o indirectas de actores diversos, desde las

directivas, maestra cooperadora hasta los propios estudiantes, que contribuyeron al ejercicio educativo en relación con los contenidos básicos y la formación del individuo como ser social que participa e interviene en realidades. Además, vale enunciar que la Institución educativa facilitó los elementos de orden multimodal –video bit, computadora, bafles–, y brindó la disponibilidad de los espacios para una óptima utilización de los recursos.

Materiales didácticos empleados en el grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe del municipio de Andes-Antioquia en el año 2016

Nº	Nombre del Material	Tipo material	Consideraciones
1	Cartilla de aprendizaje. Módulo de autoaprendizaje Lenguaje; Ciclo Lectivo Especial Integrado Grados 6° - 7° para Educación Básica.	Texto guía del curso.	Instrumento base para la construcción de las configuraciones didácticas, fue empleado como eje referencial; incorpora propuestas sobre literatura, gramática (partes de la oración), ortografía, fonética y fonología, desde las propuestas del Ministerio de Educación Nacional.
2	Pliegos de papel periódico, papel craft, lápices y marcadores de colores, cartulina, hojas de papel blanco y de colores, cinta, pegamento, revistas y periódicos.	Artículos de papelería.	Recursos usados para el desarrollo de esquemas, diagramas y mapeos sobre alguna temática en particular.
3	Textos con la explicación o presentación de alguna temática.	Recursos académicos.	Elementos empleados para ampliar las nociones sobre algún concepto. Por ejemplo: poemas, canciones, cuentos, chistes, reseñas, biografías, caligramas, fichas de apareamiento y talleres.

4	Fichas de rompecabezas.	Elementos de armado.	Material empleado para especificar alguna temática y/o sensibilizar.
5	Tarjetas de imágenes.	Recurso visual.	Recurso utilizado para especificar alguna temática, sensibilizar y proponer la construcción de ideas. Por lo general se expusieron en forma de galerías. En cierto momento se emplearon las imágenes en el juego de “concéntrese”.
6	Aula digital, sala de sistemas, computador, video bit y accesorios de audio.	Elementos multimodales.	Medios empleados para la proyección de recursos audiovisuales como vídeos, películas, canciones, presentaciones de power point, textos de Word con poemas, entre otros.
7	Textos colección semilla.	Libros álbum.	Textos empleados para fomentar un tipo de práctica de lectura y oralidad en el aula.
8	Libros.	Textos de literatura.	Textos empleados para orientar alguna temática, como antologías de poemas, cuentos y novelas cortas.

Tabla 2: Materiales didácticos empleados en el grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe del municipio de Andes-Antioquia.

Dentro de lo anterior, vale la pena enfatizar en la **cartilla**, porque fue un elemento importante para la conceptualización de términos relacionados con la lingüística, la gramática y los géneros literarios. Este instrumento de aprendizaje referenció cuatro unidades con los siguientes temas: la fonética y fonología; acentuación de las palabras; unidades gramaticales (el artículo); la oración como unidad completa del lenguaje; y literatura y las figuras literarias. Sin embargo, se apreció en el transcurso del año lectivo

que el tiempo disponible se presentó cortó para: responder a los contenidos curriculares del plan de estudios y la cartilla, generar las notas para cada uno de los cuatro periodos del año y atender a las pruebas estandarizadas nacionales –como pruebas saber–.

En el mismo sentido, el enfoque de enseñanza de la cartilla se postuló en un orden gramatical, con una serie de contenidos, sin actividades intencionadas a la población adulta. Entonces, con las configuraciones didácticas se pretendió articular intereses de los educandos y algunas partes del compendio temático del texto escolar, con el fin de dinamizar en la medida de las posibilidades el tratamiento de situaciones escolares que en medio de su conceptualización tienden a perder el sentido y desligarse de la cotidianidad de quienes atienden a los conocimientos. Por ende, la cartilla no respondía a las nociones de la alfabetización crítica, ni vinculaba, desde tal perspectiva, las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad. Es un material que, a pesar de que tiene en cuenta los Lineamientos Curriculares y Estándares de las Competencias en Leguaje, está limitado e incompleto en la proposición de acciones que despierten intereses y habiten de modo más intencionado en el tipo de población que atiende. Entonces, se puede aseverar que el recurso didáctico demanda expandir su orientación con propuestas más contextualizadas e interactivas para el alumnado del CLEI.

6.2.2. Narrativas sobre las propuestas didácticas, apuesta por la comprensión del mundo en el CLEI

Los momentos de este apartado plantean un espacio anecdótico donde se destacan algunas de las situaciones escolares que se vivieron en torno al grado CLEI 3, desde algunas propuestas del orden didáctico y debido a su relación con procesos de alfabetización crítica. En primer lugar se expone la estructura de las configuraciones didácticas, a partir de tres fases de acercamiento al grupo y de concatenación curricular: el diagnóstico donde se identificó los intereses del grupo; las prácticas gramaticales y el

acercamiento a los géneros literarios (lírico: Oda, égloga, canción, sátira y elegía; y épico: la epopeya). Luego se referencian algunos hallazgos a partir de tópicos de sensibilización abordados.

La estructura general de cada una de las clases, independientemente del tipo de configuración didáctica empleada, se desarrolló con la misma organización. Dicho sistema contempló una tendencia a una progresión de inicio, desarrollo y desenlace; correspondiente a un momento para la sensibilización, la conceptualización, la construcción y la socialización. Al respecto, se preparó una ambientación de acuerdo con el inventario de recursos y materiales para los diferentes procesos; el cual sirvió como eje conductor para el inicio, desarrollo y final de cada encuentro. En ese orden, el esquema habitual de clase consistió en: el saludo; la lectura del día y la conversación alrededor de la misma, la cual se ofrecía en diferentes formatos –imágenes, textos, videos, rompecabezas, dados de preguntas, entre otros– y las actividades a desarrollar en la jornada, comprendiéndose los talleres, sensibilizaciones, explicaciones, pruebas, exposiciones, conversatorios, entre otros. Además, al final de cada sesión se contempló el uso de anuncios –novedades y/o noticias– y compromisos para las siguientes clases.

6.2.2.1.El mundo, estaciones para contemplar detenidamente el contexto

Los primeros encuentros se dispusieron para el reconocimiento contextual del grupo CLEI 3; sin dejar de tener presente que en el transcurso también se realizaron acciones de lectura de contexto. El ejercicio de contextualización comprendió la caracterización de los estudiantes del grado CLEI 3, a partir de un bloque de tres actividades donde se rastrearon aspectos personales de cada uno de los sujetos participantes. Las actividades se intercalaron con algunas acciones desarrolladas y programadas con antelación por la docente cooperadora sobre la exposición del género narrativo y la inmersión en la conceptualización de la fonética y la fonología.

Una de las actividades que la docente propuso fue un ejercicio de exposiciones donde se revelaron rasgos en cuanto a la presentación oral de los discursos de los estudiantes, tales como: la lectura entrecortada de los textos que se estaban exponiendo; postura corporal no acorde a la ocasión; los expositores dieron en varias ocasiones la espalda al público; carencia de preparación de la exposición, los temas que cada alumno enunció fueron asignados dentro de la misma presentación; el trabajo en equipo ocasionó dificultades, y el respeto por la palabra del otro fue mínima. En general, se notaron bases poco sólidas en el desarrollo de este tipo de actividades. Entonces, eventos como este fueron ejes que se intentaron tratar en el transcurso de las demás orientaciones pedagógicas.

Esta etapa fue clave para el reconocimiento contextual y de los intereses, estados, necesidades, expectativas y motivaciones en torno al aprendizaje por parte de los estudiantes del grado CLEI 3, y para graficar, de cierto modo, los índices de comprensión y un reflejo parcial sobre la lectura, oralidad y subjetividad. Las actividades resolvieron algunos aspectos de la contextualización y reflejaron las características de algunos estudiantes más que de otros. Además, fue un momento donde se generaron acuerdos, responsabilidades y orientaciones guía para el desarrollo de las actividades de aprendizaje para el transcurso del año lectivo. En efecto, las acciones coincidieron con la ejecución del primer periodo académico, apoyado de algunas calificaciones y/o evaluaciones de las actividades de taller propuestas.

a. Cartografía personal¹⁴

Primer ejercicio taller construido por los alumnos en la última semana del mes de febrero. Se ambientó con una lectura de entrada: *Autobiografía* del texto Fugas de Tinta (2009), y se convocó la participación y reflexión desde la socialización. Se elaboró individualmente en papel periódico una silueta del cuerpo con la enunciación simbólica y

¹⁴ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 3, 4 y 5.

direccionada de algunos elementos que componen la vida de cada persona, adicionándose algunos elementos estéticos –nombre, edad, persona más significativa en la vida, objeto con carga significativa (corazón), letra de la canción favorita, frase favorita, sueños, metas o ideales (cabeza), actividades cotidianas, actividades del tiempo libre (manos), lugar de residencia (pies), integrantes de la familia (tronco), canción favorita y género musical favorito (oídos), color favorito (ojos), fruta favorita, platillo favorito (boca), fragancia favorita (olfato), cosas que agradan (lado derecho de la silueta), cosas que desagradan (lado izquierdo de la silueta) y qué se quería aprender en el año (espacio libre de la silueta)–.

Luego de la socialización se concluyó con la estrategia evaluativa NIP (lo negativo, lo positivo y lo interesante); la cual arrojó aspectos interesantes en cuanto a la recepción de la actividad y de la metodología implementada, destacándose una significativa acogida por la ejecución de la actividad. Las siluetas elaboradas compilaron en buen grado el objetivo de la actividad al develar los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, se reflejaron aspectos contundentes y fue posible causar un acercamiento con el alumnado. En esta actividad se evidenció cierto grado de inquietud en el comportamiento de los alumnos, quizá la presencia de otra maestra en el aula causó cierto tipo de expectativa.

Es importante la reflexión que se concedió sobre formas o medios a emplear para movilizar la escucha y el respeto por la voz de quien habla, además de tratar de persuadir a los estudiantes a motivarse un tanto más por la participación activa, a conciencia y con respeto en la clase.

b. Autobiografía y árbol genealógico

El segundo ejercicio se realizó en marzo de 2016, con el objetivo de continuar la caracterización intencionada al grupo CLEI 3 desde una construcción personal y de reconocimiento por los eventos relevantes en la vida de cada sujeto. Para la realización del

árbol genealógico¹⁵, se propuso –con un ejemplo en el tablero– la creación de la estructura familiar con potencialidad de extenderla incluso hasta la esfera de las relaciones de amistad. Además, se manifestó la posibilidad de solicitar ayuda en casa con los parientes para completar los ejercicios de reconocimiento de sí. Se complementó el ejercicio con la elaboración de la autobiografía, desde las orientaciones de una ficha didáctica.

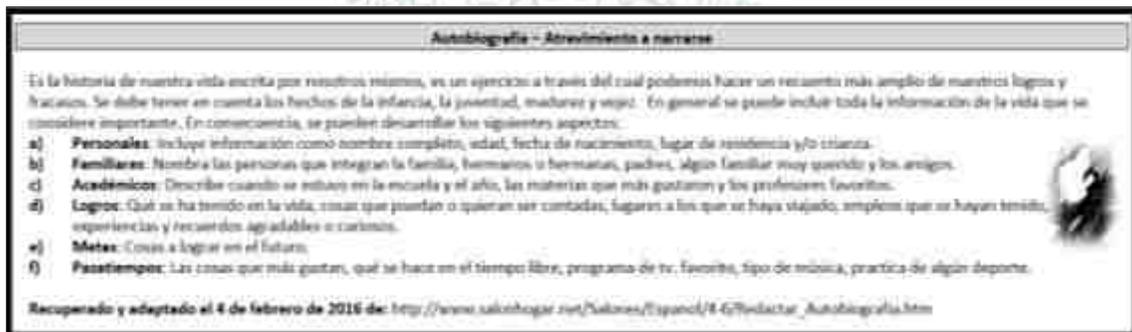


Figura 2: Estructura de apoyo para la elaboración de la Autobiografía de cada estudiante, para la fecha del 11 de marzo de 2016.

Estos dos ejercicios se compilaron en el portafolio de actividades. Allí se reflejó un encuentro muy personal con la historia familiar de cada estudiante, donde ellos mismos crearon los criterios para adherir o suprimir personas en la construcción del esquema, e inclusive encajar personas del círculo amistoso. En cuanto a la construcción de la autobiografía se percibió en las producciones un grado significativo de narración con el despliegue de los eventos más significativos de los alumnos, como los acontecimientos importantes de orden positivo y negativo, e incluso la explicación del porqué de algunas situaciones actuales.

¹⁵ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 6, 7 y 8.

c. Línea de tiempo e historia educativa

El último ejercicio se desplegó a finales del mes de marzo del 2016 y tuvo el propósito de finalizar la caracterización del grupo y dar lugar al discurso oral y escrito de los estudiantes en torno a su historia educativa individual. Se quiso posicionar como **actividad permanente** la lectura del libro *La nada* de la danesa *Janne Teller*, con el capítulo I y II. Sin embargo, al notar la inquietud de los estudiantes con la clase no se inició la lectura, acción que quedó suspendida y se intentó retomar en otros momentos curriculares, pero no se concluyó en ningún momento del año lectivo.

La línea de tiempo¹⁶ de la vida –tuvo la respectiva ejemplificación en el tablero y el bosquejo de los conocimientos previos– se elaboró en hojas milimetradas o cuadrículadas, allí se diagramó una línea donde se evocaron fechas significativas desde el nacimiento de cada alumno e incluso se proyectaron algunas a la posterioridad.

La historia educativa no tuvo parámetros rigurosos, con el fin de no herir susceptibilidades ni imponer una estructura complicada, por ello se dejó al albedrío de los estudiantes la forma narrativa y discursiva para comentar el proceso académico. Se solicitó un escrito máximo de dos páginas, el cual incluyera fechas de estudios, aprendizajes escolares y no escolares; para ello se tuvo de apoyo el ejercicio de la línea de tiempo y particularidades de la autobiografía ya efectuada.

En el desarrollo de ambas actividades, algunos alumnos no se prestaron a trabajar, a pesar de que se les ofreció ayuda. En la elaboración de la historia educativa, se advirtió que algunos se angustiaron por no saber qué escribir, de modo que se les explicó que al hacer parte del sistema educativo-evaluativo podían indicar y describir aspectos positivos y negativos que habían vivido al ser relegados del sistema educativo, así como otras cosas que hacían parte del proceso de aprendizaje; incluso algunos estudiantes hicieron chistes con las situaciones que les había relegado del proceso educativo (expulsiones, mal

¹⁶ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 9 y 10.

comportamiento, pereza); entonces, se les manifestó que todo lo que consideraran parte de su proceso era válido y, por supuesto, se podría incluir.

En estos términos, se empezó a reconocer en los alumnos que adaptarse a la dinámica escolar luego de no haber estado en ella por algún periodo de tiempo les es complicado. En efecto, resultó oportuno cuestionarse por cómo abordar y trabajar con un grupo que no sólo desafiaba constantemente las estrategias pedagógicas que se le ofrecían, sino que ni siquiera demostraba, en varias ocasiones, el más ni mínimo interés de respeto por el otro, ni por la clase. La tensión vivida generó muchas preguntas, inquietudes y cuestiones a resolver. Una de ellas fue, si los estudiantes necesitan su diploma de bachiller –en su gran mayoría–, por qué no hacen lo posible por sacarlo adelante y equiparlo con el resto de intereses que tienen en su vida cotidiana.

Ahora, desde los estudiantes que no quisieron trabajar, se concibió la reflexión para comprender un poco mejor porqué están ahí. También, se estableció un desafío contra las estrategias propuestas, incluso las palabras de la docente cooperadora se tornaron intensas: “no importa lo novedoso de la actividad, ni el objetivo de la clase, ellos siempre lo desarman”. La coyuntura fue ¿cómo tratar con ello? Al parecer, el retorno a la escuela pone a algunos alumnos en tensión, porque ya están acostumbrados a ciertas dinámicas de interacción que no les exigen responsabilidad, ni compromiso.

6.2.2.2. Mundo de la gramática hacia el adormecimiento de la realidad

El enfoque gramatical propuesto por la cartilla fue el segundo eje que se tomó para abordar las situaciones curriculares propias para el desarrollo del año lectivo con el grado CLEI 3, coincidiendo con el desarrollo del segundo periodo académico. Según la cartilla debían abordarse algunos aspectos del lenguaje, tales como: la acentuación, con el diptongo, triptongo, hiato, monosílabos, tilde diacrítica; la unidad gramatical del artículo; y

la unidad completa del lenguaje: la oración, con sus partes, además del predicado, los determinantes o artículos.

En ese sentido, abordar las diferentes consideraciones del orden gramatical demandó segmentar el contenido del texto escolar en tres esferas –la acentuación, las unidades gramaticales y la oración– con el propósito de atender los intereses de la malla curricular, los propósitos de la institución educativa y los intereses de la investigación. Esta etapa permitió entrever algunas relaciones de los estudiantes con procesos del lenguaje, como la lectura, escritura y oralidad en medio de cierta tensión conceptual.

a. Acentuación de las palabras, unidades gramaticales y la oración

El objetivo central de este momento implicó dar tratamiento a la temática sobre la *Acentuación de las palabras*, desde subtemas como: el uso de mayúsculas y minúsculas, uso del acento prosódico y ortográfico, sílaba átona y tónica, palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas y monosílabas; hiatos, diptongos y triptongos; y la tilde diacrítica.

Para despejar un poco el ambiente tan rígido de la gramática se propusieron algunos talleres y ejercicios prácticos, donde se aplicaron los conocimientos abordados y se dio un tanto de sentido a la apreciación de estos saberes. Por ejemplo, se empleó la prensa¹⁷ para identificar ciertos elementos gramaticales; se realizaron corpus de palabras, talleres y exámenes para dar cuenta de dichas nociones.

El componente de las *Unidades Gramaticales* incluyó los artículos, los posesivos, los demostrativos, los numerales, los indefinidos, los interrogativos y los exclamativos. La disposición de la temática se complementó con el uso de fichas que comprendían cuadros sobre los tipos de artículos. Además se realizaron ejercicios de aplicación, por ejemplo la

¹⁷ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 11 y 12.

construcción de textos sobre un tema de interés y la identificación de la temática en el mismo; la construcción de historias plasmadas en papel periódico, y talleres con ejercicios y sopas de letras. Con esta temática se optó por oxigenar las clases con un juego de stop¹⁸, el cual tuvo muy buena acogida por parte de los alumnos, se les notó el agrado por realizar una actividad que incluyera un aspecto competitivo.

El tercer momento gramatical se contempló en el mes de junio donde se abordaron ciertas nociones sobre *La Oración*, con la respectiva conceptualización de la estructura y sus elementos, como: los tipos de oración, la noción de sintagma y sus variantes, y las clases de predicado. Aquí también se diversificó la experiencia curricular con la aplicación de talleres y ejercicios tanto individuales como grupales y en el tablero.

Ahora, si bien la gramática hizo parte de la estructura de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana, el aula de clase se prestó a ser el laboratorio donde se probaron formas y modalidades para abordar dichos conocimientos, puesto que estos tienden a ser tediosos para los alumnos. Aunque se intentó, fue inevitable llevar este tipo de clases en un orden un poco magistral donde se conceptualizaba y explicaba la temática, se proponían los ejemplos y se realizaban prácticas con el respectivo acompañamiento a la resolución de dudas e inquietudes; pero también se dio lugar para las propuestas de los estudiantes desde la construcción de ejemplos.

Entonces, el uso de la gramática por parte de los alumnos se reflejó de un modo inconsciente, el cual se develó en actividades como los juegos, es decir, de una forma menos rigurosa pero que dio cuenta de que ellos sí tienen la noción de este tipo de prácticas que pueden adormecer y causar confusión conceptual al no tener nada que ver con la realidad. Sin embargo, si la gramática es tratada desde diferentes perspectivas más dinámicas la identificación de los procesos de lenguaje será mucho más evidente.

¹⁸ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 13 y 14.

6.2.2.3. Uso y desuso de los géneros literarios en la cotidianidad, procesos discursivos de los estudiantes del CLEI 3

El último momento del proceso curricular se inició en el mes de agosto del 2016 y se extendió hasta el mes de noviembre para cubrir el tercer y cuarto periodo académico. Se generó una propuesta un tanto pretenciosa para abordar el lenguaje literario a partir de los siguientes tópicos de la Cartilla del CLEI: el lenguaje figurado, los géneros literarios, las figuras literarias, las figuras de pensamiento, las analogías y algunos fenómenos lingüísticos. Era una proyección muy interesante, no obstante, resultó poco viable porque implicaba abordar los temas superficialmente, dejándose de lado las otras orientaciones relacionadas con el lenguaje, es decir, se apreciarían los conocimientos literarios de modo parcial y no se hubiese podido profundizar en la contemplación de obras literarias, el uso de la variedad de formatos para el desarrollo de las nociones y quedaría relegada la posibilidad para la creación. Entonces, la decisión implicó dar tratamiento a los contenidos a profundidad sin desligar los saberes y/o conocimientos de la vida cotidiana, más bien articulándolos con sentido, a partir de un enfoque pragmático donde se estudiase el género lírico y género épico desde sus relaciones vitales con el diario vivir de los estudiantes.

En este sentido, el objetivo sugirió introducir y dar tratamiento a la temática sobre el lenguaje literario: voz del pensamiento, sentimiento e ideas. Para tal propuesta, se fragmentó intencionadamente el género lírico y épico, resultando clases tipo talleres, las cuales correspondieron al desarrollo de actividades para los siguientes subgéneros: la oda, la égloga, la canción, la sátira, la elegía y la epopeya. Entonces, para cada uno se realizaron ciertas acciones de profundización y creación literaria donde se instalaron las producciones y propuestas de los alumnos. Se resaltan a continuación algunas de las actividades desarrolladas.

a. Subgéneros literarios

Se expuso la conceptualización de lo que significa el *lenguaje figurado* y este se ilustró con un ejercicio de piropos, se complementó con la apropiación general de los géneros literarios, en aras de dar a entender el lugar de los subgéneros y hacer más comprensible el acercamiento a algunas obras literarias. Se emplearon diferentes tipos de textos y formatos –rompecabezas de imágenes, poemas, cuentos, odas, fábulas, caligramas, canciones, entre otros– para aproximar a los alumnos a los conceptos y reconocer sus impresiones.

El subgénero de *la canción* se abordó teóricamente y se aterrizó con la proposición de las canciones favoritas de los estudiantes, además del contexto de la misma –autor, género musical y año de lanzamiento–; no sólo con el fin de tener en cuenta los gustos, sino también para que ellos identificaran los sentimientos que se desarrollaban y las diferentes temáticas, dentro las que se destacaron: amor por la vida y de pareja, la calle y el barrio, la protesta social, la familia, el desamor y el despecho. Dicha actividad tocó las fibras más sensibles de los alumnos permitiendo que estos compartieran un breve espacio de sus vidas.

La *Oda y Égloga* se ambientaron bajo una galería de imágenes donde se referenciaba el tema de la naturaleza y tópicos nobles y elevados con ímpetu hacia la alegría. Además, la elaboración del concepto¹⁹ se adecuó con palabras clave en pliegos de papel periódico y luego se concretó la noción con los insumos aportados por los estudiantes. A partir de estos subgéneros se construyeron unos collages²⁰ donde los alumnos eligieron una imagen inicial y elaboraron, a partir de la misma, una respuesta artística. Dicho ejercicio explotó la creatividad y sensibilidad de los estudiantes. Crearon propuestas muy interesantes y simbólicas cargadas de sentido y crítica durante la descripción de sus composiciones socializadas y comentadas por el grupo. Dentro de los temas que se construyeron estuvieron simbolizados la naturaleza y sus variantes, con contrastes entre la ciudad y el espacio rural;

¹⁹ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 15 y 16.

²⁰ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 17, 18, 19 y 20.

la soledad; la paisajística; los deportes extremos; la recreación; las personas en la interacción social, entre otros.

La sátira se trató desde una canción –Latinoamérica²¹ de Calle 13– con la que se pretendió crear una crítica en torno a algunas realidades sociales. Se evidenció en los ejercicios de aplicación el toque reflexivo de los estudiantes, ya que más que abordar conceptualmente la noción se quiso enfatizar en acciones que posibilitaran visibilizar lo que acontece en la realidad de los alumnos. También se propuso una actividad para dar cuenta de las quejas de los estudiantes frente a las inconformidades presentes en su derredor con el mural²² *¡Estamos hartos en el municipio de Andes!* De allí se rescataron molestias con el sistema educativo, el servicio de la tienda escolar, el gobierno, la política, el sistema de salud, la atención del hospital local, los comportamientos del ser humano, los vecinos, entre otros. Además, en la representación de los murales se logró entrever el tratamiento del código escrito, que respondió no solo a aspectos del discurso oral cotidiano, sino también a las formas de enunciación que los educandos manifiestan para diferentes acontecimientos dando a conocer sus posturas.

Estas y otras actividades otorgaron a los estudiantes la palabra y desde allí se dio a conocer parte de sus opiniones y percepciones frente a situaciones cotidianas. Adicionalmente, se realizaron algunos ejercicios intencionados a debatir y alzar crítica, los cuales se especifican en el apartado que sigue sobre la sensibilización de temáticas que activaron los procesos discursivos de los educandos.

El subgénero de *la elegía* se adoptó con la noción de la muerte. Fue ambientado bajo un breve cortometraje que potenció la definición de los alumnos sobre el evento del final de la vida, y de allí se destacaron diversas perspectivas. Otro momento de la construcción se complementó con la presentación de algunos rituales fúnebres existentes en diferentes

²¹ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 21 y 22.

²² Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 23 y 24.

regiones del mundo y la propuesta de crear algunos versos²³ sobre la temática e inventar nuevos rituales funerarios; entonces, la afectividad de los alumnos se expresó en palabras que contrastaron en forma de cortos poemas cargados de nostalgia, remembranza y sentido por la vida. Fue evidente que el tema sobre el sentido de la muerte se presentó sensible para ellos, sin embargo, se dieron la oportunidad de compartir acontecimientos o anécdotas relacionadas con la pérdida de algún ser querido. Además, diseñaron un epitafio²⁴ –para representar y situar estética y poéticamente la temática–, creando carteles con un gran margen de consciencia sobre el evento inherente a los seres humanos.

El subgénero de la *epopeya* se centró en los espacios de sensibilización con la identificación de los héroes sociales que podían reconocer los alumnos –dicha ampliación se expone en un breve espacio del siguiente apartado–. Vale aclarar que el desarrollo de los diferentes subgéneros contó con muy buena participación por parte de los estudiantes, pues lograron escucharse y compartir su palabra, mediante ejemplos de la vida cotidiana sobre temas amorosos, sociales, políticos, económicos, entre otros.

6.2.2.4. Sensibilidad sobre temáticas

Los momentos de sensibilización con los estudiantes se desarrollaron intercaladamente con las temáticas curriculares abordadas por el plan de estudios en el transcurso del año escolar, especialmente en la segunda mitad del año 2016. Dicha conjunción de actividades surgió en el marco de la estrategia de recolección de información con la nominación de entrevistas grupales, donde se propuso en ciertos momentos y espacios de la clase algún tópico de interés –cotidiano, general o social– para el grupo CLEI 3, y se debatió a partir de una pregunta que se expandía con las ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos y opiniones de los alumnos.

²³ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 25, 26 y 27.

²⁴ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 28, 29, 30 y 31.

Estos espacios de diálogo o sensibilizaciones ayudaron a caracterizar mejor las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del CLEI, debido a los aportes discursivos tanto orales como escritos. Estas acciones dieron cuenta de los imaginarios de los alumnos y se evidenciaron las nociones que tienen sobre la realidad con un bagaje muy amplio y significativo de su contexto. Entonces, la ilustración de las percepciones fue una manera consiente, expansiva y centrada que ayudó a configurar las condiciones vitales de cómo comprenden, habitan e interactúan en sus mundos. Así, los ejercicios de opinión comprendieron el análisis y visión desde diferentes perspectivas de los aspectos que se indicaran a continuación.

a. Personajes públicos reconocidos por el CLEI

La actividad consistió en elaborar en pliegos de papel periódico el compendio de personajes públicos²⁵ conocidos por los estudiantes, de acuerdo con las siguientes esferas: política, fútbol, farándula y música. Allí, se reflejaron los gustos y conocimientos de los educandos. Posteriormente, se realizó un debate donde se mencionaron todos los aspectos conocidos y curiosos sobre las personas que les causaba mayor interés. Las impresiones del ejercicio revelaron los imaginarios en torno a la imagen de figuras que como públicas despiertan cierta admiración.

b. Construcción de las crisis contemporáneas universales²⁶ y locales²⁷ del municipio de Andes-Antioquia

Con la actividad se pretendió compilar y contemplar, desde las dificultades, los temas actuales que hacen parte del acervo de los alumnos y de los cuales se evidenciaron consideraciones de malestar e inconformidad relativa. En el papel instalado en las paredes

²⁵ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 32, 33 y 34.

²⁶ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 35 y 36.

²⁷ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografía 37.

se dejó memoria de los aportes que luego fueron debatidos a través de algunas preguntas como: ¿Quién o quiénes son los responsables? ¿Quiénes son los afectados? ¿Cómo se podrá solucionar el problema? ¿Quién o quiénes podrían solucionar el problema? ¿Cuándo se podría solucionar el problema?

Los temas más recurrentes en ambas esferas –universal y local– fueron: la drogadicción, la delincuencia política, la prostitución, la trata de blancas, el sistema de salud, el alcoholismo, la el trabajo forzado, el conflicto armado en Colombia, el narcotráfico, la corrupción, la pobreza y la pérdida de valores en los seres humanos. En suma, el análisis de las problemáticas concedió la profundización y reflexión sobre las situaciones actuales que acarrear la realidad y transitan inevitablemente por las vidas de los educandos, sus seres cercanos y contextos.

c. Construcción de la noción de Norma

Esta actividad pretendió elaborar con los alumnos la representación de la norma²⁸ para ellos partiendo de algunos interrogantes como: ¿Qué es la norma? ¿Para qué sirve la norma? ¿Cómo funciona la norma? ¿Dónde funcionan las normas? ¿Cuándo funcionan las normas? ¿Por qué funcionan las normas? El ejercicio se condensó con la elaboración de un compendio donde se reflejaron las reglas conocidas del entorno social, del hogar, de la institución educativa. Finalmente, se propuso el diseño individual de un manual de normas que se podrían implementar en el CLEI, luego se debatieron las normativas como incentivo al reconocimiento de las formas que se podrían implementar en el aula para mejorar, mantener y conservar el ambiente de convivencia. Dentro de las proposiciones se convocaron las siguientes nociones: el respeto por la palabra, el aseo del aula; evitar comer en clase; portar el uniforme; respetar a docentes, directivos y compañeros; no ingresar

²⁸ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 38 y 39.

armas al plantel educativo; presentar excusa cuando se falte a clases; trabajar en equipo; no usar sobrenombres; no maltratar los escritorios, entre otras más.

En el ejercicio se notó la sensibilidad de los estudiantes en cuanto al malestar por la injusticia de algunas normas, pero reconocieron, a su vez, que son necesarias para poder convivir en sociedad. Además, se dio lugar a la re-significación de normativas que se podrían adecuar a los contextos de modo más eficiente.

d. Construcción colectiva de lo que representa el CLEI para los alumnos²⁹

El eje de esta actividad pretendió que los alumnos le otorgaran significado al CLEI través de la asignación de palabras. Del ejercicio, se destacan las siguientes: aprendizaje, oportunidad, compromiso, disfrutar con amigos, pasar un buen rato, amistad, hermandad, deseo de salir adelante, responsabilidad, desempeño, cumplimiento, tolerancia, disciplina, expectativas, compañerismo y alegría. Finalmente, se hizo una reflexión colectiva donde se evidenció una ardua inclinación por ver el CLEI como el espacio para la socialización, una oportunidad para el aprendizaje y para avanzar en la consumación de los proyectos personales.

e. Identificación de héroes sociales, los miedos y sueños de los alumnos del CLEI

El momento para reconocer los héroes sociales se basó en la admiración de los alumnos por ciertos personajes, como medio de acercamiento al concepto de la epopeya. Se destacaron los siguientes: El Papá Francisco; la maestra cooperadora, Claudia Yaned Moncada Ramírez; y las hermanas, madres y abuelas de algunos alumnos. Aquí se demostró el respeto y devoción por algunas personas que hacen parte de la estructura social

²⁹ Se puede consultar la representación en el Anexo; Ver: 8.3. Fotografías 40 y 41.

de los estudiantes, y más que un personaje, se identificaron prototipos que, desde el discurso de los estudiantes, les otorgan seguridad, confianza, valor y bienestar.

Ahora, la mención sobre los sueños y miedos de los alumnos se hizo desde el referente que los héroes sociales también poseen ciertas condiciones que los hacen humanos. Entonces, se elaboraron carteles donde se escribieron dichos sentimientos y sensaciones humanas para luego socializarse. En estos ejercicios se percibió que hubo miedos y sueños comunes entre los estudiantes. Ambos temas dinamizaron las interacciones y motivaciones de los estudiantes durante la jornada.

Sobre los *miedos* se resaltaron situaciones del orden físico y mental como los siguientes: Perder el año escolar; no lograr ganar las materias; ahogarse; a la muerte propia y de los seres queridos; a la enfermedad; a las serpientes, lagartijas; ratas, arañas, alacranes y cucarachas; al encierro; desastres naturales; la vejez; la soledad; las alturas; a los truenos y rayos; no ver crecer a los hijos; a los payasos; a los aviones; a la oscuridad; a los gobernantes; y a la guerra, entre otros tantos. En torno a los *sueños* se señalaron nociones como: brindar un buen futuro a los hijos; concluir el bachillerato y graduarse; estudiar carreras profesionales; adquirir buenos empleos; ser alguien en la vida; adquirir dinero para mejorar el bienestar de la familia; adquisición de bienes materiales como casas, carros y motos; viajar por toda Colombia; tener una familia; y ser mejores personas, entre otros.

6.3.TENSIONES EDUCATIVAS

Este momento del análisis se ubica en la resolución de la problemática específica de este proyecto, con el fin de comprender la complejidad y unicidad del caso, a partir del ensanchamiento de cuatro tensiones que se hallaron en torno al programa de educación formal para adultos CLEI 3 de la IEJDU. La primera tensión se remite al aspecto normativo y curricular. La segunda tensión comprende consideraciones sobre la convivencia –la relación del individuo consigo mismo y con el mundo social–. La tercera tensión aborda el

desarrollo del antes, durante y después de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del CLEI 3. La última tensión implica apreciaciones sobre los ritmos de aprendizaje. Por ende, en este espacio se conjugaron circunstancias escolares y no escolares que están descontextualizando, en diversas formas, el proceso formativo de los estudiantes.

Se debe tener presente que la inflexibilidad y des-contextualización escolar se encubre en la dificultad estructural de sus formas de organización, que tienden a un alejamiento de la realidad social, causando una profunda distancia que obstaculiza las formas de relación de los alumnos con el mundo. Así, lo escolar se inscribe en unas condiciones que pueden ser controladas y orientadas por el PEI o Manual de Convivencia, mientras que lo no escolar desborda dicha normativa y desafía con realidades que no están consideradas en el espacio escolar. Tales realidades son las dificultades sociales como: la pobreza, la violencia intrafamiliar, las nuevas estructuras familiares que afectan de un modo u otro la interacción de los alumnos con los demás, el barrio, la drogadicción y la prostitución; el estrato social, las dificultades para obtener, mantener y solventar con dinero las necesidades básicas del círculo familiar (alimentación, vivienda, indumentaria y medicamentos) a partir de ingresos inconstantes, también el rasgo de los alumnos que trabajan para ayudar a sustentar los gastos familiares como los que no lo hacen; y realidades emocionales que inscriben al sujeto en una búsqueda constante de identidad, la cual vincula amistades, relaciones familiares y modos de convivencia.

En efecto, el espacio educativo del grado CLEI 3 se instaló en una zona coyuntural, es decir, en medio de tensiones escolares y no escolares que desafían los procesos de enseñanza; y que con sus particularidades colocan en medio al maestro y le desafían a que conjugue su mirada hacia las formas de un contexto escolar que ha creado su propia dinámica y que desborda la regularidad. En medio de ello, resultó viable la posibilidad de consolidar y potenciar algunas de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes.

6.3.1. Tensión sobre la normativa y el ámbito curricular

La primera tensión que se pone a consideración es la normativa y curricular, la cual se instala en dos esferas, en la nacional y la institucional. Por **normativa nacional** se entienden las pautas que guían la educación formal para adultos, que se concreta en el decreto 3011 de 1997 y la Ley General de educación (Ley 115 de 1994). Estos parámetros son muy generales y no alcanzan a resolver las condiciones que se requieren para realizar el proceso educativo de los CLEI. Asimismo, el decreto 3011 de lo único que se encarga es de realizar la distinción entre educación formal y no formal de adultos.

Por otro lado, desde los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana y los Estándares básicos de competencias de lenguaje, como orientaciones directas para la enseñanza de la lengua, se tejen directrices que cobijan de forma desarticulada la transición de grados que realizan los grados CLEI, donde se abordan dos periodos por grado, es decir, que los contenidos de un grado regular con cuatro periodos académicos se resuelven sólo en dos periodos. Además, si un año lectivo regular no alcanza para dar cuenta de los contenidos de un grado escolar, cabe preguntarse qué sucede en el CLEI y cómo se procede a efectuar un proceso de aprendizaje que integre las realidades vitales de los educandos, sus necesidades, ritmos de aprendizaje y adaptabilidad. Durante el proceso, se ha evidenciado un estado de inflexibilidad y homogeneización que no atiende particularidades y, por tanto, exige empezar a pensarse por cuáles son las condiciones y características que se entretujan en torno a los grados CLEI para brindar una atención más pertinente a dicha población.

En el orden de la **normativa institucional**, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el Manual de convivencia –con vigencia desde el año 2011–, dan lineamientos que si bien presentan indicaciones claras y precisas, están dirigidas a la comunidad educativa regular –jornada diurna–, y relevan la construcción de una estructura para atender las necesidades y particularidades de los grados CLEI, mencionadas con anterioridad. Ahora, si bien es cierto que dichas directrices acogen a ambas jornadas es evidente que la construcción de la norma

para una educación de adultos debe incluir ciertas particularidades y no debe atenderse con los mismos designios de una educación regular (graduada por grupos homogéneos). Es así que el compendio normativo requiere acoger nociones más específicas para la población adulta que opera en la noche, donde las vivencias de la comunidad académica desbordan los regímenes de normalidad y regularidad de la educación diurna. Por ende, allí se responde a situaciones que demandan procesos con lineamientos más flexibles y contextualizados a la población, es decir, que la escuela diurna escuche a la escuela nocturna –la cual esta estigmatizada y relegada al resto de la sociedad con prejuicios e imaginarios, es decir, con una carga semántica que supone el suceso aparente de situaciones anormales e irregulares–.

El otro momento de la tensión se asienta en el **aspecto curricular**. Aquí la inquietud se expresa en el plan de estudios. El PEI de la IEJDU resuelve un despliegue de contenidos generales a trabajar en cada uno de los grados, sin una distinción particular para los grados CLEI. En esta medida, las temáticas con su orden lógico son abordadas en la jornada regular diurna y en la jornada nocturna. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, los tópicos académicos para los grados CLEI no son contemplados rigurosamente por situaciones de tiempo y de espacio.

En relación con el material de textos didácticos destinados para la enseñanza de las diferentes asignaturas en el CLEI de la institución educativa solo existe el empleo de una cartilla –Módulo de autoaprendizaje Lenguaje; Ciclo Lectivo Especial Integrado Grados 6°-7° para Educación Básica. Dicho recurso contiene un material acorde al régimen de la normativa nacional, pero que carece de adaptación para la población adulta que tiene unas preguntas diferentes e incluso más profundas que las de la educación diurna, a pesar de que están de acuerdo y satisfechos, según los resultados arrojados en las entrevistas aplicadas, con las metodologías, formas de enseñanza y de evaluación. Entonces, la inquietud estriba en que no existe material diseñado para dicho público. Sin embargo, algunos docentes agotan sus esfuerzos para la inclusión de un tratamiento especial hacia los contenidos que

se ofrecen a estos estudiantes, ya que emplean del mejor modo la disponibilidad de los recursos que existen actualmente y son capaces de crear puentes entre la escuela y la realidad de los contextos de los alumnos.

Adicionalmente, la utilización de los espacios de la institución educativa es un asunto complejo que limita el desarrollo de algunas actividades académicas. Aquí, se tiene presente las demandas de tiempo para desplazamientos y el respectivo aseo de lugares; así como compartir los espacios –sala de cómputo y el aula digital– con los otros docentes que orientan clases en los otros grados, CLEI 4 y CLEI 5, aspecto que no tiene ningún control de reserva para atender a la disponibilidad.

Ahora, se puede deliberar cómo la institución educativa y los estudiantes exponen su interés para que los procesos formativos se configuren más completos y se adquieran los conocimientos necesarios para transitar por cada uno de los grados del CLEI. El desafío consiste en que el proceso formativo responda a condiciones especiales, pero sin distanciarse demasiado de la formación que se obtiene en la educación regular diurna. En concordancia con lo anterior, plantear configuraciones didácticas que generen procesos de alfabetización crítica, donde se potencien las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes adultos, en aras de una articulación curricular más flexible que aborde los contenidos teniendo en cuenta las necesidades y condiciones singulares de los grados CLEI.

En este sentido, vale la pena resaltar que la construcción didáctica para esta investigación retomó la cartilla que el grado CLEI 3 ha utilizado en los últimos años con sus diferentes maestros orientadores. Este medio fue compartido por la docente cooperadora desde el inicio del año lectivo, con el propósito de usarlo como referencia para la planeación de las clases y eje conductor de las actividades curriculares. En tanto, la dinámica que se empleó fue tomar la base del texto escolar, el cual está segmentado en cuatro unidades: *uno*, La voz, vehículo del pensamiento; *dos*: Lenguaje literario, voz del pensamiento, del sentimiento y de las emociones; *tres*: La lectura: fuente de conocimiento y *cuatro*: La unidad completa del lenguaje, la oración; pretendiendo de ese modo responder a

los contenidos curriculares, los intereses de la institución educativa y a las intenciones de la investigación.

Para complementar el trabajo, se buscó garantizar un enfoque pragmático en el abordaje de los temas de la cartilla, con el propósito de ofrecer a los estudiantes no solo la orientación conceptual, sino también la invitación a aterrizar los saberes académicos a las realidades cotidianas. Entonces, al evaluar el despliegue de las configuraciones didácticas durante el proceso, puede afirmarse que las actividades independientes y las actividades permanentes no resultaron como una estrategia que prosperará, ya que por la dinámica del grado CLEI 3, los eventos imprevistos, la disposición del tiempo y el ritmo del desarrollo de las acciones se tendió a que se alterara en ciertos momentos la proyección de dichas configuraciones didácticas. Así, en ocasiones se omitieron actividades por motivos de tiempo, disposición, recursos y/o medios, en otros momentos se realizaron a medias y, en otras pocas ocasiones, se pudieron efectuar logrando, al menos, una parte de lo previsto. Sobre las acciones de socialización en algunos de los casos no fue posible por aspectos del tiempo, en otros momentos, porque los alumnos no se disponían para compartir las construcciones elaboradas por pena o indisposición.

En definitiva, los efectos de las configuraciones didácticas implementadas fueron variados. Pues sí bien el proceso educativo con dicha población interfirió en el desarrollo de las actuaciones curriculares, es oportuno rescatar que las actividades respondieron a momentos demarcados por el grupo, la cartilla, el ritmo de aprendizaje e intereses de los estudiantes. En efecto, se pudo evidenciar que organizaciones didácticas de corta duración como el taller, la actividad permanente y la actividad independiente no fueron desarrolladas a cabalidad en algunas sesiones de clase por diversas situaciones presentes en el escenario escolar. Para próximas intervenciones queda a disposición los referentes que este grupo del CLEI 3 demarcó, para entender las acciones que funcionaron y las que no, con el fin de adaptar, flexibilizar y re-significar los acontecimientos académicos. No obstante, las interacciones que se ubicaron en el ámbito de lo que funcionó se trasladan a las actividades

donde la palabra y la creatividad dirigieron los momentos donde varios de los estudiantes se permitieron compartir apreciaciones y posturas, tales como: los espacios de sensibilización, la construcción de percepciones, y los procesos discursivos de opiniones sobre diversos temas.

6.3.2. Tensión sobre la convivencia

La segunda tensión está situada en las formas de convivencia que se evidenciaron en la interacción con el CLEI en el transcurso del año lectivo. En concreto, se contemplan algunos aspectos de notoria relevancia relacionados con el convivir de los estudiantes del CLEI para con el resto de actores más próximos, fuese pares, directivos, padres de familia, maestros o el resto de la comunidad civil, es decir, una relación del individuo consigo mismo y con el mundo social. Aquí, se hace necesario mencionar la importancia de las motivaciones, intereses o necesidades de los estudiantes y las realidades particulares para estar, mantenerse y concluir satisfactoriamente la etapa de formación que el CLEI ofrece.

En un primer momento, se halla la esfera del estudiante consigo mismo, donde se hace evidente la **autonomía** que construye para regular los comportamientos con los cuales se comunica con los demás, aspecto que puede ser alterado por las diversas circunstancias que se presentan, y allí radica la relación con la norma y el modo de refutarla. Se adhiere a esto la voluntad del estudiante para atender los procesos de formación, que hacen parte exclusiva de su decisión por aprender y permitir al resto de la comunidad educativa intervenir e interactuar –en medio del umbral de educabilidad–; sin dejar de lado las realidades circundantes de la cotidianidad del educando, ya que la intervención asertiva se efectúa en correspondencia con el contexto.

Otro momento implica la relación del sujeto con el mundo social, donde se marcan las formas de comportamiento de los estudiantes de los grados CLEI hacia la norma estipulada por el manual de convivencia del plantel educativo, documento que informa sobre las

maneras en que se regula la interacción con los demás –lo que le corresponde a la **heteronomía**–. No obstante, algunas de las normas son trasgredidas en ciertas ocasiones. Por ejemplo, la existencia de irrespeto por la presencia del otro, acción materializada en el porte de armas blancas, justificada por los estudiantes como mecanismo de defensa personal; es una falta sancionada con suspensión de las clases hasta por tres días hábiles.

También, se puede señalar la infracción del individuo con el respeto por la palabra del otro, sea par, maestro o directivo, acción que se vio muchas veces quebrantada con formas discursivas basadas en el irrespeto e indisposición. Situación que es penada con una ficha, la cual consiste en dar a conocer los acontecimientos de modo escrito; además se toman medidas represivas –de orden valorativo– en la hoja de vida del estudiante.

Por su parte, la importancia de los espacios de interacción explica el valor del trabajo en equipo porque desde allí se enriquecen y complementan los procesos. En el CLEI, un grupo tan heterogéneo, se develó este es un aspecto que causa cierta dificultad, por razones como la diferencia generacional entre los estudiantes, la diversidad de pensamientos e indisposición para compartir el tiempo y el conocimiento con otros sujetos, por temor a ser cuestionados, refutados e incluso rechazados. Además, por la fluctuación en la asistencia a clases, es difícil que se puedan crear y sostener lazos de convivencia entre los individuos.

Es oportuno establecer cuáles son los límites de la norma, teniendo en cuenta que dicha estructura se basa en los mismos parámetros de la educación diurna. Por ende, no existen consideraciones para la educación nocturna, es decir, el CLEI. También, vale aseverar que desde los preceptos de Saldarriaga (2003), el sujeto, en este caso, los estudiantes tienden a estar en un balancín donde se ponen en juego la forma personal y social de habitar el contexto escolar. Ya es responsabilidad de la escuela y de los planteamientos de la educación para adultos resolver las metodologías para ayudar a que dichos sujetos puedan establecer conjunción entre los dos estados –individual y colectiva– e interactúen en corresponsabilidad con los demás sujetos. En concordancia, se podría mencionar una

construcción de la cultura de la convivencia donde sus miembros participen respetando los límites sin desatender las realidades contextuales.

6.3.3. Tensión sobre el desarrollo de las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad en el grado CLEI 3

Las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los alumnos del CLEI 3 se contemplaron en el antes, durante y después de la intervención pedagógica del año 2016.

Para comprender el *antes* de estas prácticas es pertinente traer a colación, nuevamente, las trayectorias lectoras de los alumnos –información develada en las entrevistas aplicadas–, donde se narró que algunos tuvieron o no contacto con textos en algún tipo de formato. Se puede resaltar, además, el tiempo que estuvieron distanciados de la escuela, factor que, posiblemente, haya influido en el acercamiento con formas alternativas de lectura, es decir, remplazando la lectura literaria por la lectura del mundo –la de los contextos vitales y mediatos–. Una lectura que quizá socialmente no está muy bien aceptada por carecer de lineamientos y rigurosidad, pero que consolidó los imaginarios y dio sentido a las formas de habitar la comunidad de estos sujetos.

En relación con la oralidad, sus discursos estaban cargados por la configuración de la realidad de sus entornos, donde la palabra era usada para fines específicos de comunicación que respondían a las necesidades de la vida diaria; en esta práctica también vale referenciar que la relación con los medios de comunicación permeaba sus interacciones. Y, la subjetividad, marcó elementos propios de la identidad de cada alumno. En tanto, antes de la intervención educativa, los alumnos no tenían unas prácticas mejores o peores, solo diferentes a las que la escuela ha tendido a proponer y que, con los procesos de cambio, se han venido estableciendo en los sistemas educativos.

El escenario que atendió el *durante* de las prácticas –las cuales estuvieron siendo constantemente manifiestas en todo el proceso– respondió al desarrollo y aplicación de las configuraciones didácticas implementadas en el CLEI 3, donde se dio lugar a procesos de alfabetización crítica. Allí, fue notoria la proyección de la voz de los estudiantes, a partir de las lecturas de mundo y de las realidades contextuales que compartieron a través de distintas acciones; en sí, el grado de participación fue progresivo a lo largo del proceso didáctico. Fue así que los momentos didácticos tejieron espacios para el tratamiento y sensibilización sobre las temáticas del plan de estudios. Allí se logró que los alumnos se preguntaran por los acontecimientos reales más próximos, como las problemáticas sociales locales y universales.

El momento del *después* de las prácticas coincide con el final de la intervención pedagógica. Y, a partir de los diferentes ejercicios elaborados por los alumnos se puede expresar que hubo una transformación significativa, quizá no en dimensiones monumentales, porque hay que hacer conciencia de que este grado escolar requiere de un acompañamiento más profundo para crear las condiciones necesarias para la generación de ciertos procesos del lenguaje, y dicho requerimiento demanda tiempo, espacio y recursos. Sin embargo, sobre las condiciones discursivas de los educandos, al menos en el orden de la oratoria, es posible afirmar que se desarrollaron un poco más, es decir, con la inquietud por reflexionar ante las diversas aristas de las situaciones reales que leen en el contexto.

Por ende, el proceso de ejercitar las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad quedó inacabado, y con potencialidades para retomarse y adecuarse, cada vez más, a la población y realidad del CLEI, mediante procesos de alfabetización crítica que tengan más en cuenta las necesidades de los alumnos.

6.3.4. Tensión sobre los ritmos de aprendizaje

Este último aspecto tensional requiere una comprensión fundamental porque es inherente a la modalidad de la educación formal para adultos, ya que implica una relación de aprendizaje donde el epicentro es la extra-edad, asunto que se evidencia en los grados CLEI. Allí, es normal la interacción entre individuos de diferentes edades, los cuales no pueden asistir a una educación regular diurna por diferentes condiciones.

Parte del alumnado que acude a esta modalidad educativa, en su mayoría adolescente, ha sido excluida del sistema regular porque sobrepasan los límites de edad que la normatividad nacional y del PEI del plantel educativo dictaminan; y, también, porque presentaron un constante bajo rendimiento escolar adherido a la falta de compromiso con las normas de convivencia. En consecuencia, algunos estudiantes deben adaptarse a esta formación porque ya no pueden pertenecer a la regularidad, no obstante, otros estudiantes jóvenes, por decisión propia, acceden voluntariamente a participar de esta modalidad educativa porque ya no desean estar en la condición regular del sistema educativo. Adicionalmente, se encuentran alumnos que vuelven a la escuela, es decir, que llevan por fuera del aula más de dos años e incluso más, posición que se torna compleja para ellos en el momento de adaptarse a las formas de organización escolar que la institución propone y al ejercicio académico que también tiene sus criterios de rigurosidad, y les demanda ciertos compromisos.

Entonces, en este terreno de la formación de seres humanos se derivaron coyunturas sobre los movimientos de homogeneización social sobre la edad regular para atender a ciertos procesos de aprendizaje, que crean una brecha más enorme entre la escuela y la realidad, con una discontinuidad que no atiende, ni ressignifica las dimensiones de las personas y de la comunidad.

En efecto, en este espacio es donde se puede referenciar el umbral de educabilidad que propone Saldarriaga (2003), donde se puede ubicar al grado CLEI 3. Entonces, al maestro

le corresponde el desafío de ofrecer un proceso educativo asertivo en la medida de las posibilidades, donde medie con aspectos como las edades, los ritmos de aprendizaje y resuelva asuntos del orden social –aspecto que requiere articular las realidades de los educandos y los procesos formativos que se pretenden–. Así pues, el ritmo de aprendizaje es un rasgo que incluye tener presente los tiempos que se demora el estudiante para lograr apropiarse de los saberes, en una aula en la cual existen otras personas a las que el maestro debe de orientar, sin desatender los rasgos de progreso de los demás.

En la interacción construida con los alumnos del CLEI fue posible evidenciar que sus prácticas de lectura y oralidad estaban marcadas por los eventos que les acontecían diariamente, independientemente de que pertenecieran a un programa de educación para adultos –donde es evidente la heterogeneidad no solo en las formas de ser y pensar, sino también en las edades–.

7. CONCLUSIONES

En este último apartado de la investigación se derivarán aportes, inquietudes y desafíos para la formación de maestros en lenguaje sobre la educación formal para adultos, partiendo de los procesos de alfabetización crítica implementados en el aula del CLEI 3 en el transcurso del año lectivo 2016.

Acá se compilan ciertas reflexiones que servirán de referente a otros espacios donde se apliquen metodologías para la educación de adultos. De este modo, el trayecto a seguir plantea: la proposición de algunas recomendaciones y rutas de trabajo. Posteriormente, se bosquejarán algunas inquietudes y retos para la formación de maestros en lenguaje sobre la

educación formal para adultos. Y, el último segmento, da luces de algunas nuevas comprensiones en relación con el trayecto de la investigación desarrollada, haciendo especial énfasis en la deconstrucción de la noción de subjetividad.

7.1.Recomendaciones y rutas de trabajo hacia procesos de alfabetización crítica

Dentro de los objetivos de esta investigación se posicionó el interés por establecer un aporte conceptual y metodológico con recomendaciones y posibles rutas de trabajo hacia procesos de alfabetización crítica en la educación formal para adultos en la IEJDU.

En vía a las **recomendaciones** vale resaltar que el escenario escolar siempre debe de atender a modos de trabajo donde no se canonicen ciertos modos de alfabetización, sino que por el contrario se considere la expansión de los conocimientos. Entonces, es posible sugerir la escolarización de los saberes (Parra, 2016) adecuada a nuevas formas de alfabetización, como la alfabetización crítica, que apunta no solo a procesos relacionados con el aprendizaje del código, sino que también se dirige hacia la inserción de los saberes para la participación ciudadana de la comunidad educativa en los diversos acontecimientos sociales.

Asimismo, se reconoce la necesidad de cierta flexibilidad curricular para la población adulta, a partir de los contenidos estándar, donde se atienda a una estructura curricular que vincule las nociones conceptuales de la lengua castellana y que, desde el componente pragmático, posicione el establecimiento de prácticas que brinden una mayor experiencia a los alumnos en el acceso al aprendizaje. Estas articulaciones requieren necesariamente de los intereses de la población y de la construcción didáctica del maestro, en la cual se dinamicen los conceptos en vivencias contextualizadas. Ciertas acciones directas serían un insumo para dicha construcción, como por ejemplo, las actividades realizadas en el aula para evitar actividades extra-clase que impliquen sobreesfuerzos; y el trabajo colaborativo en grupos y pares para potenciar mejor los aprendizajes.

Ahora, en torno a las posibles **rutas de trabajo** es posible generalizar la necesidad de que independientemente del material o texto didáctico del que se disponga, siempre es posible establecer relaciones entre las diferentes prácticas del lenguaje –como la lectura, oralidad y subjetividad, entre otras–. Así, las formas de trabajo en el aula pueden partir de espacios de sensibilización, en los cuales se detonen los discursos a través de la palabra y desde allí se puedan construir configuraciones didácticas acordes a las necesidades de los alumnos, porque son ellos quienes participan y hacen posible que se generen o no los momentos de alfabetización crítica.

Entonces, la **lectura crítica** puede dirigirse hacia la reflexión y comprensión de la forma como los sujetos se relacionan con el mundo, los medios y las posibilidades. La **oralidad** merece ser proyectada desde la voz de sus actores –la comunidad educativa: estudiantes, maestros y directivos– hacia la constante construcción de identidades –individual y colectiva–, en pro del posicionamiento de posturas sobre la realidad; ya que es con la palabra que se crean las interacciones sociales de convergencias y divergencias. Por ende, la propuesta estriba en incluir los procesos discursivos de los estudiantes –como opinar, conversar, debatir, cuestionar y participar– en los componentes de los planes de área, estimando además el reconocimiento del respeto por el otro. Sobre las maneras de la **subjetividad** de los estudiantes es posible adherir esta práctica a las anteriores, en la construcción del sentido por la existencia y el conocimiento del yo dentro de las formas de la autonomía y heteronomía.

7.2. Inquietudes y desafíos para la formación de maestros en lenguaje sobre la educación formal para adultos

La educación para adultos en la contemporaneidad demanda retos significativos para toda la comunidad académica y para la formación de los maestros en lenguaje, donde los

desafíos se expanden hacia nuevas formas para comprender e interactuar con los conocimientos.

Para el marco de la licenciatura se establece un reto importante que implica el abordaje de escenarios convencionales y no convencionales con la población adulta en el acceso al aprendizaje, donde se acentúe la alfabetización crítica, con espacios en los cuales el maestro deba estar transformando y enriqueciendo su práctica constantemente, en función de las demandas de las comunidades académicas en que se desempeñe y de las transformaciones sociales que le proponen ciertos modos de interacción. En ese sentido, la demanda incluye el ajuste y desajuste de propuestas didácticas y metodológicas que pueden funcionar, o no, con las poblaciones de acuerdo con las edades y niveles de aprendizaje de los educandos.

Es competencia del maestro en lenguaje estarse actualizando, constantemente, sobre los procesos pedagógicos en los que se especializa –enfocados a las dimensiones del lenguaje, como por ejemplo: la lectura, la escritura, la oralidad, entre otros–. Además, la educación de adultos como modalidad educativa requiere del educador una ardua investigación sobre el tratamiento de situaciones curriculares que transiten por los intereses y motivaciones de los estudiantes. Ya que solo con la intervención pedagógica es posible analizar y entrar a debatir metodologías y formas de enseñanza.

Otro reto es la responsabilidad de despertar mayor interés en los alumnos en cuanto a la participación activa en las clases y en las actividades que se planteen, ya que, si bien existen puntos de encuentro con la educación diurna, la educación nocturna merece que se construyan formas de interacción flexibles que involucren la noción de la educación de adultos.

Ahora bien, una pregunta coyuntural es ¿cómo puede el maestro ayudar a orientar en el sujeto formas de convivencia consigo mismo y con los demás, en medio de la tensión entre la autonomía y la heteronomía, con el fin de potenciar prácticas de lectura, oralidad y

subjetividad para con los demás, y propiciar espacios de alfabetización crítica? La principal condición es que el docente genere condiciones para que los alumnos se movilizan en la escucha y el respeto de la voz y experiencia del otro, trabajo que hace parte de la constante construcción de la identidad del maestro y es inacabada.

7.3. Nuevas comprensiones

Es necesario reconocer que para el grupo del CLEI 3, desde la normatividad Nacional, no se evidenciaron orientaciones para potenciar en la población adulta las cualidades y capacidades para leer y habitar el mundo. Así, la propuesta de inclusión que las políticas educativas plantean se instaura en homogenizar las identidades de los estudiantes que, por distintos motivos, han dejado la escuela y que luego han retornado a ella.

Por ende, el reto de esta investigación generó, principalmente, la deconstrucción de la noción ambigua de la subjetividad. Con este movimiento se logró vincular a las prácticas de lectura y oralidad un sentido que dio lugar a la contextualización del CLEI, con el fin de proponer formas de trabajo en el aula que involucraron los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes.

En general, fue posible entender que grupos de población adulta están sujetos a discursos polifónicos, donde cada estudiante tiene una perspectiva que puede o no coincidir con la de los compañeros, donde es importante no caer en la homogeneización de patrones de comportamiento y participación. Y es tarea del maestro entrar a mediar para que se respeten las diversas apreciaciones en el grupo y se pueda aprender de ellas.

a. La subjetividad situada hacia constantes transformaciones

Como maestra en formación ensanché la mirada sobre mi propia subjetividad a partir de la experiencia de trabajo en el CLEI 3.

Inicialmente, vale resaltar la apreciación desacertada que tenía, de que los conceptos poseen una sola y única definición acabada. Desde el inicio de la investigación hubo cierta ambigüedad conceptual que pretendía dar cuenta de la subjetividad –como objeto de estudio– de modo apartado no solo de otros procesos de lenguaje del ser humano, sino en mi rol de investigadora.

En consonancia, consideraba que la subjetividad solo emergía en los momentos en que era nombrada explícitamente; pero en el transcurso de la indagación comprendí que, por el contrario, es un elemento transversal a cualquier proceso, pues acompaña a los individuos en sus diferentes prácticas. Esto hizo parte de una resignificación del concepto de subjetividad que tuvo efectos en mi manera de asumir la investigación, porque implicó aceptar el reto de desaprender y desacomodar preconcepciones. Para ello, fue muy enriquecedor el acto de comprender la subjetividad del ser humano como esa *frontera indómita* de la que habla Graciela Montes (1999), un espacio indomable y de incertidumbre, con puntos de fuga y sujeto a la variación, al cambio constante, porque hoy se piensa de un modo y mañana puede ser de otro. Este escenario no se puede controlar porque es el lugar de la indeterminación.

El cambio de mi noción inicial de subjetividad se expandió hacia la comprensión de que esta se mueve entre el yo y el otro, intersección que demanda el establecimiento de relaciones del sujeto consigo mismo y con la colectividad social. Al respecto, emergen nuevamente las nociones de la autonomía y heteronomía (Saldarriaga, 2003), como procesos de subjetivación que van formando a las personas para que habiten en comunidad atendiendo a un sinfín de condiciones –como normas, necesidades, intereses, motivaciones, entre otros–.

Por otro lado, es posible enunciar que mi posición de maestra en formación experimentó un proceso de transición y transformación, en el cual avanzó de un estado de inconciencia o hermetismo a un reconocimiento de la realidad. Dicho acontecimiento transformó mi mirada y expandió la conciencia hacia las nociones de la cotidianidad, donde quité el velo ante ciertas situaciones, es decir, logré comprenderlas en su sencillez sin la necesidad de complejizar –para hacerlas más válidas– ni de fragmentar las experiencias vitales. Esto, me sugirió que las acciones cotidianas están permeadas por referentes sociales que sugieren cómo entender, tratar y comportarse ante circunstancias de la realidad.

De este modo, mi visión de la subjetividad fue develada paulatinamente, es decir, alcancé a comprender que ese aspecto inherente al ser humano no había que buscarlo o encuadrarlo en parámetros, ya que siempre estuvo presente en todas las situaciones de orden académico, de las relaciones interpersonales y de las prácticas discursivas tanto de los estudiantes como de las docentes que interactuaron en el CLEI. En este sentido, la subjetividad me sugirió algunos matices en el escenario escolar. Allí entendí que el ser humano existe de modo diferente en todos los espacios y tiene modos particulares de relacionarse con el lenguaje y con los demás sujetos. Así, el proceso de intervención con el CLEI 3 implicó que mi subjetividad se construyera en lo cotidiano, como escenario de experimentación ante el desafío del tránsito por una dimensión humana de la que todavía queda mucho por explorar.

8. ANEXOS

a. Fotografías

Este espacio pretende ilustrar algunas de las nociones abordadas en la investigación, con el fin de ampliar en detalle algunos de los aspectos propuestos.



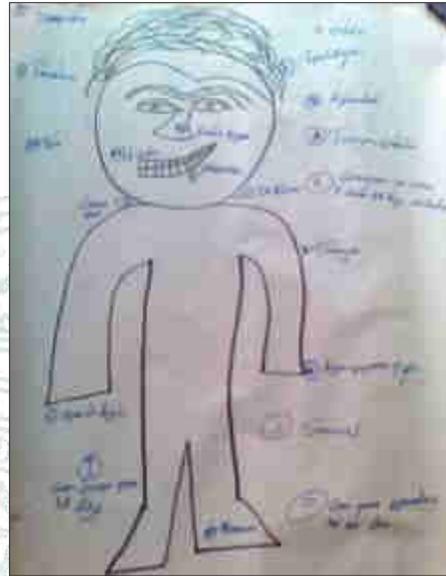
- **Fotografías 1 y 2:** Prototipo del diario de clase y portafolios de los estudiantes del CLEI 3. Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 27 de junio de 2016.



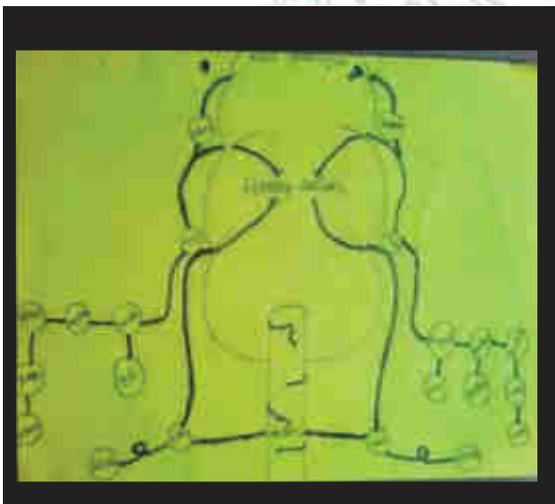
- **Fotografías 3, 4 y 5:** Elaboración individual de la cartografía personal; Modelos de los estudiantes: Isabella Bustamante y Camilo Rojas. Aula Clei 3. Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 25 de febrero de 2016.



1 8 0 3

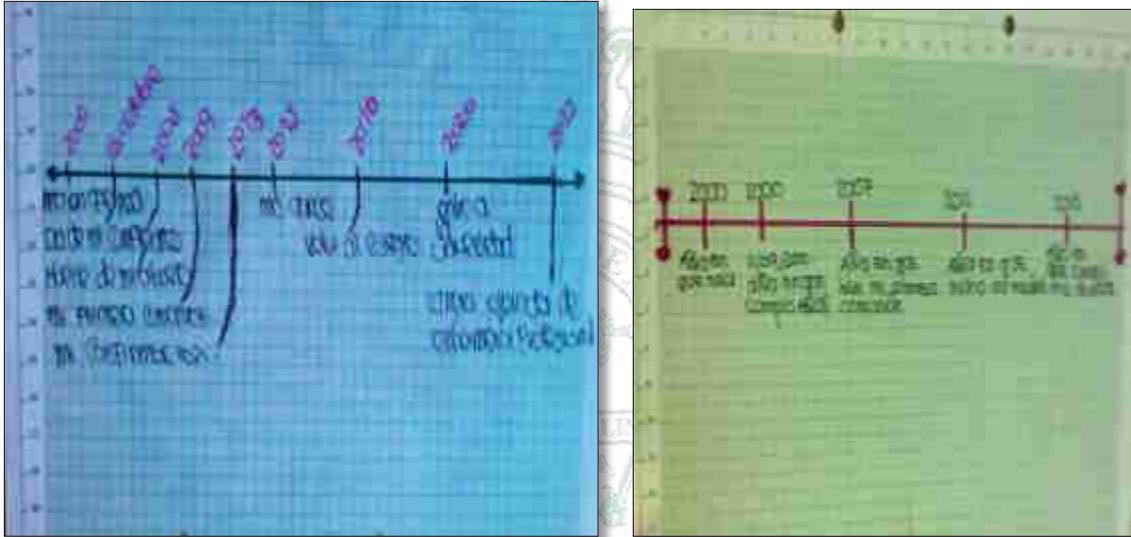


- **Fotografías 6, 7 y 8:** Árboles Genealógicos, elaborados por los estudiantes Ferney Arenas y Sandra Milena Torres. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 31 de marzo de 2016.

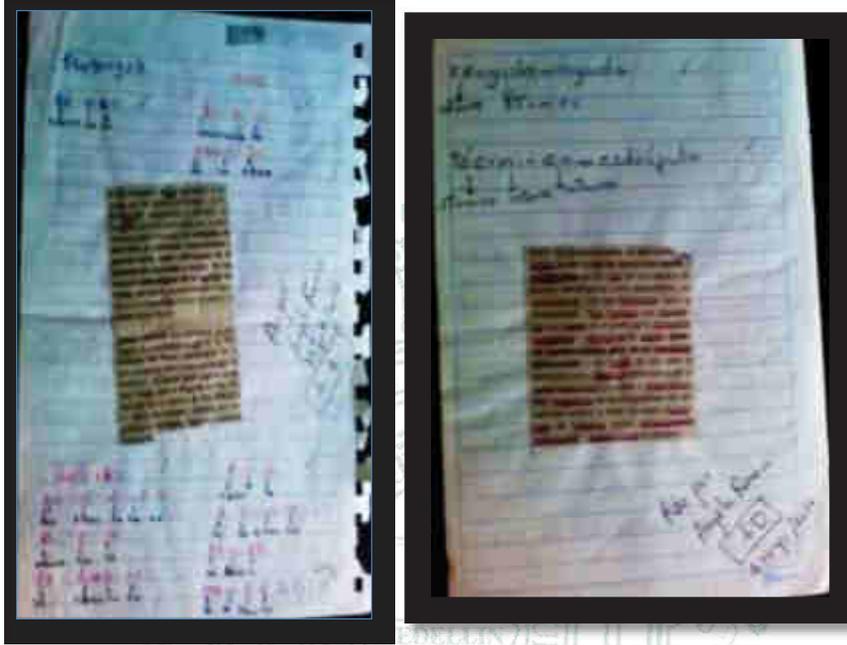




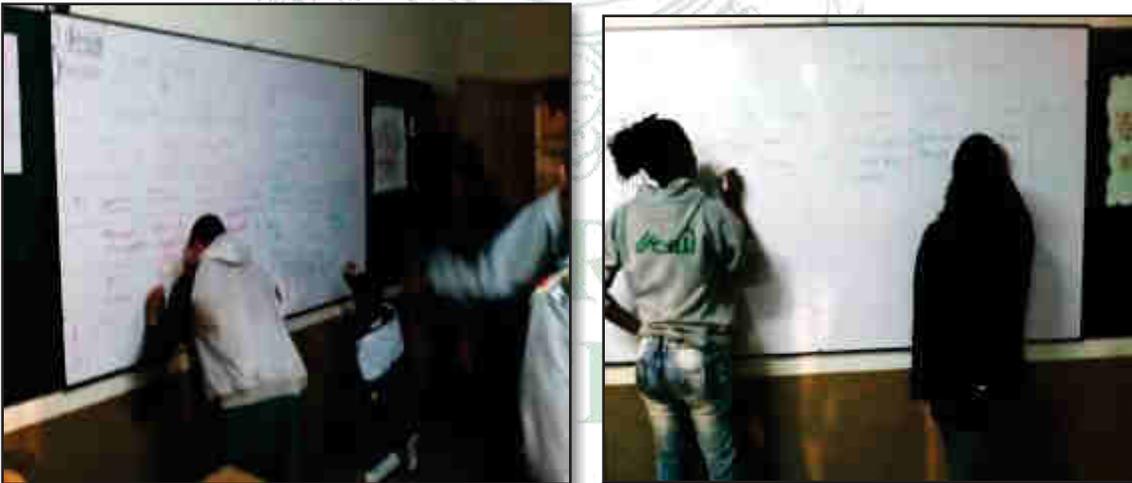
- **Fotografías 9 y 10:** Líneas de tiempo, elaborados por las estudiantes Juliana Chica e Isabella Bustamante. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 31 de marzo de 2016.



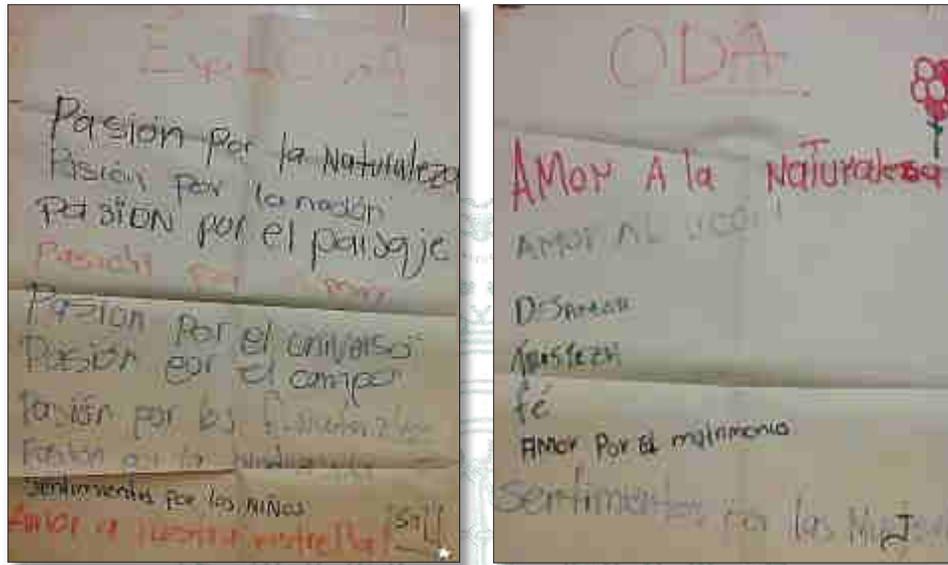
- **Fotografías 11 y 12:** Talleres realizados por los estudiantes sobre la temática de la acentuación de las palabras a partir de un recorte de periódico (aplicación del hiato, diptongo y triptongo). Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 28 de abril de 2016.



- **Fotografías 13 y 14:** Actividad “Stop de oraciones”, con dos equipos participantes. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 6 de mayo de 2016.

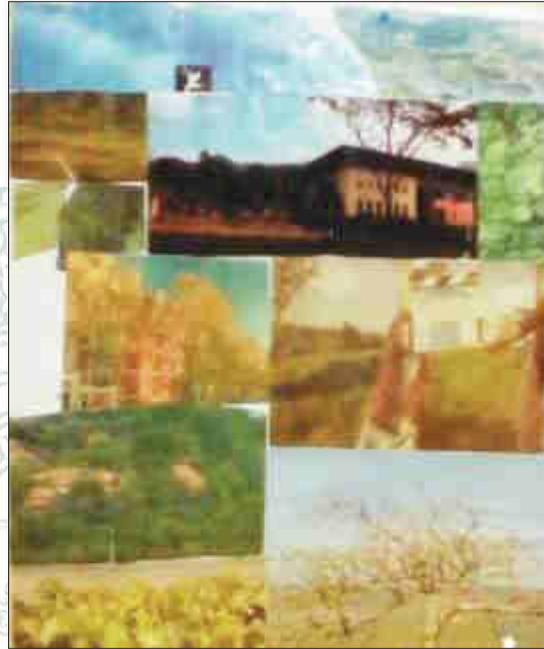
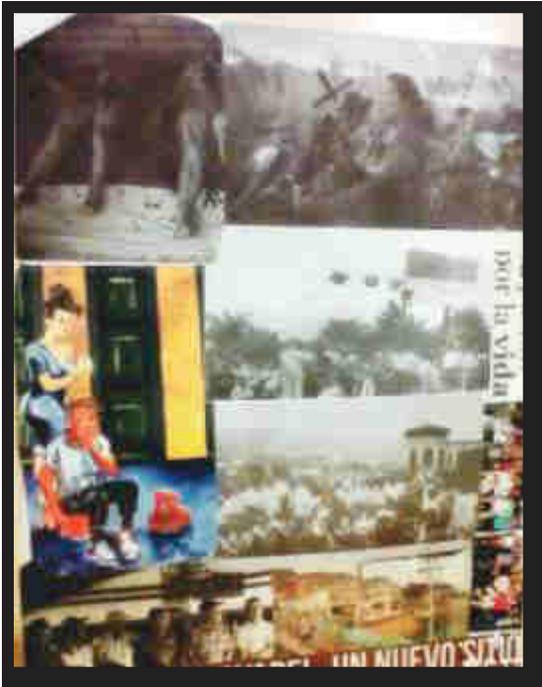


- **Fotografías 15 y 16:** Construcción de los estudiantes del concepto de Oda y Égloga. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 19 de julio de 2016.



- **Fotografías 17, 18, 19 y 20:** Collages elaborados por los estudiantes del CLEI 3 con la temática de la Oda y Égloga. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 19 de julio de 2016.





- **Fotografías 21 y 22:** Reflexiones de los estudiantes del CLEI en torno a la canción Latinoamérica de Calle 13. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 1 de septiembre de 2016.



Las muerte están hermosas que
 tarde o temprano de 3/16

•
 Nada sobra lo que tiene
 hasta que la fiende

Vivir sobre la muerte ^{2/16/16}

• La vida es muy corta así que
 lo tenemos que disfrutar y
 de que pasara.

• La vida es cruel pero a la
 vez es linda en sus momentos
 que se pasan.

• La vida es hermosa y maravillosa
 en sus fases muchas cosas ✓

• Las cosas que gusta hacer
 que vivimos la vida de ✓
 cada día

• Todo tiene sentido todo en la
 vida pero si no lo vemos
 la mente enseguida ✓

• La vida es parte del ser
 humano tenemos que mirar que en
 nosotros no nos cambiamos de vida
 eso está mal y cuando estamos
 vivos nos quedamos y hablamos
 de los libros
 de los libros
 de los libros...

- **Fotografías 28, 29, 30 y 31:** Construcción de epitafios por parte de los estudiantes del grado CLEI 3. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 7 de octubre de 2016.

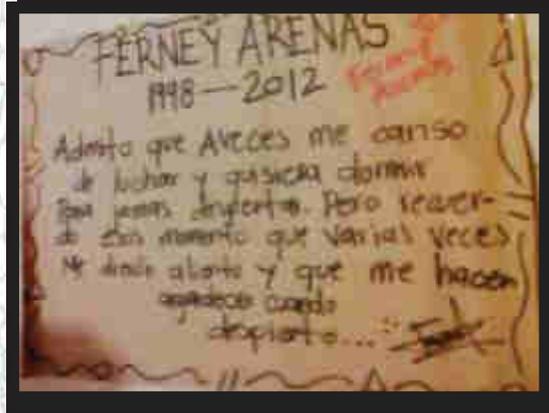
León Arboleda
 1872-2016

La vida no es de
 Nadie aquí estamos hoy y
 talvez mañana no este
 TE AMAMOS |

MAYRA ALIYA
 1899-2011

NO SE MUERE
 QUIEN ERVA SINO
 SE MUERE EL QUE
 SE OLVIDA.

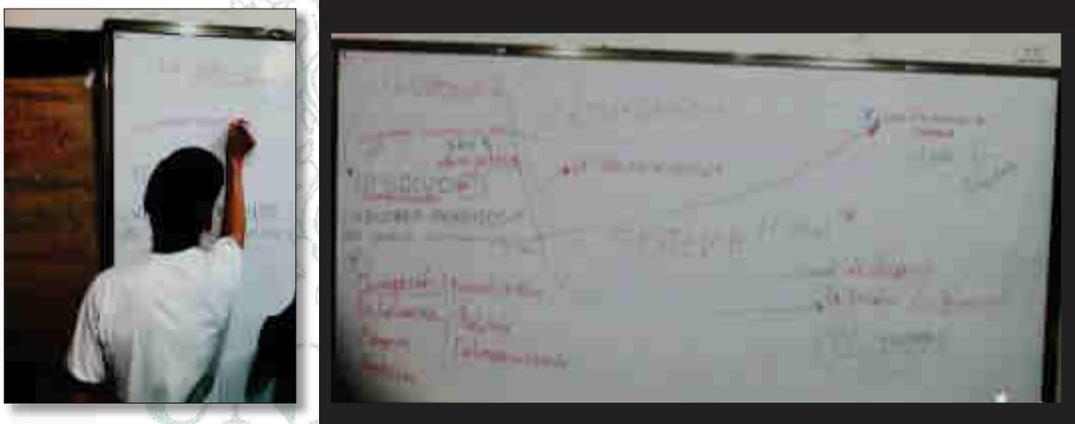
2016



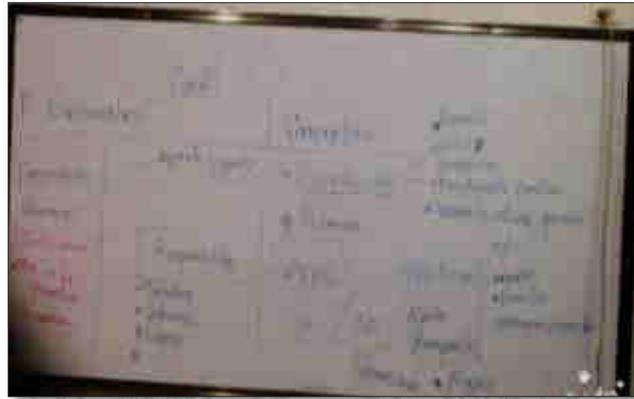
- **Fotografías 32, 33 y 34:** Construcción colectiva de personajes públicos conocidos, en torno a la temática de la sátira. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 2 de septiembre de 2016.



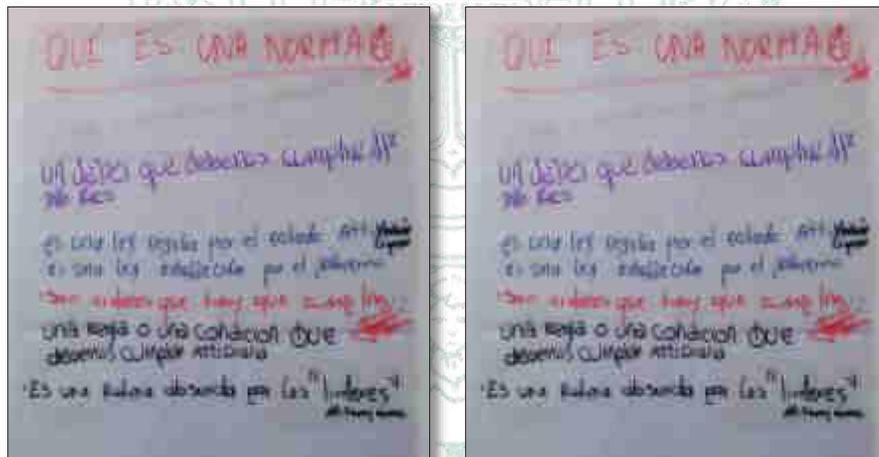
- **Fotografías 35 y 36:** Construcción colectiva de las crisis contemporáneas universales. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 9 de septiembre de 2016.



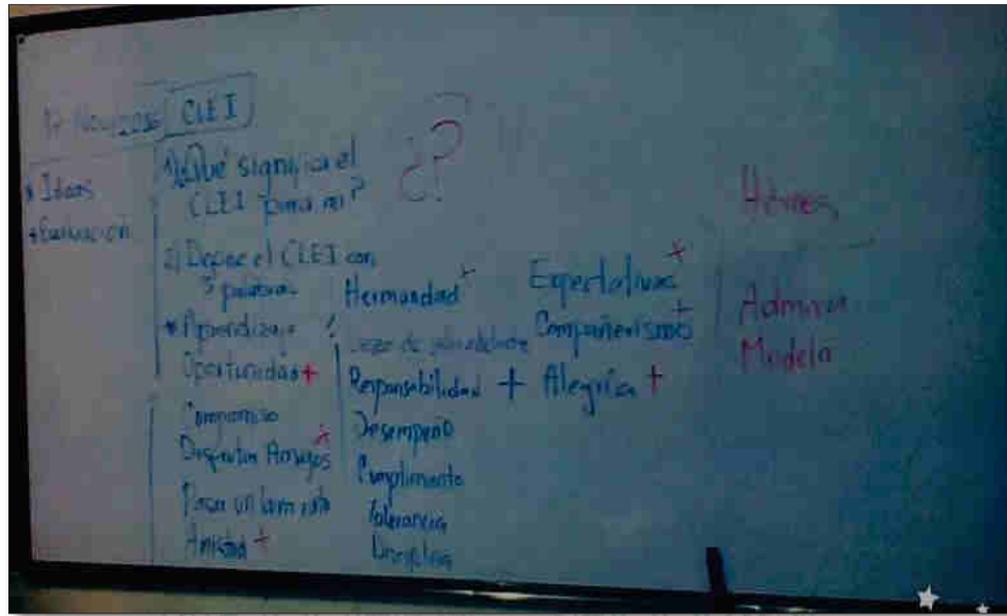
- **Fotografía 37:** Construcción colectiva de las problemáticas más evidentes en el municipio de Andes. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 16 de septiembre de 2016.



- **Fotografías 38 y 39:** Construcción y reflexión colectiva de la noción de norma. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 29 de septiembre de 2016



- **Fotografías 40 y 41:** Representación de la noción CLEI para los estudiantes. Aula Clei 3, Institución Educativa Juan de Dios Uribe, 17 de noviembre de 2016.



9. REFERENCIAS

- Acosta Álvarez, M. A., Cardona Guzmán, D. F. & Obando Román, D.A. (2009). *La discontinuidad teoría-práctica: un problema latente en la educación de jóvenes y adultos*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1181/1/EB0189.pdf>
- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Moroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta Antropología*, 28 (1).
- Álvarez, V., B. 2012. *Módulo de autoaprendizaje, Lenguaje. CLEI 3, Ciclo Lectivo Especial Integrado, Grados 6°-7° Educación Básica*. Fondo Editorial Sagitario S.A. Tercera edición. Medellín: Colombia
- Arguelles, J. D. (2011). *Escribir y leer, con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. En: *Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano, capítulo 1 y 2, pp. 31-46.
- Atehortúa Giraldo, E. A., Velásquez Betancur, H. A. & Figueroa Rodríguez, J. C. (2008). *La educación de personas jóvenes y adultas en la escuela nocturna: un problema de pertinencia*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1221/1/EB0102.pdf>
- Bautista Ávila, N. & Sánchez Medina, L. (2015). *Aportes para la construcción de la política pública de educación de jóvenes y adultos, en la agenda de Bogotá, D.C.* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17149/BautistaAvilaNancy2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bohórquez Martínez, S. L., Grimaldos Canchón, J. M. & Munar Usaquén, S. (2015). *Una mirada a las dinámicas y los escenarios en la educación por ciclos*. (Trabajo de

- grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16846/MunarUsaquenSorantly2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bustamante Henao, B. E. (2006). *Me fui y volví: un estudio sobre la desertión y el regreso al sistema educativo colombiano*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1444/1/O0010.pdf>
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?* En: Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela (pp. 53-63). Bogotá: Colombia.
- Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender la lengua*. Aula de Innovación Educativa, Maig. En: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar; pp. 6-10.
- Ceballos, Herrera., F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, pp. 413-423.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá
- Congreso de la Republica de Colombia. (1997). *Decreto 3011 de 1997*. Bogotá
- Correa Ramírez, M. L. (2012). *Experiencias de Subjetividad en la escuela*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/49/1/CA0623.pdf>
- Fisgativa Sabogal, C. M. (2012). *Remisiones suplementarias: entre la escritura y la subjetividad. Rodeos entorno a Jacques Derrida*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15032/FisgativaCarlosMario2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós. Pp-45-66.

Freire, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *La importancia del acto de leer*. En: Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Barcelona: Graó, nº15, pp. 81-88.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Gutiérrez Vázquez, J. M. (2007). *Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo?* Decisio, 16, pp. 3-15. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber1.pdf

Gutiérrez Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco de Caldas.

Hernández Zamora, G. (2008). *Alfabetización: teoría y práctica*. Decisio, 21, pp. 18-24.

Herrera Guzmán, M. J. & Zapata López, C. I. (1988). *Concepciones de la educación de adultos involucradas en la práctica de la educación de adultos en Antioquia*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1254/1/EA0237.pdf>

Kalman, J. (2000). *Escribir en la plaza*, pp. 7-51.

Kalman, J. (2000). *Lecturas precarias, Escenarios en “quiasmo”*. En: *Escribir en la plaza*, pp. 35-53.

L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Grupo L.A.C.E HUM 109 (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). Facultad de CC., de la Educación. Universidad de Cádiz. Pp. 1-36.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Revista Aloma, 19, pp. 87-112.

Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela*. Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y vida. Año 17, n (1).

Manrique Ospina, S. A. (2016). *La lectura crítica en el marco de las prácticas socioculturales: hacia una convergencia entre los lectores y la variedad de discursos presentes en el entorno*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2258/1/PA0964_stivenmanrique_lecturacritica.pdf

Marroquín Marroquín, M. (2014). *Características de prácticas pedagógicas de alfabetización en jóvenes y adultos*. (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12283/MarroquinMarroquinMaryury2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Méndez Hidalgo, N. C. (2010). *Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de 7 grado del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la localidad de Suba*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/805/edu73.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Cultura de Colombia. (2009). *Autobiografía*. En: Fugas de tinta 3, Crónicas, cuentos y relatos escritos desde la cárcel. Red de Escritura Creativa. pp. 19-20.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Prácticas de Lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras, Manuales y Cartillas PNLE, y CERLAC-UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Proyecto de decreto "Por el cual se reglamenta la atención educativa formal para adultos"*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-343432.html>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Naranjo, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1317/1/G0037.pdf>
- Parra Molina, A. G. & Suarez Chaparro, A. L. (2013). *La alfabetización dentro y fuera del aula como medio de transformación y participación de padres de familia del Colegio León de Greiff*. (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12248/AidaGinnetteParramolina2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parra Mosquera, C. A. (2016). *La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (17), 179-186. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.eser>

- PEI. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Institución Educativa Juan de Dios Uribe.
- Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L. & Vargas González, A. (2013). *Modalidades de organización del trabajo didáctico en el campo de lenguaje*. En: *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. pp. 12-18.
- Petit, M. (2000). *Lectura literaria y construcción de sí mismo*. En: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, pp.41-66.
- Quevedo Zapata, D. E. (2007). *La literatura: una herramienta útil en la formación de adultos*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1754/1/PA0607.pdf>
- Ramírez, L. V., & Ramírez, A. C. V. (2010). *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?* *Tiempo de educar* 11 (21), pp. 59-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>
- Rendón Capera, L. V. (2015). *El camino hacia la lectura. Las prácticas de la oralidad como posibilidad didáctica*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1888/1/PA0894.pdf>
- Reyes Gómez, J. J., Gerena Villami, S. M., González Muñoz, C. J., Agudelo Penagos, J. C & García Quiroga, Y. P. (2015). *Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17148/AgudeloPenagosJeimyCarolina2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rocha González, Y. A. (2016). *La lectura crítica: encuentro de subjetividades*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2173/1/PA0458_yesikaan_drearocho_lecturacritica.pdf
- Rojas, Crotte, F. (2011). *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica*. *Tiempo de Educar*, 12 (24), pp. 277-297. México, Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/38942>
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Capítulo 3, La ética escolar: ¿Del castigo a la disciplina?* En: *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX*, pp. 131-184.
- Segura Duque, D. A. (2014). *La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1541/1/PA0843.pdf>
- UNESCO. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Universidad de Antioquia. (2013). *Proyecto de Formación Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*. Medellín: Facultad de Educación.
- Uruñuela, P. M. (2005). *Absentismo Escolar*. I Jornades “Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats”.

Vásquez, R., F. (2012). *La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad*. Enunciación, 16 (1), pp. 151-160. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3595>

Weber, V. (2008). *¿A qué llamamos materiales didácticos?* En: Curso posgrado. Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

