

# La pedagogía por proyectos en el nodo Bogotá de la Redlenguaje

Red colombiana para la transformación  
de la formación docente en lenguaje



Con el apoyo de:



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)





# **Redlenguaje**

*Red Colombiana para la Transformación  
de la Formación Docente en Lenguaje*



**Nodo Bogotá**  
REDLENGUAJE



COORDINADOR NODO BOGOTÁ  
GIOVANNY CASTAÑEDA ROJAS  
DOCENTES RED-SED  
JULIETA ROJAS CHARRY  
GEMMA ETILIA ROJAS  
OLGA ROCÍO JIMÉNEZ RICO  
ESTER SOFÍA GUTIÉRREZ  
EDUVINA ONTIBÓN H.

# **La pedagogía por proyectos en el nodo Bogotá de la Redlenguaje**

Junta Directiva Nacional  
Blanca Lilia Bojacá, Presidenta  
Silvia Alejandra Rey, Vicepresidenta  
Ángela López, Secretaria  
Andrea Ruiz Gómez, Tesorera  
Carmen Cecilia Villabona, Fiscal  
Fabio Jurado Valencia, Coordinador Nacional

# La pedagogía por proyectos en el nodo Bogotá de la Redlenguaje

## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito, SED  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Alcalde Mayor de Bogotá Enrique Peñalosa Londoño,

### © Autores

Adriana Gordillo A. ~ Sol Mercedes Castro B. ~ Ligia Ochoa S. ~ Ingrid Astrid Fonseca F. ~ María Elvira Vargas de M. ~ Claudia Patricia Farfán C. ~ César Augusto Montoya V. ~ Eivis Patricia Viloria P. ~ Sandra Milena Ramírez G. ~ Yeimy Johanna Romero G. ~ Jesús Enrique Rodríguez P. ~ Julieta Rojas Ch. ~ Andrea Ruiz ~ Gemma Rojas ~ Alexander Alfonso N. ~ Alicia Tarquino P. ~ Gildardo Moreno C. ~ Brayan Quiroga C. ~ José Miguel Pinto L. ~ Fabio Jurado V. ~ Sayra Liliana Benítez ~ Silvia Alejandra Rey G. ~ Ivoneth Lozano R. ~ Sandra Patricia Quitián B. ~ Blanca Bojacá B. ~ Claudia Aracelly Quevedo C. ~ Rosa Cecilia Muñoz T. ~ Claudia Johana Suárez C. ~ Claudia Milena Benítez S. ~ Jeimy Briceño H. ~ Luz Nelly Cabuya L. ~ Sandra Patricia España ~ Astrid Guerrero ~ Deyadoris Vásquez V. ~ Ángela María López L. ~ César Augusto Mayorga M. ~ Laura Constanza Romero L. ~ Jhon Alexander Aranzazu P. ~ Karen Alexandra Muñoz P. ~ Olga Rocío Jiménez R. ~ Aurora Alexandra López C. ~ Martha Isabel Jiménez R. ~ Jaime Collazos P. ~ John Alexander Alfonso N. ~ Brayan Quiroga ~ Bernardino Dura I. ~ Nylza Offir García V. ~ Carolina Beltrán E. ~ Jeimy Paola Velandía F. ~ Ana Cecilia Torres O. ~ Carmen Rosa Parra B. ~ Carmen Cecilia Viliabona de R. ~ Ester Sofía Gutiérrez C. ~ Leonor Rodríguez V. ~ María Elisa Pinilla V. ~ Marta Lucía Quiroga B. ~ Martha Cárdenas G. ~ Myriam Navas de L. ~ Lyda Mayerly González O. ~ Silvia Juliana Ordoñez R. ~ Marisella Buitrago R. ~ Nelly Yolanda Bayona B. ~ Carolina Arias A. ~ Gloria Stella Ramos C. ~ Tatiana Pachón A. ~ María Nelcy González P. ~ Walter Vargas C. ~ Yolanda Rojas P. ~ Luz Clemencia Pérez C. ~ Luis Joaquín Polo T. ~ Nury Hasbleidy Guevara R. ~ Claudia Azucena Oramas C. ~ María Paula Cortés ~ Carmen Sofía Ospino G. ~ Eduvina Ontibón H. ~ Patricia Rincones ~ Juan Alejandro Castiblanco ~ Yazmin Molano ~ Betty Lizarazu ~ María del Pilar Rodríguez C. ~ María del Pilar Cruz A. ~ Adriana Lucía Sánchez G. ~ Sonia Álvarez G. ~ Luisa Fernanda Rueda Q. ~ Martha Yaneth Ruiz G. ~ Sandra Quinguirejo Ch. ~ Yuli Andrea Reina V. ~ Liliana Salgado R. ~ Carmen González M. ~ José Eduardo Gómez C. ~ Giovany Castañeda R. ~ Francely Janeth Molina M. ~ Maritza Pérez T. ~ Carmen Jeanet Acevedo P. ~ Jenny Carolina Rojas L. ~ Katherine Rivera A. ~ Miguel Bayona M. ~ Jakeline Jiménez L. ~ Deisy Johana Huérfano D. ~ Marlen Rátiva V.

### © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito Capital  
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia  
Directora de Formación de Docentes  
e Innovaciones Pedagógicas

Claudia Puentes Riaño  
Patricia Castañeda Paz

María Alicia Naranjo Mesa

### © IDEP

Directora General  
Subdirectora Académica  
Asesor de Dirección

Claudia Lucía Sáenz Blanco  
Juliana Gutiérrez Solano  
Edwin Ferley Ortiz Morales

Secretaría de Educación del Distrito, SED

### EQUIPO DE TRABAJO

Gina Moreno, Julia Liliana Ríos Herrera,  
Mireya González Lara, Mónica Ruan García Herrerros,  
Oscar Eduardo Alba Niño

Instituto para la Investigación Educativa y  
el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Amanda Cortés Salcedo, Bethy Blanco

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en el Convenio Interadministrativo 877686 de 2019, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Libro ISBN impreso	978-958-5485-88-4
Libro ISBN digital	978-958-5485-89-1
Primera edición	Año 2019
Ejemplares	300
Coordinación Editorial	Corporación Magisterio

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

### Secretaría de Educación del Distrito, SED

Avenida Calle 26 No. 66-63.  
Teléfono: (57-1) 324 1000  
www.educacionbogota.edu.co

### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.  
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

# Contenido

---

<b>A manera de presentación</b>	7
<b>Grupo Argumentos</b>	17
<b>Nodo Boyacá Voces Muiscas</b>	25
<b>Grupo Ciudad Lenguaje</b>	33
<b>Grupo de Investigación en Evaluación (GIE) - Universidad Nacional de Colombia</b>	45
<b>Grupo de Investigación Syngraféas</b>	63
<b>Grupo de Lenguaje Bacatá: treinta años de travesía entre la palabra y la escuela</b>	73
<b>Grupo Educación y Literatura (Universidad Nacional de Colombia)</b>	87
<b>Grupo Encontexto</b>	99
<b>Grupo Escuela Pedagógica Experimental (EPE)</b>	107
<b>Grupo Huellas</b>	117

<b>Grupo Inferencias</b>	123
<b>Grupo Interculturalidad</b>	131
<b>Grupo Lectura, Escritura y Educación (LEE) - Universidad Pedagógica Nacional</b>	147
<b>El Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad (GLIC - UD). Escenarios para la formación de docentes</b>	159
<b>Grupo Memoriasuan</b>	171
<b>Grupo Metáforas</b>	181
<b>Grupo OLE</b>	189
<b>Grupo Prometeo</b>	197
<b>Grupo Red Encuentro</b>	209
<b>Grupo Semillando</b>	219
<b>Colectivo Travesía, Universidad Pedagógica Nacional</b>	235

# A manera de presentación

---

## ¿Qué es y qué busca la Red de Lenguaje?

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje fue fundada en 1998 y hace parte de la Red Latinoamericana con el mismo nombre; la misma que ésta se había iniciado en 1996 en la ciudad de Temuco, Chile, con el auspicio de la UNESCO, y el liderazgo de Josette Jolibert. La pregunta que orientó las discusiones para fundamentar el enfoque teórico-práctico de la Red fue: ¿cómo construir una estrategia para la Formación de Docentes que esté a la altura de las necesidades y de las expectativas de los docentes?

Las necesidades se asociaban con la percepción de debilidad que se tenía sobre la formación de los docentes, y la distancia entre las prácticas pedagógicas y los discursos declarativos de la legislación educativa. La lectura y la escritura constituían las mayores preocupaciones; los enfoques comunicativos y las perspectivas socio-culturales y socio-constructivistas aparecían insinuados en las reformas curriculares, y hacían parte de las expectativas de los docentes en la década de los noventa.

En dicha década hubo, en efecto, reformas educativas en la mayoría de los países de América Latina y, como en Colombia, tales reformas (Ley General de Educación y Decreto 1860, de 1994) solo podrían encarnarse si la formación inicial y continua apuntaba

a transformaciones profundas. Por eso, inicialmente, los ministerios respaldaron la iniciativa de constituir las redes de maestros en estos países con el perfil que se proponía: innovar e investigar sobre las prácticas, a partir de las iniciativas de los docentes, con un especial énfasis en el empoderamiento de los estudiantes y el trabajo en equipo, inherente a las transformaciones en educación y como una estrategia para aprender desde las aulas los principios de la democracia. No se trataba de “mejoramientos”, sino de transformaciones profundas a través de la investigación-acción, avizorando lo que vendría con las dinámicas de la comunicación digital.

Estas reflexiones conducían a explicitar, por ejemplo, lo que en los enfoques comunicativos se entiende por saber escribir:

- ✓ una capacidad de representación: representación de la situación y del tipo de texto que se desea producir;
- ✓ competencias que permitan escoger, en un abanico conocido de diferentes tipos de textos, aquel que mejor conviene a la situación, identificando sus principales características lingüísticas;
- ✓ una aptitud para administrar globalmente la actividad de producción de manera de considerar los diferentes niveles de análisis de un texto: situación de producción, superestructura, enunciación, gramática textual, microestructura a nivel de la frase;
- ✓ y también, por supuesto, competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas), competencias mínimas, necesarias para todo tipo de textos (Jolibert, 1991, p. 15).

Es decir, hacer hincapié en uno de los compromisos fundamentales de la escuela: aprender a producir textos desde contextos auténticos y con el monitoreo metacognitivo implicado en la reflexión-revisión del proceso de escritura, guiado por un centro de interés o por las actividades pactadas en el desarrollo de un proyecto; porque se trata de aprender a escribir sin perder de vista el horizonte pragmático: para qué, para quién y cómo. Para ello

se considera que los docentes mismos tienen que vivir la experiencia constante de la lectura y la escritura y el trabajo cooperativo, porque lo que se promueve entre los estudiantes no puede ser tan distinto a lo que se promueve en la formación continua, o inicial, de los docentes.

El intercambio de experiencias y la detección de los problemas en el camino de la indagación en cada proyecto, o plan de trabajo, hace parte de la naturaleza de una educación que busca romper con rutinas tan absurdas, por ejemplo, como obligar a copiar a los estudiantes fragmentos de la cartilla. Al contrario, la investigación acción deviene de inquietudes de los estudiantes, que el docente retoma para explorar juntos las respuestas posibles a preguntas relacionadas con la inquietud y el deseo de saber. De allí que en el taller fundacional de la Red Latinoamericana se proponga para el trabajo con el lenguaje en las escuelas -actualizar el marco teórico de referencia, destacando los conceptos susceptibles de contribuir en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas renovadas, en particular en los campos de:

- ✓ la lingüística (lingüística discursiva y textual, psico y socio-lingüística, pragmática, semiótica);
- ✓ las teorías constructivistas y socio-culturales del aprendizaje;
- ✓ las ciencias cognitivas (análisis de la cognición y la meta-cognición);
- ✓ la Sociología, la Etnografía y la Antropología;
- ✓ las aproximaciones a la literatura y a la literatura infantil;
- ✓ la Epistemología e historia de estos campos y, obviamente, todos los aportes contemporáneos de la Didáctica de la Lengua Materna, como tal, como campo propio<sup>1</sup>.

.....

1 El planteamiento aparece en el primer libro colectivo Inter-Redes, producto del I Seminario Latinoamericano, realizado en Santiago de Chile (enero de 1996): "Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna", coordinado por J. Jolibert, I. Cabrera y G. Inostroza, coeditado por la

## Las dinámicas de la Red

El término “taller” es recurrente en las interacciones que se construyen entre grupos de trabajo, los cuales constituyen nodos que, a su vez, conforman la Red Nacional, la que hace parte de la Red Latinoamericana, vinculada también a la Red Iberoamericana de Redes:

- ✓ Un nodo está constituido por grupos o puede ser un grupo en una región o ciudad.
- ✓ Hay también un coordinador de nodo que se rota periódicamente.
- ✓ El coordinador del nodo convoca a los talleres regionales y moviliza la información de carácter nacional y latinoamericano.
  - El rol del coordinador del nodo es el de promover las discusiones en los grupos y ayudar en la interlocución entre los pares académicos en la perspectiva de la cooperación para la producción de las ponencias que se acuerdan –en cada taller regional– destinadas al taller nacional y al latinoamericano e iberoamericano: cada grupo propone sus ponencias y cada nodo nombra lectores entre grupos para ayudar a decantarlas y a cuidar que respondan a los perfiles teórico-prácticos de la Red.
  - Para cada taller nacional –en el caso de Colombia es anual– se elige la sede de un nodo; el nodo responsable del taller constituye un comité coordinador cuya función es distribuir las ponencias entre pares de los nodos según las mesas de trabajo previstas.

.....

UNESCO-OREALC/Santillana, Chile, Aula XXI. Reeditado posteriormente por la Cooperativa Editorial Magisterio, en Bogotá, Colombia.



**Figura 1.** Las dinámicas de la Red. **Fuente:** Elaboración propia.

- ✓ Los talleres nacionales cuentan con el apoyo de universidades públicas y privadas, así como de las normales.
- ✓ En el taller nacional se definen las ponencias que van al taller latinoamericano que, de nuevo, activa el proceso de la interlocución entre maestros/pares académicos de los nodos de los distintos países.
- ✓ Una constante es entonces la lectura y la escritura con la cooperación entre pares, quienes luego se encuentran *in situ* en los talleres para discutir y aportar a la cualificación de las experiencias pedagógicas que constituyen el centro de las ponencias.

La Red Colombiana tiene veintiún nodos que son representativos de diecinueve lugares de las distintas regiones. Aproximadamente quinientos maestros de los diferentes niveles educativos (pre-escolar, primaria, secundaria, media y universidad) participan en la Red. Ha realizado dieciséis talleres nacionales en las sedes de las universidades principales de las ciudades en las que se han llevado a cabo. Los talleres transcurren durante tres días consecutivos, y los docentes participantes se nuclean en las mesas de trabajo donde más entronizan sus ponencias según sean los énfasis: 1) Infancia, Lenguaje y Educación; 2) Prácticas de Lectura;

3) Prácticas de Escritura; 4) Prácticas de Oralidad; 5) Formación Literaria; 6) Lenguaje, Pedagogía y Democracia; 7) Interculturalidad; 8) Formación Docente –inicial, continua y avanzada–; 9) Evaluación.

Se trata de ejes transversales de trabajo, con convergencias e imbricaciones, en donde se ubican las ponencias con el criterio de lo dominante y la continuidad.

## **¿Por dónde van las discusiones de la Red de Lenguaje en Colombia?**

Optar por el desarrollo de la pedagogía por proyectos en las instituciones educativas, como lo propusiera Jolibert en su momento, no ha sido fácil por cuestiones ideológicas latentes y por los anclajes en concepciones unilaterales sobre los currículos y la pedagogía y la debilidad de la formación inicial, sobre todo en los territorios periféricos del país. El choque epistemológico entre la pretensión de enseñar a enseñar bien, o recalar en las teorías por sí mismas –la constante en las carreras universitarias en Educación– y el enfoque teórico-práctico de la pedagogía por proyectos –ya abordada por Dewey en la primera década del siglo XX y asumida por Freinet y Freire después, retomado por Jolibert y Not en las décadas de 1980 y 1990– es notorio.

El choque epistemológico ha conducido a confundir las secuencias didácticas, desarrolladas linealmente, con la pedagogía por proyectos; hay aquí un asunto que será objeto de profundización en futuras discusiones: no es lo mismo la pedagogía basada en proyectos, que la pedagogía por proyectos; en la primera, los proyectos son sugeridos en los marcos curriculares, en un libro de texto o por el docente; en la segunda, el proyecto surge de la negociación entre el docente y los estudiantes y, sobre todo, responde a una necesidad sentida en los entornos de la escuela y de

la comunidad, o surge de los múltiples dilemas de los estudiantes en la sociedad contemporánea.

Frente al carácter genérico de las secuencias didácticas se ha optado por distinguir entre estas –que tienden a privilegiar de manera unilateral la voz del docente y se acoplan a programas curriculares cerrados–, y las secuencias didácticas innovadoras que se caracterizan por el trabajo compartido entre estudiantes, docentes y comunidad educativa a la luz de un problema o de un tema de interés. A su vez, se han analizado las fronteras o las convergencias entre la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas innovadoras. Al realizar los balances de las experiencias acumuladas de los docentes durante veinte años, se identifican experiencias que se acoplan con plenitud a la pedagogía por proyectos; experiencias que muestran la asociación entre secuencias didácticas innovadoras y el desarrollo de proyectos, y experiencias concentradas en las secuencias didácticas innovadoras; estas experiencias se resumen en los libros de la Colección Experiencias Pedagógicas, del proyecto editorial de la Red; así, tres libros muestran la pedagogía por proyectos en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura:

2010: *La escritura en la escuela: los niños pintan la vida*, de las maestras Luz Mary Ortiz y Nilcia Carvajal, del Nodo de Guaviare.

2010: *La escritura. Lenguaje vivo en el aula*, de las maestras Adriana Sánchez, María del Pilar Cruz, Nubia Ginet Herrera y Sonia Álvarez, del Nodo de Bogotá.

2018: *Maestra en obra. Autobiografía de la práctica pedagógica*, de la maestra Alba Lucía Trujillo, del Nodo Eje Cafetero.

Tres libros condensan el desarrollo de proyectos asociados con secuencias didácticas innovadoras en el modo de abordar el lenguaje y la literatura en la educación secundaria:

2010: *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*, de la maestra Yolanda López, del Nodo Pido la Palabra, del Tolima.

2011: *Pensar el lenguaje, pensar el aprendizaje*, de las maestras Amparo Escobar y Amparo Duarte, del Nodo Valle.

2015: *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*, de la maestra Yolanda Rojas Pulido, del Nodo Bogotá.

Dos libros se acoplan con plenitud a las secuencias didácticas innovadoras, con alusiones a proyectos pedagógicos:

2016: *Discursos, saberes y prácticas de lenguaje en el aula: análisis de cinco propuestas didácticas*, de la maestra Sofía Tamayo, del Nodo Pido la Palabra, del Tolima.

2016: *Leer, escribir, hablar, enseñar: siete maestras sistematizan su práctica*, de las maestras Sandra Rodríguez, Ruby Mendoza, Lilia Grijalba, Sofía Tamayo, Martha Gutiérrez, Ernestina Zuleta y María del Rosario Abaúnza, del Nodo Tolima.

Investigar sobre los matices de las secuencias didácticas innovadoras y la pedagogía por proyectos, mostrando cuándo se imbrican, o cuándo surgen en el desarrollo de las prácticas, es un compromiso que la Red irá afrontando en la perspectiva de construir conocimiento nuevo en pedagogía. Por ahora los libros de las maestras son un insumo para iniciar dicha investigación, si bien la observación etnográfica es determinante en este propósito.

El libro que aquí presentamos reconstruye las trayectorias asumidas por los grupos o colectivos de docentes que configuran el Nodo Bogotá de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Cada grupo expone la fundamentación

epistemológica que respalda sus propuestas de innovación e investigación, así como la memoria en torno a sus trayectorias, sus participaciones en eventos académicos, sus publicaciones y aquellos desafíos que han delimitado los propósitos de las agendas propias. Se responde así a la “Tercera convocatoria para el apoyo y fomento de redes y colectivos de docentes y/o directivos docentes del Distrito Capital”, respaldada por la Secretaría de Educación Distrital, con el objeto de “Fomentar y avanzar en la consolidación de la Red de Innovación del Maestro a través de acciones orientadas al fortalecimiento de las redes y colectivos de maestros del Distrito” (2019, p. 4). Este libro hace parte de la categoría “Publicación de obras escritas”, en el marco de dicha convocatoria, por tratarse de una obra inédita que visibiliza la “historia de la Red o colectivo” (2019, p. 7).

## Referencias

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, A. y Duarte, A. (2011). *Pensar el lenguaje, pensar el aprendizaje*. Bogotá: Red de Lenguaje.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*: México: Siglo XXI Editores.
- Jolibert, J. (1991) *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*: Buenos Aires. Manantial.
- \_\_\_\_\_ y Cabrera, I., e Inostroza, G. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago: UNESCO-OREALC/Santillana.
- Jurado, F. (2018) (comp.). *Los horizontes del sistema educativo colombiano*. Bogotá: Red de Lenguaje.

**Fabio Jurado Valencia**

Coordinador Nacional

**Silvia Alejandra Rey González**

Vicepresidenta

Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en  
Lenguaje

# Grupo Argumentos

---

Argumentos es un colectivo integrado por profesoras de educación superior; nace en el año 1998 y está conformado por Ligia Ochoa Sierra<sup>1</sup>, Adriana Gordillo Alfonso<sup>2</sup> y Sol Mercedes Castro Barbosa<sup>3</sup>. Su origen se empieza a gestar cuando éramos estudiantes de maestrías y doctorados en distintas instituciones universitarias: un recorrido de más de dos décadas en el que la motivación, el interés y la participación fueron las bases pedagógicas y didácticas de nuestro trabajo con los estudiantes. En el trabajo del aula por proyectos, nuestros estudiantes participan propositivamente, con lo que saben y con lo que quieren y necesitan aprender como futuros docentes de lengua. Son estudiantes que participan en la organización de su aprendizaje y en el control de lo que deben aprender.

Como colectivo hemos sido una guía para nuestros estudiantes, apreciamos lo que ya saben, los intereses que tienen y lo que quieren aprender; sin embargo, hay unos retos académicos y unos

.....

1 Docente del Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Correo: lochoas@unal.edu.co

2 Docente del Proyecto Curricular Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: agordillo@udistrital.edu.co

3 Docente en Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Nacional de Colombia. Correo: solmer@yahoo.com

desafíos sociales que los estudiantes necesitan aprender y conocer, y nosotras como docentes somos quienes tenemos la responsabilidad de establecer esas relaciones de compatibilidad entre las demandas oficiales y los intereses de los estudiantes.

Como docentes de lengua y particularmente de la lectura y escritura académicas, siempre nos hemos preocupado porque el estudiante como investigador, lector y escritor tome conciencia de la estrecha relación que hay entre investigar, leer y escribir textos académicos; nos ha movido el reto de facilitarles a los estudiantes y directores el proceso de elaborar una tesis de pregrado, maestría o doctorado. Igualmente, el reto de lograr que estos actores se vuelvan investigadores en un campo del conocimiento y evitar la alta deserción de los pregrados y posgrados.

Hemos participado como ponentes en eventos nacionales e internacionales de reconocimiento académico, que nos han permitido mostrar nuestras experiencias y fundamentaciones teóricas relacionadas con la lectura y la escritura académicas. Entre los eventos podemos destacar la participación en los congresos internacionales de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, en los Congresos Internacionales sobre la Lectura y la Escritura en América Latina y en dos congresos internacionales sobre lectura y escritura en la sociedad global<sup>4</sup>. Asimismo, hemos escrito artículos y libros orientados a que tanto estudiantes como docentes universitarios se proyecten en intereses y

.....

4 El Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global (CILESG), es un evento de periodicidad bianual realizado con el ánimo de "(...) responder a las nuevas exigencias que tiene la sociedad sobre lectura y escritura en el ámbito profesional, y en todos los niveles y áreas de la educación [con el ánimo de] contribuir a la formación y a la actualización de docentes, investigadores y futuros profesionales en los procesos de comprensión y producción de textos, como componentes esenciales del desarrollo de aprendizajes eficaces, profundos y duraderos" (Barranquilla, 2015). Su sede es rotativa, según se acuerda en los eventos anteriores. A la fecha se han adelantado cuatro versiones en distintas sedes: Barranquilla, Colombia (2013-2015); Ibarra, Ecuador (2017); Monterrey, México (2019).

competencias para su crecimiento académico y personal, en temas sobre la lectura, la escritura y la investigación en la educación superior.

## **¿Cuáles han sido nuestras reflexiones teóricas?**

En el campo del lenguaje y la educación están fundamentadas epistemológicamente desde áreas como la gramática española, el análisis del discurso, la didáctica del español, la didáctica de la comprensión y producción de textos y la pedagogía por proyectos. En cuanto al desarrollo teórico a partir de los trabajos y publicaciones, hemos realizado un extenso recorrido sobre bases teóricas que tienden lazos relacionales entre leer, escribir e investigar, llevándonos a plantear preguntas como las siguientes: ¿qué implica la comprensión de los textos académicos?, ¿qué implica escribir un texto académico? y, ¿qué implica formarse como un docente investigador?

Leer y escribir son procesos comunicativos en tanto están pensados para ser potenciados en otros; a través de ellos queremos que nuestros propósitos comunicativos se logren, que el lector comprenda nuestra intención comunicativa y de ser posible la comparta. La lectura y la escritura tienen también un papel epistémico fundamental; no solo son medios de comunicación de conocimiento sino, como ocurre con todas las expresiones del lenguaje, son en sí mismos, constructores de conocimiento.

La lectura es esencialmente una forma de conocimiento, un medio de obtener información, un instrumento para conocer la realidad, para ampliar el mundo de los individuos y a la vez para producir nuevo conocimiento. Muchas veces los docentes suponen que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocen que esa información solo está disponible y puede ser apreciada por quienes tienen ciertas habilidades

cognitivas que se hacen conscientes a través de la motivación y el interés que deben despertar en sus estudiantes.

La escritura, por su parte, como lo han señalado Bereiter y Scardamalia (1987), es una herramienta poderosa para aclarar las propias ideas, es un medio de configurar y producir nuevo conocimiento. Según estos investigadores, los escritores expertos transforman su conocimiento gracias a la escritura, pues les implica volver una y otra vez sobre sus ideas, sobre lo escrito, buscar ejemplos para argumentar o adicionar información para ampliar una idea. Las objeciones que el académico le plantea a su escrito a partir del estado del conocimiento en un saber específico, le llevan a ampliar lo escrito con notas y citas, a través de las cuales da ingreso a otras posibilidades insospechadas en principio de su texto: nuevas asociaciones entre conocimientos, ideas inéditas, posibilidad de profundizar en la forma de abordar un tema. Se trata, por tanto, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación de la tarea de escritura, y por la misma actividad de escribir. Por eso, cuando el texto está terminado, el académico siente que sabe más que antes de empezarlo

Pero leer y escribir son significados sociales, contenido, pero también –en tanto signos lingüísticos– son formas, estructuras que se usan para construir los mensajes. La forma condiciona, en muchas ocasiones, los contenidos. El tipo de texto que uno utilice y las estructuras que emplee, por ejemplo, para argumentar, determinan los mensajes que deseamos transmitir, estructuras que en muchas ocasiones no suelen ser universales, sino que están muy relacionadas con culturas o con comunidades específicas.

En la universidad, muchas veces se pone el énfasis en el contenido –las ideas– de las tesis y se descuidan las formas –reglas retóricas y lingüísticas de los textos académicos–; en otras, la atención se centra en las formas y se descuidan los procesos de conocimiento de la disciplina. Los estudiantes no pueden avanzar porque no han sido motivados, no tienen el interés y no encuentran

claros ni completos los conceptos con los que necesitan trabajar. Los directores de tesis son, en el primer caso, revisores de lo que está dicho, de la exactitud y veracidad de la información, pero no consideran la coherencia del texto; en el segundo caso son básicamente evaluadores y correctores de estilo, lo que puede ser reemplazado por un procesador de textos o por un corrector.

El asunto no radica únicamente en manejar las formas de la escritura, sino en acercarse a un área de conocimiento con interés y motivación. Todo esto se adquiere al ser parte de un grupo de investigación con el que se discuta y construya el saber disciplinar. Algunos estudiantes no terminan sus investigaciones porque, solo cuando inician su proyecto de tesis, empieza el interés y la motivación por relacionarse con el tópico central por el que se indaga.

En la elaboración del proyecto de tesis y en la redacción de la misma intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988); es decir, en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan –descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas–, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen cuadros, diagramas, ilustraciones, etcétera (Arnoux, *et al.*, 2004, p. 2).

Ahora bien, investigar es un proceso que gira alrededor de un problema de investigación que no ha sido resuelto, que es pertinente y necesario resolver. Para resolverlo se requiere tener una perspectiva teórica y unas herramientas metodológicas, coherentes con dicha perspectiva. Investigar es un proceso lingüístico pues a través de él no solo se cifran unas experiencias, unos descubrimientos –en formatos propios de cada área del conocimiento–, sino también se construye el conocimiento, gracias al poder epistémico de la escritura. En ese sentido, investigar tiene

una doble relación con los procesos lingüísticos, en tanto implica el manejo de las formas y la producción de contenidos. Este atisbo de reflexiones es solamente una guía general que ha permitido integrar disciplinas, y motivar tanto a estudiantes y docentes en el discernimiento de que todo conocimiento disciplinar se aprende a través de la lectura y la escritura.

## ¿Cuáles son nuestros retos y desafíos?

Con relación a los retos y desafíos del Grupo Argumentos, tenemos responsabilidades como docentes e investigadoras. Responsabilidad hacia la ciencia en tanto hay que hacer investigación que amplíe el conocimiento y profundice en la comprensión sobre los temas que trabajamos. Responsabilidad frente a la educación y la sociedad, en tanto lo que investiguemos debe ser difundido y usado. Responsabilidad con los estudiantes en formación, ya que debemos contribuir a su formación como formadores; contribución que está determinada por un plan de trabajo organizado e intencional causado a partir de intereses y necesidades sentidas y compartidas por un grupo académico.

## Referencias

- Arnaud, E. et al. (2004). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. Recuperado de [www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm](http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm).
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2002). Distanced and refined selves: Educational tensions in writing with the power of knowledge. In M. Hewings (Ed.), *Academic writing in context* (23-29). Birmingham: University of Birmingham Press.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. and Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parolor Press.
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual*. New York; L. Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (2011). The disciplined interdisciplinarity of writing studies. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 8-21.
- Bazerman, C., Little, J., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Castelló, M. et al. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(95), 113.
- Dong, Y. R. (1996). Learning how to use citations for knowledge transformation: Non-native doctoral student's dissertation writing in science. *Research in the Teaching of English*, 30(4), 428-457.
- Gordillo, A. A. (2013). *Las bases textuales y los géneros discursivos. Técnicas para el aprendizaje de la comprensión y producción académicas en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1011Palmira>.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, (22), 93-119.
- Ochoa, L., Gordillo, A. y Castro, S. (2018). *Lectura, escritura e investigación en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Petri, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high and low rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, (6), 238-253.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Nodo Boyacá Voces Muiscas

---

## Una mirada a su origen y trayectoria

El Nodo Boyacá se crea en el año 2019 tras una insistente búsqueda por hacer visibles los resultados en investigación que se llevan a cabo en esta región del país. Las principales gestoras de este colectivo son Jakeline Jiménez Lozano<sup>1</sup> y Deisy Huérfano Díaz<sup>2</sup>, dos maestras del nivel de secundaria en la Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso, y José María Silva Salazar del municipio de Buenavista en Boyacá, respectivamente.

El objetivo de la Red de Lenguaje Boyacá es ser un espacio de diálogo y cooperación docente en investigación a través de proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en la región no solo desde el lenguaje; se resalta por tanto el interés de docentes de diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento de zonas urbanas y rurales, para empezar a hacer parte de este colectivo: básica primaria, Humanidades, Sistemas e Informática, Filosofía y Ciencias Sociales, “Programa Todos a Aprender” (PTA).

Aunque la consolidación del nodo dentro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje), se dio en 2019, sobresale la incansable labor

.....

1 Correo: diwifran@gmail.com

2 Correo: johanahuer@hotmail.es

de investigación que han adelantado como equipo de trabajo las dos gestoras en el área de lenguaje, ya que bajo iniciativa propia consolidaron desde junio de 2016 el proyecto denominado Leer para seguir viviendo cuyo objetivo principal fue acercar a los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo a la lectura literaria de manera voluntaria; esta implementación le permitió a la institución constituir una *sala de lectura* que se dotó con obras obtenidas a partir de diferentes actividades de donación; se diseñó además un planeador con noventa actividades diferentes orientadas a incentivar el acercamiento de los estudiantes hacia la lectura literaria en las que se integraron los padres de familia y la bibliotecaria. Esto generó un aumento progresivo no solo en la cantidad de libros leídos por los estudiantes, sino en su nivel de desempeño académico en los siguientes periodos académicos.

Este proyecto se socializó en varios espacios: 1) 16th Teacher's Moot organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la ciudad de Tunja, en septiembre de 2016; 2) II Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Lenguas Extranjeras, llevado a cabo en la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería; 3) XIII Coloquio de Investigación y XI de Experiencias Significativas del Colegio Integrado Joaquín González Camargo, y se publicó en el séptimo volumen de la revista digital *Palabra*, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería, en el año 2018.



*Lectura en voz alta en integración con bibliotecaria, IE Integrado  
Joaquín González Camargo, y estudiantes de grado 7°.*

Para el año 2017 las maestras enfocaron su trabajo de lectura con la comunidad educativa integradista hacia el pacifismo, debido al constante maltrato verbal dado entre los estudiantes por redes sociales. Se presenta el proyecto Leer para hacer las paces, a partir de la lectura voluntaria como estrategia de actuación no violenta e integradora, que pretende formar ciudadanos competentes en la construcción de paz y convivencia. Entre los resultados alcanzados se encuentra la disminución en los índices de agresividad, según el reporte de la psicóloga de la institución, debido al apoyo del área de psicoorientación durante el proceso. Se vincularon diferentes grados en distintas actividades, con el fin de generar un mayor acercamiento entre pares y se logró una mayor aproximación de los padres de familia al proceso lector de sus hijos gracias a las tertulias literarias, las lecturas compartidas y las lecturas en voz alta compartidas a nivel institucional.

Este proyecto fue socializado, a su vez, en otros eventos académicos: 1) 17th Teacher's Moot organizado por la UPTC en Tunja, Boyacá; 2) XV Congreso Internacional de Humanidades "Educación y democracia: hacia nuevos tiempos de paz", en la Universidad

Santo Tomás, Tunja; 3) XIV Coloquio de Investigación y XII de Experiencias Significativas organizado por el Colegio Integrado de Sogamoso. Además, fue la experiencia ganadora en el Foro Educativo Municipal<sup>3</sup> que participó en el desarrollo del Foro Educativo Nacional 2017, llevado a cabo en la ciudad de Bogotá.



*Grupo de trabajo "Leer para hacer las paces", en la entrega de la camiseta oficial del proyecto y estudiantes de grado 6° y 11° IE Integrado JGC.*

El proceso logrado hasta la fecha incentivó a las maestras para permanecer activas en el campo de la investigación sobre el lenguaje. Luego de cada evento académico obtuvieron realimentación sobre el proceso que habían empezado por iniciativa propia, y se dieron cuenta de la significativa contribución que se hacía a los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, así como del conocimiento pedagógico que allí se estaba gestando.

.....

3 El video de esta experiencia se encuentra publicado en el siguiente link: <https://urlzs.com/a81tq>



*Coordinadora del Nodo Magíster Jakeline Jiménez, y la gestora del Nodo Magíster Deisy Huérfano, en Foro Educativo Municipal, 2017.*

En el año 2018 las maestras reorientan el anterior proyecto, conscientes de los avances logrados hasta ese momento y tomando en cuenta la apatía adolescente hacia la escritura, y deciden esta vez desarrollar el proyecto “Narrativas escriturales: un espacio para la expresión de silencios”, cuyo objetivo es analizar la violencia, la soledad y la discriminación a partir de la interpretación desde la estética de la recepción de las lecturas hechas por los estudiantes en los dos proyectos anteriores. El resultado de esta investigación fue hacer significativa la recepción de la literatura en los lectores infantiles y juveniles, motivando la escritura de los estudiantes al conocer su vínculo con las diferentes realidades individuales y colectivas.

Vale la pena resaltar que este proyecto ha sido socializado en el III Congreso Internacional y IX Nacional de Investigación en Lenguas Extranjeras, organizado por la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería; además se presentó en el XI Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura, organizado por la maestría en Lengua Materna de la Universidad Distrital en Bogotá. Posterior a la participación activa de las gestoras del Nodo Boyacá en estos

eventos académicos, la profesora e investigadora Lida Mercedes Pinto Doria<sup>4</sup>, compartió su experiencia en la Redlenguaje y nos extendió una invitación para formar parte de su colectivo y asistir a las reuniones programadas por ellos; luego de participar en la Asamblea Nacional de esta Red, llevada a cabo en Bogotá, donde se reúnen los coordinadores de los todos los nodos para planear la agenda académica del año, conocimos su dinámica de trabajo y recibimos el apoyo para consolidar el Nodo Boyacá.



*Acercamiento a padres de familia integrados en el proyecto desde 2016.*

Tras las orientaciones del profesor Rudy Doria, coordinador del Nodo Córdoba, como de la presidenta de la Red, profesora Blanca Bojacá, logró consolidarse el día 17 de junio de 2019 la Red Voces Muiscas en Boyacá, dentro de la Redlenguaje; para ello se adelantó un taller inaugural en cabeza del coordinador nacional de la Red, profesor Fabio Jurado, cuyo liderazgo estuvo a cargo de la doctora Marlén Rativa Velandía, actual secretaria de Educación

.....

4 Coordinadora del grupo Red de Docentes de Lenguaje, Nodo Córdoba, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería, y par evaluador de nuestros escritos, previo a la presentación de nuestro proyecto en Montería, para los años 2017 y 2018.

de Boyacá y gestora regional que apoya los procesos pedagógicos y educativos implementados por los 31 docentes de la región que hacen parte de este nodo, en sus inicios.

Las temáticas de investigación que la Red de Lenguaje Boyacá se ha propuesto giran en torno a la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura desde los planteamientos de Paul Ricoeur, Larrosa, Petit, Morin, Ahumada, Freire, Solé, por nombrar algunos. El trabajo a partir de estas temáticas establece una relación con la subjetividad adolescente pues potencia el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes para ser y estar en el mundo como seres individuales y colectivos.

Finalmente, quizá el mayor reto que el colectivo del Nodo Boyacá se propone es incentivar a los docentes a compartir las experiencias significativas que, desde su iniciativa, se gestan a diario en diferentes instituciones educativas del departamento y a menudo no se visibilizan fuera de allí; esto revela que no existe una cultura de socialización entre pares, y por eso se pretende abordar el trabajo colaborativo, la pedagogía por proyectos y la innovación, para dar cumplimiento al desafío de plantear espacios de discusión que contribuyan al mejoramiento de los procesos de *lectura, escritura, y oralidad* en los estudiantes.

## Referencias

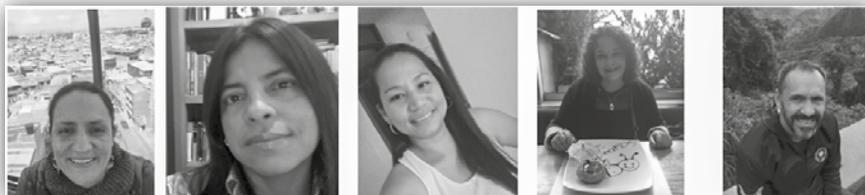
- Ahumada, L. (2012). *La realidad del acto de leer*. Trabajo presentado en el Doctorado Lenguaje y Cultura. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. Apertura del *Congreso Brasileño de Lectura*. Campinas, São Paulo.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Petit, M. (2011). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2015). *La dialéctica del habla y de la escritura en la hermenéutica*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

# Grupo Ciudad Lenguaje

---



Uno de los pilares del aporte del Grupo Ciudad Lenguaje, antes llamado IPARM<sup>1</sup>, es el trabajo investigativo alrededor del proyecto de lectura y escritura mediante un amplio proceso llevado a cabo inicialmente por los docentes del IPARM, y después por docentes de diversas instituciones del Distrito que han hecho un aporte significativo. Actualmente el Grupo Ciudad Lenguaje está conformado por seis licenciados de diversas disciplinas con estudios de maestría, vinculados a colegios públicos de la ciudad

.....

1 El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), es una unidad académica especial de la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la Dirección de Bienestar Universitario Sede Bogotá, ubicada dentro del campus de Bogotá. Brinda educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, a los hijos e hijas de trabajadores, estudiantes, profesores y pensionados de la universidad. Esta información ha sido tomada de <http://bienestar.bogota.unal.edu.co/iparm.php>

de Bogotá: Claudia Patricia Farfán<sup>2</sup>, Ingrid Fonseca Fonseca<sup>3</sup>, Eivis Viloría Pérez<sup>4</sup>, César Augusto Montoya<sup>5</sup> y María Elvira Vargas<sup>6</sup>.

El trabajo se ha concentrado en tres ejes: 1) prácticas de lectura, 2) prácticas de escritura e infancia, y 3) lenguaje y educación, a partir de proyectos de aula que abordan además el lenguaje y otros sistemas simbólicos en la educación media; ejes donde han prevalecido los enfoques socio-constructivista y semántico-comunicativo (Vigotsky, Baena, Cassany, Solé, Camps, Ferreiro, Jolibert y Jenkins), cuyos aportes teóricos han contribuido en el fomento de habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en los diferentes niveles educativos, desde la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas innovadoras.

Se han consolidado propuestas innovadoras y de investigación en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir del trabajo colectivo e interdisciplinario que le ha permitido al grupo participar con talleres y ponencias tanto en el Premio Compartir al Maestro, como en eventos académicos nacionales e internacionales organizados por la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (en adelante, Redlenguaje). A la fecha se cuenta con dos publicaciones: *Los centros de interés en la pedagogía por proyectos: homenaje a Manuel Vinent* (Universidad Nacional de Colombia, 2011), y *Secuencia didáctica para*

.....

2 Profesora del área de Lenguaje en el Colegio Acacia II. Correo: claufar28@gmail.com

3 Profesora del área de Lenguaje en el IED Alfonso López Michelsen. Correo: ingridasf2@gmail.com

4 Profesora del área de Tecnología e Informática en el Colegio Jackeline CED. Correo: eiviloria@gmail.com

5 Profesor del área de Educación Física en el INEM de Kennedy. CE: cesarvargas78@gmail.com

6 Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales. Profesora del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar - IPARM. Correo: mevargasd@unal.edu.co

*la evaluación de la lectura, comprensión y escritura de una caricatura de opinión* (IDEP, 2007).

La experiencia de trabajo dentro del colectivo, ha permitido desarrollar un trabajo de autoformación e intercambio de experiencias entre los docentes de diferentes disciplinas, vinculados desde una concepción transversal e interdisciplinar del lenguaje, que contribuye a su fortalecimiento como docentes investigadores, a la reflexión sistematizada de sus propuestas pedagógicas, y a la consolidación del grupo, en un continuo proceso de formación docente que ha generado transformaciones en las prácticas pedagógicas de sus integrantes. Una invaluable oportunidad de crecimiento para el Grupo Ciudad Lenguaje, gracias a los talleres de discusión académica promovidos por la Redlenguaje a nivel nacional (Bogotá, San José del Guaviare, Tumaco, Pereira y Florencia), y por la Red Latinoamericana a nivel internacional (Argentina y Brasil).

## **La pedagogía por proyectos y su implementación en los proyectos de aula**

La pedagogía por proyectos es una herramienta que ha dinamizado nuestro trabajo docente; a través de ella se contextualizan saberes, condiciones, motivos y procesos de los estudiantes en torno a un tema eje, o una pregunta problematizadora; se constituye así en un viaje para recrear la búsqueda del conocimiento cuya intención, a nivel colectivo e individual, es desarrollar competencias, actitudes, valores y conocimientos que propendan por mejorar la calidad educativa de la escuela, y las condiciones de crecimiento integral de los niños. Parte de la motivación e interés de los estudiantes –o a veces del docente– en un tema particular, contextualiza el quehacer del aula y propicia el aprendizaje significativo no solo por parte de los niños, sino del docente que comparte con ellos.

Desde esta perspectiva, los proyectos de aula atraviesan las siguientes fases: 1) exploración para determinar qué motiva o interesa al niño; 2) organización y orientación por parte del docente; 3) búsqueda de fuentes de información e interrelación con otros, para enriquecer la comprensión del mundo y la comunicación por parte del estudiante; 4) organización del trabajo de acuerdo a los aprendizajes considerados relevantes y que primordialmente se relacionen con otras disciplinas; 5) realización de actividades que seduzcan al niño hacia el aprendizaje; 6) síntesis donde el niño organiza su pensamiento y sus conocimientos para expresarlos desde la oralidad y la escritura; 7) evaluación del trabajo desde un enfoque procesual y permanente que involucra a todos los participantes, teniendo como fin principal ayudar al niño a alcanzar mejores procesos de comprensión y a superar dificultades.

Con la experiencia en el aula, y las reflexiones conceptuales y didácticas a partir de la pedagogía por proyectos, se ha logrado llegar a algunas conclusiones relacionadas con la apropiación de la lectura y la escritura. En escritura, por ejemplo, se deduce la necesidad de sucesos movilizantes, entre ellos los eventos que ocurren en la actualidad –en el país, la región, la ciudad, el colegio, la universidad–. No todos surgen de los estudiantes; el maestro debe estar atento para convertir hechos en situaciones significativas y reflexivas, que promuevan y motiven la escritura y lectura con sentido. El campo de interés de los estudiantes no se debe reducir solamente a lo que ellos quieren, piensan o desean, el maestro puede fomentar su motivación.

Por otro lado, se debe promover el contacto y contrastación con las producciones escritas de la cultura: mitos, leyendas, ensayos, cuentos, novelas, películas, programas de televisión. El niño permanentemente se relaciona con textos culturales y con las producciones escritas de sus semejantes: compañeros de aula, padres, maestros, etcétera. Esto hace que el estudiante esté contrastando, y logre conectar de manera frecuente sus propias producciones

escritas con las que él lee, por estar inscritas en su contexto y su vida. La contrastación va a ser entonces la responsable del desequilibrio cognitivo del estudiante, y por lo tanto de la transformación y desarrollo de los conceptos y de las producciones escritas por ellos mismos.

La lectura, a su vez, hace parte de la vida de los estudiantes del Grupo Ciudad Lenguaje, pues se ha impulsado desde los grados iniciales alrededor de una serie de actividades que, dentro de los proyectos de aula, desarrollan los niños y sus maestros. Este proceso promueve un acercamiento a la literatura que se hace de manera cuidadosa y esmerada, seleccionando juiciosamente los textos por su contenido, de acuerdo con las necesidades de cada proyecto y del grupo que lo desarrolla.

Es compromiso de la escuela y de quienes la conforman, difundir y apropiarse de un conocimiento profundo acerca de la literatura infantil y juvenil y los géneros que la componen, armándose de las herramientas necesarias para seleccionar textos con calidad artística, que merezcan ser leídos y conocidos por los estudiantes. Así mismo, puede proporcionar la oportunidad para aportar a la comprensión de la condición humana, ubicarnos en otras épocas y circunstancias, además de jugar a veces con mezclas de realidad y fantasía, lo que ayuda a los estudiantes a ampliar su imaginación y creatividad, para entender el comportamiento de los personajes que el autor pone en escena (Montoya y Vargas, 2008).

De acuerdo con lo anterior, concluimos en este apartado que la mejor manera de lograr que los estudiantes construyan conocimientos –escriban, lean, expresen, desarrollen la capacidad de escucha y sus competencias comunicativas e interpretativas–, es haciendo suyas las actividades que realizan en el aula para que sean ellos mismos quienes movilicen los saberes, construyan conocimientos, desarrollen actitudes, habilidades, competencias y valores acordes con sus necesidades de aprendizaje; de esta forma se convierten en productores de textos y en lectores con una

mirada amplia y comprensiva del mundo actual. De la misma manera, es necesario un maestro que brinde un ambiente organizado, libre, dinámico; con propuestas ingeniosas, orientadas hacia un objetivo claro y pertinente a las condiciones de los niños con los que trabaja, contribuyendo así a la solución de problemas y a la comprensión de la vida de hoy; esto requiere de ciudadanos conscientes de su entorno social y su territorio, para validar la formación como ciudadanos del mundo y la necesidad de preservar la vida y el encuentro a través de la convivencia que tanto se demanda en el siglo XXI.

## **La lectura y la escritura académica en la educación media**

La enseñanza de la lectura y la escritura académica en la educación media ha sido otra línea en la que como grupo hemos reflexionado, debido a que algunos de los integrantes del grupo han desarrollado parte de su práctica pedagógica en estos grados. Dentro de la reflexión, llama la atención el énfasis que diferentes actores educativos –como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y las secretarías de educación– han puesto en la educación media desarrollando proyectos de articulación e de educación media fortalecida, junto con la ejecución de algunas políticas públicas de competencias generales y específicas para este ciclo escolar. En este escenario se han discutido de manera controversial los resultados de las pruebas nacionales e internacionales en lectura, así como las dificultades que presentan los estudiantes en lectura y escritura académica cuando ingresan a la educación superior. Esta problemática ha causado deserción en la educación superior. Ante esta situación diferentes universidades nacionales e internacionales han desarrollado investigaciones al respecto, y desarrollado diferentes propuestas didácticas. Entre ellos Carlino (2013); Miras, Solé y Castells (2013); Rojas García (2017); Echevarría Martínez y

Gastón Barrenetxea (2013); Uribe-Enciso y Carrillo-García (2014), entre otros.

Por otro lado –y de acuerdo con un análisis realizado en tesis de maestría, tesis de doctorado y artículos de investigación en los últimos cinco años en educación media–, se encuentra que las investigaciones sistemáticas en educación media relacionadas con la lectura y escritura académica no han tenido un número alto de publicaciones; esto contradice el interés manifestado por el MEN, las secretarías de Educación y otros órganos nacionales e internacionales, como la UNESCO, frente a esta problemática. Esta situación nos llevó como grupo a plantear la siguiente pregunta: ¿cuáles son los saberes y prácticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académica que tienen los docentes de las diferentes disciplinas en educación media? Cuando se revisan las investigaciones sistematizadas relacionadas con el lenguaje en educación media, y se analizan los documentos de política pública, se encuentran algunas tensiones y retos frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en este nivel de formación en Colombia, entre ellas están:

1. Pocas instituciones privilegian la enseñanza de la lectura académica y la producción escrita académica en educación media.
2. Son escasos los estudios sobre la lectura y la escritura académica a través de las disciplinas en educación media.
3. Predomina entre las prácticas de enseñanza una concepción de escritura como producto y no como un proceso continuo. Así mismo, en lectura se promueve una preocupación por la comprensión de lectura debido a la proximidad de presentación de la prueba Saber 11, en la que se privilegia muchas veces el manejo de la prueba y el tipo de preguntas.
4. Entre las concepciones de los docentes de las diferentes disciplinas aún se asume que no les corresponde la enseñanza de la lectura y escritura académica.

Estas problemáticas anteriormente mencionadas nos van a permitir encontrar diferentes caminos, entre los cuales avizoramos la interdisciplinariedad, la integración entre educación media y educación superior, y el desarrollo de conocimiento desde las disciplinas involucradas en procesos de lectura y escritura académica.

## **El lenguaje desde otras miradas**

El lenguaje multimedial es otro de los ejes sobre el que ha trabajado nuestro colectivo; allí se busca fortalecer el lenguaje con otras miradas de producción de textos que le brindan al estudiante la posibilidad de escribir y reescribir, gracias al desarrollo de proyectos enfocados en las narrativas donde convergen diversos medios o canales de difusión, utilizados para compartir las múltiples deliberaciones que los estudiantes quieren dar a conocer sea desde la experiencia personal, familiar, social o desde sus imaginarios. Por ello se propone el uso de las narrativas transmedia o *cross-media* porque permite la configuración de relatos que pueden ser escritos, animados o expuestos en forma oral o icónica desde el qué y el cómo de la narrativa.

En estas narrativas actuales los jóvenes se centran, fundamentalmente, en los videojuegos, las redes, la música, los libros de trilogías, el cine o el cómic, entre otros, al permitirles dar significación y resignificado a muchos de los cambios sociales y culturales. Para Henry Jenkins, la narrativa transmedia surge de“(…) la convergencia de medios que permiten y vuelven inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales” (2003, parr.p. 3). Esto, desde otras dinámicas, conlleva a los estudiantes a contar historias desde las diferentes herramientas multimediales como el audio, la imagen, el vídeo y la animación, así como al desarrollo de nuevas historias y nuevos discursos dominantes entre los jóvenes, que la escuela debe aprovechar para posibilitar la transversalidad del lenguaje a través de la hipermedia y los hipertextos;

de ese modo se genera un trabajo colaborativo en el desarrollo de contenidos, con base en el discurso de los jóvenes y sus creaciones audiovisuales.

Es por esto que el Colectivo Ciudad Lenguaje apoya proyectos de aula como las Narrativas Transmedias Escolares, desarrollados en las clases de Informática en los grados 7° y 9°, en busca del sentido que desde allí se da a la producción de textos narrativos a partir de las experiencias familiares, sociales y culturales de los estudiantes, a medida que van utilizando las diferentes herramientas multimedia planteadas en el currículo; pero lo más importante será lograr integrar esta asignatura con el área de lenguaje para desarrollar otra forma de expresión cultural, formativa y creativa a través de historietas, radiocuentos grabados en editores de sonido, y videocuentos con la técnica de animación de StopMotion, siempre desde los intereses de los estudiantes.

Se suma al proceso la producción textual, comprendida como una práctica social y cultural que implica un proceso, es decir, una planeación, una textualización, una revisión y una reescritura con una reflexión permanente sobre los aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos de los diferentes géneros discursivos relacionados con las narrativas transmedias. Esto conlleva a incluir otros sistemas simbólicos durante la apropiación de los nuevos lenguajes que comparten los jóvenes a través de las redes sociales, y que muchas veces desconocemos los docentes.

## **¿Cuáles son los retos como colectivo?**

Consolidar diferentes propuestas en educación media de instituciones educativas, redes u otro tipo de organización para la enseñanza de la lectura y escritura académica a través de las disciplinas. Esto implica:

- a. Formular diferentes estrategias para la consolidación de comunidades de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura académica en la educación media, y otros niveles educativos que apropien otros lenguajes y promuevan un mayor reconocimiento de los intereses de los estudiantes.
- b. Realizar aportes teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura académica, que integren la educación media, la educación básica y la educación superior desde la pedagogía por proyectos.

## Referencias

- Brunner, J. (1990). *La elaboración del sentido y la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D. F.: Editorial McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. et al. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. et al. (2007). *Alfabetismo emergente*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F. et al. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura, plan de universalización de la educación primaria*. Bogotá, D. C.: Plaza & Janés Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>.
- Montoya, A. y Vargas, M. (2008). La lectura en voz alta, un ritmo del corazón. *Pedagogía en Escena*, 2, 18-20.

- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículo.  
*Cuadernos de educación No. 36*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Vigotsky, L. (1.993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.



# Grupo de Investigación en Evaluación (GIE) - Universidad Nacional de Colombia

---

El grupo se ha encargado de caracterizar los efectos sociales y pedagógicos de la evaluación externa –PISA, TIMMS, LLECE, PIRLS, SABER, y de ingreso a la universidad–; ha buscado establecer puentes entre la evaluación externa y la interna a partir de programas de formación continua de docentes. El enfoque que sustenta en sus análisis es el de las competencias, en el marco de las teorías de la semiótica y del análisis del discurso. La pedagogía por proyectos ha sido una estrategia del grupo para diseñar instrumentos de evaluación, con los cuales se integran las tres áreas fundamentales de la educación básica: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, como en efecto se propuso en el proyecto de evaluación de competencias en Bogotá, y en Arauquita con la Prueba Chigüiro. Una de las premisas del grupo es mostrar que la evaluación externa puede proporcionar señales para la integración curricular a partir de centros de interés, tópicos o problemas.

Su propósito ha sido promover la transformación de las prácticas pedagógicas como horizonte de trabajo en distintas regiones del centro (Bogotá y Cundinamarca) y la periferia del país (Tumaco, Arauquita, Guaviare, Putumayo y Casanare), que se han sustentado en tres aspectos centrales: 1) El dominio y abordaje disciplinar de las áreas y su evaluación, 2) La reorganización curricular desde el enfoque por ciclos y la pedagogía por proyectos: el lugar de

la evaluación, y 3) La sistematización de experiencias como posibilidad para crear nuevos insumos pedagógicos en función de la cualificación continua de las instituciones.

Durante los años 2012 a 2015 el grupo realizó el monitoreo académico en la valoración de las ponencias que los docentes de Bogotá proponen, en el marco de las convocatorias al Premio a la Innovación y la Investigación Pedagógica, coordinado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). El grupo pertenece al Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, y está integrado por Fabio Jurado, Enrique Rodríguez, Carlos Barriga, Sayra Benítez y Silvia Alejandra Rey. Ha publicado varios libros con el sello de la Universidad Nacional de Colombia.

## **Acompañando la escritura académica: escenarios y contextos**

El seguimiento puntual a procesos de escritura relacionados con la valoración de experiencias de innovación y/o investigación, conlleva a analizar la configuración de la escritura acometida por los docentes de educación básica y media<sup>1</sup>, con el fin de contribuir a su cualificación desde donde se les anima a sistematizar sus experiencias pedagógicas; es un enfoque que contempla como último destinatario a sus estudiantes, en tanto se espera que exista una repercusión de aquellas reflexiones surgidas en torno a su propio proceso de escritura académica, sobre las prácticas de producción escrita de los estudiantes a los que acompañan dentro y fuera del aula de clase.



1 Se trata de la misma dinámica que ha sido implementada no solo en la ciudad de Bogotá, sino en otras zonas del país, donde el Grupo de Investigación en Evaluación (GIE), ha adelantado proyectos de investigación que involucran procesos de formación docente desde la lectura y la escritura académica.

Ha de considerarse que todo sujeto que escribe requiere de lectores-interlocutores fuertes, quienes a partir de preguntas y de dudas aportan en el proceso de reflexión y de reconsideración de quien produce el escrito. La reflexión y la reconsideración, enmarcadas en las hipótesis que se traza un autor, hace parte de la operación metacognitiva con la cual la textualización avanza. Paralelamente, la actividad de lectura de fuentes afines al tema tratado proporcionan señales para identificar rutas semánticas y acentuar posiciones; los textos ajenos son voces que conducen al sujeto hacia determinados giros y cambios sintáctico-semánticos; por tal razón es necesario considerar aspectos específicos en el modo de leer; leer y escribir constituyen un proceso dialéctico que por su misma condición implica la asunción de puntos de vista y la contrastación con otros; son prácticas intelectuales propias de la actividad metacognitiva.

Se lee siempre desde un horizonte, y uno de los horizontes es escribir para socializar el impacto de las experiencias de innovación e investigación adelantadas en el contexto particular de una comunidad académica –sea próxima o no a la experiencia pedagógica–, con el fin de propiciar transformaciones curriculares, pedagógicas y de gestión profundas, cuyo impacto merezca ser estimulado por las instituciones gubernamentales como respuesta a la necesidad de garantizar calidad en el contexto educativo estatal. Los avances en la escritura de los maestros a propósito de sus propuestas de aula han podido revelarse gracias a la experiencia vivida por el Grupo de Investigación en Evaluación (GIE), en distintos proyectos de investigación, siendo los siguientes algunos de ellos:

## **SED - IDEP (2012-2015): Premio a la investigación e innovación educativa: valoración de las propuestas**

Parte de este reconocimiento consiste en la publicación de aquellos artículos que reciben los premios principales –cinco en innovación, cinco en investigación y diez reconocimientos adicionales a cada modalidad– en el marco de una edición académica y un incentivo económico para cada modalidad. Se trata de“(…) un reconocimiento especial dado en el marco de los propósitos centrales del Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, que promueven una formación de excelencia, el mejoramiento profesional, el reconocimiento del saber pedagógico de los maestros, maestras y directivos docentes, la recuperación de su liderazgo y el reconocimiento social de la profesión docente”(Consejo Distrital, Acuerdo 273, 2007). La evaluación de experiencias de innovación e investigación se adelanta en la perspectiva de:

- ✓ Construir balances (estado del arte) para identificar tendencias de innovación e investigación en las instituciones educativas del Distrito Capital.
- ✓ Acompañar la escritura de textos finalistas.
- ✓ Adelantar talleres de escritura académica, previos a las convocatorias del premio. Los siguientes son algunos ejemplos de valoraciones establecidas por el equipo, atendiendo a los parámetros establecidos en el instrumento de evaluación, para determinar el impacto de la experiencia pedagógica descrita en el documento presentado al premio.

El comentario respecto a la primera valoración (ver recuadro) refiere a la necesidad de robustecer dos aspectos que son propios de la investigación: 1) tensionar los conceptos que se consideran aprehendidos, y que sugieren una apuesta conceptual, en tanto

éstos deben reconfigurarse en la práctica escolar; y 2) la coherencia entre objetivos general y específicos de tal modo que orienten el proceso hacia la incertidumbre –que es propia de la investigación–, en cuyo tránsito es posible responder, además, a la necesidad de instaurar alternativas metodológicas de transformación a la rutina pedagógica en el corto plazo, como le atañe a la innovación en el aula. Por su parte, el comentario recogido en la segunda valoración, anuncia los vacíos más comunes en la sistematización de propuestas de innovación: el primero tiene que ver con la ausencia de enlaces entre las distintas fases de la experiencia descrita y su significación, impidiendo reconocer no solo la solución, sino la relevancia de los procesos ajustados en relación con el contexto real de aprendizaje, siendo este el segundo vacío identificado, ya que se suele evadir la descripción puntual de los procesos adelantados durante la innovación, a pesar de contar con suficientes casos para sustentarlos.

### **Valoración 1 (Premio 2014)**

**Modalidad:** Investigación.

**Categoría:** Currículo Integral (Ciencias Sociales-Filosofía-Educación Artística).

**Parámetro:** Coherencia (Estructura del desarrollo de la investigación: la relación entre el objetivo general y los objetivos específicos y su consistencia con el problema abordado. - Justificación).

El objetivo general propone: “Fundamentar teórica y pedagógicamente estrategias didáctico-pedagógicas en la enseñanza de la Filosofía, en el marco de la etnomusicología y la genealogía, conducente a mejorar los procesos de pensamiento en el área, con elementos basados en una experiencia práctica que interactúa con las músicas en el aula”. Como puede verse, el verbo “fundamentar” no implica un proceso de análisis e interpretación de la problemática identificada,

permitiendo explicar las razones que generan“(...) apatía y dificultad en la relación con la vida práctica de los estudiantes y los contenidos programáticos”. El objetivo general propone, por el contrario, diseñar una estrategia pedagógica para abordar la Filosofía en el aula a partir del análisis de canciones cercanas a los estudiantes, lo que es propio de la innovación, tal como se corrobora en los dos objetivos específicos cuyos verbos (“aplicar”, “dinamizar”) subrayan en la necesidad de hallar“(...) rutas alternativas que buscan interactuar con los intereses de los estudiantes y las competencias de lectura y escritura crítica a partir de textos musicales”, para implementar la estructura pedagógica conceptual que espera proponerse como“estrategia didáctica de la Filosofía”.

\* \* \*

### **Valoración 2 (Premio 2014)**

**Modalidad:** Innovación.

**Categoría:** Gestión Institucional.

**Parámetro:** Coherencia global.

La exposición escrita se concentra en el problema relacionado con la desarticulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero no se logra una articulación adecuada entre el problema y la propuesta innovadora, sobre lo cual hay pocas evidencias; se exponen los acuerdos y los esquemas correspondientes, pero no los desarrollos puntuales.

\* \* \*

### Valoración 3 (2013)

**Modalidad:** Innovación.

**Categoría:** Convivencia y Ciudadanía/Ciencias Naturales-Medio Ambiente

**Parámetro:** Coherencia lineal (co-referencia o continuidad del foco de la exposición).

Se rescata la precisión de algunos términos específicos de la pedagogía y la Biología que ayudan a aclarar el texto [“disrupción”, “biota” (aunque no es suficiente)], pero se dejan pasar algunas precisiones semánticas de términos igualmente específicos que merecen re-semantizarse en el contexto del nuevo escrito: “taxones”, “megadiversidad”, “intelectivas”, “conurbaciones”, “biota”, “biocenosis”, “ecosistémica”. Por otra parte, es preciso decir que el texto en general es ágil y conciso, presentando solo algunos descuidos sintácticos:

1) Ausencia en el uso del punto y coma donde se le requiere. 2) Uso excesivo de la coma: “(...) para la evaluación de los aprendizajes, se ha aplicado un test de manera censal a los y las estudiantes de 8º-JM, para diagnosticar los conceptos y competencias cognoscitivas e interpretativas”.

\* \* \*

En el proceso de valoración de las propuestas se destaca igualmente el uso pertinente de los signos de puntuación y el modo de operar de los conectores en la construcción discursiva, ya se trate de textos descriptivos, argumentativos o explicativos, como secuencias textuales prevalecientes en la síntesis de la experiencia innovadora o investigadora (tercera valoración). Se hace referencia también al modo en que se da tratamiento a los conceptos, para establecer la coherencia y la pertinencia epistemológica que sustentan y argumentan la investigación o la innovación (cuarta valoración).

\* \* \*

#### **Valoración 4 (2014)**

**Modalidad:** Investigación.

**Énfasis:** Ciencias Naturales.

**Parámetro:** Tratamiento conceptual (exposición de la metodología en la sistematización).

Está claramente descrita y es acorde con los objetivos propuestos. Sin embargo, dentro del marco de trabajo en el cual se apuesta por un docente participante que es también parte de la investigación, brillan por su ausencia registros del papel de los maestros en el proyecto tomados de su propia bitácora, auto-relatos, etcétera.

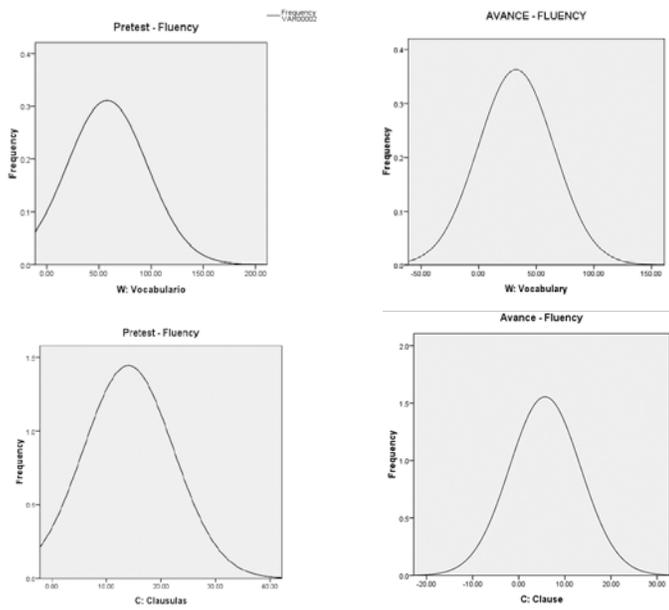
### **Premio a la Investigación e Innovación Educativa: ajuste de textos ganadores**

Además de reportar aquellas experiencias pedagógicas que han obtenido los mayores puntajes en el proceso de valoración del premio desde su sexta versión (2012), el GIE propuso el desarrollo de talleres de escritura académica, previos al proceso de inscripción y posteriores al reconocimiento de los ganadores al identificar como una de las principales interferencias en dicha selección, las debilidades en la escritura de los textos que recogen las experiencias pedagógicas postuladas. Es la interlocución sobre su escritura con los docentes-autores, lo que permite hacer visible la descripción y análisis de los hallazgos alcanzados durante la innovación o investigación adelantada; dan cuenta de ello las siguientes intervenciones a los textos en forma de pregunta, con comentarios y sugerencias en letra *cursiva*, incluso, anotaciones al margen o entre corchetes:

#### **Texto 1 (2015)**

A continuación, se presenta el comportamiento de los parámetros W, C, EFC y errores de las tres medidas (Fluency, Accuracy y

Complexity) en las distribuciones con tendencia normal del pre-test, del pos-test y los avances:



*Vemos cómo el primer criterio (Fluency) aplicado al criterio número de palabras o vocabulario (W) muestra [incluir una breve explicación de las diferencias arrojadas entre los tres momentos de aplicación]. Ahora, en cuanto al número de oraciones simples (C) permite reconocer (incluir una breve explicación de las diferencias arrojadas entre los tres momentos de aplicación). (Caso tomado del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, 2º puesto, Categoría Investigación, IDEP, 2015).*

Lo que se busca es activar la “conciencia lingüística” (metacognición) como promotor principal en el proceso de reconstrucción textual, con el ánimo de robustecer tanto la descripción como la explicación y la argumentación del trabajo realizado durante la intervención pedagógica, brindando así mayor contundencia a lo que es declarado como logro –ya que son muy pocos los que se arriesgan a declarar los desaciertos– cuando se toma como soporte el análisis de casos específicos y de aquella información recabada antes, durante y luego de la experiencia pedagógica.

## **Premio a la Investigación e Innovación Educativa (2012-2015): algunos hallazgos**

Es inevitable el impacto endógeno y exógeno de nueve proyectos en desarrollo –sea de investigación o de innovación– en una misma institución, si dichos proyectos están mediados por el trabajo en equipo; esto ameritaría realizar investigaciones puntuales por parte del IDEP. Lo mismo puede plantearse para las instituciones que tienen cinco u ocho experiencias en desarrollo. Datos como estos son los que sirven de apoyo para definir políticas educativas, como la identificación de rutas de investigación y de formación de los docentes. Con el tiempo, la formación estará orientada hacia la sistematización de las prácticas innovadoras e investigativas y su divulgación; la divulgación misma a través de documentales, ponencias, libros, artículos, exposición en *blogs* harán parte de la formación-autoformación.

### **1. SED - IDEP (2015-2016):**

#### **Acompañamiento académico y pedagógico a treinta experiencias no finalistas en la IX versión del Premio a la Investigación y la Innovación Educativa (2015)**

El acompañamiento fue asumido por tres tutoras y un coordinador general del proyecto; se enfocó en aspectos académicos, pedagógicos y de producción escrita para su cualificación<sup>2</sup> que incluyeron dos visitas *in situ* a los docentes autores, con el fin de sostener el ritmo y las dinámicas inherentes a la convocatoria anual del premio. Como estrategia para afianzar la relación entre las experiencias de aula de los profesores y su sistematización, el

.....

2 La falta de coherencia y pertinencia en la escritura del texto que recoge la experiencia, por lo general incide en su valoración, en tanto dificulta comprender el enfoque pedagógico intervenido, el proceso adelantado, las transformaciones implementadas en las prácticas docentes y el impacto de lo declarado como innovador.

acompañamiento se focalizó en la escritura para –desde allí–, reconocer el contexto escolar de las mismas y replantear aquellos aspectos que, tanto desde la evaluación como desde la lectura de las acompañantes, era necesario fortalecer. De acuerdo con cada caso, las acompañantes asumieron el rol de par interlocutor, con base no solo en lo escrito sino esencialmente en lo observado en las instituciones. Como resultado, los escritos fueron actualizados a partir de la singularidad contextual de cada propuesta, y las conclusiones construidas desde la discusión entre acompañantes y profesores. A continuación, se muestran algunos ejemplos de la interlocución de las acompañantes con las experiencias de los docentes en el nivel textual.

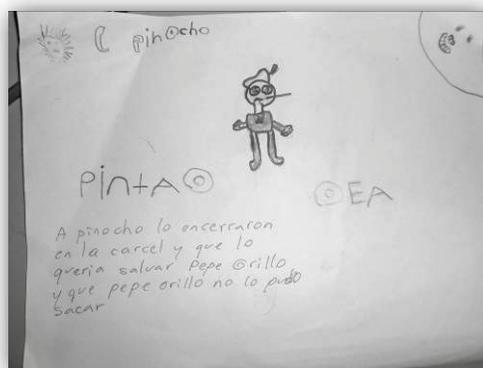
## Acompañamiento Grupo 2 Texto 1 (2015)

	<p><b><i>¿De qué manera la formación de sujetos políticos y sujetos de derechos contribuye a la desnaturalización de la vulneración de los derechos humanos y aporta a la consolidación de una cultura de derechos en el Colegio técnico CLASS sede A?</i></b></p>	
	<p><b>JUSTIFICACION</b></p>	
	<p>¿Por qué los conceptos de sujeto político y sujeto de derecho son el centro de esta propuesta?</p> <p>¿Cómo éstos conceptos curricularizados pueden transformar a los estudiantes en sujetos críticos?</p> <p>¿Cómo se relaciona el sujeto político y el sujeto de derecho con el área de ciencias sociales?</p> <p>¿Por qué formar ciudadanos críticos y analíticos?</p> <p>¿Por qué hacerlos desde la institución escolar?</p> <p>¿Cómo orientar las ciencias sociales hacia la formación de sujetos políticos y sujetos de derecho?</p> <p>En el plan de estudios y como parte de las asignaturas fundamentales y obligatorias se tiene democracia y constitución como una posibilidad de formar ciudadanos críticos, analíticos y capaces de transformar su entorno, sin embargo, la manera como se abordan los procesos de aprendizajes son claves, pues una asignatura o unos contenidos por si mismos no impactan, más, si se trata de una comunidad desmotivada y escéptica de posibles transformaciones</p>	

En el ejemplo puede observarse un escrito producto de una tesis de maestría en el que se busca poner –en el contexto escolar–, conceptos para la formación en Ciencias Sociales: *sujeto político* y *sujeto de derecho*. La visita *in situ* permitió al grupo –acompañante y profesoras autoras– preguntarse por la complejidad del

problema escolar abordado y su posible correlación con los conceptos seleccionados; esto permitió ver su importancia a la luz de la problemática de esta institución, lo que significó dar más relevancia al problema identificado y plantear los conceptos como posibles formas para abordarlo desde el currículo. Por lo anterior, el acompañamiento permitió poner en diálogo el saber conceptual de las docentes con la cotidianidad de la institución escolar donde laboran.

### Acompañamiento Grupo 3 - Texto 2 (2015)



Traducción texto grado Transición. Proyecto “El cincel de Gepetto”, 2013.

El resultado más significativo de esta actividad (¿cuál? ¿El taller de Gepetto?) [que se ha centrado en el desarrollo de la dimensión comunicativa], ha sido la manera [como] los estudiantes van construyendo su concepción de escritura[.] Al inicio su frase habitual era “yo no [sé] leer, ni escribir” porque **la lectura y la escritura en un comienzo se vivían como el conocimiento de letras sueltas con planas para ser reconocidas**, [más] ahora luego de adelantar actividades [como “Apertura del cuento”, “Portadores de texto al aula”, “Pinocho viajero”, “Tarea en familia” o “Invitación de personajes al aula”], vemos que logran **enriquece[r] su mirada por**

**una en la que [la lectura y la escritura] se construyen desde el sentido**[. Esto le] ha permitido [a los niños de este ciclo vivir la experiencia de] la escritura con [un propósito claro gracias, además, a la lectura de] imágenes [cuando] hojean [los] libros [pues desde allí] construyen historias, y asumen [su] lectura. En el texto de la imagen anterior, vemos la traducción que hace la profesora una vez el niño le describe su texto **[descripción y propósito de la actividad]**: “A pinocho lo encerraron en la cárcel y que lo quería salvar Pepe Grillo y que pepe Grillo no lo pudo sacar”. Se trata de [sugerencia: un fragmento del cuento “Las experiencias de Pinocho” que le llamó la atención al estudiante xxx], resultado de la apuesta por un aprender haciendo que se convierte también en la apuesta por un aprendizaje significativo (Ausubel, 1986) cuando el nuevo conocimiento tiene un significado real para el niño y se incorpora a su estructura cognoscitiva porque le resulta cercano, acogedor y apreciado (Caso tomado del Taller de Escritura Textos Académicos, IDEP, 2014).

El texto anterior muestra el resultado de la primera interlocución con los docentes acompañados, donde la tutora les indica una posibilidad de cómo incluir la descripción del proceso de aprendizaje alcanzado por los niños protagonistas de esta experiencia, rescatando la información y los registros de aula que se han camuflado en la escritura del primer borrador: el texto subrayado tomado del apartado “Resultados”, el texto en **negrilla** fue tomado del apartado “Marco de referencia”, el texto resaltado en gris corresponde a las preguntas y sugerencias de ajuste gramatical por la tutora (entre corchetes cuando es información nueva), mientras el resto del texto corresponde a la descripción del proceso que aparece en la primera versión del texto revisado.

El acompañamiento a los profesores en un escenario, permite relacionar críticamente las estancias de formación del docente, pues

se aborda una experiencia en el aula o en la institución, que devela cómo las intencionalidades propias de un profesor se conjugan con las condiciones contextuales que circundan su práctica y sus conocimientos profesionales. Se acompañan esencialmente sus reflexiones a través de la escritura sistemática y organizada de un documento académico, que remite su experiencia a un escenario entre pares; se incorpora además su experiencia a través de la cual pueden observarse las relaciones estrechas entre sus búsquedas pedagógicas y los espacios de trabajo académico en los que está inmerso.

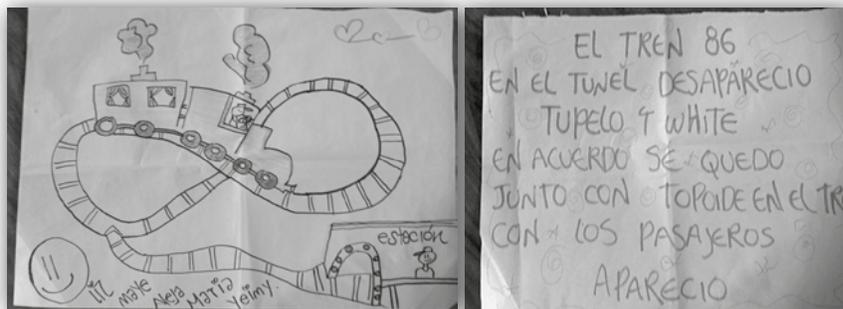
## **2. Alcaldía Tauramena (Casanare) - Equión<sup>3</sup> (2015):**

**Educación complementaria intensiva para los estudiantes del grado 11° de las instituciones educativas del municipio de Tauramena y de una vereda del municipio de Aguazul, Casanare.**

En este proyecto los estudiantes casanareños participaron en talleres para fortalecer lo aprendido, y hacer sentir la necesidad de seguir aprendiendo (educación universitaria y/o pos-media); asimismo se buscó ayudar a identificar el proyecto de vida para contribuir en su construcción; también se analizaron los componentes de la prueba de admisión a la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) como un pretexto para acceder a los conocimientos que todo ciudadano del siglo XXI requiere.

.....

3 EQUIÓN ENERGÍA LIMITED es una compañía dedicada a la exploración y producción de hidrocarburos en el departamento de Casanare, siendo operadores de cuatro contratos de asociación con Ecopetrol: Piedemonte, Recetor, Tauramena y Río Chitamena (estos dos últimos, ahora en compañía de Emerald Energy). Equión opera en Colombia hace más de dos décadas (1986) como sucursal de la BP Exploration Company, y se encargó de financiar este proyecto como parte de su responsabilidad corporativa que reconoce la interdependencia con la sociedad a la que impacta. Para ampliar esta información visitar el siguiente enlace: [http://www.equion-energia.com/nuestras\\_operacion/Paginas/default.aspx](http://www.equion-energia.com/nuestras_operacion/Paginas/default.aspx).



Dos resultados de la lectura del cuento *Un metropolitano llamado Möebius*, 2015.

## Texto 1. Área de Matemáticas (2015)

[Explicar o hacer un comentario sobre los textos de arriba para reconocer los logros alcanzados (¿lograron poner en relación los ejercicios anteriores con el objetivo de la sesión?) y las dificultades manifiestas (¿vacíos conceptuales?, ¿debilidad en el proceso de inferencia, solución de problemas, desarrollo de procesos inductivos y deductivos, etcétera?). Así podrán ser más verosímiles las conclusiones que se incluyen a continuación].

Para la segunda actividad los chicos reflejan las emociones que, por secciones básicamente muy generales, la lectura les dejó; es notorio que les da pena exponer lo que hicieron por miedo al error –ese que todos tenemos–. Para el último momento de esta sesión, los chicos mostraron una menor disposición y mucha dispersión, tal vez por la forma en que se llevó a cabo la actividad: tal vez faltó más dinámica y los chicos ya estaban cansados del taller pues dura tres horas, o tal vez porque esta era la actividad menos dinámica que presentaba la sesión.

(Caso tomado del Taller Área de Matemáticas, Proyecto Alcaldía de Tauramena, Casanare, 2015).

El anterior texto muestra el modo en que se solicita el ajuste sugerido (resaltado en gris) por la responsable de editar los informes entregados por los formadores de las áreas de ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales y literatura encargados de asumir los talleres con los estudiantes de Tauramena, con el propósito de adecuarlos a las características macroestructurales y superestructurales de un artículo académico (van Dijk, 1980, 1996). Este ejercicio confrontó no solo las posturas de estos profesionales ante las dificultades de comprensión y producción de textos por parte de los jóvenes acompañados, sino frente a sus propios procesos escriturales en el deseo por reconstruir con amplia fidelidad las dificultades vividas para hacerse comprender, y lograr la participación esperada por parte de los estudiantes.

## **Hacia una política pública: reto pedagógico y disciplinar**

Como ciencia, la Educación se enmarca en paradigmas de investigación que implican métodos y formas de sistematización; lo anterior constituye el músculo académico de la práctica de aula. Sin estos componentes la sistematización, como ejercicio académico, puede convertirse en un ejercicio autorreflexivo que no convoca los lenguajes propios de la práctica escolar. Es por ello que la escritura de los profesores como forma de actualización pedagógica, disciplinar y metodológica es un punto de acceso esencial en la formación docente. De allí la necesidad de conocer, analizar y proponer ajustes a las políticas públicas previstas para el área de lenguaje, cuando se advierten impactos desfavorables en los contextos de uso real (cf. DBA, MEN, 2015). Por lo tanto, convocar los lenguajes propios de la práctica de aula para reflexionar, sistematizar experiencias o hacer análisis conceptuales, es un ejercicio de formación y actualización profesional de primer orden, pues confronta saberes académicos con saberes experienciales de los profesores.

## Referencias

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general II*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Greimas, A. (1989). *Del sentido II*. Madrid: Gredos.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I*. México, D. F.: Taurus.
- Hjelmlev, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37.
- Jurado, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina. *Textos*, (27), 29-38. Barcelona: Editorial Grao.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Signos*, 38(57), 61-74. Recuperado de [http:// dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100005](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100005)
- Van-Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Van-Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. México, D. F.: Paidós Mexicana.



# Grupo de Investigación Syngraféas

---

*Transformar para evaluar  
- evaluar para cambiar*



## Historia, contexto y trayectoria del grupo

Syngraféas es una palabra griega que significa “escritor”, “autor”. Hace alusión a la importancia de transformar las ideas en palabras, para que alguien más las pueda conocer por medio de la lectura, lo cual se relaciona de manera directa con las actividades que materializan nuestro objeto de estudio: la lectura y la escritura.

El grupo Syngraféas inició sus actividades, en marzo 16 de 2016, con tres estudiantes de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y, actualmente, está conformado por cuatro docentes egresados de la maestría con intereses comunes frente a la pedagogía del lenguaje y su influencia directa en la escuela; ellos son:

Yuli Andrea Reina Vargas<sup>1</sup> es normalista de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, licenciada en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Antonio Nariño y docente de Lengua Castellana en primaria en el Colegio Anglo Americano.

.....

1 Correo: yureina66@gmail.com

Liliana Salgado Rodríguez<sup>2</sup> quien estudió licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional y cursó un diplomado en Lenguajes y Literatura en Primera Infancia en la Universidad Nacional de Colombia; se desempeña como docente de preescolar en el Colegio Diego Montaña Cuéllar.

José Eduardo Cortés Torres<sup>3</sup>, es licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y docente de la Policía Nacional Escuela de Investigación Criminal.

Carmen González Mongua<sup>4</sup>: licenciada en Lingüística y Literatura y trabaja como docente de Lengua Castellana en el nivel de Educación Secundaria del Colegio Técnico Cedit Guillermo Cano Isaza IED.

Este grupo de investigación se adscribe a la línea “Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua” en el primer énfasis, ya que el interés investigativo del grupo da relevancia a la “reflexión sobre qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo” por ser uno de sus principios de trabajo. Los docentes integrantes de Syngraféas han podido vivenciar en las instituciones donde han trabajado que la escritura se evalúa como producto; esto quiere decir que es llevada a las aulas con el fin de seguir parámetros de estructura, con reglas de cohesión y coherencia, que se evalúa desde un escrito final. De igual forma, la lectura se califica de acuerdo a parámetros de velocidad, entonación o respondiendo a preguntas con respuesta única planteadas por el docente.

En este contexto los miembros del grupo han realizado algunos trabajos que han pretendido transformar la realidad de la escritura, la lectura y su evaluación en las aulas de clase a través

.....

2 Correo: foreverblue.05@gmail.com

3 Correo: eduardocortesfc@gmail.com

4 Correo: crgonzalez1215@gmail.com

de talleres de escritura en grupos de preescolar, primaria y secundaria, así como en la generación de espacios y herramientas que involucran el trabajo con habilidades de escritura y lectura. Estas experiencias, sumadas a las inquietudes surgidas en el transcurso de los estudios en la maestría, hacen evidente la necesidad de trabajar a fondo la escritura en la escuela, su historicidad y las implicaciones pedagógicas de su evaluación al interior de las aulas. Para ello es necesario profundizar y aprehender la teoría en torno a la escritura, ya que el reto de proponer nuevas alternativas pedagógicas y de evaluación en las instituciones educativas exige un alto nivel de apropiación del tema.

El grupo Syngraféas está comprometido en trabajar de manera colaborativa con docentes de instituciones públicas y privadas de Bogotá, tanto en la reflexión como en la transformación de la concepción y práctica de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. En consecuencia, busca liderar la implementación de innovaciones pedagógicas y didácticas, para lograr un cambio real en la educación a través de la realización de jornadas de formación y asesorías a instituciones. El colectivo se propone reconocer la efectividad de estas innovaciones en los niños y jóvenes en condiciones sociales diversas, una vez se asumen como ciudadanos del siglo XXI que poseen las capacidades necesarias para convertirse en lectores y escritores competentes, además de protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje.

## **Desarrollo teórico del grupo de investigación**

La línea de investigación “Prácticas evaluativas de la lectura y la escritura en educación”, ha sido el pilar del grupo durante los tres años que ha estado conformado, porque recoge la síntesis a la que llegaron desde sus trabajos de grado donde muestran que los docentes asumen la evaluación, no como un proceso formativo sino

como una actividad de conclusión que termina siendo una herramienta certificativa en sí misma. Es por ello que, dentro de la praxis de los maestros en las distintas áreas del conocimiento, la evaluación se restringe únicamente a un momento específico que se ubica al final del proceso con el fin de medir solo la cantidad de aprendizajes acumulados. La evaluación es, entonces, restringida a un segundo plano, excluida de la reflexión y convertida en un obstáculo para la transformación del sistema educativo.

*LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LECTURA: UN ESTUDIO DE CASO* es uno de los proyectos de investigación cualitativa de la profesora Yúli Andrea Reina Varga que abordó las prácticas evaluativas de la lectura de los docentes de distintas asignaturas, principalmente de ética y religión, naturales y sociales. Por medio de un estudio de caso se caracterizaron las prácticas de evaluación en lectura de cuatro docentes de grado 6°, para contribuir a la reestructuración de mallas curriculares, centradas en el proceso lector de los estudiantes de la institución educativa.

*EL AULA DE CICLO INICIAL: UN ESPACIO PARA APREHENDER EL SENTIDO DE LA ESCRITURA* es el trabajo de grado elaborado de la profesora Liliana Salgado Rodríguez, centrado en el aprendizaje inicial de la escritura en el primer año de escolaridad. Se plantearon secuencias didácticas para trabajar la escritura en contextos reales de producción, retomando los conocimientos previos de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, permitiendo que los niños construyan y aprehendan el sentido de la escritura. Su objetivo se centró en superar las prácticas tradicionales de escritura, aún presentes en la escuela del siglo XXI.

*COMPRENSIÓN DE SÍ, TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DEL ADOLESCENTE JUDICIALIZADO*, es la investigación del profesor José Eduardo Cortés Torres, que surgió de ciertas convergencias y contradicciones evidenciadas en

encuestas, entrevistas, documentos institucionales y diagnósticos de escritos narrativos del colectivo de jóvenes de ciclo V del Centro Educativo Amigoniano (CEA), con aspectos por mejorar. El uso del lenguaje y las prácticas de escritura analizadas en el CEA, mostraron que no tienen en cuenta al estudiante como elemento activo de conocimiento. Dentro de la escritura que realiza el adolescente judicializado, ya sea por gusto u obligación, se plasma la experiencia personal que expresa una visión particular de mundo y su relación con el entorno más inmediato. Considerar la escritura narrativa como una exploración minuciosa de la memoria, es un camino potente para comprender este tipo experiencias, de allí que las prácticas de evaluación de la lectura y la escritura impliquen la revisión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, luego de establecer los conocimientos previos acerca del tipo de texto que van a producir y los nuevos conocimientos que se construyen durante el proceso.

En la actualidad estamos en la construcción de una nueva línea de investigación titulada “Prácticas de la oralidad en la escuela”, desde el proyecto de investigación cualitativa de la profesora Carmen González, *Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula*, encaminado a interpretar las dinámicas en las interacciones verbales a nivel oral como prácticas discursivas situadas, contextuales e intencionadas, que promueven el reconocimiento de la población diversa en el aula. Este proceso se realizó con estudiantes de secundaria del ciclo IV, del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, en la localidad Ciudad Bolívar. La investigación permitió identificar además la transformación de las prácticas que la docente investigadora alcanzó.

En este contexto, la evaluación se define como “(...) un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tornar diversos tipos de decisiones” (Ahumada, 2003). Este grupo de

investigación adopta la *evaluación auténtica* desde la perspectiva de Condemarín y Medina (2000), ya que permite evaluar la calidad del aprendizaje –en este caso de la escritura–, como un proceso colaborativo que diferencia la calificación –teoría de la evaluación como medición en un intento por ver el aprendizaje cognitivo–, de la evaluación, y se concentra en las fortalezas de los estudiantes, pero analizando sus errores para lograr lectores activos.

Para el grupo de investigación es importante mencionar las tres visiones de la evaluación que se han trabajado en la historia de la educación, y que transversalizan las prácticas de los docentes en las escuelas:

LA *EVALUACIÓN SUMATIVA* al ser uno de los tipos de evaluación utilizados dentro de las prácticas docentes, que busca medir la eficiencia del estudiante a partir de la revisión de productos finalizados, por lo que centra su atención en los resultados y evidencias tangibles que den cuenta del aprendizaje del estudiante, dejando de lado otros elementos relevantes en la construcción de aprendizajes nuevos, que son importantes dentro de la buena praxis educativa de los docentes (Casanova, 1998).

Por otra parte, la *evaluación formativa* alude a secuencias que tienen en cuenta tres aspectos fundamentales: enseñar-aprender-evaluar(se) (Atorresi, 2005); un proceso evaluativo distinto que fragmenta la concepción tradicional del docente, e introduce nuevos sistemas de evaluación que avivan la reflexión, la actitud autónoma y crítica del profesorado estableciendo nuevos vínculos comunicativos, cuya finalidad será integrar la evaluación en su propuesta pedagógica como un proceso formativo que orienta todo el desarrollo del aprendizaje desde su inicio hasta la etapa final.

Finalmente, la *evaluación auténtica* se caracteriza por constituirse en parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, en oposición a su papel tradicional en la educación, ya que“(…) la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional, para

responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje oral y escrito y a la heterogeneidad de los alumnos” (Condemarín, 2000, p. 47). Esto implica que el docente tenga siempre en cuenta las características de sus estudiantes para saber lo que necesita evaluar, en relación con las funciones y componentes del lenguaje, el tipo de discurso y el texto que deben producir los estudiantes.

Con la evaluación auténtica de la escritura se observa el proceso en su totalidad, haciendo que los borradores escritos por los estudiantes adquieran importancia ya que permiten analizar la progresión en los aprendizajes. La primera etapa de planificación del texto implica realizar esquemas iniciales y borradores de escritura, que facilitan establecer lo que se quiere decir: para qué, a quién y de qué manera se va a estructurar el escrito de acuerdo con la tipología textual. A continuación, vendrán las etapas de redacción, revisión y reescritura que deben ser monitoreadas por el docente, mediante rejillas y tablas de cotejo, que él mismo habrá de construir como parte de la planeación de las actividades. En el caso de los grados superiores, pueden ser construidas en forma colaborativa entre docente y estudiantes.

La evaluación auténtica de la lectura exige, por su parte, comprender que es un proceso en el cual el lector no es receptor pasivo de un mensaje, de un significado que debe descifrar en el texto. Por el contrario, el lector se encuentra con el texto desde sus conocimientos y su experiencia personal que lo llevan a reconstruir el significado de lo leído, encontrando sentido a las palabras. El docente debe partir de reconocer los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el tema de la lectura, con el fin de facilitar su comprensión y realizar el seguimiento al proceso completo de construcción del significado por parte de los estudiantes, acompañándolos y procurando el disfrute de la lectura en el proceso de aprendizaje. En conclusión, la evaluación auténtica es una propuesta que se contrapone a la evaluación tradicional ya que promueve el trabajo colaborativo entre docente y estudiante

durante el proceso de aprendizaje y en su evaluación, logrando que alcancen niveles superiores de desempeño y construyan nuevos conocimientos.

## Retos y desafíos del grupo de investigación

Syngraféas se asume desde el paradigma interpretativo, teniendo en cuenta las características enunciadas por Lincoln y Guba (citados por González 2000) pues permite: 1) comprender los hechos dentro del contexto en que se originan, 2) entender la realidad como una construcción mental y cognitiva y reconocer su complejidad, 3) hacer del sujeto humano el principal instrumento de investigación, y 4) admitir la construcción de la teoría a partir de la información recogida durante el proceso de investigación.

Se describen a continuación las estrategias de investigación implementadas por el grupo y que son prioridad en su trabajo:



Grupo Syngraféas en el "X Coloquio de la maestría en Pedagogía de Lengua Materna", 10 de mayo, 2017.

- a. Publicación de artículos producto de la investigación en revistas científicas: "Escribir en el ciclo inicial: realidades y alternativas", por Liliana Salgado en *Revista Noria*; "Caracterización de las prácticas docentes en la evaluación de la lectura escolar por Yuli Reina en la revista *Seres, Saberes y Contextos*, No. 2, Vol. 2, julio-diciembre 2017.

- b. Participación como ponentes en eventos académicos como: IX Coloquio de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna: *Pedagogías de la literatura, la oralidad y la escritura* (Eduardo Cortés, 2016); “X Coloquio de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna” (Liliana Salgado, 2017); “Las prácticas docentes: motor de la evaluación de la lectura escolar” y presentación del Grupo de Investigación Syngraféas en el X Coloquio de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (Yuli Reina, 2017); “La evaluación: políticas públicas e investigación”, por Liliana Salgado y Yuli Reina, en el XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Lenguajes, Políticas Públicas y Democracia (Barranquilla, 2017).
- c. Socialización de experiencias y proyectos en el área o ciclo de lenguaje en los colegios de trabajo individual: “El aula de ciclo inicial: espacio para aprehender el sentido de la escritura”, (Liliana Salgado), y, “Las prácticas de evaluación de la lectura: un estudio de caso” (Yuli Reina).
- d. Realizar actividades con docentes para socializar las propuestas surgidas de la investigación, como lo hizo en 2016 el Grupo Syngraféas en la Institución Proyección Amigoniana Bosconia, con el taller “Portafolio de herramientas para evaluar de forma auténtica y formativa”. Además, continuaremos prestos a atender a aquellos docentes que necesiten de nuestro análisis investigativo, así como de quienes quieran pertenecer al grupo de investigación.

## Referencias

- Ahumada, P. (2003). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, (45), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Casanova, M. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En M. Casanova, *La evaluación educativa*. México, D. F.: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, Muralla.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Jaimés, G. (2006). *Las redes como espacios de formación. Redes del Lenguaje en la Acción Educativa*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación Distrital.
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Revista Cuestiones*, (15). Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- Syngraféas, G. (2017). Presentación del grupo de investigación. *X Coloquio de la Maestría en Pedagogía de Lengua Materna*. Recuperado de fotos propias en investigación.

# Grupo de Lenguaje Bacatá: treinta años de travesía entre la palabra y la escuela

---

El trabajo del Grupo de Lenguaje Bacatá durante su travesía de treinta años se ha enfocado en la autoformación, la formación a otros maestros y la investigación, privilegiando el trabajo colectivo desde las ciencias del lenguaje, la pedagogía y la democracia. Su historia ininterrumpida se teje desde 1987, permeada por fenómenos sociales y pedagógicos como lo fue el Movimiento Pedagógico en Colombia, que inspiró el nacimiento, desarrollo, evolución y contextualización del Grupo de Lenguaje Bacatá –denominado en un principio Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica–, adscrito a la Asociación Distrital de Educadores (ADE).



*Integrantes del Grupo Bacatá, 2018.*

Este grupo pedagógico ha estado conformado por educadoras de la Secretaría de Educación de Bogotá, inicialmente cinco, luego dieciocho a veinte en promedio y en la actualidad diez, algunas ya pensionadas: Martha Cárdenas Giraldo, Ana Cecilia Torres de Ortiz, Carmen Rosa Parra Ballén, Ester Sofía Gutiérrez Caballero, Leonor Rodríguez Valbuena, María Elisa Pinilla Vásquez, Martha Lucía Quiroga Botero, Myriam Navas de López, Rosa Helena Rodríguez Valbuena y Cecilia Villabona de Rodríguez, quienes hemos vivido las transformaciones, resistencias, avances y retrocesos que han implicado las nuevas políticas públicas en las ciencias del lenguaje, la pedagogía y la situación social de nuestro país.

## ¿Quiénes somos?

Como parte del Movimiento Pedagógico promovido por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en 1982, se inicia el recorrido de este colectivo pedagógico (1987), al interior de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), junto con otros grupos de las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Artes, logrando en 1993 la primera publicación, *El lenguaje en la escuela*, en la revista *Tribuna Pedagógica No. 7*. Debido a diferencias políticas e ideológicas, en 1998 nos apartamos de la Comisión Pedagógica y nuestro colectivo buscó su propio destino, continuó independiente con el nombre de Grupo de Lenguaje Bacatá<sup>1</sup> como un homenaje a la ciudad de Bogotá, donde vivimos, trabajamos y avanzamos.

Nuestra formación académica es multidisciplinar pues hay licenciadas en Lengua Castellana, Sociales, Ciencias Naturales y Psicología; nos desempeñamos como orientadoras y maestras

.....

1 El término Bacatá o Bocotá proviene del idioma muisca y significa “cercado fuera de la labranza”; nombre dado a la cabecera de la población en la sabana por los muiscas y los chibchas, pueblos indígenas que allí nacieron y de la cual se deriva la palabra Bogotá.

en los diferentes niveles, desde educación inicial hasta la educación superior, lo que nos ha permitido contar con variados aportes y miradas. Inicialmente éramos cinco integrantes; en la actualidad participamos diez maestras, pero llegamos a ser un grupo de dieciocho.



*Grupo de Lenguaje Bacatá, en 1995.*

El recorrido y permanencia del grupo en estos treinta años se debe, en gran parte, a la organización: inicialmente teníamos una coordinadora, luego optamos por la coordinación compartida. Los sábados en la tarde hacemos un alto en el camino para reunirnos a reflexionar, estudiar y planear; y entre semana nos reunimos los subgrupos, según las necesidades de trabajo. De cada reunión se elaboran actas con registros de los debates y conclusiones, y también se escriben informes de los trabajos realizados. Estas memorias constituyen el punto de partida para los análisis, las reflexiones y las discusiones en grupo, que nos van marcando la trayectoria a seguir. Asimismo, cada año se diseña de manera colectiva *un plan de trabajo*, una hoja de ruta que también sirve como instrumento de evaluación. Además, se aporta una pequeña cuota de membresía destinada a la adquisición de libros para nuestra biblioteca, y a la publicación, entre otros gastos.

La experiencia del Grupo de Lenguaje Bacatá permite indagar acerca de la complejidad en la conformación de grupos de trabajo,

que pasa por preguntarse por el sentido de lo que es un colectivo y las representaciones para sus miembros. Nuestro análisis inicial nos lleva a asumir la experiencia como las dos caras de una misma moneda, que responden a dos planteamientos teóricos: como comunidad de indagación (Splitter y Sharp, 1995), y como comunidad de práctica (Wenger, 2001); retomamos a estos autores en un intento para aprender en el proceso de constitución y de consolidación de una identidad. De hecho, el Grupo de Lenguaje Bacatá tuvo y tiene un sentido académico: la autoformación, la formación de maestros y la investigación.

Nuestro trabajo se enmarca en la perspectiva de construcción de comunidades de indagación donde, según lo plantean Splitter y Sharp, el conocimiento, los valores y el buen pensar no son transmitidos, sino que deben ser construidos en un proceso de indagación sistemática y cooperadora (1995), gracias al lenguaje que hace posible la reflexión y la comunicación a través de la conversación y de la producción escrita. Acerca del sentido de las comunidades de práctica, señala Wenger, "(...) el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social, no individual, que refleja nuestra naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer" (2001, p. 25).

A la luz de esta premisa, el Grupo de Lenguaje Bacatá vivencia cada uno de sus encuentros, reconociéndonos como seres profundamente humanos que necesitamos de los otros para crecer y trascender en una construcción colectiva, participativa y democrática. Esto lleva a reconocer la autoridad de algunas compañeras en determinado campo, aceptar las diferencias, conceptualizar y reconceptualizar temas, definir líneas de trabajo, aceptar compromisos y cumplirlos; es decir, un ejercicio continuo de democracia participativa. Hoy, no seríamos las mismas, personal ni profesionalmente, si no fuéramos partícipes del Grupo de Lenguaje Bacatá y de la Red Colombiana de Lenguaje.

## **Nuestra formación y evolución en los enfoques en lenguaje y pedagogía**

La autoformación y la formación de otros maestros se convirtieron en una de nuestras metas principales. Así, cuando se constituyó el Grupo de Lengua Materna en la Comisión Pedagógica de la ADE, el trabajo se orientó inicialmente al estudio del lenguaje en preescolar, pues nos preocupaba que aún permaneciera en muchas escuelas el enfoque fonético, tradicional y conductista.

Después de recorrer un trecho, decidimos orientar nuestra mirada hacia la lectura en general. Esta inquietud nos llevó a plantearnos ciertas preguntas: ¿qué es leer?, ¿para qué se lee en la escuela? Las respuestas a estos y otros interrogantes se fueron resolviendo a través del estudio y discusión al interior del grupo, así como en el cruce de caminos que permitieron el diálogo con expertos en el tema de la lectura, al viajar a encuentros internacionales en los que nuestro grupo ha participado con ponencias.

En las reuniones de los sábados estudiamos a diferentes autores que abordan la lectura como transacción, con una orientación psico-lingüística. En cuanto a la didáctica, trabajamos la lectura como proceso –pre-lectura o predicción, lectura y pos-lectura– bajo nuevos enfoques aportados por Frank Smith, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, María Eugenia Dubois y Louise Rosenblatt, entre otros. Estas ideas y propuestas son llevadas a la práctica en la cotidianidad del aula, y compartidas con otros colegas en los talleres de formación docente.

Hacia 1991, encontramos una variante en el camino: la escritura. Su recorrido comienza cuando participamos en los primeros talleres de producción escrita con la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil (ACLIJ). Entonces, nos preguntábamos, *¿qué es escribir?*; una duda que también les planteamos a los maestros al iniciar los talleres de escritura, tras indagar qué escribían y cómo promovían la escritura en niños, niñas y jóvenes.

Nuevamente recurrimos al estudio, la discusión y la investigación en colectivo. De este modo, encontramos el apoyo de autores como Liliana Tolchinsky, para iniciar, y más tarde Frank Smith y Daniel Cassany, quienes nos aportaron en sus libros elementos para construir una nueva concepción de escritura como proceso –planeación, escritura y revisión– desde su enfoque didáctico. Entonces, decidimos afrontar el reto de escribir y de trabajar la escritura con otros educadores.

Así, con base en estos estudios psicolingüísticos, nos acercamos a las propuestas de algunas corrientes del constructivismo con un enfoque semántico comunicativo para el estudio del lenguaje. Además, consideramos necesario actualizarnos en estudios lingüísticos, conscientes de la relación existente entre la concepción de lenguaje y la lectura y la escritura; abordar la lingüística textual desde van Dijk, nos permitió comprender mejor el texto como unidad de significación con su propia estructura, su *contexto de comunicación* y la gran variedad de textos que pueden trabajarse en el aula.

También encontramos nuevos impulsos para continuar el recorrido en los congresos de lectura, de Fundalectura, que desde 1993 se constituyeron en una fuente de formación teórica; estos nos permitieron conocer y compartir experiencias de formación lectora y escritora de diversos países, además de dialogar personalmente con diversos investigadores. Cuando el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998), reforzamos el estudio del enfoque semántico y asumimos el énfasis que le dieron a la significación, con base en los planteamientos del lingüista colombiano Luis Ángel Baena.

A finales de la década del noventa varias integrantes del grupo decidimos volver a la universidad; siete ingresamos a la Especialización en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos, de la Universidad Distrital de Bogotá. Entonces ampliamos y profundizamos temas de estudio que compartimos con las demás compañeras del

grupo, ahora desde un enfoque discursivo y sociocultural. Reafirmamos en nuestro trabajo de aula el desarrollo de propuestas pedagógicas que promovieran la interacción, y permitieran prácticas de lenguaje en situaciones reales de comunicación, como lo promueve la pedagogía por proyectos de acuerdo con los planteamientos de Josette Jolibert, y los principios de las secuencias didácticas interactivas e innovadoras.

Durante varios años, el trabajo del Grupo de Lenguaje Bacatá había transitado la ruta de la lectura y la escritura; sin embargo, la oralidad siempre estuvo presente, aunque no fuera su objeto de estudio. Inicialmente, nos asomamos a la oralidad asumiéndola como un medio para recuperar la tradición oral y hacerla viva en el aula a través del juego y la música; en especial, con estudiantes de corta edad, y con base en estudios de Walter Ong y Joan Tough, entre otros; enfoque que se evidenció en el trabajo de formación realizado con maestros y con madres comunitarias de Bogotá. Avanzamos luego a reconocer la voz del estudiante, en su significado social y cultural, como un derecho, y con miras a formar ciudadanos críticos y propositivos y, por tanto, demostrar la necesidad de dialogar y recrear la palabra en los diferentes espacios de la escuela.

Aprender a dialogar con los otros, usar la palabra en forma pertinente y respetuosa, y escuchar activamente, permite el reconocimiento del otro con su propia voz y sus saberes, al igual que demostrar respeto por sus ideas y propuestas, bien sean compartidas o no, para conseguir acuerdos y compromisos dentro de un trabajo conjunto; se trata de la construcción colectiva del conocimiento, y de estrategias de trabajo colaborativo desde una vivencia real de la participación democrática. La evolución de nuestro enfoque respecto al lenguaje y la pedagogía, se puede representar en este esquema:

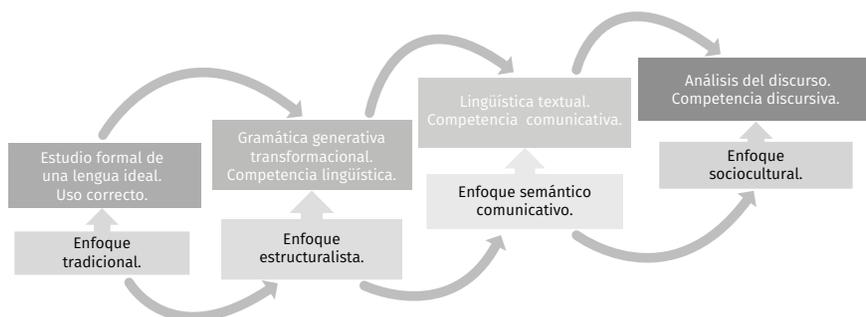


Figura 2. Evolución del enfoque en lenguaje-pedagogía del Grupo Bacatá.

## Formación a otros maestros

La presentación y realización de proyectos de formación de maestros nos permitió lograr nuevos aprendizajes, pues exigió el trabajo académico y también el organizativo. Optamos por los talleres como espacios donde es posible combinar las actividades prácticas con la reflexión pedagógica, relacionándola con la experiencia de los maestros en articulación con su realidad escolar y social.



Para cada sesión de taller se escribe lo que hemos llamado un “protocolo”; este se constituye en la ruta didáctica donde se establecen los propósitos del taller; los pasos a seguir –descritos de manera detallada–; las formas de trabajo individual, en pequeños

grupos y en plenaria; los tiempos propuestos para cada actividad; también las lecturas que se trabajarán y una bibliografía recomendada. Además, los maestros participantes evalúan cada taller o proyecto global, que contrastamos luego con nuestras propias evaluaciones para reforzar o reformar estas prácticas.

Vinieron entonces varias paradas en diferentes instituciones educativas para desarrollar proyectos con diversos grupos de educadores: básica primaria y secundaria, jardines infantiles, madres comunitarias y estudiantes normalistas. De algunos de estos ejercicios se han realizado publicaciones, con una mirada investigativa:

1. *Tribuna Pedagógica*, 1993.
2. *Formación de maestros en Lenguaje, localidad 6 Tunjuelito*, 1996.
3. *Formación de maestros en Lenguaje, Localidad 3 Santa Fe y Localidad 17 La Candelaria*, 1997.
4. *Volver a la escuela*, SED, 2005.



## La investigación

Nuestros trabajos de investigación han buscado hacer explícitos los saberes, las concepciones pedagógicas y de lenguaje que sustentan las prácticas de aula; para esto optamos por la propuesta de Rafael Porlán sobre el uso del diario de campo en la recolección de datos y anécdotas que sirven de insumo para sistematizar las experiencias con un enfoque etnográfico, basado en los planteamientos de Elsie Rockwell y Ruth Mercado.

Por este camino de la investigación hemos participado desde 1999 en los encuentros de la Red Iberoamericana de colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela, con ponencias referentes al trabajo del lenguaje en la escuela. Luego, desde el año 2000, el Grupo de Lenguaje Bacatá cruza su camino con otros exploradores al participar activamente en la Expedición Pedagógica Nacional, un viaje de los maestros por las escuelas de Colombia; las integrantes realizamos recorridos por algunos sectores de Bogotá en cumplimiento de la ruta del lenguaje que buscaba fortalecer nuestro trabajo de aula, al igual que observar y reflexionar sobre el trabajo en las instituciones escolares.

Más tarde, cuando el Grupo de Lenguaje Bacatá cumplió veinte años (2007), realizamos una sistematización del trabajo con base en las actas, documentos de talleres, ponencias y diferentes textos de nuestra autoría. Como resultado de este ejercicio publicamos un libro con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico de Bogotá (IDEP), que recoge el trasegar hasta ese momento. *El libro se titula Vivencias, debates y transformaciones – Memorias Grupo de Lenguaje Bacatá- 20 años.*

Del ejercicio investigativo también han quedado otras huellas en imagen y palabra:

- ✓ Pedagogías de la Lectura y la Escritura. VI Foro Educativo Distrital. Secretaría de Educación de Bogotá, 2001. Describe

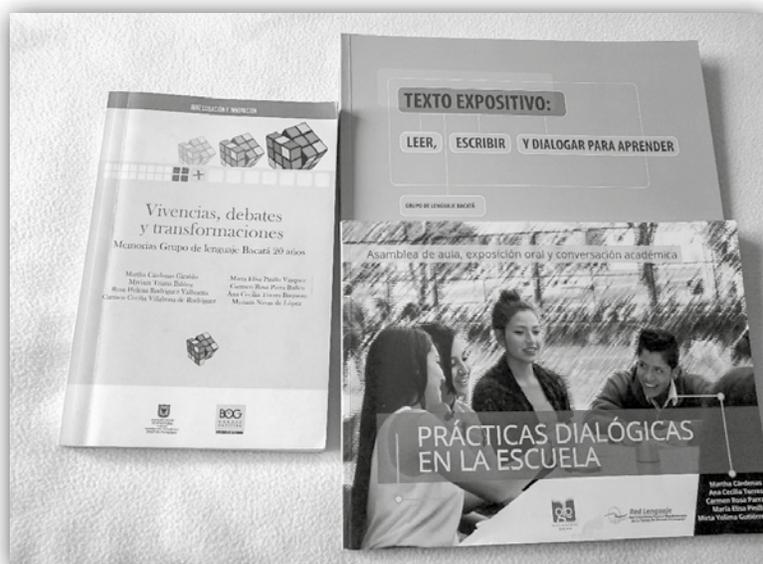
la coordinación y recoge la sistematización de los Foros Educativos Institucionales y los Foros Educativos Locales.

- ✓ *La ruta del lenguaje en la Expedición Pedagógica, 2000 a 2003.*
- ✓ *Volver a la escuela: Programa Aceleración y Primeras Letras, 2005.*

Recientemente se publicaron dos obras que dan cuenta de nuestras andanzas, estudios, experiencias e investigaciones:

- ✓ *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender (2015).*
- ✓ *Prácticas dialógicas en la escuela. Asamblea de aula, exposición oral y conversación académica (2017).*

Desde cada uno de los subgrupos de trabajo, que conformamos para la construcción del proceso investigativo, se planeó y se revisó el material recogido —, para después escribir y llevar a edición cada texto. Igualmente se realizaron talleres con maestros, que nos permitieron adecuar y direccionar mejor los conceptos y las actividades de cada texto, que seguimos dando a conocer a través de procesos de formación continua:



## **Proyección**

Después de treinta años, y con varias de las integrantes del grupo jubiladas, la actividad ha variado bastante. La propuesta es seguir aportando con la experiencia y los conocimientos a través de, por una parte, talleres en los que divulgamos las dos obras recientes y, por otra, la producción de textos como ponencias o ensayos. También se avizora continuar participando en las actividades de la Red de Lenguaje, en tanto nos permite no solo aprender más, sino compartir con nuevos maestros para animarlos a conformar colectivos que aporten en la transformación de la enseñanza del lenguaje y de la educación del país en general. En la actualidad organizamos además una tertulia literaria que nos da la posibilidad de leer, comentar y disfrutar de obras literarias, en especial poesía y novela.

## **Trabajar en red: aprendizaje compartido y ejercicio democrático**

Trabajar en colectivos ha sido un ejercicio democrático porque permite llegar a acuerdos, asumir y cumplir compromisos, reconocer las diferencias, aceptar las críticas y las deficiencias, y proponer alternativas. Solo mediante una actitud democrática que reconoce y valora la voz y el trabajo de la otra persona, se puede permanecer en un grupo y proyectarse al futuro. Los maestros formados desde una perspectiva democrática se asumen como educadores que crean a su vez ambientes democráticos, son respetuosos de los derechos humanos e inciden pedagógicamente en las transformaciones y políticas educativas pertinentes para nuestro país, que ha venido sufriendo desde hace más de cinco décadas un conflicto armado interno.

Hoy por hoy esta perspectiva democrática establecida desde la Ley General de Educación (1994) cobra más fuerza, dado el contexto por el que se atraviesa. La formación docente en el

panorama actual requiere el fortalecimiento y/o construcción de una cultura democrática, cuya esencia se sustente en los contenidos y procesos sociopolíticos y culturales, entre otros, que ha generado el proceso de negociación del conflicto (2012). De ahí que la apuesta por una formación docente desde perspectivas democráticas, genere vital importancia en las integrantes del grupo y, por ende, en los procesos de formación docente, hoy sumidos en reflexiones y transformaciones pedagógicas que invitan a soñar con un país más tolerante y participativo, con posibilidades de reconstruirlo desde la escuela.

¿Y, qué significa pertenecer a una Red Académica? Retomando las palabras de Blanca Bojacá, se entiende una Red como un“(…) grupo de personas que, a través del trabajo en equipo, comparten objetivos, conformando una base de lenguaje común, para desarrollar acciones de manera concertada y solidaria”(Jaimes, Morales y Bojacá, 2006, citado por IDEP, 2008, p. 40). En ese sentido, como lo plantea Jurado, la Red“(…) va más allá de las políticas inconsultas y ambivalentes de los ministerios de educación”(2017, p. 11). En consecuencia, a partir de 1999 unimos nuestro camino desde el Nodo Bogotá con la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, lo que ha significado un nuevo aliento para el grupo al compartir intereses, saberes y acciones con otros colectivos. También desde ese año participamos en la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, donde maestros hacen investigación desde la escuela.

Pertenecer a redes y colectivos nos ha permitido aprender en diálogo con otros, no solo en el campo del lenguaje, sino también en lo pedagógico y lo didáctico; además hemos podido consolidar nuestras posturas ante las políticas públicas en lenguaje, y el currículo en general, y aprender el ejercicio de la democracia en cada una de las acciones, tanto al interior del Grupo de Lenguaje Bacatá como en las redes y comunidades de aprendizaje.

Parafraseando a Gabriel García Márquez, podemos decir que pertenecer a una red o colectivo, nos permite experimentar *una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire en un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos.*

## Referencias

- García, G. (1996). *La proclama. Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo Editores.
- Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica. (1993). El lenguaje en la escuela. *Tribuna Pedagógica*, (7).
- IDEP (2008). *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias. Grupo de Lenguaje Bacatá. 20 años*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio.
- Jaimés, G., Morales, R. y Bojacá, B. (Comps.) (2006). *Redes del lenguaje en la acción educativa*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Red Distrital de Lectura y Escritura.
- Jurado, F. (Ed.). (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá, D.C.: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Red Latinoamericana para la Transformación Docente en Lenguaje. (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá, D. C.: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

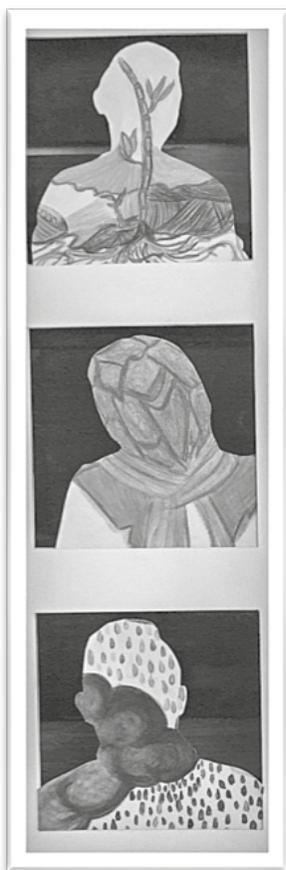
# Grupo Educación y Literatura (Universidad Nacional de Colombia)

---

El Grupo Educación y Literatura nace en el Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, y ha estado conformado por docentes en ejercicio y estudiantes en formación de pregrado<sup>1</sup>, que comparten un interés investigativo en las prácticas transversales de lectura, escritura y oralidad en contextos escolares, y asumen el texto literario desde una dimensión textual y crítica como forma de configuración de mundos posibles y de creación de visiones estéticas sobre la realidad.

.....

1 Participan en el grupo de investigación: Enrique Rodríguez Pérez, Mónica Lucía Suárez Beltrán, Hugo Mauricio Rodríguez Vergara, Oscar David Rodríguez Moreno, Catalina Sierra Rojas, Yeimy Johanna Romero G., Sandra Milena Ramírez G., Juan Carlos Mojica, Anderson Zambrano Laverde, Ivonne María Suárez Higuera.



**Proyecto:** Extranjero de mí mismo (grado 11°, 2017).

**Docente:** Yeimy Johanna Romero Gómez.

**Objetivos:**

- Comprender la necesidad de la mirada del otro para descubrirme y para proyectarme .
- Descubrir en el lenguaje simbólico un camino para expresar mis ideas, la concepción que tengo de mi ser y de mi ser con otros.

---

*Niño espejo*

*Retratos hablados y algunos habitantes*

“Hay lluvias de estrellas y son las mejores,  
no solo por las luces que emiten,  
sino porque en algún lugar se dijo que  
cumplen cualquier sueño”.

LUIS AGUIAR

Te miro y no consigo desasir el reflejo.  
Vuelve a adherirse el sabor acre de mi infancia  
y me descubro niña, sola, vulnerable.  
Se lo que arrastras cuando sonríes  
y no encuentro cómo ayudarte a soltarte.  
También tengo nudos ciegos.  
Te miro y se me llenan las manos de esperanza,  
de ganas de correr, volar cometas  
y aprenderme los nombres de las plantas.  
Eres tú quien me enseña,  
describes mi imagen en el espejo.  
¡Esta eres tú!  
Me nombras con sonidos nuevos  
y aprisionas todos tus monstruos en el armario.  
Eres mi hijo, mi nuevo sol.  
Pero a veces te lloro en las noches y renuncio a ti,  
y me doy por vencida.

YEIMY JOHANA ROMERO GÓMEZ

Definimos al maestro como un intelectual orgánico que parte de los procesos de aprendizaje del sujeto, que asume la relación cuerpo y pensamiento como imbricada y el aprendizaje como una construcción intersubjetiva. Por tanto, exploramos el lugar de las prácticas con el lenguaje como campo de formación crítica de ciudadanos de paz y de constructores de democracia. El maestro investiga, comprende, interpreta e interpela desde la resistencia y la creatividad cualquier dogmatismo e imposición ideológica; se asume como sujeto creador de cultura y de posicionamientos frente a los contextos, frente a sí mismo y frente a los otros desde el respeto y el diálogo productivo. Paralelamente, estimulamos procesos para que compartan su quehacer con otros pares, para promover

comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que faciliten y enriquezcan prácticas de aula que ocurren en distintas instituciones educativas de la ciudad donde estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia acompañan maestros en ejercicio.



GOTAS

Repeticiones temblorosas y líquidas de mi rostro se desprenden rápidamente de la nada. Me pregunto si están muertas. O acaso, ¿habrán nacido?

Sandra Ramírez

---

**Proyecto:** Mis retratos (grado 8°, 2018).

**Docente:** Sandra Ramírez Gómez

**Objetivo:** recuperar las historias que revelan rasgos de la identidad personal, familiar o comunitaria a través del lenguaje verbal y no verbal.

En el Colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá), las docentes Sandra Milena Ramírez Gómez y Yeimy Johanna Romero Gómez<sup>2</sup> guían el Proyecto Institucional de Lectura Escritura y Oralidad llamado Cuerpo, Lenguaje y Vida<sup>3</sup> alrededor de un propósito fundamental: que los estudiantes, maestros y padres de familia nos asumamos como lectores corporales, que exploremos el

.....

2 Sandra Milena Ramírez, licenciada en Idiomas y magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Yeimy Johana Romero, licenciada en Español e Inglés, magíster en Educación en la línea de Lenguajes y Literaturas de la Universidad Nacional de Colombia, y magíster en Semiótica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ambas son docentes del Colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED (Bogotá), allí han desarrollado los proyectos aquí mencionados.

3 Sus resultados han sido publicados en las ponencias y artículos de las docentes Yeimy Romero y Sandra Ramírez, mencionados en lista de referencias.

mundo de los signos inmersos en la multiplicidad de lenguajes y descubramos un universo estético en el que la palabra adquiere significados posibles e inesperados. Este es uno de los espacios de intervención central de nuestro grupo y el proyecto que allí se desarrolla es el que se presenta en este texto.

## La lectura y escritura como experiencia

LA NOCHE



**La negra noche del olvido**  
me espera porque quiere acoger mi sombra,  
siento que su aliento se aproxima.  
La noche me espera mientras se mueve el día.

La noche es fría y me pierdo entre la neblina,  
me espera abierta,  
no necesita de ningún revestimiento.  
Me asombra,  
me estremece, me envuelve con el miedo.  
Con el frío miedo del olvido.

Alejandra C.

**Proyecto:** El poema en el espejo (2012-2013)  
**Docentes:** Jesús Enrique Rodríguez, Yeimy Johanna Romero Gómez  
**Objetivo:** Explorar mi corporalidad como base de la construcción de mi identidad a través de las posibilidades que me brinda la imagen en la poesía de José Lezama Lima y en la escultura.

Los lectores somos *agentes* que durante el ejercicio de leer vivimos la experiencia de construcción de sentido, lo que involucra descubrirse en la exploración del mundo de los múltiples lenguajes e intenciones en las que el lector se afecta y se moviliza corporalmente. Como afirma Sheets-Johnstone (2009), el mundo es parte esencial de nosotros y esta sensación de cargar con el mundo adentro es por supuesto corporal. Esta experiencia nos sitúa frente a la lectura como un proceso que inicia en el lector, incluso antes de llegar al libro, y descubre su plenitud en la escritura, como

configuración de la relectura del otro y de lo otro<sup>4</sup>. La escritura entonces tiene como fin la experimentación con el lenguaje en la búsqueda de la creación en tanto construcción de sentido y supera la intención de dominar una competencia o la apropiación de las características de otro texto; es un ejercicio de exploración y descubrimiento de las propias formas de configurarse ante el mundo.

Así, el lenguaje no es solo una herramienta de comunicación sino además materia maleable del pensamiento. El lector se reconoce y reconstruye en el universo cultural, estético y simbólico del texto literario y vincula su experiencia a través del tránsito por otros tipos de texto, lenguajes e intencionalidades. Al respecto, Michael Tomasello afirma que,

(...) los seres humanos somos humanos, en tanto que desarrollamos una *cognición social* a partir de la atención conjunta que deriva en nuestra capacidad de crear intenciones conjuntas. Este aspecto de vital importancia en la evolución del ser humano es la condición esencial de la escuela. Además, permite poner nuestra mirada en los procesos de significación que muchas veces se dan por sentados en la escuela y se invisibilizan (2014, p. 10).

La dación de sentido en el ejercicio de leer y escribir, además, pone en evidencia que narrar no es solo un tipo de texto o género literario, sino que se constituye en la materia del pensamiento inherente al recuerdo, a la reconstrucción de la memoria y por supuesto a la configuración de la identidad. La narración configura el sentido de nuestra experiencia de mundo. Al respecto, Jerome Bruner propone el pensamiento narrativo como una forma de comprender nuestra vivencia:

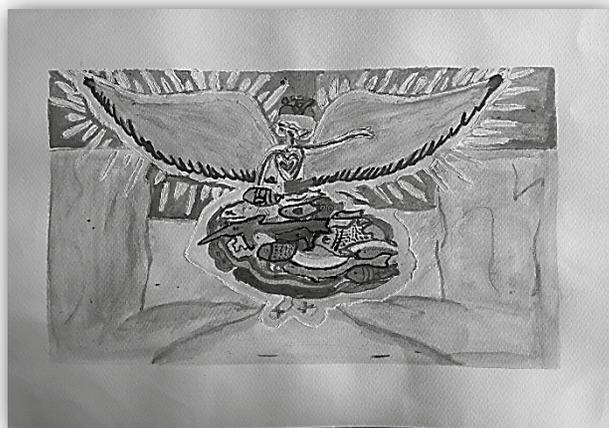
.....

4 Ver: Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración II*. México, Siglo XXI Editores.

**Proyecto:** *MUJER Y PAZ* (grados 9°, 10° y 11°, 2017-2018).

**Docente:** Yeimy Johanna Romero Gómez.

**Objetivos:** Expresar mi visión particular del mundo a partir de las distintas corporalidades que nos permiten habitarlo. Expresar mis puntos de vista sobre el lugar de las mujeres en nuestra historia personal y colectiva a través de textos estéticos literarios y pictóricos.



*Ángel (fragmento)*

Se ha pasado la vida buscando sus alas atrapadas  
en el infierno de un ser maligno.  
Oculta en la niebla fría, empieza a moverse al ritmo del viento y de ella surge  
un fulgor que no se apaga.  
A lo lejos escucha el caudal de un río y su cuerpo siente  
que se convierte en pez, de su espalda brotan dos escapulares grandes y  
fuertes.  
Se mueve al compás del agua y fluyen con la marea unas plumas coberteras  
pequeñas y suaves.  
Se forman sus primeras plumas Alas y Terciarias,  
mientras avanza por un sendero guiado por la luna. (...)

INGRITH CHÁVEZ

La manera típica de enmarcar la experiencia –y nuestros recuerdos de ella– es la modalidad narrativa, y Jean Mandler nos ha hecho el favor de acumular pruebas que demuestran que lo que *no* se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria (1991, p. 66).

## Exploración de los ejes del plan de estudios de lengua castellana

Los ejes propuestos por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) conciben la enseñanza del lenguaje como la preparación del estudiante en el dominio de una competencia para organizar y producir textos de distinta naturaleza. En consecuencia, el texto termina siendo, muchas veces, el centro y/o fin del proceso de lectura y escritura en la escuela, dejando en segundo plano los procesos de significación del sujeto –maestro, estudiante, padres–, que están fundamentados en su dimensión afectiva: emocional, sensorial y social. Por tanto, y a partir de nuestro trabajo en aula, abordamos los Lineamientos... y los Estándares... de manera crítica pues consideramos que para que el lector sea el centro de las experiencias de aprendizaje, debemos centrarnos en el sujeto en tanto lugar de experiencia, y reconocer los textos como mediaciones que nos permiten pensarnos, reconocernos y transformarnos en la relación consigo mismo, en la relación con los otros y con el entorno.

Entonces la lectura y la escritura son una forma de descubrirnos, de pensar y construir realidades más humanas. Así que, basados en la teoría de la semiótica agentiva (Niño, 2015), se propone y trabaja un plan de estudio para la asignatura de lengua castellana con ejes distintos a los propuestos en los Estándares... y Lineamientos..., aunque alimentados por los mismos:

El ser como cuerpo vivido	El ser en relación otros: el ser intersubjetivo	El ser narracional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi cuerpo en movimiento</li> <li>• Mi cuerpo memoria</li> <li>• Mi cuerpo lenguaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad y género</li> <li>• Identidad y espacio</li> <li>• Identidad y comunidad</li> <li>• Identidad y ciudadanía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar mi historia</li> <li>• Narrar mis entornos</li> <li>• Narrar mundos de ficción</li> </ul>

*EL SER COMO CUERPO VIVIDO:* en este eje el maestro y el estudiante se descubren sujetos en situación, hacedores de sentido y de experiencia. Reconocen el movimiento y las emociones como fenómenos cognoscitivos propios de procesos de significación, vinculados de forma directa con la atencionalidad y la construcción de las intencionalidades de los sujetos.

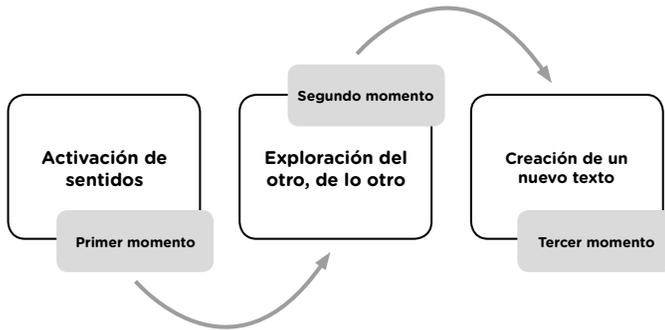
*EL SER EN RELACIÓN CON OTROS:* en este eje el lector explora y se pone en situación del otro y de lo otro, se sitúa en y dialoga con las experiencias del mundo, y participa de los procesos de significación del “yo, lo otro y los otros”. Se aborda el ser humano como permeado de situaciones sociales, políticas, económicas, éticas y religiosas en continua transformación.

*EL SER NARRACIONAL:* se asume en este eje la narración como una estructura de pensamiento que organiza el sentido de la experiencia, y una forma natural de interactuar con otros, de expresarnos y de comprender la complejidad de situaciones y posturas que comportan las interacciones sociales. Así, las narraciones nos sugieren preguntas sobre nuestras vivencias, adquieren sentido porque nos sitúa social e históricamente. Por tanto, las narraciones propias y vitales de los estudiantes y maestros deben constituirse en el centro de los procesos de aprendizaje. Narrarnos es aprender a conocernos (Romero y Ramírez, 2018).

El nuevo plan de estudios está en una fase de pilotaje, en ella se perciben estos tres ejes de la experiencia de lectura, que, aunque aparezcan separados entre sí, están articulados en torno a un mismo proyecto de aula. De tal modo que cada eje está orientado por una serie de subprocesos referenciados de los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), así como de los conceptos y habilidades necesarios para el desarrollo del proyecto de aula de cada nivel.

## Momentos en el proceso de lectura y escritura

Como se expuso anteriormente, las prácticas de lectura y escritura en aula nos han permitido la exploración, análisis, evaluación y re-dirección de nuestro plan de estudios, a partir de tres ejes basados en la semiótica agentiva, así como de nuestros proyectos de aula. Ahora pueden identificarse en dichas experiencias tres momentos:



En un primer momento se crean condiciones para provocar en los estudiantes sentires, preguntas, sensaciones, emociones, opiniones. El maestro y el estudiante activan sentidos, despliegan y desbordan sensibilidad: la exploración de los sentidos nos facilita comprender que el pensamiento es corporal, conocernos y por supuesto sentirnos en el cuerpo del otro.

Esto conduce al segundo momento, en que el maestro y el estudiante descubren una serie de posibilidades que les permiten explorar el universo de lo otro, del otro, a través del texto literario, así como de otros géneros, formas de arte, e intencionalidades. El diálogo con el valor estético del texto literario potencia la construcción de un "terreno común" en el que se comparten percepciones, se discute, reflexiona y establecen conexiones con otros discursos que bien pueden ser los producidos por la familia y amigos, o los producidos por autores de referencia en búsquedas personales.

En un tercer momento, el maestro y el estudiante orientan su búsqueda hacia los tipos de lenguaje que podrían satisfacer esas

experiencias. El nuevo texto que se va construyendo pasa por varias reescrituras, el maestro acompaña el proceso propiciando la discusión sobre forma y contenido deseados, al tiempo que también escribe, pinta, esculpe, hace fotografía..., se mueve y se conmueve.

Desde 2013 hemos desarrollado en cada nivel de secundaria los proyectos de aula El poema en el espejo; Extranjero de mí mismo; Memoria en la piel; Mujer y paz; Mi cuerpo, mis ideas; Me miro, me miran; Mis retratos y mis relatos en movimiento; Soy todo color, entre otros. El proceso de evaluación sistemática del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad ha transformado significativamente nuestro ejercicio docente, al tiempo que cada ejercicio creativo de lectura y escritura en aula involucra una transformación en el estudiante. Los textos creados han sido tanto escritos como visuales y audiovisuales, estos han sido publicados en el periódico escolar llamado *Megaclick* que en versión digital está en el sitio web: <http://megaclickperiodico.wixsite.com/megaclick>



*Primera Exposición Artística "Versiones del Universo", 2019.*

En el año 2019 construimos un proyecto dirigido a los niveles de secundaria llamado “Versiones del Universo”, su propósito general es significar la mirada hacia el cielo como un camino que nos permite comprender los muchos sentidos que le otorgan las culturas antiguas y las contemporáneas a la bóveda celeste y al lugar que ocupamos en ella. Los estudiantes descubrirán en el cosmos un reflejo de las inquietudes y necesidades de la humanidad; reconocerán a través del lenguaje literario y artístico otras formas del cielo con las que se asumirán conquistadores del firmamento; y se descubrirán allí..., ¡aquí! como pequeños planetas que están escribiendo su propia órbita.

## Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño, D. (2015). *Elementos de semiótica argentina*. Bogotá, D. C.: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Ramírez Gómez, S. (2018). Memoria en la piel: la lectura como experiencia. Trabajo presentado en el XVI Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Florencia, Caquetá.
- Redlenguaje. (2018). *Los horizontes del sistema educativo colombiano. Lenguaje, democracia y diversidad cultural*. Bogotá, D. C.: DGP Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración II*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Pérez, E. (2015). *Metáfora y diferencia. Escrituras en la poesía de José Lezama Lima*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://www.theses.fr/2015TOUR2002>

- Romero Gómez, Y. y Ramírez Gómez, S. (2018). Proyecto de lectura y escritura: cuerpo, lenguaje y vida. *Magazín Aula Urbana* (109).
- Romero Gómez, Y. (2017). *Ejes transversales para direccionar experiencias de aula. Una propuesta desde la semiótica agentiva*. (Tesis de maestría). Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Romero Gómez, Y. (2018a). *Plan de estudios de Humanidades. Lengua Castellana*. Colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED. Bogotá, D. C.
- Romero Gómez, Y. (2018b). El cuerpo resonante. La literatura escolar desde un enfoque agentivo: experiencias de aula. Trabajo presentado en el *XVI Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Florencia, Caquetá.
- Romero Gómez, Y. (2018). Del arte de recetar libros. *Ruta Maestra*, (23), 31. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/del-arte-de-recetar-libros>
- Romero Gómez, Y. (2017). Las ciudades que me habitan. En A. Cortés y J. Arcila (Comps.) *Uaque: el arte de con-vivir. Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela*. Bogotá, D. C.: IDEP.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An interdisciplinary reader*. London: Imprint-Academic.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

# Grupo Encontexto

---



*Cuantos más hilos se trenzan,  
más hermoso es el diseño.  
Reflejando los colores  
que pintan el universo.  
La belleza de la trama  
le viene de lo complejo.  
Canción "La belleza de la trama".*

HUMBERTO PEGORARO

La construcción de un tejido llamado Encontexto lo adelantan Gemma Etilia Rojas González<sup>1</sup>, Julieta Rojas Charry<sup>2</sup> y Andrea Ruíz Gómez<sup>3</sup>; que significa *en la realidad, en el lugar, en la escena, en la actualidad*. Consideramos pertinente la denominación ya que el

- .....
- 1 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de secundaria y media en el Colegio Sorrento. Correo: gemmar89@hotmail.com
  - 2 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de preescolar en el Colegio Domingo Faustino Sarmiento. Correo: rjedu@hotmail.com
  - 3 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Trabaja en la División de educación preescolar y básica en la SED Bogotá. Correo: andromeda395@hotmail.com

objeto de estudio que ocupa nuestro interés es la lengua materna, su enseñanza, y el lugar que ocupa en el aula y en el contexto.

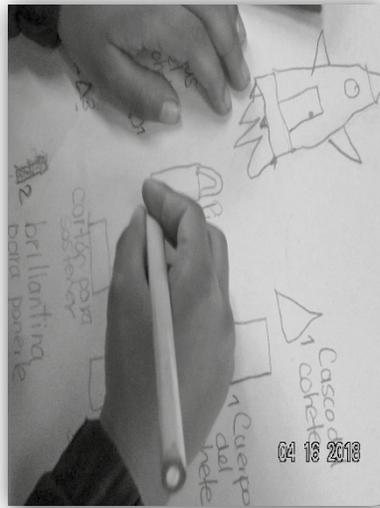
En palabras de Humberto Maturana, y de acuerdo con él,“(…) los seres humanos existimos en el lenguaje, que es el espacio de coordinaciones conductuales



consensuales en que nos movemos. El lenguaje y la lengua fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil que ocurre en los sistemas” (1998a, p. 26).

El colectivo surge en el año 2003 inspirado por la experiencia desde la pedagogía por proyectos, puesta en escena en el Colegio Santa Mariana de Jesús de Bogotá. Se fundó con diecisiete integrantes que fueron desertado una a una cuando los compromisos de trabajo eran cada día más fuertes e influyentes en el desarrollo de la cotidianidad de la institución.

En el año 2005 quedaban tres integrantes, dos de esta institución privada y una más de un colegio público; el grupo se reunía permanentemente una vez por semana, consolidándose así como grupo de estudio, de lectura y de conversaciones. Nuestro tema central era la pedagogía por proyectos y su inserción en la escuela, lo que orientó la primera observación y análisis en torno a las vivencias en el aula. En otro tiempo nos dedicamos a investigar los procesos cognitivos durante la escritura en la edad preescolar, trabajo que culminamos cerrando una primera fase del colectivo que se reactivó en 2010, gracias a la necesidad de crear comunidades académicas científicas y a la influencia del seminario “Líneas de investigación y comunidad científica”, organizado por la Universidad Francisco José de Caldas.



## Desarrollo teórico a partir de los trabajos y publicaciones...

Desde 2012 el Colectivo Encontexto empieza a dirigir la mirada hacia un horizonte más holístico, que integrara la investigación reflexiva sobre los procesos de enseñanza y de construcción del lenguaje de los niños, niñas y jóvenes para concebirlos como seres integrales, lo que ha implicado construir un marco conceptual más amplio que permita comprender su multiplicidad. Es el pensamiento complejo, junto con las emociones y el lenguaje, los tres pilares que fundamentan nuestro trabajo investigativo y pedagógico.



El pensamiento complejo nos recuerda que el “ser” humano es lo que debe recordarse y privilegiarse en la escuela, y en la vida en general. Nos habla de la necesidad de dejar la fragmentación y la división por áreas, por componentes y por dimensiones, siendo entonces la unidad, el tejido, desde donde proponemos potenciar el aprendizaje ya que,

(...) el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esa unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza disciplinaria y se ha vuelto imposible enseñar qué significa ser humano. Hay que restaurarla, de modo que cada uno, o quien sea, tome conocimiento y conciencia a la vez de su identidad singular y de su identidad común con todos los otros humanos (...) Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza (Morín, 2015, p. 104).

Este planteamiento entra en consonancia con la tesis que propone Maturana sobre la importancia del afecto, del amor como una emoción vital para el desarrollo de la especie humana:

¿Cuándo comenzó lo humano? Nosotros afirmamos que los seres humanos existimos en el lenguaje, o mejor en conversaciones, y que lo humano comenzó cuando un linaje empezó en la conservación de un vivir en conversaciones como la manera de vivir que lo definió (Maturana, 1998b, p. 100).

Nos señala cómo el lenguaje y la posibilidad de encontrarse a través de la palabra es lo que nos permite surgir como especie; de allí que el conversar, el “lenguajear” con la palabra se hace necesario para que niños y niñas se afirmen como sujetos del lenguaje. Maturana afirma que los seres humanos también nos acariciamos

con las palabras y el lenguaje; es decir, que el lenguaje no es solamente un posibilitador de conocimiento, sino que juega un papel vital en nuestro andamiaje emocional. Así, todos somos legítimos en el lenguaje y para el lenguaje.

Partiendo de este marco, en 2012 iniciamos un trabajo denominado “El lenguaje como reconocimiento del ser”, que surgió de una situación particular de aula donde un niño en situación de desplazamiento pierde el habla, y la maestra logra que la recupere a través del libro *Los colores de la piel*. Este libro fue resultado y soporte de esta experiencia y también impulsor de un taller realizado con maestras, cuya apuesta pedagógica se centró en su asunción porque necesitaban sentirse representadas como un “ser” humano, afectivo y emocional.

Posteriormente empezamos a buscar la relación entre emoción y lenguaje en las políticas públicas, pero encontramos que el lenguaje solo es valorado por su carácter cognitivo. Para este colectivo el lenguaje no es únicamente cognición, es emoción y, si bien la enseñanza del lenguaje tiene un alto componente cognitivo, no debe olvidarse que este proceso se desarrolla en un contexto altamente emocional y significativo; de otra manera ocurre una desfragmentación.

Dado que en los documentos referentes para la educación no se considera la importancia de esta relación, hemos empezado a enfocar nuestras prácticas de aula para concebarnos como seres humanos, como seres de emociones y lenguaje, como sujetos políticos a partir de la construcción de la escritura, de la lectura y del desarrollo de la competencia literaria; esta posibilidad la brindan los proyectos de aula.

## **Algunas de nuestras producciones académicas y talleres: hilos que se trenzan**

HILO 1... Emociones y lenguaje en niños y niñas en situación de desplazamiento.

HILO 2... El lenguaje como reconocimiento del ser.

HILO 3... Taller *Los colores de la piel*.

HILO 4... Emociones y lenguaje: relación ausente en las políticas públicas.

HILO 5... Emociones y lenguaje: un binomio complejo.

HILO 6... Taller "El cuaderno como objeto de arte y memoria de escritura con sentido".

HILO 7... Encuentro rural de lectura "Lectura en la noche".

## **Retos o desafíos del colectivo**

El Colectivo Encontexto, atento a los desafíos de la educación en Colombia y en Latinoamérica, así como a los asiduos trabajos de redes de maestros que desestructuran concepciones tradicionales, consolida su trabajo en la visibilización de la emoción como elemento promotor del desarrollo humano y la imperante necesidad de acabar con la fragmentación entre lenguaje, emoción y escuela, apoyándose en los principios del pensamiento complejo. Por lo anterior, Encontexto piensa la escuela desde la humanidad y se plantea acciones urgentes; por un lado, hacer visible la emoción como característica evolutiva fundamental, hace necesario la democratización de esas emociones, es decir, estar en la capacidad de "ponerse en el lugar del otro" a través de constantes autorreflexiones; y, por otro, empezar a concebir al ser humano y al conocimiento como un tejido indivisible y complejo, implica que la escuela debe cambiar sus dinámicas conductistas y mecanicistas

para dar paso a relaciones que“(...) preserven esferas de libertad para desarrollar la capacidad crítica”(Nussbaum, 2008, p. 13), cultivando la transdisciplinariedad entendida no“(...) como el dominio de muchas disciplinas sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden”(Morín, 1994, p. 6).



Es así como el colectivo fundamenta su quehacer en estrategias didácticas sustentadas desde la pedagogía por proyectos cuya concepción de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad se puede poner en escena, con el fin de concebir una educación que en lugar de dividir y segmentar los saberes disciplinares, sea asumida por el estudiante como un tejido complejo que promueve su aprendizaje porque este proceso parte de sus intereses, y con convicción aprende para la vida. Una estrategia encaminada a favorecer así mismo la educación emocional y el “lenguajear” como elementos constitutivos del ser humano que se reconoce y reconoce al otro.

## Referencias

- Anes, J. et al. (6 de noviembre de 1994). *Carta a la transdisciplinariedad*. Convento de Arrábida.
- Maturana, H. (1998a). *Emociones y lenguaje en educación política*. Bogotá, D. C.: Dolmen Ediciones.

- Maturana, H. (1998b). *Formación humana y capacitación*. Bogotá, D. C.: Dolmen Ediciones.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

# Grupo Escuela Pedagógica Experimental (EPE)

---

## Su historia



El grupo de lenguaje de la EPE lo integran Alexander Alfonso, Rosa María Galindo, Gildardo Moreno, Bryan Quiroga, Hernán Villamil y Alicia Tarquino, quienes ubican dos grandes momentos en su trayectoria. El primero en 1977 cuando la escuela es fundada por iniciativa de un grupo de maestros de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, junto con algunos padres de familia interesados en la búsqueda de una transformación profunda de la institución educativa y, por ende, de la sociedad.

De ahí que la educación de los niños, jóvenes y maestros se oriente hacia la formación para la participación activa y democrática en la sociedad. Esto presupone un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales; una capacidad en el dominio del lenguaje oral y escrito, la polémica y la discusión, y una actitud crítica que más allá de buscar la adaptación se proyecte como un transformador crítico de la sociedad; intencionalidad que se ampara en la pedagogía por proyectos y los centros de interés.

El segundo momento ocurre en 1986 cuando el grupo, siendo de carácter interdisciplinario, se conforma como asesoría del área de lenguaje con la participación hasta hoy de seis maestros de distintas formaciones disciplinares –profesionales de estudios literarios, licenciados en química, preescolar y primaria–, que vienen reflexionando sobre el papel de la literatura, la poesía, la oralidad y los medios masivos de comunicación en nuestra escuela; actividad que los convoca una vez a la semana durante dos horas.

A pesar de la diversidad de las edades de los niños, ya que pertenecen a distintos ciclos de nuestra escuela –pre-escolar, primaria y secundaria–, compartimos una mirada y unas prácticas en las cuales se reconoce a la literatura como una elaboración del lenguaje creadora de mundos posibles, y el protagonismo de la conversación en los proyectos académicos y en la construcción de nuestra convivencia. Este proceso pedagógico se sustenta en el desarrollo de los proyectos de aula (Atas), en donde se reconoce el contexto y las miradas, tanto del docente como investigador que indaga y comprende lo que sucede dentro del aula, como la del estudiante en cuanto a su protagonismo en su proceso formativo.

## **Líneas de reflexión e investigación**

A lo largo de nuestro recorrido experiencial hemos venido identificando las problemáticas y las perspectivas de trabajo que orientan

el trabajo de los docentes de la escuela, reconociendo tendencias que, en términos generales, recogen el papel del lenguaje en la construcción de la realidad, del *self* y del juego con el propio lenguaje.

Así mismo, se evidencia la preocupación de trabajar con la obra literaria y la formación lectora y escritora de los estudiantes, la oralidad, el papel de los medios de comunicación en la sociedad (redes y radio escolar) y la resignificación de los consumos culturales, que nos han llevado a plantearnos interrogantes sobre cómo construir y desarrollar un proyecto de aula donde las actividades tengan sentido, tanto para el que la propone como el que la realiza; protagonismo resultante del compromiso docente como formador de ciudadanos que indaga sobre cómo las actividades alrededor del lenguaje, la imagen y la literatura contribuyen con la creación de una sociedad democrática y menos desigual.

## **Problemas de estudio**

El trabajo alrededor del lenguaje y la obra literaria se aborda como una opción para rescatar y pensar en la dimensión estética de la literatura, en la perspectiva de comprender y habitar poéticamente el mundo. Entre los temas que hemos abordado se encuentran los siguientes:

- ✓ La interculturalidad.
- ✓ El lenguaje y la comunicación en las Ciencias Naturales.
- ✓ La lectura en voz alta.
- ✓ La resignificación de los consumos culturales.
- ✓ Lectura, interpretación y creación literaria.
- ✓ Conversación e interacción.
- ✓ La imagen móvil y en movimiento.

## **Dinámica del grupo**

En el presente año el grupo se reúne los lunes, cada ocho días, en una suerte de seminario permanente de formación, donde se abarcan temas pedagógicos y epistemológicos, planeación de actividades y lectura de textos de formación que se recogen en relatorías en el cuaderno de la asesoría del área de lenguaje.

Las propuestas de trabajo del equipo se dan de acuerdo con las expectativas que de su formación tienen los estudiantes, como de los consensos que establece el colectivo de maestros atendiendo las necesidades de los muchachos y de la escuela.

## **Socialización de las propuestas de trabajo**

Las propuestas de trabajo que adelantamos en la escuela las hemos presentado en los siguientes escenarios:

- ✓ I<sup>er</sup> Encuentro Distrital sobre Experiencias Innovativas en la Pedagogía del Lenguaje: Escuela, Lenguaje y Sociedad. Diciembre 2, 3 y 4 de 1993. EPE. *Memorias*.
- ✓ II Encuentro Distrital sobre Experiencias Innovativas en la Pedagogía del Lenguaje. Escuela, Lenguaje y Sociedad. Diciembre de 1995. EPE. *Memorias*.
- ✓ VII Taller Latinoamericano y Taller Nacional para la Transformación de la Enseñanza del Lenguaje. Oaxaca, México, 2005.
- ✓ VI Taller Nacional de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Ibagué, 2006.
- ✓ XII Taller Nacional y Taller Latinoamericano; XIII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Cali, 2013.
- ✓ IX Taller Latinoamericano y XIII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá, 2015.
- ✓ XIV Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Pereira, 2016.

- ✓ XV Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Barranquilla, 2017.
- ✓ X Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Oaxaca, México, 2017.
- ✓ XVI Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Florencia, 2018.
- ✓ XI Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Córdoba, Argentina, 2019.

## **La literatura: contexto de la innovación y la investigación**

Son dos los elementos que los maestros de la Escuela Pedagógica Experimental hemos definido para orientar nuestro hacer: las dinámicas de aula y la vida institucional, pues consideramos que son los fundamentos del ambiente educativo. El primer elemento tiene que ver con la exigencia del sentido; por ello queremos que todo el trabajo adelantado dentro y fuera del aula tenga sentido para los maestros y los estudiantes. El segundo elemento es el privilegio de los colectivos: el trabajo en colectivo es una necesidad, más aún, consideramos que es un imperativo tanto desde el punto de vista de la construcción de conocimiento, como de la elaboración de las condiciones de convivencia. Una primera articulación entre estos dos elementos es evidente si coincidimos en que el sentido se construye en colectivo.

Ahora bien, el sentido es algo que va más allá de la elaboración y búsqueda de interpretaciones; es el fundamento de las perspectivas que pretenden la comprensión de lo humano ya que estas son posibles si existe una tensión entre el individuo y lo que se pretende interpretar, esto es, una emoción, cierta curiosidad, deseo o afecto. Esta reflexión plantea desde ya exigencias escolares, en cuanto se exige que los individuos –maestros y estudiantes– deben estar orgánicamente comprometidos con lo que realizan.

Dentro de este contexto la literatura se convierte en referente y fuente de sentido para los niños, ya que al leer y escribir desde los universos que nos propone para tratar las preguntas fundamentales del ser humano, nos permite el reconocimiento de la sensibilidad propia y ajena convocándonos a hablar de nosotros mismos, de nuestras certezas y dudas, de la complejidad de las relaciones humanas, de cómo ha sentido y vivido la humanidad.

Las actividades de aula propuestas con estas características nos llevan a privilegiar las búsquedas en colectivo. Al concentrarse tal exigencia, nos encontramos con dinámicas propias de los colectivos que van más allá de las metas puntuales que la definen, y que se traducen en situaciones y contextos de aprendizaje que originan lo que Bateson (1991) denomina como “deutero-aprendizajes”; para el caso que nos ocupa se trata de sumar disposiciones, confianza, seguridades o dinámicas para aprender a aprender que son resultado de los procesos pero también del construir en conjunto el reconocimiento del otro, el respeto y las implicaciones de sentirse miembros de un colectivo. Por eso no encontramos posible tratar el sentido y el trabajo en colectivo de manera independiente.

## **La literatura en el aula**

El lenguaje constitutivo de lo humano posibilita la literatura o la creatividad con la palabra, acto vital de los creadores quienes al jugar con el lenguaje tejen sus textos disponiendo o sustituyendo, de diferente forma, las palabras para configurar nuevos mundos posibles, a partir de sus vivencias y de los materiales que ofrece la vida misma. De ahí que el trabajo que se viene adelantando en la escuela se centra –sin desconocer los otros códigos– en la lectura del texto literario, en la conversación y la creación de textos con “una intencionalidad literaria”. En efecto, la obra literaria cuyo lenguaje nos lleva a reconocer un espacio poético pleno de significados

y abierto a múltiples interpretaciones en sus movimientos, nos da la oportunidad de conocernos y de recrear la realidad mediante el goce placentero de la lectura; un aspecto que conduce a interrogar al texto y adoptar un punto de vista, pues en ese diálogo la obra nos interpela, nos invita a trascenderla en la misma medida en que construimos nuestra propia mirada sobre los eventos que nos participan los protagonistas del relato o del poema.

Por otra parte, el acercamiento al texto literario convoca la presencia de lo oral, la conversación y la escritura ya que el cuento, el mito o la historia se convierten en un pretexto para conversar, para compartir opiniones o para controvertir lo que dice el compañero; se genera así un nuevo conocimiento ya que la palabra hablada es vivencial y ocurre cara a cara, permitiendo la cercanía y la comprensión emergente dada su proximidad con el contexto. La escritura es posible a su vez en la misma medida que la obra literaria haga posible el placer del disfrute, del juego con el lenguaje; actividad en la que el maestro participa cuando acompaña al niño promoviendo la liberación de la palabra a través de las dinámicas de escritura y reescritura, de acuerdo con el contexto y la intención que se quiere comunicar.

## **Lenguaje y aprendizaje de las ciencias**

El lenguaje lo es todo; vivimos presos en un mundo de significaciones, de una red de simbolismos de la que incluso no somos conscientes, y que nos viene dado por una inmensa riqueza de elementos culturales. En este sentido las Matemáticas y las Ciencias se configuran desde lenguajes que utilizan su propio código –como sucede con nuestro lenguaje cotidiano–, a través de los cuales podemos tener acceso a diversas miradas de la realidad. Y si se asume esta lógica a la inversa, el lenguaje común no es más que una forma de relacionarnos con la realidad, una forma de ver, de sentir, de valorar y de interactuar con ella. Es por ello que

nuestro discurso no está constituido solo por formas gramaticales con significado, sino que además, y fundamentalmente, expresan formas de vida, actitudes y concepciones de mundo. En este contexto, los maestros hemos encontrado que el problema fundamental no es que los niños y jóvenes reproduzcan, repitan y copien los textos que otros han producido, sino que lo que lean y escriban tenga sentido para ellos.

Si bien es cierto que en nuestro país se comienza a despertar un interés por esta problemática, es importante reconocer que todavía no es una preocupación de los docentes diferentes a los de las áreas de Humanidades y Lengua Castellana. Por eso cabe preguntarse desde la escuela: ¿cómo generar ambientes para la producción textual en las diferentes áreas del conocimiento escolar?, ¿cuál es el papel de los docentes en este proceso?, ¿qué podemos hacer los docentes de Ciencia para convertir la lectura en una experiencia con significado? Tratando de dar respuesta a estos interrogantes emprendimos una investigación fundamentada en una perspectiva fenomenológica para comprender...

(...) que el lenguaje nos permite un análisis en torno a la experiencia del lector desde un reconocimiento de la subjetividad del mismo, *ya que el mundo no es un objeto ubicado allá, afuera, para ser analizado en un estado contemplativo*, sino que emerge de la interacción de nosotros con una realidad que nunca podemos objetivar completamente (Heidegger, 1927, citado por Eagleton, 1998, p. 42).

En este sentido, Heidegger *plantea que la existencia humana es un diálogo con el mundo, es decir una hermenéutica del ser*. Se tiene entonces una relación íntima entre el texto y la subjetividad del lector. Este enfoque plantea lo literario como un discurso que no pretende decir la verdad sobre las cosas, sino que aspira a servir de vehículo para asignar sentido a nuestra experiencia a través de

símbolos y metáforas. Por ello, el valor metafórico de las narraciones les posibilita a los niños aprender a hipotetizar situaciones tanto de contenido científico como social, puesto que las metáforas están estructuradas a partir de lo que ya se sabe.

De ahí que los filósofos de la ciencia afirmen que“(…) explicar es poner lo desconocido en términos de lo conocido”, permitiendo con ello la emergencia de semejanzas ocultas por el lenguaje. Las narraciones promueven el acceso a este dilema gracias a su potencial imaginario que permite construir mundos científicos. En consonancia con esta perspectiva, se plantea con los niños el aprendizaje de las ciencias como enriquecimiento de la experiencia a través de las narraciones, para explicar mediante la elaboración de modelos, ya que en la medida en que se enriquezca la experiencia, existen más posibilidades de construir explicaciones y metáforas.

## Publicaciones

1. *Escuela, lenguaje y sociedad*, 1993. *Memorias*. Bogotá, Editorial Cepe.
2. *La magia de la palabra*, 1994. Antología de cuentos. Bogotá, Editorial Cepe.
3. *Lengua materna*, 1996. *Planteamientos en educación*. Bogotá, Editorial Cepe.
4. *Huellas y rastros de vida animal*, 2012. Bogotá, IDEP.
5. *La cartilla literaria*, 1986-2018. Bogotá, Editorial EPE.

## Referencias

- Bateson, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brunner, J. (1998). El modo narrativo es uno de los modos de pensamiento para comprender el mundo. En T. Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Fernández, P., Galindo, R., Moreno, J. y Valverde, D. (2007). Módulo de proyectos. Documento de trabajo. Escuela Pedagógica Experimental (sin publicar).
- Galindo, R. M., Tarquino, A. y Moreno, G. (2011). *Conversación, conocimiento y convivencia en la oralidad en contextos diversos. Memorias*. Bogotá, D.C.: Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Heiddegger, M. (1998). Ser y tiempo. En T. Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*. Jurado, F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista Magisterio*, (2), 20.
- Jurado, F. (2004). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá, D. C.: Ediciones SEM.
- Moreno, G. (2011). Diálogo del conocimiento: una reflexión a partir de la experiencia. Las interacciones verbales y la rejilla de evaluación en el proceso meta-cognitivo de la composición escrita. *Nodos y Nudos*, 38(31), 39.
- Martínez, A. y Moreno, G. (2011). La grabadora mágica. En *La oralidad en contextos diversos. Memorias*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración, volumen I*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Rincón, C. (2008). Lectura, escritura y formación ciudadana. *Magazín Aula Urbana*, (71), 4-5.

# Grupo Huellas

---



*Huellas es educación,  
es investigación,  
es colectividad,  
es aprendizaje.*

Una huella evoca el caminar de otro, su recorrido por un camino determinado que sin duda ha dejado recuerdos de la experiencia vivida; así nuestro trasegar por los caminos de la educación ha dejado una huella indeleble en cada una de nosotras, que anhelamos plasmar como guía para otros y para nuestro colectivo como grupo académico. Dejar huella implica la impresión que se deja en otra persona a través de la práctica y la reflexión pedagógica, con el anhelo de que esa marca imborrable trascienda en el otro, llevándolo por nuevos senderos del conocimiento.

De allí, la creación del grupo académico Huellas, cuyo inicio reciente (enero de 2019) se enmarca en la provocación realizada por Claudia Aracelly Quevedo Castrellón, quien a raíz de ejercicios investigativos en torno al lenguaje en la escuela –desde una perspectiva sociocultural–, y la oralidad del maestro como mediador entre el conocimiento y los estudiantes (2016), organiza el grupo de trabajo en el colegio; esta invitación nos ha permitido encontrar

otras experiencias individuales que, sistematizadas o no, son de gran riqueza en cuanto al estudio del lenguaje.

Dichas experiencias denotan el ánimo constante por la búsqueda de nuevos elementos conceptuales y metodológicos de las maestras, producto del inevitable interés por descubrir, construir y reconstruir nuevas e incluyentes formas de usar el lenguaje en diversas aulas, como una forma de articular nuestras prácticas pedagógicas con las necesidades e intereses de los niños y niñas, a la luz de las políticas públicas sobre primera infancia, para dar respuesta a las incontables preguntas que emergen a partir del uso del lenguaje en preescolar.

Ahora, nuestra gran riqueza es compartir la incertidumbre que nos agobia al enfrentar la reflexión pedagógica de manera individual, ya que el colectivo nos permite interrogar de otra manera nuestra práctica, redescubrirnos como maestras al afrontar los miedos, dudas y temores que surgen del análisis del ejercicio docente; nos brinda, además, la posibilidad de seguirnos cuestionando con convicción a través de la reflexión conjunta, el constante diálogo de saberes y el compartir pedagógico que amplía nuestro horizonte y nos fortalece como docentes investigadoras.

Huellas está integrado por ocho maestras de preescolar: Claudia Quevedo, Cecilia Muñoz, Johana Suárez, Sandra España, Astrid Guerrero, Nelly Cabuya, Jeymy Briceño, Deyadoris Vásquez, y la docente de apoyo a la inclusión, Milena Benítez, vinculadas a la Colegio Ciudad de Bogotá IED; todas en continuo proceso de formación, comprometidas con el desarrollo y fortalecimiento de nuestros estudiantes, a través de la formación integral en aulas diversas del ciclo inicial –grados Jardín y Transición–, donde se promueve el uso del lenguaje y la inclusión social. Las docentes asociadas al grupo hemos concertado espacios de encuentro semanales dentro de la institución, en los cuales socializamos experiencias pedagógicas y educativas que enriquecen nuestra labor y nuestros intereses investigativos.



El intercambio dialógico en torno a nuestros propios ejercicios pedagógicos a nivel académico y laboral, nos han llevado al descubrimiento de afinidades conceptuales, procedimentales y epistemológicas que han permitido enfocar nuestros intereses y esfuerzos reflexivos e investigativos, en cuanto al lenguaje como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como colectivo compartimos algunos hallazgos que, con relación al lenguaje, arrojan nuestras observaciones, análisis e investigaciones. Uno de ellos se relaciona con los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, que denotan un déficit en la comprensión y conocimiento de la estructura y funciones de la lengua (ICFES, 2012); surge de allí un interrogante general en cuanto a las bases que en preescolar se fortalecen frente a la competencia comunicativa y su continuidad durante la primaria, evidenciando una ruptura entre estos dos ciclos educativos: qué tan pertinente es promover la adquisición

del código lecto-escritor en los niños y las niñas de esta edad, si asumimos la inconveniencia de ver el lenguaje solo en su aspecto sintáctico, semántico y morfológico desconociendo las expectativas, requerimientos e interrogantes que surgen en relación al lenguaje, la oralidad y la escritura en este ciclo.

Un aspecto en el que confluimos está relacionado con el impacto real que ha tenido en nuestra institución la implementación de diferentes programas y planes distritales como lo son: “Fortalecimiento de la Lectoescritura”, “A-probar”, y “Leer es Volar”, cuyo objetivo es que los niños logren aprender a leer a más tardar en grado 3°; de aquí surge otra inquietud en cuanto a la pertinencia de este tipo de estrategias en correspondencia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y el desarrollo de competencias en la primera infancia, que serán dignas de un estudio más preciso.

Otro de los hallazgos concurrentes está relacionado con la enseñanza para la comprensión y las estrategias, a nuestro modo de ver, no tan pertinentes para movilizar los aprendizajes y conocimientos en aulas diversas; el interrogante que emerge está relacionado, en este caso, con la comprensión recíproca, a través del uso que hace el maestro del lenguaje en su postura de facilitador, mientras acompaña al estudiante en su proceso de construcción y apropiación del conocimiento.

Por último, y tal vez lo más importante para nosotras en este momento a partir del análisis de lo que pasa en el aula de preescolar, está relacionado con el empleo desprevenido de la oralidad para promover aprendizajes significativos, cuando responden a las exigencias conceptuales y cognitivas que nos planteamos como maestras; encontramos que se desconoce la oralidad como medio para propiciar acciones interpretativas, argumentativas y propositivas en los niños y niñas de nuestras aulas, a través de la interacción discursiva.

Estos interrogantes van marcando el camino de nuestro colectivo en torno al estudio de las políticas públicas, los proyectos distritales, las estrategias empleadas en el aula y la mirada que las docentes de preescolar tenemos sobre el lenguaje y su apropiación a través del mismo lenguaje. En la conformación y consolidación de este colectivo ha sido muy importante la experiencia vivida y narrada que ha permitido reinterpretar la correlación del lenguaje con la investigación y la formación, al reconocer que,

(...) la vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser (Larrosa, 2010, p. 88).

Esta experiencia narrada nos ha permitido –a partir de la escucha y la conversación–, empezar a explorar, a tejer significados y, seguramente nos continuará impulsando por el camino de la deconstrucción y reconstrucción de lo que somos y estamos dejando de ser como maestras.

## Referencias

- Chávez, J. y Quevedo C. (2016). El discurso oral del maestro en la clase de lengua. En IDEP (Comp.), *Educación y pedagogía, aporte de maestros y maestras de Bogotá*, (pp. 33-47). Bogotá, D. C.: IDEP.
- ICFES. (2012). *Informe del Sistema Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de [http://www.icfesinteractivo.gov.co/sniece\\_ind\\_resul.htm](http://www.icfesinteractivo.gov.co/sniece_ind_resul.htm).
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre el lenguaje de la experiencia. En J. D. Contreras y N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, (87-116). Madrid: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento 20. Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.*, Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.* Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

# Grupo Inferencias

---

La génesis de todo grupo está marcada por motivaciones individuales que confluyen en un tiempo y espacio determinado. En nuestro caso fue el Colegio Distrital Nelson Mandela, durante la primera mitad de 2016. Desde entonces, los propósitos del colectivo giran en torno a la construcción de herramientas que permitan a nuestros estudiantes comprender la abrumadora cotidianidad que nos abarca, al estar marcada por la desazón de la injusticia y por el peso de un pasado signado por la barbarie.

Nos impele la certeza de que la enfermedad del olvido invade nuestro cuerpo social y hace metástasis por medio de la apatía, el descrédito de lo colectivo y el consumismo lacerante. No obstante, descubrimos la cultura como un escenario de confrontación en el cual se juegan las posibilidades de configuración de un nosotros que reivindique al otro como posibilidad, rescatando la memoria como huella del pasado en la vida de los sujetos que sufren y como posibilidad de construcción de un porvenir mejor para todos.

En este contexto encontramos en la literatura, el cine, la fotografía, la música y los lenguajes tecnológicos y científicos la posibilidad de emprender un camino que nos permita transformar la realidad inmediata, por lo menos en lo relacionado con la forma en que los jóvenes entienden su pasado reciente y en él, específicamente, el conflicto social armado. Así mismo, convergemos en nuestra condición de educadores comprometidos con el

reconocimiento de la escuela pública como escenario para el hacer transformador, y del aula de clase como escenario predilecto para el encuentro intersubjetivo entre generaciones.

El Grupo Pedagógico Inferencias se define en el cruce de caminos; en el legado de preguntas individuales que solo hallan respuesta en el diálogo y en la acción; en la imposibilidad de pensarse por fuera del trabajo colectivo que construye propuestas y deconstruye prejuicios; en la contingencia del encuentro con el otro para intervenir directamente en la construcción subjetiva de la generación emergente. Una generación que recoge un legado de guerra y de desasosiego, pero que a la vez ve la esperanza del fin del conflicto en el rostro de unos curtidos guerreros que deciden entregar sus armas y confiar en la sociedad colombiana.

Bajo estas improntas, en el año 2017 toma forma el proyecto pedagógico “Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memorias(s)”, cuyo objetivo central es generar aproximaciones éticas, estéticas, políticas y teóricas al problema del conflicto armado en Colombia a través de diversas narrativas como el cine, el arte, la música, la literatura, los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y los contenidos multimediales que circulan por Internet. El proyecto continúa vigente hasta el día de hoy, y sus ejes de acción se renuevan y transforman con la experiencia y las reflexiones derivadas de ella, sin que desaparezca su esencia.

Inscrito desde sus inicios a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, el Grupo Inferencias se ha enriquecido, a la vez que ha contribuido a la dinamización de la mesa “Lenguaje, Pedagogía y Democracia” en los talleres nacionales celebrados por la Red en Pereira, 2016, Barranquilla, 2017, y Florencia, 2018. Participamos igualmente en el foro-taller “Oralidad, escritura y lectura crítica intertextual desde la pedagogía por proyectos”, realizado en 2018, en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Educación Distrital (SED), con miras al fortalecimiento de redes y colectivos de maestros.

Igualmente hemos sido ponentes en los foros institucionales de 2017 y 2019, y en la convocatoria realizada por el VII Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, llevado a cabo en la ciudad de Valparaíso, Chile, en noviembre de 2018; evento en que nuestra ponencia fue muy bien calificada, pero al que no pudimos asistir por no obtener permiso por parte de la SED. Contamos además con una publicación que lleva el nombre del proyecto en la revista *Educación y Ciudad* No. 33.

En la actualidad el colectivo se consolida como un espacio de reflexión y de acción pedagógica con reconocimiento institucional, que congrega a cinco profesores de diversas áreas del saber<sup>1</sup>, inquietos por proponer alternativas interdisciplinarias que problematicen en términos pedagógicos el abordaje del conflicto armado en la escuela desde una perspectiva no solamente cognitiva, sino como entramado cultural e histórico susceptible de ser leído desde sus dimensiones éticas, políticas y estéticas. Es un grupo con perspectiva de futuro que asume la máxima de Tzvetan Todorov según la cual“(...) el mal sufrido debe inscribirse en la memoria colectiva, pero para dar una nueva oportunidad al porvenir” (Epígrafe del informe *¡Basta ya!*).

El trabajo pedagógico del Grupo Inferencias está inscrito en la comprensión del pasado reciente, lo que implica el abordaje de problemas con importantes influencias en el presente, y con demandas todavía vivas a nivel de visibilización y justicia. Por tal razón, el proyecto acude a las memorias, en tanto dan cuenta de la manera en que sujetos particulares o colectivos, situados espacio-temporalmente, vivieron ciertas situaciones, y al sentido que concedieron a estos acontecimientos a través de los procesos narrativos.

.....

1 César Mayorga y John Aranzazu, profesores del área de Ciencias Sociales; Laura Romero, profesora del área de Tecnología e Informática; Ángela López, profesora del área de Lenguaje; y Karen Muñoz, profesora del área de Matemáticas.

Trabajar con memorias permite entonces conocer la voz de múltiples actores, y por tanto, abrir el espectro del diálogo y la interpretación, además de inscribir estos procesos en las memorias individuales, familiares, locales, nacionales y globales. Dinámicas que favorecen el proyecto al partir de estrategias como la reconstrucción de historias de vida o del trabajo, con artefactos de la memoria para desde allí ir escalando, pero también anclando las comprensiones en los otros niveles.

De este modo se privilegian las memorias vehiculadas por las expresiones artísticas, en especial la fotografía, el cine, la música y la literatura en razón a su potencial comunicativo con la integridad del ser humano. El diálogo así establecido exige el análisis del contexto social y político, y por tanto la intertextualidad con otras fuentes de información. Mientras que las dimensiones crítica y política se fortalecen y se hacen evidentes durante y a través de los espacios de lectura colectiva, las discusiones grupales y, sobre todo, su asunción como sujetos que se apropian de las redes sociales porque tienen algo que decir, y encuentran la manera de hacerlo.

Desde la interacción entre pares que reflexionan el ejercicio pedagógico, la interlocución en los escenarios más amplios que posibilita la Red de Lenguaje y el diálogo permanente entre la teoría y la práctica, el Grupo Inferencias ha venido apropiándose de ciertos referentes que delinear su acción; uno de ellos es el de secuencia didáctica. Esta, tal y como lo aprendimos del Grupo de Lenguaje Bacatá, se comprende como un pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje diseñado tras "(...) un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes" (2015, p. 21). No obstante, dentro del desarrollo de las secuencias didácticas tienen cabida otras formas de acción pedagógica como la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo. En la primera, los "(...) sujetos

en formación participan en la decisión de las actividades y de los aprendizajes que van a construir en el aula” (Jurado, 2017, p. 24), al igual que en la planeación, desarrollo y evaluación de las formas como construyen esos aprendizajes. En la segunda, se hallan herramientas para organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, de modo que los objetivos solo se logran a través de la interdependencia.

La lectura constituye otro referente fundamental para el grupo, y se asume, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como, “(...) un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (1998, p. 72). Según se anotó previamente, el proyecto favorece el acercamiento de los estudiantes al fenómeno del conflicto armado colombiano, mediante múltiples posibilidades textuales: informes, estadísticas, contenido multimedial y expresiones artísticas. Sin embargo, entre esta diversidad discursiva la literatura ocupa un papel relevante y en este sentido, postulamos la lectura literaria como encuentro dialógico desde la perspectiva del filósofo ruso Mijail Bajtín; es decir, como acontecimiento, como coincidencia de dos seres, cada uno portador de un espacio-tiempo particular, que se hacen mutuamente responsables uno de otro (acto ético) desde el respeto y la empatía, y en cuya interacción construyen el significado con y a partir de lo que “se dicen” mutuamente.

Ahora bien, si en otros géneros discursivos como en el discurso científico se explica, es decir, se afronta el mundo, en la narrativa se enfrenta al otro: “(...) toda novela representa una vida en desarrollo propio, la recrea” (Bajtín, 1982, p. 326). Y si lo que está en juego en la novela es la vida misma, entonces el acontecimiento es posible y, en él, el despliegue del acto ético, máxime cuando “(...) todo enunciado siempre tiene un destinatario (...), cuya comprensión de respuesta es buscada por el autor de la obra y es anticipada por él mismo” (Bajtín, 1982, p. 318).

Así concebida, la lectura prepara el terreno para la acogida del otro, para la comprensión del sufrimiento humano, para la asunción de posturas valorativas frente a las vivencias del otro. Y, en ese sentido la lectura es potencial transformador y agente en la configuración de la subjetividad.

Así mismo, se halla en el ciberactivismo otro referente primordial. En este movimiento los estudiantes transitan desde una etapa inicial en la que pueden difundir una opinión sobre un tema específico –que en este contexto tiene que ver con el conflicto social armado y el posconflicto en Colombia– hasta una etapa más avanzada en la que producen y divulgan información. En términos de Manuel Castells, evolucionan de consumidores a prosumidores. En esta fase ya no son solo sujetos receptores de información, pues actúan como productores de contenido desde las dimensiones crítica y política, y aportan en los procesos reflexivos y analíticos.

Las redes sociales, elegidas como el vehículo por medio del cual se visibilizan estas producciones, facilitan que los sujetos se empoderen y contrarresten las estrategias utilizadas por diferentes entidades, grupos o personas tendientes a la desinformación (*fakenews*) y a la movilización de prácticas de odio, resentimiento y venganza. Entre tanto, la reconstrucción de significados, la participación activa movilizadora desde Internet, y la creación de comunidades libres y de nuevas subjetividades se consideran formas de contrarrestar estas acciones, de modo tal que se contribuya a la superación del miedo, al compromiso activo en movimientos sociales y a la construcción de formas de poder mucho más estables y decisivas (Castells, 2012).

Esto requiere de un proceso continuo que involucra de manera principal y transversal la lectura crítica de textos literarios, relatos, noticias y publicaciones en redes sociales. A partir de esto se generan momentos de reflexión, identificación, reconocimiento, concienciación y análisis que permiten el posterior planteamiento de acciones que desde lo virtual movilizan lo presencial.

La ciudadanía, los líderes, los movimientos sociales e, incluso, las mismas víctimas del conflicto social armado han tenido que acudir a estas posibilidades de ciberactivismo en redes sociales para lograr ser vistos; pero no solo como un *objeto publicitario* –como a veces los medios de comunicación llegan a viralizar los hechos–, sino como ese *otro* que importa y me afecta, ese *otro* que necesita ser escuchado, atendido y reparado.

Así pues, el ciberactivismo aporta a la memoria colectiva, a la sensibilización para la no repetición y al fortalecimiento de posturas críticas en el contexto del conflicto social armado y el posconflicto. En este sentido, el trabajo desde la escuela es fundamental para que las nuevas generaciones puedan: 1) ser más críticas frente a la información y los medios de comunicación; 2) analizar la información que se obtiene de las redes sociales para tomar decisiones acertadas y poder movilizarse; y 3) comunicar eficazmente las ideas en un lenguaje claro, creativo y novedoso. En conclusión, esto abrirá otro camino para que sentimientos como la desconfianza hacia el gobierno, el odio y resentimiento hacia las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), y a los guerrilleros desmovilizados, la incredulidad frente al proceso de paz o la indiferencia puedan ser analizados y transformados en la perspectiva del cambio y la reconciliación.

En el momento actual el Grupo Inferencias está concentrado en la sistematización de la experiencia que espera publicar, divulgar y compartir con los miembros de la Red de Lenguaje y con todos aquellos maestros que estén interesados en el tema.

## Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá, D. C.: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Grupo de Lenguaje Bacatá. (2015). *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá, D. C.: Grupo de Lenguaje Bacatá y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Jurado, F. (Ed.). (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

# Grupo Interculturalidad

---

El Grupo Interculturalidad lo integran Jaime Collazos Palco<sup>1</sup>, Alexandra López Cardona<sup>2</sup>, Martha Isabel Jiménez Rico<sup>3</sup> y Olga Rocío Jiménez Rico<sup>4</sup>. Inicia su participación en la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (en adelante, Redlenguaje) en el año 2018, teniendo como expectativa de trabajo el análisis de la relación entre lenguaje e interculturalidad. Busca indagar cómo el uso del lenguaje contribuye con los procesos de aprendizaje del sujeto, desde la visión y los saberes de los pueblos indígenas en la construcción de la educación ancestral,

.....

- 1 Autoridad tradicional nasa y sociólogo de la Universidad del Valle, Colombia. Magíster en Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Educación y Pensamiento Complejo de la Universidad Multiversidad Mundo Real de Sonora México. Labora con la SED en la División de Inclusión. Correo: saludnasa@yahoo.es
- 2 Licenciada en Educación Infantil y Preescolar de la Universidad del Tolima, Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente del CED Motorista. Correo: auroalexa@gmail.com
- 3 Terapeuta Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Desarrollo del aprendizaje autónomo de la UNAD, Popayán. Magíster en Salud Pública de la Universidad del Valle, Colombia. Docente del CED Motorista. Correo: isabelsocial@gmail.com
- 4 Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialista en desarrollo del aprendizaje autónomo de la UNAD de Popayán. Especialista en Orientación y desarrollo Humano de la universidad del Bosque. Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Educación y Pensamiento Complejo de la Universidad Multiversidad Mundo Real de Sonora México. Docente del IED Cundinamarca. Correo: funapro@hotmail.com

la educación propia, la educación intercultural en espacios educativos colectivos, comunitarios, sociales y escolares, estableciendo una relación con las visiones de interculturalidad de otros pueblos y de la sociedad mayoritaria.

En esa perspectiva se propone identificar políticas, acciones y estrategias desde la relación lengua y lenguajes que contribuyan a la construcción de un sentido de interculturalidad crítico y equilibrado –lejos de invisibilizar saberes y cosmovisiones ancestrales tradicionalmente deslegitimados y excluidos–, incluyendo la valoración y promoción de las lenguas nativas indígenas, en diálogo con el español como segunda lengua. En este marco hemos encontrado varios problemas que debemos abordar, relacionados con los lenguajes y la lengua, entre ellos mencionaremos algunos: 1) la relación con el lenguaje desde una nueva epistemología que valore las formas de aprendizaje, el desarrollo de pensamiento y la construcción de conocimiento de los pueblos ancestrales en diálogo con las existentes; 2) la relación lengua escrita y Estado, cultura y lengua escrita, así como la dimensión política implicada en la pedagogía de la lengua escrita propia de la escuela; 3) las prácticas de la lectura y la escritura desde la visión del poder; 4) la relación entre cultura oral y escrita desde una dimensión histórica e ideológica de las comunidades.

El grupo Interculturalidad se identifica con la Redlenguaje en la búsqueda de una educación transformadora que supere las relaciones de inequidad, gracias al uso y valoración de las lenguas nativas de pueblos indígenas en procesos académicos donde se reconocen las particularidades sociales y culturales de las comunidades que participan en ellos, más aún cuando“(…) el encuentro entre familias y docentes, mediados por los estudiantes, es determinante en los pactos para convivir en las diferencias. La pedagogía por proyectos es una ruta posible para lograrlo” (Jurado, 2017, p. 60). Dentro de los propósitos de la Red está la construcción de la paz y la democracia a partir de lo vivenciado en la escuela,

pero en un tejido interdisciplinar que oriente la comprensión de los fenómenos sociales desde la interacción entre las ciencias del lenguaje, y entre estas y áreas como la Lingüística, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Sociales, en tanto abordan la realidad y las problemáticas desde una visión más integral y compleja.



*Grupo Interculturalidad. Florencia, Caquetá 2018.*

En 2018 el grupo participa en el XVI Taller Nacional de la Red-lenguaje en Florencia, Caquetá, en la mesa de trabajo con la que comparte el mismo nombre “Interculturalidad”, junto a ocho mesas adicionales de discusión académica y pedagógica. La mesa de Interculturalidad trabajó en la perspectiva de “(...) propiciar una actitud reflexiva sobre la práctica pedagógica a la luz de la diversidad cultural y promover el desarrollo de experiencias interculturales de aprendizaje y de proyectos educativos comunitarios, a partir de los saberes de los sujetos que constituyen la comunidad educativa” (Convocatoria, 2018, p. 5); al final la discusión giró...

(...) en torno al reconocimiento de la diversidad cultural como medio de expresión que interpela nuestras prácticas como educadores y la re-significación de las culturas invisibilizadas y negadas por “la cultura dominante” del sistema educativo occidental. Aquellos pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras y los distintos grupos sociales que hacen parte de cada una de las

regiones colombianas deben ser parte de una política pública, que permita ser incluyente en Colombia (Relatoría Mesa de Interculturalidad, 2018, p. 1).

Luego de este taller nacional, se unieron de manera activa y participativa al Grupo Interculturalidad dos nuevos integrantes: Brayan Quiroga<sup>5</sup> y Alexander Alfonso<sup>6</sup>, profesores de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), que compartieron con el equipo las conclusiones a las que llegaron como relatores de la mesa de Interculturalidad en dicho evento académico:

Esta alianza nos permitió, como institución, retroalimentar la presencia de la interculturalidad en los distintos espacios de la escuela. Abrir la discusión a partir de nuestras vivencias, genera una reflexión y debate permanente en el grupo de interculturalidad que enriquece la visión educativa de la EPE al incidir en la transformación cultural de la sociedad. Esa mirada nos posibilita transformar y visibilizar nuevas formas de trabajar la educación en el ámbito social, cultural, político y escolar. De esta manera, el equipo de maestros, en su mayoría mestizos, exploramos nuestras raíces identitarias, nuestras historias familiares y colectivas para pensar quiénes somos y cuál es nuestro proyecto de vida como educadores.

Participar en el Grupo Interculturalidad reconstruye la memoria colectiva entre el territorio y la escuela a través de la democracia y el lenguaje, direccionando la educación frente

.....

5 Estudiante de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Escuela Pedagógica Experimental.

6 Normalista Superior de la Escuela Normal Superior María Montessori en Bogotá. Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en Buenos Aires, Argentina. Docente de la Escuela Pedagógica Experimental.

a la mirada desde la construcción del ser, la construcción de realidades y el juego con el lenguaje que otorga significado al momento de abordar las identidades, en la configuración de lo que podría ser la interculturalidad como sujetos protagonistas en la construcción del conocimiento.

## **El contexto de trabajo**

Desde su inicio el Grupo Interculturalidad ha venido tejiendo su trabajo desde su procedencia histórica: uno de sus integrantes pertenece a la etnia nasa y otros tres han liderado procesos educativos y organizativos en el marco de los planes de vida tanto en espacios comunitarios y en territorios ancestrales indígenas, como en escuelas públicas y privadas en contextos urbanos.

Tras la política pública que hace referencia al Decreto 543 de 2011 (Compendio de Políticas Sociales del Distrito Capital, p. 217), el grupo viene acompañando el proceso de reivindicación de los derechos indígenas en educación al participar en la comisión de la Mesa de Concertación Indígena en Educación en Bogotá, apoyando el desarrollo del proyecto educativo. Por esta procedencia histórica, el grupo en su diversidad, viene tejiendo procesos educativos en busca de una interculturalidad crítica que entreteje diferentes hilos en y desde contextos diversos, así:

## **Interculturalidad en el contexto urbano**

En 2019 el proceso del grupo se ha dado en doble vía: desde las experiencias de territorio y desde la lectura del contexto urbano de la capital. Se han recogido elementos de la experiencia educativa de los territorios indígenas ancestrales en procesos educativos propios e interculturales para orientar desde sus principios y fundamentos, prácticas y saberes de la educación intercultural en contextos urbanos –especialmente en el Distrito Capital–, para que el diálogo intercultural no signifique la pérdida de identidad

de los pueblos originarios sino, por el contrario, una contribución a la visión de vida de la sociedad mayoritariamente mestiza.

La comprensión de la visión indígena como aporte esencial en la búsqueda del respeto a la madre tierra, y los cambios urgentes para la sobrevivencia humana en armonía con ella, reclama la búsqueda de procesos de participación democrática y de convivencia social que supere la discriminación, contribuyendo desde el diálogo intercultural al desarrollo de una práctica educativa basada en la experiencia y fundamentada desde otras epistemologías, donde el papel del lenguaje sea el de visibilizar y cuestionar formas de comunicación basadas en prejuicios y estereotipos frente a los otros.

De ese modo, nos convoca el preguntarnos sobre nuestra identidad cultural, el comprender el contexto en que nos movemos así como su incidencia en nuestras formas de vida, y cuestionarnos sobre nuestras necesidades y problemáticas; esfuerzos aunados para configurar un diálogo educativo que contribuya a formar una conciencia colectiva crítica capaz de realizar las transformaciones necesarias donde la construcción intercultural es, a la vez, proceso y fin, no solo en el marco de la escuela, sino en el contexto propio de las comunidades indígenas, mestizas o de otras etnias como la campesina o afrodescendiente.

Somos conscientes de que la lucha por la paz, por fuera de un lugar común, está atravesada por la comprensión de las diferentes identidades colectivas de las etnias que habitan el país, y por ello el papel del lenguaje es contribuir a transformar esas relaciones de poder que han implementado una visión del otro como menor de edad, como inferior, como objeto de nuestros intereses; solo la educación asumida “desde un enfoque crítico” que trabaja el lenguaje desde las edades más tempranas, puede formar seres humanos con una identidad que respeta otras identidades. Se explica así la apuesta del grupo: reflexionar y accionar desde los desafíos implícitos en esta reinterpretación del concepto de interculturalidad.

## **Interculturalidad en el trabajo con indígenas**

Las ciudades latinoamericanas como Bogotá D.C., por su contexto histórico de colonialidad, son bastante diversas porque dentro de la actual gran urbe se empieza a visibilizar lo que en la realidad es por dentro la ciudad: plurilingüe, cargada de grandes riquezas culturales, espirituales, organizativas, y con una diversidad presente que cada día toma más fuerza en el fortalecimiento de culturas vivientes, pero invisibilizadas desde hace tiempo por la misma ciudad.

Hoy, estas comienzan a resurgir desde sus entrañas porque están vivas y fuertes como lo eran hace más de quinientos años; estamos hablando de los pueblos indígenas, pueblos afrodescendientes, pueblos campesinos, cuya fuerte herencia viene de los pueblos originarios auto-reivindicados y fortalecidos al exigir sus derechos para ponerlos en práctica junto con sus costumbres, sus lenguas ancestrales, su pensamiento, sus ritualidades, su organización comunitaria, sus sistemas propios de vida, además de sus modelos educativos, económicos, de salud, justicia y gobierno propio; el propósito es alcanzar a tener políticas propias que les permitan proteger aún más esas prácticas ancestrales que durante años estuvieron silenciadas, pero que hoy toman fuerza en la ciudad.

## **El reconocimiento de las identidades culturales en la escuela urbana privada y pública**

Después del taller nacional de la Red en 2018, nos preguntamos: ¿de qué forma reconocer la identidad cultural como medio de expresión desde el lenguaje que interpela nuestras prácticas como educadores y maestros, en la re-significación de las culturas invisibilizadas y negadas por “la cultura dominante” del sistema educativo occidental?

Ante esta inquietud, el equipo de trabajo comenzó a indagar desde sí mismo por el sentido de la interculturalidad, valorando su presencia en cada una de las experiencias pedagógicas cotidianas, tanto en la escuela como en otros espacios sociales donde laboran los educadores. A lo largo de varios encuentros con el nodo Bogotá, y en medio de la dificultad, decidimos preguntarnos quiénes somos, antes de entrar en diálogo con respecto al concepto de la interculturalidad y el lenguaje. En este sentido, se inicia un diálogo sobre las identidades culturales donde se considera que lo cognitivo, afectivo y social conductual, como sucede con Fukumoto (1990, citado por Grimaldo, 2006), concibe la identidad como la respuesta a interrogantes tales como: ¿qué se es?, ¿cómo se siente uno por lo que es?, ¿con quién se identifica? O desde Little (1990, citado por Grimaldo, 2006, p. 41) que caracteriza la identidad de manera dinámica, señalando que es cambiante; nunca es estática puesto que los seres humanos generan unas construcciones en permanente movimiento, resultante de las necesidades de los grupos sociales concretos y de las situaciones en las que se plantean tales necesidades.

En este diálogo de saberes a través de nuestra experiencia educativa, el Grupo Interculturalidad considera necesario trabajar la identidad cultural de los educadores, y promover procesos para el reconocimiento de elementos identitarios en las comunidades, los territorios y, por supuesto, en la escuela. Puesto que en el campo académico investigativo es muy limitada la comprensión sobre la convivencia intercultural, partiremos de tres líneas:

1. *CAMPO ACADÉMICO*: generar procesos de reflexión, análisis y transformación en torno a los imaginarios respecto a las identidades de los grupos étnicos, la sociedad mestiza y las interacciones que se tejen entre ellos y su relación con el lenguaje.
2. *DIÁLOGOS DE SABERES PERMANENTES*: conversar sobre nuestra identidad cultural como mestizos que nos permitan reconocer los

saberes propios y ancestrales de una forma holística, como entramado social.

3. *LENGUAJE, DEMOCRACIA Y POLÍTICA*: analizar las políticas públicas generales y las dirigidas a los grupos étnicos, su influencia en el ámbito educativo, y en la construcción de una interculturalidad crítica que contribuya a la construcción de un proyecto de vida sociocultural.

Así mismo, es sabido que el fenómeno de la globalización ha generado transformación en nuestra propia identidad cultural desde las esferas económicas, tecnológicas, sociales y culturales. Por ello, en cada uno de los territorios hemos vivido la problemática del reconocimiento de la identidad de los pueblos latinoamericanos como la exclusión de los otros; esos otros sin rostros, sin saberes y sin prácticas con la pretensión de imponer un modelo cultural universal sin la consideración de las diferencias y el auto-reconocimiento.

No obstante, como grupo creemos que a partir de nuestros encuentros aflorará la capacidad para reconocer al otro, pero para ello iniciaremos por conocernos a nosotros mismos preguntándonos: ¿quiénes somos?, tanto en los diferentes espacios educativos donde trabajamos –escuela mestiza pública y privada– como en nuestras propias vidas; allí se indaga por las identidades de los maestros del Distrito y de la escuela pública con el fin de reconocer trayectorias de vida, elementos identitarios no reconocidos, pero propios de nuestro mestizaje para hacer conciencia de ellos desde las raíces indígenas, españolas y afros que comúnmente no reconocemos. Para ello el equipo ha venido realizando encuestas que aproximen a la identidad y a la interculturalidad; trabajo que requiere una interpretación por parte del grupo.

## **Interculturalidad desde la política pública, deslindes con la interculturalidad crítica: nuestra apuesta**

Brayan Quiroga recoge en la siguiente reflexión el estado de la revisión hecha por el Grupo Interculturalidad sobre la política pública en educación, y su coherencia con los lineamientos curriculares en Colombia:

Para responder a la“(…) nueva atención [brindada] a la diversidad étnico-cultural [al ser necesario] promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales [y] confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión”(Walsh, 2009, p. 41), la Constitución Política de Colombia incluye como una de sus finalidades la...

(...) protección de la diversidad étnica y cultural como una manifestación directa del pluralismo, que a su vez se inspira en la tolerancia y el respeto activo, y que abre un espacio de inclusión y participación a grupos tradicionalmente discriminados, como lo son las minorías culturales, raciales, ideológicas, sexuales, religiosas y de cualquier otra índole (1991, p. 16).

Sin embargo, en la política pública en educación y, de manera particular en los distintos Lineamientos Curriculares..., no se reconoce, en su totalidad, la importancia de esta finalidad constitucional en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes espacios educativos del país. De acuerdo con lo anterior, se observa cómo históricamente la configuración de los Estados nacionales de América del Sur –parafraseando a Walsh–, han sido permeados por la homogeneidad y unidad, por intereses que buscan sostener la dominación económica, política, social y cultural para mantener el capital y mercado.

Este análisis deja entrever cómo a lo largo de años de lucha de los pueblos indígenas, afro y campesinos no se ha tenido en cuenta su voz, sus cosmovisiones, sus necesidades, al punto que en la actualidad las escuelas funcionan como ese dispositivo reproductor con mirada homogeneizante que no tiene en cuenta la otredad; por el contrario, profundiza en sus lineamientos esa marginación y olvido.

La propuesta de política pública en Colombia recogida en la serie Lineamientos Curriculares...: *Constitución Política y Democracia*, en su apartado sobre las dimensiones, componentes y ámbitos en la formación en constitución y democracia a tener en cuenta por las instituciones, deja ver entre líneas la necesidad de establecer un criterio de análisis en cuanto al multiculturalismo y el pluralismo ya que“(...) han colocado al orden del día la necesidad del diálogo para dirimir los conflictos y diferencias entre culturas y tradiciones diversas”(MEN, 2018, p. 53).

Hay entonces un distanciamiento respecto a la propuesta intercultural que es en cierto modo –y siguiendo a Walsh–, una ruptura con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas cuando, en lugar de restablecer la identidad desde esa horizontalidad, se reconoce el arraigo tradicional de las comunidades excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, unas nuevas miradas que permitan el encuentro con la otredad, y así forjar elementos democráticos donde confluyen las voces, tanto de los pueblos indígenas como de los afros y mestizos.

La democracia supone prácticas de comunicación, y de participación las cuales siempre suponen conflicto. Conflictos en los que la acción compartida la apertura hacia el otro, y el descubrimiento de espacios e intereses comunes van abriendo caminos hacia la reconciliación y la conciencia de la mutua interdependencia (MEN, 2018, p. 53).

Desde estos lineamientos curriculares, pensados para animar la construcción de una cultura política para la democracia, la apuesta por trabajar el bien común se sitúa desde distintos frentes: 1) la confrontación, 2) la articulación de intereses por medio de la deliberación colectiva, y 3) la mutua persuasión en el diálogo, el debate y la argumentación política que se da en las escuelas. En este sentido, la democracia se asume como ese lugar donde se dan discusiones de participación y de comunicación, dando apertura hacia el otro al encontrar intereses comunes orientados hacia la reconciliación y la conciencia colectiva. Sin embargo, ¿será posible que esta construcción se dé en las escuelas, aunque persista la marginación en aquellas propuestas curriculares que no tienen en cuenta el saber de los pueblos indígenas, afros y campesinos?

Por otro lado, la ciudadanía es considerada“(…) como el espacio donde se comparten historias, luchas, tradiciones, símbolos, ritos y celebraciones, y donde el individuo va configurando los rasgos de su identidad personal y social”(MEN, 2018, p. 55), lo que es relevante por el hecho de recuperar la identidad individual y colectiva en la escuela tras la realización personal cuando se está inmerso en una actividad social permanente que le permita transformar su pensamiento, esto es, reconocer la importancia del intercambio cultural que lleve a cuestionar las ambigüedades del sistema educativo. Recuperar esta concepción de ciudadanía es la apuesta del Grupo Interculturalidad.

## Participación en 2018 del Grupo Interculturalidad en el XVI Taller Nacional de la Redlenguaje

Olga Rocío Jiménez Rico<sup>7</sup> presentó la ponencia del grupo Interculturalidad titulada “Nuevos desafíos educativos para Bogotá desde las concepciones de educación de los pueblos indígenas”, en el Taller Nacional de 2018, Florencia, Caquetá, para socializar dos experiencias educativas nuevas y paralelas que se vienen gestando en Bogotá: una desde la Secretaría de Educación Distrital (SED) en la línea de interculturalidad, y otra enmarcada en la “educación propia” desde los catorce cabildos indígenas que conforman el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas, en la ciudad de Bogotá en junio de 2018, mostrando el estado de la educación propia en el Distrito a través de un proyecto desarrollado en convenio entre la SED y el Cabildo Ambika Pijao.

Se presenta como antecedente de este trabajo la experiencia de educación propia inga, *Ingakunapa iachai wasi 1996-2000*, haciendo un análisis de las dificultades por las que esta experiencia no continuó desde los elementos de educación propia indígena, que se recogen para dinamizar las discusiones actuales sobre el concepto de interculturalidad y educación propia, en relación con los diferentes enfoques que han surgido a propósito: la interculturalidad funcional, la interculturalidad crítica, la interculturalidad como diálogo de saberes.

Su objetivo es llevar esta reflexión a las instituciones educativas de Bogotá, para que de forma consciente la comunidad educativa valore el tipo de interculturalidad que quiere o pretende construir, o que viene construyendo frente a la presencia en la escuela de diversas culturas, incluyendo la indígena, considerando que este

.....

7 Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de básica primaria en el Colegio Cundinamarca en Bogotá.

es un tema nuevo para el Distrito y hace parte de las políticas de inclusión. Es decir, a partir de una apuesta pedagógica más consciente, relacionada con la práctica de las lenguas, los lenguajes y la comunicación.

## Retos y desafíos del colectivo

A un año y medio de nuestra existencia, el Grupo Interculturalidad tiene varios desafíos dentro del Nodo Bogotá de la Redlenguaje, en la mesa de interculturalidad, con comunidades en escuelas urbanas y en territorio, desde las siguientes perspectivas que implican análisis y organización interna:

- ✓ Promover el reconocimiento y valoración de las lenguas y el pensamiento indígenas visualizados en el espacio de la Red y, aún más, como una política pública que no se reduzca a la reglamentación de la enseñanza del lenguaje verbal desde las lenguas prestigiosas o dominantes, sino al reconocimiento de las relaciones tejidas entre lenguas y lenguajes.
- ✓ Reconocer lo indígena, lo afro y lo mestizo desde nuestra historia y con la propia de los grupos minoritarios para que puedan expresarse considerando otras miradas, otros lenguajes y otras culturas en un espacio democrático.



*Grupo Interculturalidad. Marcha indígena, Plaza de Bolívar, Bogotá.*

- ✓ Cuando hablo del otro, lo reconozco y me descubro, hablamos de la interculturalidad. Hay que comenzar a construir colectivo pues la escuela se aleja y no visualiza las problemáticas y los pensamientos de otros; sin su historia, su memoria y pensamientos no podemos hablar de la interculturalidad, lo que implica retomar la discusión en torno a los siguientes tópicos:
  - La interculturalidad y la educación indígena.
  - El aporte de las lenguas indígenas y las culturas ancestrales a la educación intercultural en la escuela urbana: pensamiento, espíritu, literatura, relaciones de poder, pensamiento complejo.
  - La identidad colectiva y el significado de lo colectivo en cada uno de los espacios educativos: ¿quiénes somos?
  - Comunidad, organización, territorialidad, gobernabilidad, comunitariedad, historia de los pueblos: proceso histórico de la discriminación.
  - Lenguajes, pensamiento y epistemologías propias: medicina tradicional, rituales, artesanías, tejidos, ritmos musicales.
  - Punto de articulación de lo indígena con procesos sociales y otras etnias, desde su visión de interculturalidad.

## Referencias

- Alfonso, A. y Quiroga, B. (2018). La presencia de la interculturalidad en los proyectos de literatura y comunicación en la escuela. Ponencia presentada en el XVI Taller Nacional de la Redlenguaje. Florencia, Caquetá.
- Proyecto de Ley Sistema Educativo Indígena Propio. (2003). (Borrador no disponible en línea). Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos indígenas (CONTCEPI).
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D. C.: Editorial Legis.

- Grimaldo, M. (2006). Identidad y política cultural en Perú. *Revista de Psicología*, (12), 41-48.
- Jiménez O. (2018). Interculturalidad. Nuevos desafíos educativos para Bogotá. Ponencia presentada en el *XVI Taller Nacional de la Redlenguaje*. Florencia, Caquetá.
- Jurado, F., Lomas, C. y Tusón, A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. Bogotá, D. C.: Editorial Aula de Humanidades.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (2018). Relatoría de la Mesa de Interculturalidad. *XVI Taller Nacional de la Redlenguaje*. Florencia, Caquetá.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. La Paz: Editorial Abya-Yala.

# Grupo Lectura, Escritura y Educación (LEE) - Universidad Pedagógica Nacional

---



En el estudio de las relaciones entre la lectura, la escritura y la Educación, de cara a la escuela y a la sociedad que queremos transformar, se ubican los horizontes de estudio, propósitos, indagaciones y fuentes de preguntas de nuestro grupo. Sus integrantes son Nylza Offir García Vera, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional; Carolina Beltrán Escobar, maestra de la IED Francisco José de Caldas y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional, y Jeimy Paola Velandia Fonseca, egresada del programa de licenciatura en Psicología y Pedagogía y actualmente maestra en el Jardín Casa Cuenta.

Ahora bien, nuestra participación en la Red se inició desde 2011, pero fue en el año 2013, luego de una reunión del eje<sup>1</sup> LEE en la Universidad Pedagógica Nacional, que acordamos, como grupo, formalizar nuestra vinculación a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje en el Nodo

.....

1 En el año 2011 y en el marco de los procesos de renovación curricular de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, se propuso la creación de cinco ejes temáticos de profundización y desarrollo de trabajos de grado, entre los cuales se consolidó el eje de Lenguaje, específicamente situado en la relación lectura, escritura y educación.

Centro, actualmente denominado Nodo Bogotá. Buscábamos con ello una manera de conectarnos con el diálogo entre pares y poder escuchar otras voces, pero también comunicar el trabajo de formación docente que llevábamos a cabo con los estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, en el ciclo de profundización (de VII a X semestre). Con los estudiantes que eligieron el eje curricular LEE se desarrolló un conjunto importante de trabajos de grado –desde 2012 a 2017–, que mediante ejercicios de indagación cualitativa o revisión documental, permitieron profundizar en los siguientes objetos de estudio: enfoques didácticos para enseñar a leer y a escribir, el proceso de adquisición del lenguaje escrito en los niños, la formación de lectores en la escuela y en contextos extraescolares, la educación literaria en la escuela, las prácticas de lectura y escritura en áreas distintas al lenguaje y el análisis de la política pública en lenguaje.

A las indagaciones sobre la formación docente en pregrado, se fueron articulando los desafíos que supone la alfabetización inicial, no solo como problemática propia del trabajo realizado en el eje, sino como una denominación que nos permitía hacer convergentes las necesidades emanadas de la cotidianidad del aula de primaria. Poco a poco, y luego de transitar por distintas temáticas y dinámicas en la Red, fuimos articulando nuestras lecturas y ejercicios escriturales al debate de las *políticas curriculares en el área del lenguaje* como pre-texto para seguir tejiendo la discusión sobre las problemáticas vinculadas a la formación de lectores y escritores en la escuela. Es así, que el grupo ha participado en talleres nacionales con ponencias, realización de encuentros en la modalidad de taller y con la publicación de artículos.

## Participación y aportes del Grupo LEE a la RED

- ✓ XI Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Villa María, Córdoba (Argentina) 15, 16 y 17 de abril de 2019. Ponencia: “Literatura, Memoria y Educación para la Democracia”.
- ✓ XVI Taller Nacional de la Red Colombiana de Lenguaje: Aprender en Red “Experiencias en la Construcción de la Paz y la Democracia”, Florencia-Caquetá, 10, 11 y 12 de octubre de 2018. Ponencia: “Literatura, Memoria y Educación para la Democracia”.
- ✓ XVI Taller Nacional de la Red Colombiana de Lenguaje: Aprender en Red “Experiencias en la Construcción de la Paz y la Democracia”, Florencia-Caquetá, 10, 11 y 12 de octubre de 2018.
- ✓ Taller para la Mesa de Lenguaje, Pedagogía y Democracia: “Las máscaras del Lenguaje y el poder de la Educación”.
- ✓ Taller para el Nodo Bogotá: “Las Máscaras de la Educación y el Poder del Lenguaje”, Bogotá, Universidad Nacional, junio 6 de 2018.
- ✓ Taller sobre “Textos y Secuencias Descriptivas”, en el marco del “Foro-Taller Oralidad, Escritura y Lectura Crítica Intertextual desde la Pedagogía por Proyectos”. Redlenguaje- Nodo Bogotá. Secretaria de Educación Distrital y el IDEP. Bogotá, Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 26 de mayo de 2018.
- ✓ XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Lenguajes, políticas públicas y democracia. Barranquilla, 12, 13 y 14 de octubre de 2017.
- ✓ Coordinación Mesa Lenguaje, Pedagogía y Democracia y Taller: “Mi primera maestra: *Background reading* o de cómo rellenos los intersticios de un texto”.

- ✓ XIV Taller Redlenguaje: “Formación Docente, Lenguajes y Políticas Públicas en Educación”. Pereira, 10 al 14 de octubre de 2016. Ponencia: “La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela”.
- ✓ IX Taller Latinoamericano y XIII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Las políticas públicas en el área de Lenguaje: saberes, discursos y prácticas en la escuela. Bogotá, 13 al 17 de julio de 2015. Taller: “Para una lección de vuelo en la lectura”.
- ✓ XII Taller de la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: “Las Políticas Públicas en el Área de Lenguaje: ¡Al tablero!”, Ibagué, octubre 6 al 8 de 2014.
- ✓ Taller: “Para una lección de vuelo en la lectura”.
- ✓ IX Taller de la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Medellín, 10, 11 y 12 de octubre de 2011. Ponencia: “La enseñanza inicial de la lectura: una mirada a través de los textos escolares”.

## **Perspectiva conceptual y pedagógica del Grupo LEE**

La lectura y la escritura constituyen la piedra angular de la cultura escolar. No hay en la escuela o la academia relación con el saber que no esté mediada por estas prácticas, que, a propósito, son importantes en este contexto, precisamente porque son requeridas en las distintas esferas sociales, culturales y políticas en las que nos movemos y construimos como sujetos en una sociedad. Sin embargo, a veces pareciera que leer y escribir fuesen actividades vinculadas solo al estudio formal y que una vez culminados los ciclos escolares –en el mejor de los casos–, también se clausuraran este tipo de prácticas o se ejercieran con una funcionalidad mínima. Esto quiere decir, en buena medida, que el espacio escolar no contribuye decididamente a la formación de lectores, más allá de este mismo.

Así también, muchas de las problemáticas que generan la experiencia de “fracaso escolar” siguen apuntado hoy en el siglo XXI, al escaso desarrollo del sujeto como lector y escritor. En una ya larga trayectoria de evaluaciones masivas, como política educativa en Colombia, se reitera año tras año, que la gran mayoría de estudiantes nuestros, desde educación básica hasta la universidad –incluyendo a los futuros maestros–, no alcanzan niveles suficientes de comprensión lectora y de producción escrita. Lo anterior, no solo corrobora una realidad ineludible: se invierte más en evaluaciones masivas –que dicen siempre lo mismo–, que en generar las condiciones de posibilidad para que tenga lugar la formación de lectores en y desde la escuela; pero también nos sitúa, sin duda, en una problemática que surte efectos en el modo en que nos constituimos como sociedad.

Sin lectores, es decir, sin sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y de apropiarse por su cuenta saberes y conocimientos esenciales para su profesión u oficio, y para ejercer una ciudadanía activa, lo que tenemos es una democracia a medias. O, ¿cómo se es ciudadano de un país sin asumir posturas éticas y políticas lo suficientemente informadas como para intentar transformar nuestra propia realidad social tan conflictiva y excluyente? ¿Cómo se apropia la cultura, esto es, las artes, las ciencias, la técnica, las humanidades que hacen posible el desarrollo de los pueblos, cuando una gran mayoría está marginada de esa herencia cultural? Para saber, para desarrollar nuestro intelecto, para decir nuestra palabra en el mundo, para erigirnos como ciudadanos o para tener una mediación y experiencia estética tan necesaria ante la realidad, requerimos hacer y ser parte de la cultura escrita, esto es, ser alfabetizados plenamente, y no solo funcionalmente, en un sistema, al que pareciera, le es conveniente esta última situación.

Las anteriores son razones que *grosso modo* ubican diversas problemáticas en el seno de la cultura escrita, que por demás se adquiere, se desarrolla y se cultiva a través de la educación. Pero,

para intervenir esas realidades dentro o fuera de la escuela, se requiere profundizar, estudiar, investigar en este campo de relaciones entre la lectura, la escritura y la educación, de cara a la sociedad que queremos construir. Ahora bien, considerando que un propósito central para el grupo es construir reflexiones orientadas a fortalecer el vínculo de la Universidad con la educación básica, a continuación, presentamos los problemas teóricos que han configurado nuestro trabajo hasta el momento.

En la formación inicial de maestros, especialmente en lo referente a la pedagogía y la didáctica del lenguaje, se ha construido un horizonte conceptual que integra especialmente los siguientes objetos de estudio: a) la política curricular del área (en perspectiva histórica y crítica), b) los procesos evolutivos (lingüísticos, cognitivos y afectivos) implicados en el aprendizaje lector y escritor, c) los enfoques de alfabetización inicial y sus supuestos epistemológicos, d) el papel de la literatura en la formación de lectores críticos. En cuanto a la propuesta metodológica, una apuesta central ha sido desarrollar experiencias didácticas que permitan fortalecer la comprensión y producción textual, abordando con intención formativa los procesos y prácticas de orden personal y académico de los estudiantes-participantes del eje de profundización. En el desarrollo de esta propuesta, el texto literario se asume como fundamental en los procesos de comprensión lectora.

De esta manera, tenemos un núcleo esencial en la formación del licenciado que se articula con las preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dichos interrogantes adquieren matices teóricos y prácticos, no solo en función del nivel escolar en el que se plantee, sino también desde el enfoque desde el cual se intenten las respuestas. El debate entre diversas perspectivas sobre alfabetización nos ha permitido situar algunos de los elementos centrales de estudio, específicamente en la necesidad de configurar una enseñanza equilibrada (en términos de Braslavsky 1985, 1995) que integre la construcción del código –no

solo como descubrimiento sino también como conocimiento derivado de la instrucción— con las perspectivas de desarrollo y práctica del lenguaje escrito en el contexto escolar, pero con proyección a las diferentes esferas sociales y culturales de participación.

En ese mismo horizonte de sentido, acogemos la teoría socio-histórica cultural, la cual sostiene que el desarrollo es en esencia un proceso culturalmente organizado y la comprensión del lenguaje escrito es la primera y más evidente línea de ese desarrollo cultural. A este concepto de desarrollo cultural subyace la idea de la relación entre educación formal e informal, esta coexistencia se explica como:“(...) la sucesión de la prehistoria y de la historia de los procesos psicológicos superiores y otros procesos de la relación entre el discurso y el pensamiento” (Braslavsky, 2003, p. 48). Así, se plantea también que la lengua escrita actualiza una historia extremadamente compleja de interacción de la madurez orgánica del niño con el medio cultural.

La lectura y la escritura en esta perspectiva sociocultural suponen un análisis psicogenético, esto es, considerar que el lenguaje oral precede la constitución del lenguaje interior, mientras que el lenguaje escrito presupone la existencia de un lenguaje interior ya constituido. La escritura, específicamente, es un lenguaje abstracto y es su abstracción la que define la particular demanda de trabajo intelectual que requiere, lo que explica la complejidad que representa su adquisición; se trata de un proceso psicológico superior avanzado (Vigotsky, 1996), el cual, de acuerdo con Baquero —que sigue esta perspectiva vigotskiana— (1996),“(...) a la par de implicar el dominio de un instrumento de mediación de mayor potencial descontextualizador, implica el desarrollo de formas de conciencia y voluntad superiores” (p. 122). Esto quiere decir que la escritura lejos de asumirse como habilidad motora se entiende como una forma de lenguaje y una práctica cultural específica.

Los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y las teorías en las que se inscriben, son para nosotros

entonces un núcleo conceptual fundante de la formación inicial de los maestros. La perspectiva anteriormente enunciada se complementa con el trabajo en torno a autores como Frank Smith, Yetta y Kenneth Goodman quienes interpelan las concepciones sentadas en el asociacionismo y el conductismo. Así, a partir de los aportes de la psicolingüística y la teoría transaccional del acto lector (cfr. Rosenblatt, 2002) la lectura se concibe como un “juego de adivinanzas psicolingüísticas” en la búsqueda y construcción del sentido del texto, por parte de quien lee. En este juego, entran tanto las características de los textos en sus diferentes sistemas –fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico– como los esquemas cognitivos del lector y la puesta en uso de diversas estrategias, que permiten la construcción del significado: muestreo, predicción, inferencia, autocorrección y validación (cfr. Goodman, 1982).

Por su parte, Smith (1997) sostiene que en el proceso de lectura tiene lugar dos tipos de procesamiento cognitivo, lingüístico y textual: la *información visual*, que se corresponde con los textos en sí mismos, y la *información no visual*, que está presente en el lector a modo de una *teoría interna de mundo*, que es la base para la comprensión.

De todo lo anterior se coligen importantes implicaciones educativas y pedagógicas, puesto que antes que transmitir el código escrito se requiere crear situaciones pedagógicas para que éste sea comprendido por los niños. Ello pasa por proveer un escenario que le facilite a los niños familiarizarse con las funciones sociales y comunicativas del lenguaje escrito y hacer uso de este en múltiples situaciones. Finalmente, implica diseñar y desarrollar situaciones didácticas que les permitan aprender en contraste con sus propias hipótesis y experimentaciones con este objeto cultural, que constituye la lengua escrita (cfr. Teberosky A., Lerner D., Tolchinsky L., Rincón, G, Jolibert, J., entre otras autoras).

## Nuestras apuestas y propuestas

Una vez situadas estas generalidades en torno al horizonte conceptual y metodológico del grupo, tanto en la práctica pedagógica de aula como en los procesos de formación inicial de maestros, enunciamos en lo que sigue algunos de los intereses que orientan nuestros proyectos en curso:

1) En relación con el análisis de la política curricular del área de Lenguaje. El corpus de estudio está integrado por el Plan Distrital de Lectura y Escritura (PDLE) Leer es Volar, sus estrategias o acciones y los documentos de referencia del MEN, en específico las mallas de aprendizaje<sup>2</sup> de Lenguaje, las cuales suponen una organización y selección de contenidos que alude a una visión no solo de orden curricular sino sobre el maestro, los estudiantes y en general el proceso enseñanza y aprendizaje.

Como acumulado del grupo para este trabajo que venimos desarrollando tenemos el texto ya publicado por *Educación y Ciudad*, No. 34 (2018) “Aprender a leer y a escribir, ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje”, que pone en perspectiva crítica el enfoque teórico y metodológico que subyace a la política educativa en Leer es Volar, especialmente en el primer ciclo<sup>3</sup>. Así mismo, proyectamos analizar los desarrollos del Plan dado que contemplan distintas estrategias en contexto escolar, tales como: libro de texto (*Vamos a aprender lenguaje*), la aplicación de una prueba de lectoescritura, tanto al inicio como al cierre del programa para niños de grado

.....

2 Documentos para la implementación de los DBA y referentes para la organización curricular desde el año 2016, se han presentado en tres áreas: Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje.

3 En línea: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1878>

3º, y la formación de mediadores (maestros y bibliotecarios) a través de conferencias.

2) En relación con las prácticas de aula en básica primaria, dos problemas resultan centrales: a) las implicaciones pedagógicas de asumir la lectura y la escritura como prácticas que le permiten al niño aprender contenidos de las diferentes áreas, en un momento evolutivo en el que tanto el proceso lector y escritor están en su adquisición inicial –específicamente, los trayectos de aprendizaje que se suceden en la básica primaria–, y, b) la articulación de los aprendizajes lingüísticos –adquisición del código alfabético– con la participación en la cultura letrada; esto es con el descubrimiento de las diferencias entre distintos textos dado sus intencionalidades, posibles lectores. Para este propósito en la IED Francisco José de Caldas hemos iniciado el proyecto Entre-textos, leer para conocer.

3) En relación con los procesos de adquisición de la lengua escrita, en el Jardín Casa Cuento se han desarrollado dos estrategias puntuales: por un lado, está la escritura de textos cortos con un sentido comunicativo real y, por el otro, la escritura de textos a partir del proyecto de aula. Para el primer caso, los niños de grado jardín recurren a las siguientes estrategias: a) usar el calendario para registrar eventos venideros, enviar mensajes a los padres o situarse temporalmente (fecha); en este espacio se propician prácticas de escritura, la autónoma y aquella que se da a través de la maestra, siguiendo la propuesta de Kaufman, Lerner y Castedo (2015). b) Dejar un mensaje a un amigo del salón en el “bolsillo de asistencia”, por si no vino y está enfermo o a quien quiera expresarle su afecto; c) escribir mensajes a propósito de fechas especiales, teniendo como principio permitir que los niños expresen por medio de la palabra lo que están pensando cuando escriben, se interpelen, argumenten y justifiquen sus producciones para que la escritura tenga sentido, y su uso no sea únicamente con miras a desarrollar

habilidades perceptivas o motrices, basadas en la enseñanza gradual de letras o copia desarticulada de palabras (Grunfeld, Diana, N., y Molinari, Claudia, 2017).

4) En la línea de literatura y escuela, venimos desarrollando experiencias y proyectos que convergen inicialmente en las relaciones entre memoria colectiva del conflicto, imaginación literaria y una pedagogía de la lectura sensible al devenir histórico del país y a la escucha atenta de los otros. Es así que inicialmente desarrollamos el proyecto de investigación-acción La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y llevado a cabo con estudiantes y docentes del Instituto Pedagógico Nacional, entre los grados 8°, 9°, 10° y 11°, en los años 2015 y 2016. En ese entonces, empezamos a explorar el vínculo entre literatura y memoria, estudiando las posibilidades pedagógicas de la lectura de novelas que escenifican el conflicto colombiano y que nos permiten aproximarnos a los acontecimientos históricos desde la sensibilidad y la percepción estética, que nos proporcionan el arte y la imaginación literaria (García y Gonzáles, 2018, 2019). Posteriormente se ha continuado esta línea de indagación, pero situándonos ahora en un corpus de obras que tematizan la violencia sociopolítica del país y que están dirigidas específicamente a público infantil y juvenil.

Es nuestro interés que estos cuatro ejes converjan en la puesta en marcha de estas y otras experiencias pedagógicas y en el desarrollo de un plan de acción orientado a la sistematización y publicación de las apuestas educativas del grupo.

## Referencias

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida*, 6(4), 4-15.

- Braslavsky, B. (1995). El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. *Lectura y Vida*, 16(1), 5-12.
- García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 149-160.
- García, N. (2018). La literatura infantil y juvenil: un péndulo entre imaginación narrativa y memoria social. *Ruta Maestra*, (23) 44-49.
- García, N. y Beltrán Escobar, C. (2018) Aprender a leer y a escribir, ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje. *Educación y Ciudad*, (34), 90-100.
- González, F. y García, N. (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. *Pensamiento, Palabra y Obra*. 60-77.
- Grunfeld, D. N. y Molinari, C. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 31-48. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ipej
- Kaufman, A., Lerner, D. y Castedo, M. (2015). *Escribir y aprender a escribir. Documento transversal 3. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Documento de trabajo.
- Lerner, D. (2001). *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Madrid: Anthropos.

# El Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad (GLIC - UD). Escenarios para la formación de docentes<sup>1</sup>

---

## Historia y contexto

El Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad (en adelante, GLIC-UD) se pre-constituyó en 1978 como grupo de estudio sobre campos específicos de las ciencias del lenguaje en el marco de estudios pos-graduales de sus miembros en el Instituto Caro y Cuervo. Luego, en 1988, como equipo de trabajo para apoyar la labor académica e investigativa de programas de pregrado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, en la perspectiva de

.....

1 El contenido de este escrito retoma apartes de varios documentos elaborados por miembros del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad de la Universidad Distrital a lo largo de su historia. En especial, toma contribuciones de publicaciones de las profesoras María Elvira Rodríguez (mrodun@yahoo.com), Gladys Jaimes (gjaimester@gmail.com), Raquel Pinilla (raquelpinilla@yahoo.com), Rosa Morales (morales\_delia2@yahoo.com) y Blanca Bojacá (bbojaca@yahoo.com), fundadoras del colectivo. También forman parte del grupo las profesoras Ivoneth Lozano (lozanorodriguez.ivoneth@gmail.com), Sandra Patricia Quitián (squitian226@gmail.com) y Yolima Gutiérrez (yolimagr@yahoo.es). Es de aclarar que el grupo ha desarrollado investigaciones en otros campos; por ejemplo, estudios sobre la constitución de la identidad del sujeto colombiano en el siglo XIX, analizando el discurso político, el discurso religioso y el discurso de la educación de la época, entre otros. Para este libro solo referimos la actividad que ha generado las propuestas de formación de docentes.

atender las necesidades de la formación docente y la cualificación de los procesos de enseñanza en el Distrito Capital de Bogotá.

Las diversas acciones emprendidas por el grupo de trabajo condujeron a la consolidación, en 1991, de la línea de investigación “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna”, cuyo trabajo permitió la conformación de una comunidad académica inter-facultades y luego interinstitucional lo que ha posibilitado su sostenibilidad, visibilidad y reconocimiento de pares, manteniendo su propósito general de consolidar la investigación interdisciplinaria sobre el lenguaje, el discurso, y su papel en la identidad y la cultura, especialmente en los ámbitos de la enseñanza de la lengua, las estrategias del discurso y la formación de docentes.

El grupo ha explorado problemas de la realidad educativa en el Distrito Capital encontrando entre ellos, los siguientes más representativos:

- ✓ La existencia de prácticas escolares tradicionales generadas por concepciones normativas en relación con la lengua y el lenguaje.
- ✓ El predominio de formas de trabajo carentes de significación y proyección social.
- ✓ La persistencia de prácticas evaluativas desligadas de los procesos de producción discursiva.
- ✓ Escasas posibilidades de transformación de la cultura escolar, por el desconocimiento de estrategias innovadoras de trabajo y el escaso conocimiento por parte del docente del papel del lenguaje y de la lengua en la construcción de la significación.
- ✓ Deficiente o nulo acompañamiento en el aula, y necesidad de introducir la autorreflexión sobre la propia práctica discursiva para generar cambios que favorezcan el desarrollo de competencias en los docentes y los alumnos.
- ✓ La necesidad de realizar proyectos pedagógicos para propiciar nuevas miradas, respecto a la orientación de las acciones

investigativas en el contexto escolar que implique la comprensión del papel del lenguaje en los procesos de conocimiento, interacción y expresión.

Estos problemas llevaron al grupo a trazarse un programa de acción investigativa de corto y largo plazo, que se ha concretado en la ejecución de proyectos de investigación (más de veinte), varios de ellos adelantados con el apoyo de Colciencias, el IDEP y el Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital (CIDC), entre otros organismos. Sus resultados han sido objeto de publicación en diversos medios de divulgación científica nacionales e internacionales, lo cual le ha valido su permanencia en altos grados de clasificación a escala nacional.

## **Fundamentación**

Las propuestas de formación de maestros que ha ofrecido el Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad de la Universidad Distrital (GLIC-UD) han estado fundamentadas en tres principios básicos para orientar la construcción de proyectos de innovación y/o investigación en el campo de la pedagogía de la lengua, los cuales apuntan al reconocimiento de la realidad escolar para problematizarla, a la importancia de la reflexión sobre la práctica y de la acción consciente, como elementos esenciales para transformar la realidad y al diálogo constante entre la teoría y la práctica.

*La lectura de la realidad escolar* se constituye en un elemento fundamental para iniciar cualquier propuesta de formación de maestros. A través de esta lectura, entendida como una actividad de análisis y comprensión del contexto escolar, que el maestro puede promover procesos de transformación, acercándose a ella con la intención de develarla y conocerla para comprenderla,

interpretarla e intentar mejorarla de acuerdo con el contexto específico y sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan.

*La problematización* en las propuestas de formación de maestros que ha promovido el GLIC, conlleva procesos constantes de descripción, explicación e interpretación de las acciones disciplinares y pedagógicas del maestro y otros agentes educativos y su relación con las políticas de la institución, la región y la nación y de los desempeños de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua, para cuestionarlas de una manera crítica y propositiva. Los problemas aportan el potencial necesario para un acto de búsqueda constante, que orienta a la construcción de nuevos saberes disciplinares en las ciencias del lenguaje, en la investigación escolar y en la didáctica de la lengua.

El grupo ha orientado sus reflexiones reconociendo al lenguaje, como un mediador fundamental en la constitución del ser humano (Vygotsky, 2000), como un proceso psicológico superior que permite la construcción de sentido a través de la interacción. Se asume el lenguaje como una actividad humana, de carácter intencional, autorregulado y orientado hacia un fin. Desde esta perspectiva, el lenguaje, desde sus modalidades oral y escrita, cumple funciones básicas para la realización de la vida individual y social, en los planos cognitivo, intersubjetivo y subjetivo.

Desde este marco, *la articulación teoría práctica* se constituye en otro principio fundamental que orienta las propuestas de formación de maestros. Por ello, concebimos la didáctica de la lengua como un espacio específico de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. De acuerdo con Camps (2000), concebimos la didáctica como un conocimiento que va más allá de la comprensión de la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este sentido, la investigación en el campo de la lengua tiene una función no solamente praxeológica, sino que además impulsa la construcción de un campo teórico de conocimientos.

Esta relación teoría-práctica está fundamentada en la *reflexión como principio que orienta la acción*, y en este sentido en el reconocimiento de que la construcción del conocimiento teórico, en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua solo es posible a partir del análisis y reflexión de la práctica. Griffith y Taan (1992) (citados por Camps, 2000) destacan la reflexión en la acción y sobre la acción, como procesos que se dan en ámbitos personales y sociales y promueven diferentes niveles de relación entre la teoría y la práctica hasta lograr, en los más altos niveles, la revisión crítica de las teorías previas y la generación de cambios conceptuales. En la inter-relación entre actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades discursivas, enfatizamos en la pedagogía por proyectos como una alternativa pedagógica que promueve aprendizajes contextualizados, la construcción colectiva de conocimiento, la autonomía de los sujetos y su proyección en el contexto social y cultural en donde se desenvuelven.

## **Escenarios de impacto de la propuesta de formación docente del GLIC**

El GLIC ha creado dos programas de formación posgradual: la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. La Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, creada en 1997, se asumió como un espacio para que maestros en ejercicio desarrollaran proyectos pedagógicos que tuvieran impacto real en sus contextos laborales. Este programa que durante nueve años se consolidó como una propuesta de formación posgradual dirigida a profesores de diferentes áreas del conocimiento y niveles de escolaridad interesados en hacer del lenguaje un campo transversal de trabajo significativo en el espacio escolar, se fundamentó en la pedagogía de proyectos como marco de acción pedagógica e investigativa en la escuela. Varios de sus egresados continuaron con el trabajo colaborativo

propuesto, y hoy día mantienen colectivos que trabajan de manera activa, en especial, en el Nodo Bogotá de la Redlenguaje; algunos desde su fundación.

Desde la Especialización en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos se incidió en la cualificación de las prácticas pedagógicas de más de 140 maestros y maestras del sector público y privado, particularmente en lo relacionado con los procesos de interpretación y producción de textos desde experiencias de aprendizaje significativas. Nos referimos a la pedagogía de proyectos cuyo propósito, de acuerdo con (Vassileff, 1997, p. 28), es el desarrollo de las capacidades de proyección de los sujetos en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo (Rodríguez, 2001, p. 26).

De otra parte, la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna surge en el año 2009 como resultado de las acciones investigativas y de formación docente adelantadas por el GLIC-UD, respecto al papel del lenguaje en la formación de niños y jóvenes en escenarios educativos escolares y las implicaciones de la acción del maestro en este propósito. En su trayectoria de diez años de funcionamiento ha aportado significativamente a la formación de maestros que investigan en el campo del lenguaje y de la pedagogía de la lengua. Sus acciones investigativas y formativas, promovidas desde el plan de estudios, contribuyen a la cualificación de las actividades discursivas propias de la lengua y la literatura, así como a la promoción y desarrollo de otras competencias necesarias para la construcción de conocimientos y saberes en el contexto educativo.

Para el GLIC, la investigación es una dimensión constitutiva de las propuestas de formación, al ser promovida como un campo de reflexión y acción con carácter interdisciplinario. De manera permanente favorece en los docentes la indagación, partiendo del reconocimiento de sus prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan, así como del devenir de sus competencias

profesionales. Una de las apuestas investigativas que promueve con más fuerza el GLIC, es la Investigación-Acción (IA), asumida desde un enfoque interpretativo como "(...) un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (Elliott, 1982). En este sentido, el reconocimiento de las acciones humanas y su reflexión con respecto a las situaciones sociales que viven los profesores, cumplen el objetivo de ampliar la comprensión de sus problemas prácticos y de proyectar acciones encaminadas a modificar las situaciones- problema, analizadas y comprendidas de manera más profunda que la cotidiana.

El proceso de formación realizado en la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna muestra resultados importantes, en razón a los aportes realizados hasta el momento, en función de las líneas de investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua y Pedagogía de la Literatura, desde la producción académica e investigativa de más de 160 docentes del Distrito Capital que han egresado del programa hasta el momento.

## **Propuestas para formación continua**

Otro escenario para el cual el GLIC ha construido una propuesta de formación docente es el de los "Programas de Formación Permanente para Docentes" (PFPD), los cuales beneficiaron a más de 230 maestros vinculados a otras áreas, además del lenguaje, en discusiones alrededor de la pedagogía por proyectos y la didáctica de la lengua materna. También fundamentados en los principios ya enunciados, estos programas se orientaron a responder a las necesidades de formación de los participantes. Su diseño contempló la relación entre lenguaje, pedagogía, didáctica de la lengua, innovación e investigación.

Si bien, en contraste con la maestría, el énfasis se pone más en la construcción de propuestas de innovación de trabajo en las instituciones, la investigación permaneció en este programa como

una dimensión connatural a la pedagogía por proyectos desde el diseño de investigación-acción, pues todos los docentes exploraron y analizaron la realidad de sus contextos educativos para delimitar un problema real a trabajar y, por tanto, la construcción de proyectos de aula se negociaron con los estudiantes y se desarrollaron para dar respuesta a intereses y necesidades reconocidos en cada colegio y aula.

Los PFPD no se limitaron entonces a cualificar las prácticas de lectura y escritura en las aulas, pues al permitir la expresión de intereses reales tanto de los docentes como de los estudiantes, se convirtieron en un espacio para el desarrollo personal de sus beneficiarios. Al decir de los docentes, por ejemplo, se buscó“(...) proyectarse a un nivel mayor de profesionalización”,“(...) trascender lo personal con posibilidad de trabajar en equipo con perspectivas interdisciplinarias”. Ejemplo de ello es el“Programa de Acompañamiento para la Cualificación de la Práctica Pedagógica de la Lectura y la Escritura” en varios municipios con la Secretaría de Educación de Cundinamarca; el Seminario de Actualización en Investigación sobre Lectura y Escritura-SED Bogotá, en 2005; apoyo a programas de formación docente en el sector de la educación privada (2011 a 2017) brindando fundamentación teórica y metodológica y, especialmente, asesoría y acompañamiento en el aula.

En el marco de la educación continua y no formal, el grupo también ha sido invitado a apoyar proyectos de formación docente en torno al lenguaje y la pedagogía de proyectos en colegios del sector privado: San Bartolomé de la Merced y Gimnasio Moderno de Bogotá, en Bogotá, y San Francisco Javier, en Pasto; procesos realizados durante todo el año escolar abordando fundamentación teórica y metodológica, asesoría pedagógica a colectivos de maestros por grados y ciclos, y acompañamiento en el aula.

## **Participación en redes docentes**

El GLIC se ha comprometido desde hace más de veinte años con el apoyo a la construcción de redes. En 1998, a raíz de la visita al país de la experta Josette Jolibert, el GLIC fue invitado por el MEN –Mauricio Pérez estuvo a la cabeza de este proceso– a participar en la creación de la Red de Lenguaje, denominada luego Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Desde ese momento ha contribuido activamente en la construcción de esta comunidad académica, propiciando la formación y autoformación permanente de sus miembros y de los grupos pedagógicos o colectivos que la conforman, en proceso mutuo de cualificación.

Grupos del Nodo Bogotá como Semillando, Bacatá, Prometeo, Encontexto, Inferencias, Travesías, Metáforas, Convergencia, fueron conformados al interior de la especialización o la maestría de la Universidad Distrital, o creados previamente pero acompañados para sistematizar su experiencia; todos han continuado su compromiso profesional de transformarse por lo que se han convertido en líderes en sus instituciones, jalonando proyectos pedagógicos transversales y logrando sistematizar sus experiencias, la mayoría con publicaciones y algunos obteniendo premios en reconocimiento a su trabajo. El GLIC también ha sido convocado para jalonar procesos de construcción de otras redes, tal es el caso de las redes de docentes en lenguaje e investigación en evaluación en el país (2000-2007) y la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, así como el acompañamiento a organizaciones de saber pedagógico que llevó a la consolidación de la Red Distrital en Lectura y Escritura (2005), por convocatoria por la Secretaría de Educación de Bogotá (Jaimes y otros, 2006).

## Publicaciones

Los procesos de investigación y formación docente desarrollados y liderados por el GLIC en diferentes etapas, durante sus treinta años de existencia, se han sistematizado en un importante número de publicaciones tal como se referencian de modo amplio a continuación:

Eje investigativo	Número de publicaciones
Productos de la formación de especialistas en lenguaje y pedagogía por proyectos.	Tres libros y dos artículos en revistas científicas.
Productos de la formación de magísteres en Pedagogía de la Lengua Materna.	Siete libros y ocho artículos de estudiantes del programa.
Revista Enunciación, categoría C - Publindex.	Veinticuatro volúmenes, dos números por volumen anual. Publicación vigente.
Productos de PFPD.	Cuatro libros.
Productos de la formación en el doctorado en Educación.	Un libro.
Producto de la conformación de la Red Distrital de Lectura y Escritura.	Un libro.
Producto de la conformación de la Red Iberoamericana de Oralidad.	Un libro publicado.
Productos tipo artículo.	Treinta artículos referidos a resultados y reflexiones de los ejes de trabajo del colectivo GLIC.

## Conclusiones

Consideramos que el GLIC-UD ha asumido el reto de formar docentes como sujetos discursivos capaces de interactuar de manera significativa con su contexto y desde el lenguaje, reflexionando en torno a sus experiencias propias para posibilitar la transformación del currículo escolar. Estamos seguras de que la propuesta hace

posible incidir directamente en los contextos educativos, pues la formación integral del maestro lo convoca a proyectarse como ser social e idóneo en los escenarios de actuación profesional. Afirmamos que, producto de su acción investigativa, el GLIC-UD ha contribuido a la formación de docentes líderes, innovadores en pedagogía por proyectos, innovadores en pedagogía de la lengua materna, y comienza una etapa específica para formar innovadores en medios de comunicación y en Tecnologías de la Información y la Comunicación. El grupo asume que la investigación tiene sentido en cuanto sirva para la solución de problemas específicos del entorno, ligada a la construcción de conocimiento que cubre aspectos teóricos y prácticos en el campo educativo y social, especialmente en estos momentos cruciales del país para concertar la paz.

## Referencias

- Camps, A. (2004). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación de didáctica de la lengua. *Lenguaje*, (32), 7-27.
- Elliot, J. (1982). *La investigación-acción en investigación*. Madrid: Morata.
- Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. (2008). *Documento de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Halliday, M. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jaimés, G. et al. (2006). *Redes de lenguaje en la acción educativa*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio y SED.
- Jolibert, J. y Sraiky, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Morales, R. et al. (2001). *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social. Cuadernos de trabajo*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

- Pinilla, R., Rodríguez, L. et al. (2001). *Antología de proyectos pedagógicos. Cuadernos de trabajo No. 2*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. E. y Pinilla, R. (2001). *La pedagogía de proyectos en acción. Volumen I: La formación de docentes: el recorrido de una experiencia. Volumen II: La ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá. Sistematización de las experiencias*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría de Educación de Bogotá.
- Rodríguez, M. E. y Pinilla, R. (2006). (Comps). *Proyectos pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del distrito capital*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría de Educación.
- Rodríguez, M. E. (2005). *Estado del subsistema de investigaciones de la Universidad Distrital*. Bogotá, D. C.: CEID.
- Rodríguez, M. E. et al. (2015). *Políticas de incentivos docentes 1996-2013*. Bogotá, D. C.: IDEP.
- Vassileff, J. (1997). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chronique Sociale.
- Vygotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

# Grupo Memoriasuan

---

**MEMORIASUAN  
UNIVERSIDAD  
ANTONIO NARIÑO**



Este colectivo está integrado por Marisella Buitrago<sup>1</sup>, Lyda González<sup>2</sup> y Silvia Ordoñez<sup>3</sup>, docentes del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Facultad de Educación en la Universidad Antonio Nariño, quienes deseosas por unir esfuerzos en la indagación y actualización de saberes se inscriben a Nodo Bogotá de la Redlenguaje en febrero de 2019. Es de aclarar que, aunque el colectivo acaba de ingresar no lo hace de una manera incipiente,

.....

- 1 Ph. D. en Estudios Romances Españoles. Sorbonne Université, Francia.
- 2 Ph. D. en Educación y Políticas Públicas. Universidad Federal Minas Gerais, Brasil.
- 3 Magíster en TESOL, Greensboro University. United States.

pues las maestras desde 2015 trabajan de manera dedicada en la creación y consolidación de varios espacios académicos, que acompañan las funciones de docencia, investigación y extensión dirigidas a los maestros en formación de la facultad a la que están inscritas.

De esta manera, Memoriasuan cuenta con dos semilleros de investigación, un conversatorio sobre feminismos desde la diversidad y, recientemente, un cine-foro, producto de las dinámicas de este conversatorio. El primer semillero Educación y Pedagogías para la Paz (EDUPPAZ), establece como objetivo acompañar las monografías de investigación, así como la construcción de material didáctico orientado a re-pensar posibilidades pedagógicas para crear espacios educativos y escolares enfocados a apoyar la paz activa en Colombia.

El segundo semillero denominado Epistemologías de la memoria a través de la narrativa colombiana, se consolida como un espacio académico que propende por compartir la reflexión hacia la recuperación de la memoria histórica a través de la narración literaria. Además, se reflexiona en los estudios literarios desde elementos históricos, discursivos, así como la recuperación por la memoria individual y colectiva. El trabajo desde los semilleros de investigación es de carácter interdisciplinario y bilingüe al contar con la interlocución de estudiantes y maestros del programa de Ciencias Sociales, logrando desarrollar además monografías en idioma inglés.



*Recorrido histórico literario bilingüe por el centro de la ciudad de Bogotá, 2018-2019.*

Los otros dos espacios académicos, el conversatorio y el cine-foro, comparten el mismo nombre para este 2019: “Feminismos desde la diversidad”; se gestan por la necesidad de abrir un espacio de diálogo frente a las realidades que vive la mujer hoy por hoy. Allí la memoria también se hace presente, pues es a través de esa mirada al pasado, anclada en la comprensión de aquellas primeras mujeres que lucharon por la igualdad y el reconocimiento de sus derechos, que se crean los diálogos. Es necesario mencionar que se habla en plural de *feminismos*, pues se abarcan las posiciones políticas y de construcción ideológica de las mujeres, negras, indígenas, mestizas y que pertenecen a la comunidad LGBT. Por lo anterior, Memoriasuan busca generar más y mejores espacios que contribuyan con la discusión en torno a la interculturalidad promovida al interior de la Redlenguaje, a través de la socialización de las actividades desarrolladas con maestros en formación, y la experiencia pedagógica construida en el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

## **Desarrollo teórico, trabajos y publicaciones**

El desarrollo teórico del semillero EDUPPAZ sustenta su base epistemológica en la teoría decolonial con autores como Franz Fanon, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Bell

Hooks y Gayatri Spivak, quienes hablan de aportar a la creación de pedagogías, otras vinculantes a contextos diversos que trabajan en pro de la inclusión, la igualdad y el respeto por el otro. En correspondencia con la construcción pedagógica que dialoga con la paz, se trabajan autores como David Hicks, Xesus Jares, Jhon Lederarch y el psicólogo colombiano Enrique Chauv. Finalmente, la investigación que adelantamos es de carácter cualitativo y en la mayoría de los casos encaminada hacia la Investigación-Acción Participante (IAP) desde la propuesta por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. El semillero EDUPPAZ a lo largo de los últimos cuatro años acompañó los siguientes trabajos de investigación:

**Tabla 1. Trabajo de investigación Semillero EDUPPAZ**

Título de la monografía	Finalización	Programa	Logros obtenidos
Hacia una nueva escuela: estrategias desde la memoria de los conflictos.	2017	Licenciatura en Ciencias Sociales.	1. Ponencia en SIFORED <sup>4</sup> 2016: <i>Hacia una nueva escuela: estrategias pedagógicas desde la memoria del conflicto armado en Colombia para la construcción de paz.</i> 2. Ponencia en SIFORED 2018: <i>La experiencia docente al interior del almirante padilla: relatos desde el semillero de paz-Eduppaz.</i> Se espera publicación.
Posibilidades pedagógicas desde la socioafectividad para mejorar las relaciones convivenciales en un colegio de Ciudad Bolívar.	2017	Licenciatura en lengua castellana e inglés.	1. Trabajo de grado con excelente calificación. 2. Publicación en la <i>Revista Papeles</i> No. 17. 3. Ponencia en SIFORED 2018: "Resultados de la investigación realizada en la Institución Educativa Maypore".

.....

4 El Simposio Internacional de Educadores de la Universidad Antonio Nariño; se realiza cada dos años.

Título de la monografía	Finalización	Programa	Logros obtenidos
The Use of Anime and Videogames as Motivational Strategies to Enhance Writing Skills in the EFL Adolescent Populations in Colombia: Zankyou No terror: From Fiction to Reality.	2018	Licenciatura en lengua castellana e inglés.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo de grado con excelente calificación.</li> <li>2. Presentación de cartel en la UIS.</li> <li>3. Ponencia SIFORED 2018.</li> </ol>
Hacia una propuesta pedagógica para mejorar la interpretación y aplicación de la Ley 1620 de 2013, en la redacción de los manuales de convivencia para los niños de preescolar.	2019	Licenciatura en lengua castellana e inglés.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo de grado con excelente calificación.</li> <li>2. Presentación de cartel SIFORED-2018.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad el semillero Epistemologías de la memoria a través de la narrativa colombiana cuenta con dos electivas institucionales orientadas desde las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. La primera se titula *Memoria histórica a través de la narrativa colombiana* y la segunda, *Bogotá como escenario de narrativas, estética y memorias*, es producto de las socializaciones y salidas pedagógicas. Dentro de los temas y problemas abordados en torno al campo del lenguaje, el semillero ha profundizado en el fortalecimiento del español como lengua materna, pero también como segunda lengua, convirtiéndose en una de nuestras metas para el colectivo y en un desafío para la UAN, ya que cuenta con cuarenta estudiantes de diferentes comunidades indígenas con la necesidad mejorar sus competencias orales y de escritura, para adaptarse a la vida académica y tener un buen desempeño en la Prueba Saber Pro.

Los referentes teóricos que se abordan para la revisión de los textos como artefactos literarios, se toman de Gerard Genette, desde su teoría de transtextualidad para abordar la intertextualidad como fenómeno manifiesto en toda obra literaria. Además de Paul Ricoeur, Mijaíl Bajtín, Tzvetan Todorov y Beatriz Sarlo, quienes representan el surgimiento de la memoria en diálogo con experiencias diversas que suscitan nuevas investigaciones en el campo del arte de la ficción.

Finalmente, el conversatorio *Feminismos desde la diversidad* abordó las concepciones feministas de Sieli Carneiro, Gloria Anzaldúa, Patricia Hill Collins, Bell hooks, Mara Viveros. Su desarrollo se adelantó en cuatro módulos así:

Módulo 1: Feminismos negros.

Módulo 2: Mujer raza y clase.

Módulo 3: Feminismos desde el mestizaje.

Módulo 4: Teorías feministas: masculinidad, homoafectividad.

Como se evidencia, el colectivo conformado por docentes y estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, ha desarrollado durante cuatro años diversas actividades encaminadas a fortalecer la transformación de las prácticas pedagógicas y la formación de nuevos maestros; para ello profundiza desde un enfoque socio-cultural y humano en la memoria histórica a través de lo escrito, las diversas manifestaciones artísticas y literarias, las apuestas por apoyar la paz activa, y la comprensión del papel de las mujeres a través de los diferentes feminismos.



Cartel conversatorio 2017.



Cartel cine-foro 2019.

## Retos del colectivo Memoriasuan

Dentro de los proyectos y desafíos está publicar un libro en el que se recopilen los ensayos y los resultados de investigación que se acompañan a través de los semilleros, tanto de los estudiantes como de los docentes, relacionados con la memoria histórica y las pedagogías por la paz. Así mismo, la publicación de unos lineamientos en torno al fortalecimiento del español como segunda lengua para comunidades indígenas, con el ánimo de facilitar el aprendizaje de la escritura y el fortalecimiento de la competencia oral en el ámbito académico. Para este año se prevé tener un artículo de investigación, tipo Scopus, resultado de la experiencia en el cine-foro en el cual estamos integrando la pedagogía por proyectos gracias a las orientaciones dadas en las reuniones de la Red de Lenguaje.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1999). La conciencia de la mestiza/Towards a new consciousness. En G. Anzaldúa, *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. San Francisco: Ann Lute Foundation.
- Carneiro, S. (s.f). *Ennegrecer el feminismo*. Recuperado de [http://www.penelopes.org/Espagnol/xarticle.php3?id\\_article=24](http://www.penelopes.org/Espagnol/xarticle.php3?id_article=24)
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/Ilsa.
- Fals-Borda, O. (2008). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Recuperado de <[historiactualdos.blogspot.com/2008/.../la-investigación](http://historiactualdos.blogspot.com/2008/.../la-investigación)>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Sigo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gayatri, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1998). *Nouveau discours du récit*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz, cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Hill Collins, P. *Intersecting oppressions*. Recuperado de [http://www.uk.sagepub.com/upm-data/13299\\_Chapter\\_16\\_Web\\_Byte\\_Patricia\\_Hill\\_Collins.pdf](http://www.uk.sagepub.com/upm-data/13299_Chapter_16_Web_Byte_Patricia_Hill_Collins.pdf)

- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En B. Hooks, A. Brah, C. Sandoval y G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martin Fontes.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Lederach, J. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá, D. C.: Semana Libros.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (1991). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Viveros, M. y Zambrano, M. (2011). La diferencia: un concepto problemático para la antropología y el feminismo. En L. G. Arango y M. Viveros (Eds.) *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2000). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, (165), 121-133.
- Walsh, C. (2005a). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB, Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005b). Primer seminario internacional (etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654>

- Walsh, C. (2008a). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Walsh, C. (2008b). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. En V. Candau, (Ed.). *Educação intercultural hoje na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- interculturalidad\_\_colonialidad\_y\_educacion\_0.pdf
- Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, Vida desde el Abya Yala andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 47-78). Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue.

# Grupo Metáforas

---

## Quiénes somos



**N**uestro colectivo hace parte del Nodo Bogotá dentro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, desde el año 2008. Actualmente está conformado por tres docentes en propiedad de la Secretaría de Educación

del Distrito: Carolina Arias Arenas<sup>1</sup>, Tatiana Pachón Avellaneda<sup>2</sup> y Gloria Stella Ramos Castillo<sup>3</sup>. Durante estos once años hemos concebido estar en red como un proceso de autoformación docente asumido voluntariamente. Nos convocan intereses comunes, y nos reunimos para reflexionar nuestra práctica y de esta manera intentar con un grado de decisión importante, incidir activamente en el aula con nuestros estudiantes.

## Didáctica de la literatura

Nuestras prácticas han estado centradas en la reflexión sobre la didáctica de la literatura en tres niveles educativos: transición, primaria y secundaria. Durante los últimos cinco años hemos estado explorando la mediación con el texto poético en el aula. Interés inscrito en el acercamiento de la literatura con nuestros estudiantes desde una perspectiva estética que ha significado, de una parte, considerar una interacción entre los estudiantes, el maestro, el contexto y la obra y, por otra, mirar nuestro quehacer como docentes en red.

Hemos considerado que la poesía como género literario debe fomentar experiencias creativas y abogar por un espacio en las aulas donde sea posible la expresión de la emoción. En este sentido, gracias a sus rasgos inherentes, la poesía, supone una valiosa

.....

- 1 Licenciada en Lingüística y Literatura, y magíster en Investigación Social Interdisciplinar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de básica secundaria en el Colegio Distrital Instituto Técnico Juan del Corral. Correo: carias8@gmail.com
- 2 Psicóloga y magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Francisco José de Caldas. Docente de básica primaria en el Colegio Distrital Gustavo Rojas Pinilla. Básica Primaria. Correo: tatianapachon@gmail.com
- 3 Magíster en Educación con énfasis en Lecturas y Escrituras de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctorando en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica en la Universidad de la Salle, Costa Rica. Docente grado transición en el Colegio Usaqué IED. Correo: gloritaramos@gmail.com

opción en la que está presente el valor formativo para interpretar y construir sentido a través de la lectura estética.

Uno de los posibles acercamientos a una didáctica de la poética nos lo señala la perspectiva hermenéutica, y los tres momentos en los que podrían desplegarse las experiencias de acercamiento al poema. El primero correspondería a la disposición sentimental frente al texto poético, es decir, permitir que los estudiantes se acerquen a un estado anímico que les brinde la posibilidad de disfrutarlo, padecerlo, vivirlo. El segundo momento implica comprenderlo o explorarlo desde el campo significativo del lenguaje, de la señal, del símbolo, del color o de la forma del texto. Y el tercero invita a hacerlo expresable en el habla o en la escritura. En esta aproximación aparece una relación con el lenguaje en apertura al sentir y, al mismo tiempo, como forma de comprender.

En las experiencias que particularmente hemos desarrollado en aula, se ha tomado distancia de la pesada carga que ha implicado el uso tradicional de la rima y de la aproximación instrumental al texto poético. Nos hemos resistido a aquella reducida didáctica centrada en que los niños aprendan las definiciones de las figuras literarias, sin considerar ningún acercamiento estético o hermenéutico. Buscamos, en su lugar, generar una transformación del ser que se relacione con un mundo poético, y que se despliegue en la existencia de los estudiantes.



La posibilidad de ser docentes de diversos ciclos de educación nos ha permitido reflexionar de manera transversal sobre la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. En el ciclo inicial, por ejemplo, los niños de grado transición han jugado, interpretado y dibujado a partir de la poesía. Han logrado producir sus propias interpretaciones al crear conexiones con el sonido de las palabras, y el sentido se revela en ellos cuando su producción escrita es apoyada por la docente, en su rol de escribana.

En los ciclos dos (grados 3° y 4°), y tres (grados 5°, 6° y 7°), hemos identificado formas de mediación que tienen que ver con experimentar la poesía desde la interacción durante la visita de poetas al colegio, y reconocer que gracias a su obra, siguen palpitando en el mundo. Esta ruta didáctica ha permitido a los niños identificar sus cualidades, pero también sus defectos, así como descubrir más cercano al poeta, tomando el riesgo al representar

sus comprensiones por medio de pinturas y dibujos previos a la posterior construcción de poemas. Movimiento de ida y vuelta entre el análisis de otros y el descubrimiento de lo poético en la vida.



En los ciclos cuatro (grados 8° y 9°) y cinco (grados 10° y 11°), la aproximación poética ha estado relacionada con tres acciones pedagógicas concretas: a) promoción de una mayor conciencia de nuevas conexiones entre la realidad y las palabras, a partir de la des-familiarización del lenguaje; b) circulación y lectura de poemarios de poetas colombianos contemporáneos; c) interacción con algunos poetas cuando visitan el aula de clase. Intentarlo ha permitido centrar nuestra atención en temas e inquietudes de los estudiantes, así como reconocer que no todos aprenden al mismo tiempo ni de la misma forma. Existen relaciones y experiencias previas con el lenguaje, la lectura, la escritura y la literatura que determinan lo que piensan y hacen en el aula.

## Literatura y trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos de aula –impronta de esta Red– nos ha permitido implementar acciones en torno a la lectura literaria y la tensión pedagógica que, en mayor o menor medida, está atravesando la organización curricular de las instituciones donde trabajamos. Esta línea de reflexión nos ocupa actualmente. Estudiamos las maneras de flexibilizar el currículo identificando sus puntos de encuentro y desencuentro con la pedagogía por proyectos.



Al respecto, hemos encontrado que si los proyectos implementados de la mano con las niñas, niños y jóvenes están planeados con la intención de propiciar actos creativos, pueden conducir a vivir la literatura como experiencia estética; asumir la escritura como proceso de aprendizaje, pero también como descubrimiento; valerse de la oralidad como práctica de interlocución válida y como construcción de la voz; y reconocer la actitud como mediación que considera a niños, niñas y jóvenes no solo como personas activas sino sensoriales desde sus vivencias subjetivas, su capacidad de creación imaginativa y su percepción intuitiva.

Es por ello, que asumir proyectos de aula y acciones pedagógicas intencionadas se convierten en una opción política viable en el aula, por su carácter democrático y participativo.

## Referencias

- Arias-Arenas, C. (2013). Los cuentos en el programa “Libro al Viento”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (10), 131-146. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/292>
- Arias, C., Pulido, M., Cepeda, A. y Acosta, W. (2009). El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes. *Nodos y Nudos*, 3 (26), 25-35.
- Hernández, J. y Pachón T. (2012). Experiencias de lectura estética del texto literario con estudiantes de segundo ciclo desde un enfoque hermenéutico. *Revista Universidad de Cundinamarca*. Recuperado de [http://revistas\\_electronicas.unicundi.edu.co/index.php/Caminos\\_educativos/article/view/91/pdf\\_2](http://revistas_electronicas.unicundi.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/91/pdf_2)
- Moreno, G., Arias, C. y Ramos, S. (2010). La lectura y sentido en la escuela: relato de tres experiencias. *Revista Entre Maestros*, 10(32), 72-77.
- Pachón, T. y Niño, M. (2010). *Cómo formar niños escritores, una estrategia de taller*. Bogotá, D. C.: Editorial ECOE.
- Ramos, G., Roa, C. y Pérez, M. (2009). *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito, IDEP, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=0B\\_cCxBQ7C8](https://www.youtube.com/watch?v=0B_cCxBQ7C8)
- Ramos, G. (2015). La poesía posible de los más pequeños. Una experiencia poética en la primera infancia. *Revista Entre Maestros*, (54).



# Grupo OLE

---

## Un pilotaje no fallido

El mundo actual se está transformando vertiginosamente y los nuevos cambios han reconfigurado las concepciones relacionadas con la lectura, la oralidad y la escritura, llevándolas a otras instancias donde se despersonaliza el aprendizaje. Hoy predomina la comunicación virtual, dejando a un lado el encuentro interpersonal; las conversaciones se limitan a escuchar a un *youtuber* sin la posibilidad de interactuar con un par. La lectura, por su parte, se reduce a la interpretación de videos insulsos y textos cortos que integran imágenes, como sucede en los *memes*. Con la escritura acontece lo mismo: se escribe poco porque se cede la expresividad de los sentimientos al convencionalismo del *emoji* o “emoticonos”, reduciendo el uso del texto lingüístico verbal para representar las mismas emociones. Esta tendencia afecta de forma directa el uso autosuficiente del lenguaje verbal –oralidad y escritura–, porque los niños y jóvenes contemporáneos prefieren asumir el facilismo y la moda de los lenguajes de la imagen –íconos–, propios de las nuevas herramientas de comunicación, relegando el lugar de la conversación y la deliberación a contextos de uso artificiales.

La historia de nuestro colectivo se remonta al año 2016<sup>1</sup>, con un pilotaje propuesto por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), para fortalecer los procesos de oralidad, lectura y escritura mediante la implementación de estrategias de aprendizaje, con el acompañamiento de profesionales expertos en el área de Humanidades. El nombre del proyecto era Centro de Interés ABC de OLE a través de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje, el cual llegó a nuestros colegios para convocar voluntariamente a los niños y jóvenes a jornadas extracurriculares para complementar su formación, y desarrollar las habilidades comunicativas sin la presión de una nota cuantitativa. Con este trabajo tuvimos la oportunidad de unificar criterios entre los colegas de dos colegios cercanos de la localidad de Suba que, a su vez, complementaban el trabajo *in situ* en los ciclos II y III, con el ánimo de buscar nuevas estrategias lúdicas e innovar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Es así como se integraron el Colegio Vista Bella IED que implementa el proyecto el ciclo II (grados 4° y 5°) y el Colegio Aníbal Fernández de Soto IED que trabajaba con el ciclo III (grados 6° y 7°).

En un inicio la propuesta de la SED se estructuraba en cinco ambientes lúdicos de aprendizaje: El placer de leer, Juego de palabras, Pensar para comprender y aprender, La alegría de escribir, y por último, OLE en familia. El primero buscaba promover el gusto por la lectura realizando la lectura a viva voz y la lectura mental. En el segundo ambiente, se invitaba a la oralidad y al aumento de vocabulario. En el tercero, se trabajaba la comprensión lectora mediante la utilización de herramientas como el *miniarco*, el *rummy*, el *scrabble* y otros juegos de lógica y análisis. En La alegría de escribir se desarrollaban las habilidades escriturales

.....

1 En la actualidad el colectivo lo conforman los profesores María Nelsy González, correo: marianelsy66@hotmail.com; Andrea Céspedes, correo: anmicemo@gmail.com; Diana Inés Zambrano, correo: dizambrano@educacionbogota.edu.co; Amelia García, correo: amelingg@hotmail.com; Eddy Ordóñez, imaginador@hotmail.com, del Colegio Vista Bella IED, y el profesor Walter Antonio Vargas, correo waltervargasc@hotmail.com, del Colegio Aníbal Fernández de Soto.

para generar pequeños textos que motivaron la participación en el concurso “Leer y Escribir 2017-2018”. Y el último ambiente, OLE en familia, pretendía vincular la participación del núcleo familiar en el proyecto.

Estos ambientes se trabajaban simultáneamente durante la sesión, y los estudiantes en pequeños grupos rotaban por cada uno de ellos durante un tiempo determinado. Al finalizar la sesión todos los estudiantes habían completado las actividades propuestas en los cinco ambientes.



Rotación en los ambientes de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Después de seis meses de trabajo empezamos a ver la necesidad de sistematizar la práctica pedagógica. Fue así como surgió la idea de crear una guía como estrategia de apoyo para implementar los ambientes, y a su vez crear la memoria escrita del trabajo realizado con los estudiantes. Además de la guía creamos nuevos ambientes que giraran alrededor de los gustos de los estudiantes y, al mismo tiempo, permitieran explotar al máximo los materiales de dotación del proyecto suministrados por la SED:

- ✓ *Relaciona y dibuja.*
- ✓ *La lectura y las TIC.*
- ✓ *Magia y oralidad.*
- ✓ *El cuento y la maleta viajera.*
- ✓ *Conociendo nuestro entorno.*
- ✓ *El cuerpo, medio de expresión.*



Nuevos ambientes de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

El ambiente *Relaciona y dibuja*, integra imágenes del tema o la lectura que se realizará durante la sesión; no solo sirve como portada de la guía de trabajo, sino también cumple varias funciones en el encuentro semanal: cuando se pasa antes de haber leído el texto del día, funciona como herramienta predictiva en la que los niños pueden imaginar sobre qué va a tratar el contenido del texto, así lo hablan mientras colorean; cuando llegan a este ambiente después de haber pasado por el *Placer de leer*, el dibujo se convierte en una herramienta para recordar la historia, extrapolar experiencias y compartir sentimientos que se generan en el trabajo. Cada joven se expresa libremente mientras dialoga con sus compañeros.

El ambiente *La lectura y las TIC* surgió del gusto de los niños y jóvenes por la tecnología que permitía hacer uso de las herramientas tecnológicas de inventario de los colegios. Es así como en las tabletas descargamos *apps* que facilitan el acercamiento de los jóvenes a la lectura. Estas aplicaciones ofrecen un conjunto de ejercicios que ayudan a mejorar la concentración, ampliar el campo visual, y leer a la velocidad de cada joven en diferentes tipos de textos.

*Magia y oralidad* es un ambiente que surgió gracias al gusto de uno de los maestros por la magia para captar la atención de

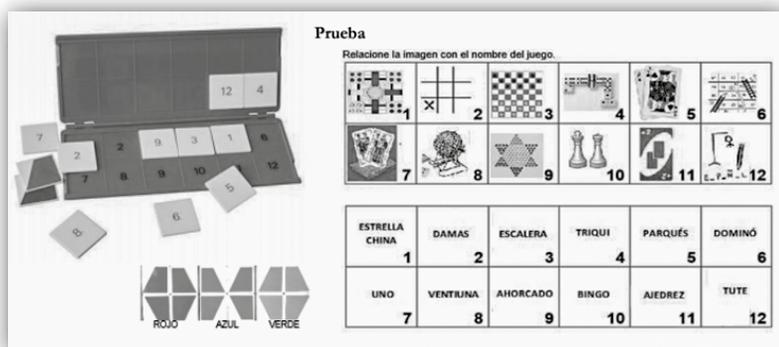
los estudiantes, quienes inventaban una historia distinta a la presentada por el docente para presentar el truco de magia a los demás compañeros o a las familias; esta dinámica les hacía perder la timidez para expresarse en público de forma oral. *El cuento y la maleta viajera* es producto de la alianza entre colegios y la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BibloRed), para aprovechar en el aula las colecciones de cuentos infantiles de la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, con el ánimo de fortalecer el interés propio por la lectura; para ello cada niño escogía el libro que luego llevaría al colegio para acompañar su proceso lector.



Trabajo en ambientes de aprendizaje Colegio Vista Bella IED. Fuente: elaboración propia.

El ambiente *Conociendo nuestro entorno* se convierte en una excusa para hacer de la ciudad de Bogotá nuestra escuela: se planearon actividades donde los estudiantes y sus familias compartieron otros ambientes externos al colegio. Además de la visita a la biblioteca pública se realizaron caminatas a centros comerciales para observar exposiciones itinerantes e ir a cine acompañados de los padres de familia, quienes mostraron gran compromiso con el

proyecto. *El cuerpo, medio de expresión* se implementó para superar la timidez de los estudiantes al bailar, potenciar la cercanía y el respeto al otro, y desarrollar la armonía artística expresada mediante la danza y los aeróbicos. También es importante rescatar que el ambiente pensar para comprender y aprender, se adaptó a las lecturas y temáticas propuestas por los docentes, generando nuevas pruebas de trabajo con el miniarco:



*Ejemplo de propuesta inédita para aprovechar el miniarco en cada una de las guías de autoría propia. Fuente: elaboración propia.*

Todos estos ambientes buscaron potenciar la interacción entre los niños que participan en el proyecto, mediante el desarrollo de actividades sociales en un ambiente democrático que fortalece las habilidades para trabajar en equipo, respetar y aceptar a los demás; dinámicas útiles cuando se espera llegar a acuerdos a partir del diálogo y la confrontación para implementar proyectos que permitan apoyar procesos de aprendizaje desde un enfoque sociocultural.

Retomando la historia de los inicios del pilotaje del proyecto, es importante mencionar que durante los años 2016 y 2017 contamos con el respaldo y acompañamiento de la SED, quienes formaron docentes líderes capaces de dar continuidad al proyecto en los años venideros, aunque finalizó en noviembre de 2017 por falta de presupuesto. En el año 2018 la mayoría de colegios decidieron no continuar con la implementación del proyecto,

argumentando razones administrativas y la falta de respaldo de la SED; sin embargo, los colectivos de los colegios IED Vista Bella y Aníbal Fernández de Soto consideraron el proyecto como una práctica exitosa que debía continuar con el apoyo de los docentes que lo veían liderando.



*Experiencias de gamificación. Fuente: Fundación Telefónica.*

Esta experiencia fue socializada como una práctica exitosa de gamificación en el I<sup>er</sup> Encuentro de Docentes Innovadores realizado en Cartagena y Bogotá, a través de la alianza Fundación Telefónica en el año 2016; además la experiencia es expuesta en el V Congreso Iberoamericano y VII Nacional por una Educación de Calidad que se llevó a cabo en la ciudad de Santa Marta, Colombia, en el año 2018. Finalmente, se consolidó en un relato del taller de escritura “Voces y saberes: una oportunidad para comprender, fortalecer y hacer visibles experiencias innovadoras”, llevado a cabo entre el 3 de julio y el 18 de octubre de 2018<sup>2</sup>.

.....

2 El programa formativo fue seleccionado por la Secretaría de Educación de Bogotá para ser parte del banco de propuestas de formación permanente de docentes (link file:///C:/Users/Mar%C3%ADa%20Nelsy/Downloads/1797.pdf).



Trabajo en ambientes de aprendizaje, Colegio Anibal Fernández de Soto, IED. Fuente: elaboración propia.

Finalizando 2018 decidimos vincularnos a la Red de Lenguaje para fortalecer y retroalimentar nuestro proceso de investigación en el aula, pero solamente en el año 2019 nos constituimos como colectivo activo del Nodo Bogotá. Esto nos ha llevado a replantear el trabajo del proyecto enfatizando en el enfoque socio-cultural para desarrollar procesos socio-cognitivos desde los ambientes lúdicos que animan el aprendizaje. Después de más de tres años de apuesta por un proyecto, al trasegar por distintos ambientes de aprendizaje que buscan mejorar las habilidades comunicativas de los participantes, podemos afirmar que OLE es un pilotaje no fallido.

## Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Cartilla de Humanidades. Orientaciones del área integradora de Humanidades - Lengua castellana para la implementación de la jornada completa*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación Distrital.

# Grupo Prometeo

---



*Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

PAULO FREIRE

Queremos hacer una mirada retrospectiva al recorrido que hemos hecho desde que decidimos hacer parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; parece que fue ayer cuando con muchas expectativas, incertidumbres, ganas de aprender y de compartir iniciamos con un grupo de compañeras, colegas y amigas una experiencia de autoformación en un grupo de investigación al que llamamos Prometeo.

El grupo fue conformado desde el año 2001. En ese entonces lo integrábamos las maestras de básica secundaria y media Yolanda

Rojas<sup>1</sup>, Luz Clemencia Páez<sup>2</sup>, Yolima Gutiérrez<sup>3</sup> y Martha Aragón<sup>4</sup>, quienes comenzamos a compartir interrogantes comunes hacia la construcción de una nueva cultura escolar. Desde la conformación del grupo se inició un proceso de autoformación en el que la reflexión, la retroalimentación, la deconstrucción, la responsabilidad y el compromiso fueron pilares fundamentales para que el colectivo se constituyera como un grupo de acción pedagógica, cuyo proyecto pedagógico e investigativo estaba orientado a reconocer y valorar el papel que tiene el lenguaje como mediador en la interacción escolar.

En la actualidad Yolanda Rojas y Luz Clemencia Páez, las dos docentes de básica secundaria y media, mantenemos viva la llama de Prometeo que ha vuelto a resurgir de las cenizas como el Ave Fénix, conquistando poco a poco a otros maestros con un interés común por la investigación, la reflexión, el análisis y la resignificación de las acciones pedagógicas que enriquecen nuestro quehacer docente. Estos maestros son María Paula Cortés<sup>5</sup>, docente de básica secundaria del Colegio Arborizadora Alta; Hasbleidy Guevara<sup>6</sup>, docente de básica primaria del Colegio INEM Santiago Pérez; Claudia Oramas<sup>7</sup>, coordinadora del Colegio José María

.....

- 1 Yolanda Rojas Pulido. IED. Arborizadora Alta. Correo: yolir12003@yahoo.es
- 2 Luz Clemencia Páez Castro. Docente del INEM Santiago Pérez, Bogotá. Correo: luzclemenciapi@gmail.com
- 3 Yolima Gutiérrez. Docente de la Normal Superior María Montessori, fundadora y miembro activo de la Red de Oralidad en Colombia.
- 4 Martha Aragón. Docente en el Instituto Educativo Técnico Atanasio Girardot, ubicado en Girardot, Colombia.
- 5 María Paula Cortés. Correo: maripacova1980@hotmail.com
- 6 Nury Hasbleidy Guevara Romero. Correo: hasyito@gmail.com
- 7 Claudia Azucena Oramas Cervantes. Correo: claoramas@hotmail.com

Córdoba y Luis Polo Terán<sup>8</sup>, docente en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional de Colombia.

Esta experiencia de autoformación ha significado para nosotros, tanto a nivel personal como laboral, la resignificación de nuestra tarea pedagógica a partir del cuestionamiento sobre el papel que cumple el lenguaje en la sociedad, y de la práctica reflexiva constante frente a la realidad escolar de nuestras instituciones. El nombre de nuestro colectivo surge en honor a la tenacidad y capacidad de protección y enseñanza que el dios griego Prometeo brindó a los seres humanos. Así, guiados por la llama del lenguaje como hilo conductor entre el decir y el hacer, entramos en la gruta del aprendizaje significativo y la pedagogía por proyectos para agenciar transformaciones sociales, políticas y culturales, desde la dialéctica generada en el contexto escolar.

A lo largo de diecinueve años de trabajo colectivo hemos venido enriqueciendo nuestra experiencia a través de un proceso de crecimiento, dado en diferentes fases que se inició con la autoformación, para contrastarse luego con nuestra intervención en el aula y enriquecerse con la formación continua en medio de redes de investigación. En las instituciones donde laboramos, nuestro trabajo se ha materializado mediante la ejecución de proyectos de aula. Estos proyectos han estado orientados a la formación de niños y jóvenes de básica y media como lectores y productores de texto, en concordancia con el currículo y las políticas educativas vigentes.

En la universidad la propuesta pedagógica se ha focalizado desde una perspectiva socio-cultural con los estudiantes de últimos semestres que tienen formación disciplinar y técnica estructurada en el campo de la Medicina Veterinaria. El trabajo ha consistido en incentivar a los estudiantes para que se acerquen de

.....

8 Luis Joaquín Polo Terán. Profesor Asociado. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Salud Animal. Correo: luijplot@unal.edu.co

forma diferente a la realidad de las comunidades que ellos van a enfrentar como futuros profesionales, tomando diferentes elementos que integran la cultura –canciones populares, textos literarios y otros elementos del folklore– con el fin de develar aquellos códigos restringidos que encierran en sí mismos toda una narrativa construida desde los saberes o conocimientos populares, que deben ser interpretados –analizados o contrastados– desde una perspectiva disciplinar, aludiendo a unos códigos elaborados. El que los estudiantes desentrañen y entiendan los discursos implícitos en los textos de la cultura popular –que en muchos casos son desconocidos por estos profesionales–, permitirá una construcción conjunta del conocimiento y una forma distinta de relacionarse al momento de abordar las comunidades atendidas.

En esta ardua tarea hemos requerido del esfuerzo y la convicción de un trabajo conjunto orientando a edificar el camino hacia la calidad educativa y a retar la búsqueda de un espacio para interactuar, intercambiar, crear lazos, encontrar buenos aliados, cómplices y acompañantes en la construcción de un nuevo paradigma educacional. Además, estas experiencias se han fundamentado en la disciplina de la lectura permanente, permitiéndonos una construcción teórica que nos ha llevado a tomar conciencia sobre la complejidad de los procesos pedagógicos y didácticos del docente investigador. Por consiguiente, acciones de intervención continua como lo son la lectura de la realidad institucional, el registro en los diarios de campo de las diferentes acciones pedagógicas, la reflexión en torno a los diálogos y conversaciones espontáneas con los actores escolares y la revisión de documentos institucionales, se han constituido en la base fundamental para acercarnos al lenguaje como campo disciplinar e investigativo, permitiéndonos analizar la interacción social que hace posible la transformación de la realidad en contextos sociales.

Por otro lado, consideramos que la comunicación es la base de nuestro trabajo y es por ello que tomaremos el discurso como

mediador de la comunicación y la interacción escolar; de allí el nombre del proyecto pedagógico investigativo que estará orientado a reconocer el papel del discurso oral y escrito como una forma del uso del lenguaje, como evento de comunicación y como interacción en el contexto escolar en relación con el proceso de aprendizaje. En este sentido, se pretende propiciar una reflexión en torno a la importancia del discurso como mediador en diferentes situaciones de aprendizaje en el contexto del aula escolar y universitaria. Por consiguiente, nuestra propuesta investigativa aborda el discurso como un rasgo constitutivo de todo grupo humano, que permite respetar las diferencias individualidades y los modos de operar en una cultura.



De ese modo confrontamos a diario la pertinencia, aplicabilidad y permanencia de lo aprendido en las reflexiones teóricas con las acciones individuales, interpersonales y grupales que se realizan en el aula. Esta observación directa de la realidad nos mantiene en una actitud crítica frente a nuestra propia práctica y, con el propósito firme de propiciar también en los estudiantes una actitud crítica encaminada a lograr que planifiquen su propio

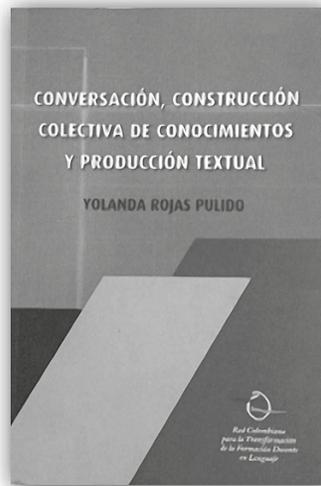
aprendizaje, intervengan activamente en su proceso de evaluación y participen en la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje a partir de proyectos, tanto de aula como institucionales, mediante los cuales han logrado ganar un espacio y el reconocimiento de la comunidad educativa.



Por otra parte, nuestra propuesta investigativa titulada “Convivir en la diversidad para transformar la escuela”, intenta que los estudiantes logren procesar, comprender, interpretar y comunicar la información estableciendo relaciones de sentido para comprender las implicaciones de la convivencia desde el lenguaje. Por tanto, nos situamos en el postulado ontológico del lenguaje que interpreta al ser humano como ser dialógico, y al lenguaje como posibilidad para comprender al ser humano. De igual forma, pertenecer a la Red nos ha brindado la oportunidad de crecer, interactuar, conocer y compartir reflexiones de manera permanente a partir del análisis, socialización y confrontación de nuestras diferentes experiencias y proyectos pedagógicos con el ánimo de abordar los propios modos de aprender y enseñar como un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. La sistematización crítica y colectiva nos ha permitido construir diferentes miradas de la institución escolar y universitaria, desentramando las dinámicas y las lógicas que se generan en la interacción entre los agentes educativos y el contexto escolar.

El resultado de estos procesos ha llevado a que nuestro grupo participe en varios eventos organizados por la Redlenguaje, tanto a nivel nacional como internacional, en calidad de ponentes y talleristas. De esta forma hemos podido interactuar con maestros de varias regiones de nuestro país que hacen parte de los diferentes nodos, y con maestros de Brasil, México, Argentina, Chile y Perú.

De igual manera, los trabajos socializados mediante las ponencias han sido publicados, como se reseña a continuación:



- ✓ *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*. Colección Experiencias Pedagógicas. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá, 2015.
- ✓ *La secuencia didáctica como estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura en básica secundaria. Lectura, escritura y oralidad (LEO)*, Tercera parte, Tomo I. Coedición, Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad (México) y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. México, 2009.
- ✓ *Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador. Una propuesta desde los proyectos de aula en educación*

- media*. Serie, La Sistematización como Investigación: un camino para transformar la enseñanza. Bogotá: IDEP, Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- ✓ “La interacción como fuente generadora de aprendizajes significativos en lengua materna: del conocimiento hacia la poesía”. *Perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas y la literatura*. Cali, Universidad del Valle, 2007.
  - ✓ *Grupo Prometeo. Redes de lenguaje en la acción educativa*. Secretaría de Educación Distrital: Editorial Magisterio, 2006.
  - ✓ *Convivir en la diversidad para transformar la escuela. La didáctica de la lengua materna. Estado de discusión en Colombia*. ICFES, Universidad del Valle, 2004.
  - ✓ *Acerca de los estándares curriculares en Lengua Castellana. Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2003.



Desde el horizonte de trabajo asumido por el Colectivo Prometeo se pretende promover una escuela abierta a todos los estudiantes sin distinguir por económico, social, cultural, físico e intelectual. Valorar la riqueza cultural de los actores pedagógicos hacia la construcción de nuevas experiencias que nos permitan percibir una sociedad diversa, valiosa, y ante todo humanizadora. Consolidar un

espacio de reflexión y acción consciente sobre el hacer pedagógico de los docentes en las instituciones educativas, orientado a definir estrategias de transformación y cualificación del acto educativo. Construir ambientes favorables de aprendizaje y convivencia, que aseguren la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. Reconocer y valorar la diversidad cultural en contextos escolares, mediante la pedagogía de proyectos como opción transformadora del aprendizaje y la convivencia. Asumir una actitud flexible y crítica desde diferentes miradas, frente a las nuevas políticas educativas y a los retos del mundo contemporáneo.



De otra parte, continuar con los principios de la pedagogía por proyectos como una alternativa que posibilita la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios en los que se favorece el intercambio, la construcción colectiva del conocimiento, la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, la autonomía y la responsabilidad, por ser la base para fortalecer la identidad personal y facilitar nuevas formas de convivencia. Son retos y compromisos propios de nuestro proyecto de vida, que están orientados a promover en las instituciones educativas donde trabajamos (INEM Santiago Pérez, Arborizadora Alta, Universidad Nacional de Colombia) la construcción de ambientes favorables de aprendizaje

mediante espacios de acción reflexiva, propositiva y transformadora que apunten a mejorar la calidad de la educación en Colombia.

## Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Echeíta, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 49-67). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Edwards, R. V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. (Tesis de maestría). DIE-CINVESTAV-IPN.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1997). *La práctica motor del cambio en la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Editorial Océano.
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (2001). *La formación docente en América Latina. Colección Redes*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio.
- Rodríguez Luna, M. E., Bojacá, B. et al. (2008). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2001). *Cuaderno de Trabajo 2. Antología de proyectos. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vygotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.



# Grupo Red Encuentro

---



*Hilando ideas para tejer cambios en  
el proceso lector, escritor y orador.*

EDUPASO

## **Historia contexto y trayectoria del colectivo**

El Grupo Red Encuentro está conformado por docentes investigadores dispuestos a brindar y liderar procesos de cambio e innovación en lectura, escritura y oralidad, posibilitando la construcción de saberes, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes interesados en su formación continua.

El nombre Red Encuentro está justificado desde sus raíces etimológicas. Red viene del latín *rete, retis* (malla de hilo para pescar) y Encuentro proviene del latín *in contra* que significa acción de coincidir o chocar. La palabra Red la utilizamos para referirnos como indagadores de conocimiento y tejedores de saberes. Para ello, debemos estar en constante actualización e indagación de las teorías que sustentan la ontología, la epistemología y la metodología del campo de acción en el que laboramos.

Red Encuentro se constituye como colectivo de investigación en el marco de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

de la Universidad Distrital en 2016, e ingresa a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje en julio de 2016, permitiendo a sus miembros producir reflexión teórica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y oralidad como procesos a través de artículos en revistas especializadas; una de ellas es la *Revista Palabra. Palabra que obra*, de la Universidad de Cartagena, donde se publicó el artículo “La construcción de la escritura a través del cuento”; de igual modo realiza una labor innovadora en el fortalecimiento del trabajo colaborativo al interior de las instituciones, lo que propicia la afectación en el quehacer del aula en la que el docente y los estudiantes asumen nuevos roles.

Los principios éticos que dirigen la acción como grupo de docentes investigadores son: liderazgo, innovación, cambio, colaboración y compromiso aplicados en las prácticas que cada miembro del grupo asume dentro y fuera del aula con el fin, por un lado, de innovar y fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad de los docentes y, por otro, de satisfacer las necesidades aprendizaje de la comunidad educativa a nivel local, distrital y nacional utilizando metodologías de investigación avanzadas en evaluación.

## **Miembros del grupo**

El Grupo Red Encuentro está conformado por seis docentes que trabajan en instituciones públicas y privadas, con estudiantes de diferentes niveles educativos: básica, media vocacional y universitaria:

Eduvina Ontibón Hernández: licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Libre. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en el Colegio Sorrento, localidad 16, encargada de las áreas de Español e Inglés en los grados 8°, 9° y 11°; cuenta con veintisiete años de experiencia en el ámbito educativo.

Carmen Sofía Ospino Gómez: licenciada de Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo y en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en el Colegio El Cortijo Vianey, localidad 5. Actualmente está encargada del grado 1° de primaria y tiene treinta años de experiencia.

Ana Patricia Rincones Pino: licenciada en Inglés y Español de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en el Colegio Atahualpa, localidad 9, en los grados 6° y 11° pertenecientes al ciclo 3 y 5 en las áreas de Español e Inglés; cuenta con diecinueve años de experiencia.

Yazmin Molano Castañeda: licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Español en el Colegio San José de Calasanz, de Suba, en los grados 4° y 5°; cuenta con seis años de experiencia.

Juan Alejandro Castiblanco Salas: licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del programa licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot.

Betty Lizarazú Bernal: licenciada en Español-Francés, con especialización en Procesos Lecto-escriturales y maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Es docente por parte de la Gobernación de Cundinamarca en el Colegio IED La Aurora, de La Calera. Publicaciones: artículo de reflexión “Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial” en la revista *Infancias Imágenes*

de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente está encargada de los grados 7°, 8° y 9°.

## **LÍNEA DE TRABAJO DE RED- ENCUENTRO** **Lectura y escritura como procesos**



*CONLES, 2017.*

La línea de investigación propuesta por el colectivo es: “Lectura y escritura como proceso para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica y media, con el fin de proponer acciones de cambio en el quehacer pedagógico en el aula”. Se fundamenta en asumir la lectura y la escritura como procesos cognitivos, sociales e interactivos entre el texto y el lector y/o escritor, donde el propósito de quien lee y quien escribe, para quién se hace, los conocimientos previos, el vocabulario y la superestructura del texto forman parte del proceso.

Así mismo la lectura y escritura se abordan desde el enfoque sociocognitivo, en concordancia con los principios expuestos por Goodman (1989), López y Arciniegas (1997), Ferreiro y Teberosky (1979), quienes consideran estas habilidades discursivas como “sociales”, pues permiten el acceso al conocimiento, estructuran el pensamiento y requieren el uso de códigos y sistemas socialmente construidos.

El grupo de investigación espera seguir actuando desde las realidades de las comunidades presentes en las instituciones

educativas donde se trabaja, con el objetivo de encontrar soluciones a las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos. Para ello la línea se propone los siguientes objetivos:

- ✓ Fortalecer los procesos de conceptualización sobre los géneros discursivos de la lectura y la escritura como procesos, y sus diferentes formas de realización.
- ✓ Proponer acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes desde la competencia comunicativa de los estudiantes. Socializar las experiencias pedagógicas sobre lectura y escritura de los docentes en el aula.
- ✓ Sistematizar experiencias para compartir e innovar prácticas en el aula sobre nuestro interés común.
- ✓ Responder a las necesidades que se están planteando desde las investigaciones en curso.

## **Descripción de los problemas de los que se ocupa la línea**

1. Falta de reflexión de la teoría de la lectura y la escritura como procesos en los ciclos de la educación básica, media y superior.
2. Dificultades que tienen los docentes para situar la lectura y la escritura como prácticas sociales, culturales y democráticas que responden al acto de aprender desde y en todas las áreas del currículo.
3. Poca incidencia de las prácticas escolares para cualificar la competencia comunicativa de los estudiantes.

En el año 2017, se diseñan dos separadores con sugerencias y reflexiones para develar las concepciones de lectura y escritura, veamos:

## **Concepciones de lectura: sugerencias y reflexiones**

Se proponen al lector algunas actividades que le ayudarán a poner en evidencia las concepciones de los docentes en cuanto a la lectura (Sánchez, 2014):

1. Conversar sobre qué se lee en clase. Esto permite identificar si hay circulación de diversos tipos de texto en el aula o si predomina el uso de uno en particular.
2. Reflexionar sobre el docente como persona social y profesional que lee: ¿con qué frecuencia y en qué contextos lee el maestro?, ¿puede servir hacer un listado de lo que leyó hace uno o dos días, esta semana?, ¿qué aspectos privilegia cuando lee?, ¿puede reconstruir su proceso al leer?, ¿cuándo lee tiene propósitos específicos de lectura?
3. Discutir en torno al maestro como mediador del proceso de lectura: ¿de qué modo valora el hecho de leerles en voz alta a los estudiantes?, ¿mientras lee en voz alta invita a sus estudiantes a hacer predicciones e inferencias?, ¿ha trabajado con sus estudiantes las estrategias de anticipación, predicción y regresión?, ¿considera que estas estrategias les han ayudado a comprender mejor los textos?

## **La escritura como proceso: sugerencias y reflexiones**

A las prácticas de enseñanza subyacen creencias, prejuicios, convicciones o, en términos generales, representaciones didácticas. La experiencia de los maestros es valiosa y en un proceso de formación es necesario partir de la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza, para objetivarlas y hablar de ellas. La escritura como proceso realiza las siguientes estrategias (Castaño, 2014):

1. *Planear el texto*: formular una imagen del texto que se quiere escribir, leer otros que sirvan de modelo, hacer esquemas para organizar las ideas y los apartados de los escritos.
2. *Revisar el texto*: releer los fragmentos que se van escribiendo, comprobar que se ajusten a lo que se quiere decir y hacer modificaciones al contenido y la organización del texto.
3. *Escribir varias versiones*: apreciar el papel de los borradores y los tachones, escribir varias versiones hasta lograr una con la cual se sienta satisfecho. El rol del profesor, desde esta perspectiva, cambia porque deja de ser el maestro que se limita a pedir a los estudiantes que escriban y pasa a ser acompañante y modelo de escritura.

## Intervención en eventos académicos



*X Coloquio de la Universidad Distrital.*

El grupo participó en 2017 en el X Coloquio de la maestría en Enseñanza de la Lengua Materna Pedagogías de la Lengua y la Literatura, con la ponencia de creación de la línea: "La lectura y

la escritura como proceso"; en los años 2016, 2017 y 2018 los integrantes del grupo participaron a nivel individual en el mismo coloquio con las ponencias de sus trabajos de grado. A su vez, en 2017 el grupo intervino en el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES) de Costa Rica, así como en las Jornadas Pedagógicas del Colegio Don Bosco IV a las que regresaría el año siguiente (2018).

## **Retos o desafíos del colectivo y bibliografía**

Para el año 2025 el grupo Red Encuentro será reconocido como un colectivo que impacte y trascienda en el campo de la lectura, escritura y oralidad. Las exigencias del campo educativo nos obligan a revisar periódicamente el currículo en cada una de las instituciones, y ajustar cambios que permitan implementar calidad en las estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas educativas.

Red Encuentro seguirá generando espacios académicos al interior de las instituciones donde labora cada miembro del grupo, y mediará el fortalecimiento del conocimiento en lectura, escritura y oralidad como proceso. El acompañamiento a los docentes de las diferentes áreas del conocimiento nos permite compartir saberes que los estudiantes aprovechan colaborativamente en el desarrollo de sus proyectos de aula. La producción de artículos de revisión, reflexión y sistematización de experiencias sobre lectura, escritura y oralidad, nos permitirá compartir e innovar prácticas en el aula sobre nuestro interés común.

## **Referencias**

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao, F. (2012). *Leer y escribir para vivir*. Recuperado de <http://www.mineducación.gov.co/observatorio/1722/article-295807.html>

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Castaño Lora, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, CERLALC, UNESCO.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1989). La escuela: una perspectiva de lenguaje integral. El lenguaje integral: un método imposible sin un maestro de lenguaje integral. En K. Goodman, *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F., Lomas, C. y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Bogotá, D. C.: Editorial Aula de Humanidades.
- López, G. y Arciniegas, E. (1997). *Metacognición, lectura y construcción. El papel, de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez Lozano, C. (1964). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, CERLALC, UNESCO.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.



# Grupo Semillando

---



## ¿Quiénes somos?

Semillando es un grupo de investigación perteneciente al Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje). El grupo se consolidó en el año 2001 con cinco maestras de los primeros grados de escolaridad de colegios oficiales ubicados en diferentes localidades de Bogotá. Pertenecieron al grupo las profesoras Ginette Herrera, Consuelo Bellón y Amelia García. Actualmente el grupo está integrado por María del Pilar Cruz Arias, coordinadora académica en el Colegio INEM de Kennedy; Martha Yaneth Ruiz Garzón, coordinadora académica en el Colegio Salitre-Suba; Luisa Fernanda Rueda Quintana, docente de aula multigrado en el Colegio Rural El Hato; Sandra Quingurejo, docente de básica primaria en el Colegio La Toscana Lisboa; Sonia Álvarez García y Adriana Sánchez, docentes pensionadas de preescolar.

El grupo decide denominarse Semillando para significar, por un lado, la necesidad del aprendizaje continuo con el que se mejoran y transforman las prácticas pedagógicas propias, y se seduce a otros docentes al mostrar que hay diversas formas de hacer pedagogía desde la reflexión sobre la práctica y la práctica reflexiva; por otro lado, para plantear la comparación con la siembra, al asumir que las semillas son las reflexiones e inquietudes que necesitan

ser abonadas con la lectura, escritura y contrastación permanente entre teoría y práctica; de ese modo, los frutos son la cualificación permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desarrollo del lenguaje en los estudiantes para así recoger esta “cosecha” y ser compartida con otros colegas y generaciones.



*Integrantes de Semillando.*

El interés investigativo del grupo ha sido construir una didáctica para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje significativo en los estudiantes de grados iniciales. Al inicio de este trabajo, el grupo buscó dar respuestas a interrogantes que de forma individual se plantearon cada una de las maestras, con la intención de encontrar coherencia entre su práctica pedagógica y los marcos teóricos construidos en procesos de formación; esta búsqueda produjo la necesidad de indagar nuevas maneras de promover el aprendizaje de la escritura significativa y les llevó a reflexionar en colectivo y confrontar las propias prácticas de aula. Para esto, se ha hecho necesario leer y convertir en referentes de estudio los

documentos oficiales propuestos, que sugieren un camino a seguir, por ejemplo, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 1998, que aportan al grupo marcos teóricos sobre lenguaje, escritura, lectura, oralidad, prehistoria del lenguaje escrito, sistematización y didáctica, entre otros temas necesarios para afrontar el desarrollo del lenguaje de una manera holística. Ha sido así como Semillando emprendió y sigue desarrollando un proceso de autoformación docente a través de la pedagogía por proyectos.

A continuación, el lector encontrará las preguntas, los hallazgos y desafíos en la construcción de una didáctica del lenguaje para el ciclo inicial, así como el proceso de autoformación docente basado en la pedagogía por proyectos que ha encontrado Semillando en su experiencia y trayectoria de aprendizaje en colectivo (grupo y red).

### **¿Cuáles son los aportes a la construcción de una didáctica del lenguaje en ciclo inicial?**

La pedagogía por proyectos es asumida por Semillando (2010), como una herramienta de construcción de conocimiento que involucra tanto al docente como al estudiante. Al docente, porque una vez analiza el contexto del aula y detecta las carencias, plantea un problema de investigación y desarrolla su propuesta de transformación pedagógica en el aula y en su institución. A los estudiantes, porque el desarrollo de proyectos de aula a partir de sus intereses y de su contexto, les permite articular la vida y la escuela. De esta manera, el grupo comprende la pedagogía por proyectos como una alternativa de trabajo que concibe la construcción del conocimiento a partir de la acción humana, gracias a la interacción que se genera en los actos humanos. Dicha construcción del conocimiento depende de las condiciones sociales y culturales de los sujetos, quienes desempeñan un papel consciente,

activo, participante y en continua transformación (Jaimes y Rodríguez, 1999).

De acuerdo con Vassileff (citado por Rodríguez y Pinilla, 2006), esta es la pedagogía de la autonomía que, como una expresión del deseo en el marco del comportamiento social, lleva al sujeto a reducir dependencias y a producir por sí mismo un sistema de vida que solo puede lograr en compañía de otros. De este modo, los sujetos en formación desarrollan las capacidades de proyección para lograr una transformación de su relación con el mundo. Esta proyección se caracteriza por la necesidad de conocer y realizar algo con un efecto de tiempo y espacio, desde una visión socio-constructivista del conocimiento, donde el sujeto pasa de ser un receptor pasivo de saberes a un participante activo de su proceso de aprendizaje, capaz de transformar, cambiar y mejorar su entorno, actor de sus propias intencionalidades y las de sus compañeros.

Desde esta propuesta de construcción del conocimiento emerge la comprensión del desarrollo del lenguaje, como la facultad humana para construir significado, ante lo cual Baena (MEN, 1998), afirma que esta facultad permite a los humanos comprender y producir sentido a la experiencia natural, social y cultural en procesos de interacción con otros. A partir del marco anterior, Semillando ha realizado diferentes aportes a la didáctica del lenguaje inicial que a continuación se describen.

## La escritura: lenguaje vivo en el aula

Este proyecto pedagógico surgió de la caracterización de las concepciones de escritura reflejadas en las prácticas de las maestras integrantes del grupo. Este proceso de observación y reflexión permitió identificar, por un lado, las creencias de las maestras en la capacidad de los niños para construir su proceso de escritura, pero por otro, cómo las acciones de aula priorizaban la adquisición del código y la generación de situaciones que acercaran a los niños a la etapa alfabética, a través de dictados y actividades de transcripción. Así mismo, no se reconocían los conocimientos previos sobre escritura que los niños traían de sus entornos naturales; los proyectos de aula no tenían relación con la escritura y las interacciones entre maestra y niños no generaban situaciones para la producción de textos. La evaluación solo tenía en cuenta el gusto por la actividad de escribir, las etapas de adquisición del código, el manejo del renglón y otros aspectos formales de la lengua centrados en el uso de reglas ortográficas.

La lectura de la realidad de la escritura en el aula permitió definir el siguiente interrogante investigativo general: ¿cuáles son las estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje significativo del lenguaje escrito, en el ciclo inicial, a través de la pedagogía por proyectos? A partir de esta pregunta se consolidó formalmente el grupo de investigación que ha hecho de la lectura y la escritura una herramienta fundamental para la comprensión y producción de una didáctica de la escritura que transforme las prácticas tradicionales de escritura.



Por otro lado, la reflexión sobre la práctica en interacción con la lectura de las políticas educativas en lenguaje, nacionales y distritales, de los expertos y de otros maestros en Red, han llevado al grupo a comprender y asumir la escritura como una actividad de producción de sentido a través de los símbolos; en este caso, los escritos. De la misma forma, a crear una propuesta de aprendizaje significativo de la escritura desde la pedagogía por proyectos, donde los niños participan en prácticas sociales de escritura desde muy pequeños, e inclusive, sin la formalización del código, escriben desde sus intenciones de comunicación textos completos con interlocutores válidos y realizan procesos metacognitivos que les brindan autonomía al escribir (Jolibert, 2009).



Esta propuesta de didáctica de la escritura está construida por una serie de interrogantes que a partir de la observación sistemática de lo que hacen y pueden llegar a hacer los niños, responde desde una propuesta de desarrollo a varios interrogantes: ¿cómo potencializar la escritura significativa en los niños de ciclo uno?, ¿cómo aprovechar los sistemas naturales de significación con los que llega el niño a la escuela, en el desarrollo de su proceso escritural?, ¿cómo desde la lectura y la oralidad se contribuye a la producción escrita?, ¿cómo se apoya el momento de la toma del lápiz para escribir?, y, ¿qué y cómo se evalúan los textos producidos por los niños?

## **Adivina adivinador, ¿en qué estoy pensando yo? El desarrollo de la oralidad en el aula**

Este proyecto de investigación partió de dos situaciones concretas que orientaron el interés hacia el estudio del desarrollo de la oralidad en los primeros grados de escolaridad. La primera, tras el

proyecto pedagógico en torno a la escritura, las reflexiones, prácticas y observaciones que impulsaron a Semillando a sospechar que la oralidad en los niños era un proceso necesario en el apoyo para la producción de textos escritos, puesto que el juego simbólico y el dibujo se constituyen, así como el gesto, en precursores de la lengua escrita (Vigotsky, 2000), y por ello los niños requerían producir el texto oralmente para luego sí hacerlo por escrito. La segunda situación fue la evaluación censal para grado transición promovida por la Secretaría de Educación Distrital (SED), en el año 2004. Este censo buscaba diagnosticar algunas competencias de los niños y proponía una serie de actividades para observar y valorar sus desempeños; entre las actividades propuestas estuvo un juego de adivinanza, el cual permitió hacer visible a las maestras Semillando la capacidad de los niños para producir pistas oralmente, textos que las maestras encontraban complejos y no posibles aún en los niños.

A partir de estos hechos surgieron preguntas iniciales como: ¿qué hacen los niños con las palabras?, ¿qué actividades se realizan en el aula que favorezcan el desarrollo de la oralidad?, ¿para qué desarrollar la oralidad en el aula de preescolar?, entre otras. De este modo el desarrollo de la oralidad en los niños se focaliza



como un nuevo objeto de estudio que desde el año 2009 ha venido transitando entre preguntas, búsquedas y hallazgos, provocando a su vez transformaciones en las perspectivas que sobre oralidad las maestras Semillando han tenido y las cuales han orientado el actuar y las intenciones de sus prácticas pedagógicas.

Para el estudio de la oralidad, Semillando tomó como estrategia inicial el juego de adivinar que, junto con las perspectivas y prácticas, se ha venido reconfigurando y transformando en la

estrategia ¡Adivina adivinador!, ¿en qué estoy pensando yo?; una estructura de juego en la que con el pretexto de elegir un nombre para los grupos de trabajo en los que se organizan semanalmente los estudiantes en el aula, se provoca una serie de situaciones en las que los niños asumen diferentes roles y actuaciones mediadas por las interacciones orales. Así, Semillando ha transformado sus perspectivas frente a la oralidad, que en un principio se concebía como una habilidad al servicio de la escritura, en la cual los elementos sintácticos y fonéticos eran más visibles que los semánticos y pragmáticos; para ser comprendida ahora como una modalidad del lenguaje, como una práctica social discursiva compleja en la que se generan interacciones dialógicas; es decir, se actúa con el lenguaje con y a partir del otro. Actualmente, el grupo se pregunta por la evaluación de la oralidad en la que la caracterización de su desarrollo en los primeros grados de escolaridad, la escucha y las interacciones dialógicas se configuran como retos y desafíos pedagógicos para los maestros y la escuela.

## **Hacia una definición de la didáctica desde las prácticas de aula**

Semillando asume la didáctica como arte-ciencia, propia del maestro que lo lleva a responder a la pregunta diaria de qué y cómo facilitar en sus estudiantes el aprendizaje y el amor por lo que aprenden. Esta concepción surge como resultado de los proyectos pedagógicos antes mencionados, puesto que en ellos ha vivido el carácter artístico de la didáctica, en la medida que es una creación intencionada de un ambiente en el aula, en el que los niños y las maestras, sin dejar su esencia, se apasionan por el conocimiento y por el cómo se aprende; un espacio donde los niños aprenden del maestro el legado cultural desde su actividad propia del juego, la fantasía, curiosidad y creatividad –en este caso, el lenguaje como una actividad significativa–, y donde los maestros

desde su saber pedagógico y disciplinar aprenden de los niños el sentido y las maneras de enseñar y de aprender.

El carácter de ciencia es vinculado al comprender que cada didáctica planteada es el resultado de una mirada investigativa alimentada por la reflexión sobre la práctica, la lectura de la comunidad académica, la evaluación de las acciones en el aula y la práctica reflexiva; así se asume la responsabilidad de un campo científico propio del maestro: los procesos de aprendizaje de los niños. En consecuencia, la didáctica permite al maestro no solo extrañarse, cuestionar su quehacer diario y construir una propuesta auténtica teniendo en cuenta su contexto particular, sino también estar inmerso directamente en el proceso particular de aprendizaje de cada estudiante.

Este tipo de reflexión sobre las prácticas se convierte en el mejor medio para la integración teoría y práctica. Por ello estas dos dimensiones necesitan de la investigación que contribuirá al desarrollo de una teoría didáctica más científica, que guíe la propia práctica sobre la base de la comprensión de lo que hacen y piensan los niños y el maestro para luego producir situaciones que transformen la situación problémica encontrada. Dimensiones de la didáctica que no pueden ser autónomas sino interdependientes, iluminándose mutuamente y evitando tanto un pragmatismo ciego como un teorismo errático (Contreras, 1990, p. 20).

En las aulas Semillando, la didáctica como práctica investigativa se caracteriza por posicionar los proyectos de aula como principal estrategia didáctica en el marco de la pedagogía por proyectos. En consecuencia, de los proyectos pedagógicos y de los proyectos de aula surgen las diferentes preguntas investigativas. De igual forma, la didáctica como práctica de investigación resulta a partir del interrogante del cómo aprende Semillando, mediante un proceso cíclico de autoformación docente en el que se da importancia a los procesos de autorreflexión sobre el aprendizaje del lenguaje, a los procesos de conceptualización y a los procesos de creación

de propuestas didácticas negociadas con la actividad cognitiva del niño y el maestro. Este proceso se construye colectivamente y tiene tres estadios: reflexión sobre la práctica, acciones investigativas y práctica reflexiva. A continuación, se describen los momentos del proceso cíclico de autoformación docente:

## **Reflexión sobre la práctica**

La asistencia a eventos académicos y a talleres de la Redlenguaje, la lectura de textos disciplinares y de política pública, además de la observación de lo que hacen los niños con el lenguaje, genera en cada una de las maestras del grupo el cuestionamiento de sus prácticas de aula al tratar de buscar la coherencia entre práctica y teoría. Estas inquietudes son discutidas en las reuniones semanales de grupo, donde se realiza un plan de estudio en colectivo con el fin de mejorar las prácticas de aula y dar respuesta a las dificultades o inquietudes que se encuentran en el ejercicio docente. Así, se delimitan dudas y desafíos que llevan al grupo a definir problemática objeto de observación, reflexión, estudio y acción, que desembocan en una segunda etapa: la de las acciones investigativas.

## **Acciones investigativas**

Esta etapa contempla un primer paso que es la *lectura de la realidad*, donde se describe la situación encontrada en los diferentes contextos de Semillando; una vez se han socializado en grupo los aciertos, los fracasos, las contradicciones, las diferentes interpretaciones de las planeaciones o experiencias tanto de las prácticas como de la teorías, se da un segundo paso de esta etapa que es el diseño de un proyecto de investigación en el que se focaliza la situación problémica y se plantea un problema de investigación; luego se describen las actividades de aprendizaje, las acciones de los niños con el lenguaje, los apoyos de las maestras y sus resultados.

El grupo lee y escribe en colectivo para acoger un marco teórico pertinente a los cuestionamientos realizados y proceder a plantear una nueva propuesta didáctica de trabajo en el aula. Luego se sistematizan los saberes de los niños en correlación con la propuesta didáctica. Allí se aclara, para cada una de las maestras, el para qué, el por qué, el qué y el cómo hace la maestra lo que hace. Semillando convierte la práctica en el aula en una acción intencionada, planeada y evaluada. Por último, en el marco de diversos espacios académicos, se socializan los hallazgos con el fin de reformular y validar la propuesta.

## **Práctica reflexiva**

Se profundiza la reflexión en grupo sobre lo que está pasando con los aprendizajes de los niños, y sobre las inquietudes que se tienen en la implementación de la nueva propuesta, luego se socializan en grupo los trabajos de los niños y las formas como se están desarrollando las clases con el fin de tomar conciencia de las acciones; esto permite realizar procesos metacognitivos, muchas veces generados por la tarea de describir por escrito en colectivo lo realizado.

Esta tercera etapa lleva al enriquecimiento de la teoría y de la práctica generando la construcción de un saber pedagógico contextualizado en el aula y para el aula. Las reflexiones de esta tercera etapa llevan al grupo a iniciar un nuevo ciclo de aprendizaje al reflexionar sobre su quehacer en el aula para reiniciar un nuevo proceso de investigación.

## **La sistematización de las prácticas**

La sistematización, tanto del proyecto de aula –realizado por maestra-niños–, como del proyecto pedagógico o de investigación –realizado por la maestra–, se convierte en una estrategia básica para la reflexión en el aula; es decir, se aprende del ejercicio de

sistematizar porque se toma conciencia de lo que se hace, también se aprende de la socialización de los hallazgos porque se confronta y se valida lo aprendido.

La sistematización del proyecto de aula permite aprender sobre la forma de realizarlo, hacer su seguimiento para asegurar su culminación, compartir los avances de los aprendizajes y los desafíos que estos provocan. Se aprende además sobre cómo aprenden los niños, y qué podemos hacer como maestras para potencializar los aprendizajes.

Desde esta mirada, y a partir de la experiencia en Semillando, se pueden sistematizar los proyectos de aula desde varios aspectos: uno de ellos es hacerlo a partir de las *fases del proyecto de aula*, como son la sensibilización, el nacimiento, la planeación, la ejecución, la socialización y la evaluación, lo que permite aprender de la variedad de formas de afrontar un proyecto de aula.

Otra forma de sistematizar es a partir de *las dimensiones o áreas*, porque permite aprender cómo se aborda cada una de ellas, cuáles y de qué forma se pudieron integrar al proyecto, a cuáles se les da más énfasis, que áreas se potencian más, cuáles hay que reforzar, cómo lo hacen otros maestros y, sobre todo, cómo se realiza una evaluación desde el proyecto.

Así mismo se puede sistematizar desde *las preguntas de los niños* para identificar, ¿qué quieren aprender?, ¿por qué quieren aprender de eso?, ¿qué quieren hacer?, ¿cómo le vamos a llamar al proyecto?, y, ¿por dónde vamos a iniciar?; estas preguntas permiten ver el contexto desde dónde parte cada maestra, la forma cómo se resuelven las preguntas, lo que cada una de ellas generó en el proyecto y lo que es más importante, qué tanto se está empoderando a los niños para ser partícipes de su aprendizaje.

Del mismo modo, se puede sistematizar desde *las actividades del lenguaje* como son hablar, escuchar, leer y escribir en tanto permiten evidenciar qué actividades surgieron, cómo se integraron al proyecto, cuáles nacieron del interés genuino de los niños y cuáles

son las estrategias de la maestra para lograr que estas habilidades se lleven a cabo con actividades del lenguaje; el reto es lograr que los niños aprendan en situaciones reales de uso con interlocutores válidos, pensando además en qué textos les corresponden a esos discursos, y cuáles son más pertinentes y llenos de sentido para los niños y la maestra en beneficio del proyecto de aula. Esto es importante, en la medida en que la maestra es la que tiene la conciencia de lo que los niños deben aprender y de qué está haciendo falta para los próximos proyectos.

También es posible sistematizar desde *los proyectos transversales* ya que permite evidenciar cómo estos se integran al currículo y a los intereses de los niños, para dejar de ser unos requisitos que cumplir, convirtiéndose en verdaderos proyectos que generen conciencia en los niños de su actuar en el entorno. Igualmente es posible sistematizar desde el PEI del colegio; en este caso, permite mostrar cómo se está interpretando y cómo desde allí se da respuesta al proyecto institucional. La socialización de estas sistematizaciones admite establecer diálogos con los maestros de la institución para hacer los ajustes necesarios y, lo que es sustancial, muestra cómo es que se está vivenciando el PEI en cada uno de los actores de la comunidad académica de la institución. Otra forma de sistematizar es a partir de *la integración curricular* para reconocer cuáles actividades realizadas integraron las dimensiones o áreas, cómo se adelantó la integración misma, qué aprendizajes se lograron y cómo se realizó la evaluación.

Por otro lado, además de sistematizar a partir del proyecto de aula, se puede sistematizar desde el *proyecto pedagógico del maestro*; es decir, desde su pregunta de investigación; la mirada investigativa en el caso de Semillando se centra en este momento en la oralidad. La sistematización desde el proyecto pedagógico indica el proceso completo desde los antecedentes, la situación problemática, los objetivos, el marco teórico, la metodología y el proyecto de

aula en donde se visibilizan los resultados concretos de la investigación, además de revelar las conclusiones, entre otros aspectos.

Todos los aportes anteriormente enunciados para la construcción de una didáctica del lenguaje en ciclo inicial, permiten a Semillando socializar sus propuestas a través de ponencias y talleres que orientan la reflexión de maestros de diferentes zonas del país y de algunos países como México y Chile, entre otros. En ese contexto, las publicaciones no solo dan cuenta de sus hallazgos, sino de su compromiso con la educación como una de las herramientas más potentes para generar un cambio genuino y sostenible en nuestra sociedad.

## ¿Cuáles han sido algunas de las producciones?

### Escritas

1. *¿Qué pregunta la pregunta del maestro en el proceso de la producción textual escrita de los niños en grados iniciales?*, ponencia para el evento de Red colombiana de transformación para la formación docente en lenguaje. Ibagué, 2006.
2. *La pedagogía por proyectos: un camino de autoformación docente en lenguaje hacia la autonomía*. En: *Revista Fe y Alegría* No. 3, 2013.
3. *La escritura, lenguaje vivo en el aula*. Colecciones Experiencias Pedagógicas. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, D. C. 2010.
4. *¿Qué hacen los niños con el lenguaje cuando juegan a adivinar?* En: *Revista Oralidad-es* No.1 (1), 2015, <http://redoralidad.esy.es/Documentos/Revista%20Oralidades/Revista%20Oralidad-es%20V1N1.pdf>

### Talleres para maestros

1. Video: *De la práctica reflexiva a la acción investigativa*. Producción con el Ministerio de Educación y Redlenguaje, 2008. <https://youtu.be/kFRG72l3JsU>

2. “Talleristas maestros aprenden de maestros”. Secretaría de Educación, 2007.
3. “Talleristas, formadores de formadores, Maestros aprenden de maestros”. Secretaría de Educación, 2008.
4. “La articulación entre ciclo inicial y ciclo uno: un espacio para interrogar y dialogar”. Propuesta con reconocimiento especial en la IX versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital, 2015, modalidad innovación.
5. Participación en video: *Sesión de trabajo situado transición-ciclo I 2016*. <https://www.youtube.com/watch?v=GTNYdW3z-y0> 26 mayo. 2016 - Subido por “Todos a Aprender. La Pedagogía por proyectos y la lectura en transición”. Producido por el Ministerio de Educación Nacional.

## Referencias

- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Contreras\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Contreras_Unidad_4.pdf)
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996). *Lenguajes y mundos posibles: una propuesta para la educación preescolar*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(1), 15-23. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2497/3496>
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jara, O. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 2(42-43), 59-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355676>
- Jolibert, J. y Saraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Secretaría de Educación Distrital. (2004). *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C.
- Semillando. (2010). *La escritura, lenguaje vivo en el aula*. Bogotá, D. C.: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Vassileff, J. (2001). *Historias de vida y pedagogía de proyectos. Los fundamentos pedagógicos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

# Colectivo Travesía, Universidad Pedagógica Nacional

---

Travesía es un colectivo integrado por maestros y maestras de distinto perfil académico, que nace en el año 2001, motivado en su interés por crear una comunidad de aprendizaje que permitiera la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el contexto escolar: Carmen Jeanet Acevedo<sup>1</sup>, Carolina Pérez<sup>2</sup>, Francely Molina<sup>3</sup>, Giovanny Castañeda Rojas<sup>4</sup>, Jenny Carolina Rojas León<sup>5</sup>, Katherine Rivera Arias<sup>6</sup>, Lucas David Contreras<sup>7</sup>, Maritza Pérez<sup>8</sup>

.....

- 1 Universidad Minuto de Dios. Magíster en Educación.  
Correo: cjacevedop@gmail.com
- 2 Ministerio de Educación Nacional, magíster en Educación.  
Correo: carolinapereztorres@gmail.com
- 3 Ministerio de Educación Nacional, magíster en Educación.  
Correo: Francelyjmolina@hotmail.com
- 4 Doctor en Educación, Ministerio de Educación Nacional.  
Correo: giovannycr@hotmail.com
- 5 Ministerio de Educación Nacional, magíster en Matemáticas.  
Correo: jecarole82@gmail.com
- 6 Estudiante Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: riveraariask@gmial.com
- 7 Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: contreras.vega.lucas@hotmail.com
- 8 Magíster en Educación. Directora del Jardín Infantil Wonderland.

y Miguel Bayona<sup>9</sup>. Actualmente el colectivo está conformado por nueve integrantes, pero queremos destacar a Lucas, Miguel y Katherine, por ser estudiantes de la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes este año se unieron al colectivo. Su llegada e integración al colectivo ha sido una posibilidad para seguir construyendo y aprendiendo unos de otros, permitiéndonos sentir que tenemos muchas cosas aún por descubrir.



*Foto 1. Integrantes colectivo Travesía: Giovanni Castañeda, Maritza Pérez, Jenny Rojas y Francely Molina.*

El nombre del colectivo es Travesía porque significa viaje, recorrido o itinerario, y supone múltiples retos, desafíos, generalmente relacionados con una aventura. Para quienes lo integramos sabemos que la educación y la pedagogía implican un camino con múltiples retos y desafíos, que nos expone a situaciones imprevistas vinculadas a las condiciones del contexto social, político y económico, exigiéndonos saber trabajar en equipo y ser creativos para enfrentar toda clase de retos, con el fin de alcanzar el objetivo

.....

9 Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: mbayona.com@outlook.com

que nos trazamos como maestros: contribuir a mejorar la educación para los niños, niñas y jóvenes colombianos.

En sus comienzos el colectivo estuvo integrado por Eduardo Maldonado, María Eugenia Chará, Luz Divia Ramírez (q.e.p.d) y Giovanni Castañeda, quienes propusieron un plan de autoformación docente en el área de lenguaje para los docentes de los colegios, jardines infantiles y el programa Bachillerato de Adultos de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar, Colsubsidio. Posteriormente, y con la fuerza que fue tomando el colectivo, se creó la Red de Lenguaje Colsubsidio en 2005, con cerca de noventa docentes de los diferentes ciclos educativos de los colegios propios y los nacientes en concesión: CEIC Ciudadela, CEIC Chicalá, CEIC Norte, Complejo Educativo Sopó, IED Las Mercedes, IED Torquigua, IED San Vicente, IED Nueva Roma, IED San Cayetano, programa Bachillerato de Adultos Colsubsidio y la Red de Jardines Infantiles. Una vez creada la Red de Lenguaje Colsubsidio nos vinculamos al Nodo Centro –Nodo Bogotá en la actualidad– de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, lo que permitió la consolidación del trabajo de reflexión pedagógica, y el diseño de un proyecto de autoformación docente al interior de Colsubsidio, que tres años más tarde motivó la creación de otras redes en las demás áreas del conocimiento.

El concepto de “autoformación” permitió reconocer las fortalezas de los mismos maestros y su capacidad para generar la reflexión. Así se diseñó una propuesta anual que incluía temas como, por ejemplo, las políticas en el área de lenguaje, la didáctica de la literatura, lectura, escritura y oralidad en los diferentes ciclos, generando importantes aportes de los maestros y, especialmente, el auto-reconocimiento como sujetos de saber y de poder, para transformar los diferentes contextos en los que se desarrolla la labor pedagógica.

En este inicio, liderados por Luz Ramírez, logramos sistematizar la primera experiencia de trabajo colectivo titulada Redescubriendo

al Quijote y ocupar el segundo lugar en el XI Premio Santillana de Experiencias Educativas, (2005), lo que nos mostró las posibilidades de cambio gracias a la capacidad de trabajo en red asumido por más de doce instituciones educativas junto con la Red de Bibliotecas Escolares de Colsubsidio. El propósito de Redescubriendo al Quijote fue mostrar cómo la lectura de los clásicos podía hacerse de otra manera –desde los párvulos hasta los estudiantes de grado 11° y las familias–, dejando ver las múltiples posibilidades estéticas que la literatura nos ofrece.



*Foto 2. Maritza Pérez en Taller regional sobre los proyectos de aula en educación inicial.*

## **Un trabajo colectivo**

Para Travesía la reflexión sobre el lenguaje a partir de las interacciones cotidianas constituyó una preocupación, que ha merecido desde entonces, las reflexiones y producciones académicas del colectivo. Las asambleas de aula, la convivencia, la interacción verbal en el aula, la participación democrática de los niños y niñas

en la escuela, y la prevención de la violencia escolar nos permitieron como equipo asumir un reto que originó múltiples estrategias bajo el proyecto *Violencia Cero*, distinguido en su sexto año de implementación como finalista en Bogotá del Premio *Compartir al Maestro*, versión 2010.

Como todas las travesías que asumimos los maestros en la vida, el colectivo ha permitido en estos casi diecinueve años de existencia su reconfiguración como comunidad de aprendizaje, conociendo nuevos maestros y maestras que se han unido a esta aventura. Otros, por diferentes situaciones se han ausentado, pero siempre valoraremos sus aportes porque nos han permitido avanzar significativamente. De esta manera, la producción académica y la participación en los talleres nacionales e internacionales de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, y la Red Latinoamericana, han sido una oportunidad para seguir trasegando los caminos de la escuela, dialogando con los maestros y, en especial, reflexionando para transformar nuestras propias prácticas pedagógicas, siendo de vital importancia generar lazos de amistad entre colegas con intereses pedagógicos e investigativos muy similares.



*Foto 3. Giovanni Castañeda, integrante del colectivo Travesía.*

## Reflexiones en el campo de la educación y del lenguaje

Desde su creación, el Colectivo Travesía se ha propuesto como objetivo principal desarrollar procesos de autoformación para la constitución de una comunidad de aprendizaje, tanto en Bogotá como en regiones rurales del país. Entre los aspectos de reflexión del grupo se encuentran el análisis de las políticas públicas en educación, la participación democrática en la escuela, y la pedagogía por proyectos como posibilidad para reconfigurar las prácticas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en Colombia.



*Foto 4. Carmen Jeaneth Acevedo, Integrante Colectivo Travesía.*

Profundizar acerca de la didáctica del lenguaje –lectura, escritura y oralidad– en una perspectiva sociocultural, nos ha permitido también indagar acerca de los procesos de interacción discursiva en el aula, la función pedagógica de la oralidad y los efectos sociales de la pedagogía por proyectos. Autores como Josette Jolibert y John Dewey, entre otros, han sido el soporte para la reflexión en el que se han intercalado nuestras voces con las de maestras y maestros involucrados en procesos de formación continua.

Nuestro interés por incentivar procesos democráticos en el aula desde la pedagogía por proyectos, nos ha llevado a interactuar con docentes de otros contextos, tras la profunda necesidad de proponer un trabajo pedagógico, didáctico y político que supere las prácticas pedagógicas centradas en la gramática, para abordar los discursos sociales y, especialmente, liberar la voz de los niños, niñas y adolescentes a través del diálogo, la interacción, el análisis de sus problemáticas y el reconocimiento de sus derechos.

En los últimos ocho años, el Colectivo Travesía ha centrado sus intereses analíticos en la formación y acompañamiento pedagógico de maestras de grados iniciales, a partir de los Referentes Técnicos de Educación Inicial y la pedagogía por proyectos; autoformación docente, sistematización de experiencias, conformación de comunidades de aprendizaje, políticas educativas, derechos de niños, niñas y adolescentes, entre otros, constituyen los ejes sobre los cuales se desarrollan las principales acciones del grupo.

## **Algunas de nuestras conclusiones**

La experiencia de formación docente, en grado transición, desarrollada durante los años 2016 y 2017, en el marco del “Programa Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional, ha sido significativa pues tutores, docentes y niños han logrado dar sentido a procesos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo implementado a través de este programa, como se menciona en apartados anteriores, ha tenido como eje transversal la pedagogía por proyectos, generando reflexiones sobre prácticas de lectura, escritura, oralidad, procesos matemáticos, evaluación formativa y referentes de calidad para la educación. Este ejercicio reflexivo ha conllevado a los docentes a obtener los siguientes logros:

- ✓ Los proyectos de aula han protagonizado el quehacer pedagógico, logrando que los docentes desarrollen la planeación

desde una mirada integral, favoreciendo procesos cognitivos, comunicativos y sociales en los niños.

- ✓ Los estudiantes disfrutaron del aprendizaje, logrando dar relevancia a los intereses y necesidades propios de la edad, no solo para la escuela sino para la vida en un contexto particular.
- ✓ Los docentes han logrado reflexionar desde su práctica pedagógica, y han transformado sus creencias y concepciones sobre procesos de lectura y escritura en grado transición, resaltando la importancia de la oralidad en este grado.
- ✓ Las dinámicas de los proyectos de aula han motivado su sistematización, logrando contar en el proceso con nueve experiencias de diferentes docentes, comunidades de aprendizaje de docentes, o colectivos de investigación, que las han registrado como evidencia de su transformación.
- ✓ Los docentes reconocen los Referentes Técnicos para la Educación Inicial como soportes teóricos y metodológicos para dos propósitos centrales: 1) atención efectiva de niños y niñas; 2) seguimiento al desarrollo y aprendizaje. Estos referentes son: “Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición”, “Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar”, “Todos Listos. Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo”, y, “¿Qué dice aquí...? ¿Cómo se escribe la palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición”, entre otros.
- ✓ Reconocer al niño como sujeto activo en el proceso educativo donde el docente promueve la construcción de su identidad, autonomía, confianza en sí mismo, libre expresión, comunicación espontánea y ejercicio de la ciudadanía.
- ✓ En este proceso siguen evidenciándose retos exigentes, como el de lograr ser conscientes del rol del docente en los primeros grados y, en especial, de su compromiso en la formación de los niños y niñas con las competencias para vivir en la sociedad actual.

Concluimos, por tanto, que debido al alto nivel de cobertura de las acciones de formación desarrolladas en estos años, no se ha podido identificar el impacto generado en las comunidades de aprendizaje. Se destacan establecimientos y entidades territoriales que han avanzado significativamente en la transformación de prácticas en el grado transición. Sin embargo, queda mucho por trabajar con los profesores y profesoras, que cuando ven una oportunidad de aprender, lo hacen de manera comprometida.

De otra parte, es importante reconocer cómo la experiencia del trabajo por proyectos resulta ser una opción para el trabajo pedagógico de los profesores con asignación de aulas multigrado. Un alto número de profesores se atrevieron a romper el esquema de las mesas en las que tenían a los estudiantes por grado, para emprender un proyecto en el cual todos eran capaces de aportar y aprender. Así mismo, la pedagogía por proyectos ha permitido hacer visibles a los niños y las niñas en torno a un trabajo encaminado a democratizar la escuela.

## Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 (Artículo 67). Bogotá, D. C.
- Jolibert, J. (2000). *¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente?* Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21\\_03\\_Jolibert.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf).
- Jolibert, J. (2009a). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamiento pedagógico de educación preescolar*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias fundamentales*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)



El libro que aquí presentamos reconstruye las trayectorias asumidas por los grupos o colectivos de docentes que configuran el Nodo Bogotá de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Cada grupo expone la fundamentación epistemológica que respalda sus propuestas de innovación e investigación, así como la memoria en torno a sus trayectorias, sus participaciones en eventos académicos, sus publicaciones y aquellos desafíos que han delimitado los propósitos de las agendas propias.

De este modo se comparten con la comunidad docente, y la sociedad en general, los balances de las discusiones asumidas por los grupos de docentes que vienen participando en este nodo, a propósito de los veinte años de existencia de la Red, al identificar experiencias acumuladas que se acoplan a la pedagogía por proyectos; experiencias que muestran la asociación entre secuencias didácticas innovadoras y el desarrollo de proyectos, y experiencias concentradas en las secuencias didácticas innovadoras; experiencias que se resumen en los libros de la Colección Experiencias Pedagógicas, del proyecto editorial de la Red, desde donde se propone la reflexión académica y pedagógica.

## **Redlenguaje - Nodo Bogotá**

