Libro Peda_Final.indd 1 30/08/2019 11:40:16 a. m.







Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá

Libro Peda_Final.indd 3 30/08/2019 11:40:17 a. m.







Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá

Amparo Clavijo Olarte
Luz Maribel Ramírez Galindo
Autoras

COLECCIÓN
dcidiatdac

Libro Peda_Final.indd 5 30/08/2019 11:40:17 a. m.







Rosa Alejandra Medina Riveros
July Andrea Rincón Ortega
Ana Janeth Gómez Gutiérrez
Nhora Lucía Reyes Navarro
Víctor Hugo Chacón
Martha Liliana Gutiérrez Herrera
Gloria Pulido Becerra
Luz Paola Rincón Jiménez
Carlos Felipe Torres Basante
Ana Isabel Cabra
Aura Inés Cerón Correa
Coautores

COLECCIÓN
dcidiatdac

Libro Peda_Final.indd 7 30/08/2019 11:40:17 a. m.







Agradecimientos

Queremos agradecer a todos los docentes y a las instituciones educativas públicas de Bogotá El Rodeo, Codema y Alfonso López Pumarejo, por aceptar nuestra invitación para desarrollar colaborativamente el proyecto de investigación *Local Literacies as Critical Resources in Teacher Education: Local and Global Impacts*, con sus estudiantes en sus aulas de clase. Resaltamos su gran compromiso con el proceso pedagógico y de investigación que generó aprendizajes para formadoras, docentes y estudiantes. Consideramos que los docentes-investigadores compartieron una inquietud de constante búsqueda por implementar pedagogías que respondan a las realidades social, cultural, cognitiva y crítica de sus comunidades educativas. Agradecemos su dedicación y esfuerzo, por reportar y compartir los resultados de los proyectos en sus instituciones, los cuales servirán como fuente de conocimiento para otros docentes.

Las investigadoras agradecemos de manera muy especial a la estudiante de pregrado Heidi Alejandra Acosta González, quien fue nuestra asistente de investigación y apoyó nuestra tarea de preparar y realizar los talleres en los colegios, grabar sesiones, transcribirlas, realizar registros fotográficos, recolectar y organizar datos y editar los textos escritos por los docentes. Su conocimiento profesional fue relevante para acompañar los procesos de investigación y alcanzar los objetivos propuestos.

Al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por financiar el proyecto en las tres instituciones, por contratar a la asesora e investigadora experta de la Secretaría de Educación Distrital y a la estudiante asistente de investigación y por proveer los recursos necesarios para el desarrollo de la investigación. A la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y a la Facultad de Ciencias y Educación, por dar su aval para este estudio, que permite fortalecer las líneas de investigación sobre literacidades locales y formación y desarrollo profesional de docentes.

Libro Peda_Final.indd 9 30/08/2019 11:40:17 a. m.







A la Comisión Fulbright-Colombia, por financiar un semestre de investigación (2016-2017) a la investigadora principal de este proyecto en la Universidad de New Hampshire, con la beca de Investigador Visitante Colombiano. Esta fue una gran oportunidad, para que ella compartiera con otros investigadores experiencias investigativas, creara y fortaleciera redes académicas para beneficio de nuestra comunidad educativa en Colombia. A la Universidad de New Hampshire, por su acogida y apoyo durante el semestre académico de la beca Fulbright en la Facultad de Educación. A la doctora Judy Sharkey, por la invitación a su institución, por su conocimiento compartido como coinvestigadora y por sus contribuciones al proyecto de investigación.

Agradecemos a los estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su rol como lectores, por sus comentarios, y a la doctora Iliana Reyes, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), por la presentación de este libro. Finalmente, agradecemos a los lectores externos, quienes con su evaluación profesional brindaron aportes para la publicación de esta obra con resultados de un trabajo investigativo.

Libro Peda_Final.indd 11 30/08/2019 11:40:17 a. m.

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Amparo Clavijo Olarte, Luz Meribel Galindo, Rosa Alejandra Medina Riveros, July Andrea Rincón Ortega, Ana Janeth Gómez Gutiérrez, Nhora Lucía Reyes Navarro, Víctor Hugo Chacón, Martha Liliana Gutiérrez Herrera, Gloria Pulido Becerra, Luz Paola Rincón Jiménez, Carlos Felipe Torres Basante, Ana Isabel Cabra, Aura Inés Cerón Correa

Primera edición, agosto de 2019
ISBN: 978-958-787-135-7

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Ella Suárez

Diagramación
Lady Mireya Sánchez

Diseño y montaje de cubierta
Lady Mireya Sánchez

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá / Amparo Clavijo Olarte [y otros]. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.
260 páginas; 24 cm.
ISBN 978-958-787-135-7
1. Pedagogía 2. Educación. 3. Comunidades. I. Clavijo Olarte, Amparo, autora.
370.117 cd 22 ed.
A1642881
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

Contenido

Presentación **15**

Introducción **21**

Parte 1. Maestros aprendiendo sobre la comunidad **51**

Capítulo 1

Leer la comunidad críticamente en la era digital:
una mirada desde las multiliteracidades 57

Capítulo 2

Las literacidades de los estudiantes de inglés desde indagaciones
locales en una experiencia multimodal 79

Capítulo 3

La indagación sobre el refrigerio escolar para construir convivencia
en la clase de inglés 101

Capítulo 4

Hacia una educación comunitaria en el aula de inglés
con niños en condición vulnerable 119

Parte 2. Los formadores que aprenden de los maestros y sus comunidades **143**

Capítulo 5

Las realidades sociales y culturales de los barrios de la localidad de San Cristóbal: una opción para indagar a través del Simonu en el Colegio El Rodeo 151

Capítulo 6

Estudio de las fuentes de contaminación en el entorno escolar que afectan el medio ambiente en el Colegio Codema: acciones de los estudiantes para la comunidad 187

Capítulo 7

Una mirada al entorno y las manifestaciones estético-políticas de los jóvenes en la comunidad alfonsina 205

Parte 3. Reflexiones sobre pedagogías situadas y literacidades críticas que resignifican la formación docente 219

Capítulo 8

Discusión de los resultados 223

Capítulo 9

Repensar la formación docente desde el caso de los niños embera en Bogotá 241

Conclusiones 251

Epílogo 259

Libro Peda_Final.indd 14 30/08/2019 11:40:17 a. m.

Presentación

Iliana Reyes*

Ciudad de México, 28 de octubre de 2018

Los lectores de este libro son privilegiados al tener en sus manos (ya sea en versión física o en versión digital) esta obra con un conocimiento que va desde el impacto local a un impacto que trasciende límites físicos y digitales entre instituciones, programas y comunidades. Las aportaciones de un libro como este, sobre las pedagogías de la comunidad en contextos urbanos, van más allá del espacio inmediato, el cual indudablemente contribuye a nuestro campo, no solo fortaleciendo la teoría socioconstructivista, sino también problematizando temas y planteando preguntas. Además, aporta una perspectiva situada y analizada desde América Latina y para ella.

Amparo Clavijo Olarte y Luz Maribel Ramírez Galindo, junto con otros colaboradores, exploran cómo los estudiantes-docentes, deconstruyen y redefinen las pedagogías de varias *literacidades* presentes en los entornos comunitarios y escolares en colegios públicos y comunidades de Bogotá. Y lo hacen a través de textos urbanos de sus habitantes. Estos promueven e invitan a docentes, investigadores y estudiantes a dar cuenta de las prácticas locales y de los recursos del entorno inmediato. Los autores parten desde una perspectiva de las pedagogías "situadas" de la comunidad donde las herramientas culturales, desde la teoría sociocultural vigotskiana, transforman la perspectiva de lo "cotidiano" a una perspectiva de aprendizaje que ocurre cuando los actores observan, aprenden y, eventualmente, transforman ese conocimiento local en pedagogías de aprendizaje (Reyes y Moll, 2008).

El estudiar y el trabajar en comunidades "reales" nos obliga a los investigadores a desarrollar otra mirada, una que parte desde lo cotidiano y los eventos del día a día. Estos eventos, que parecen "ordinarios", pueden pasar desapercibidos por lo que no se aprecian. No obstante, desde una mirada crítica y creativa, el docente-investigador tiene la oportunidad de apreciar como momentos significativos algún evento

* Investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

Libro Peda_Final.indd 15 30/08/2019 11:40:17 a. m.

o práctica sociocultural relacionada con algún aprendizaje. En el estudio pionero Ways with Words, Shirley Brice Heath (1986) presentó y describió eventos ordinarios alrededor de la cultura escrita, donde niños y adultos de comunidades diversas aprendían y negociaban el lenguaje que mediaba su aprendizaje. Así, los estudios que Clavijo y Ramírez, junto a colegas invitados, logran presentar una investigación que da un giro de 180 grados, para incluir ejemplos desde la pedagogía crítica a un aprendizaje inclusivo de comunidades, actores y espacios que dan pie a una transformación. Esta transformación no es efímera, es parte de un proceso crítico; colaborativo, desde una mirada teórica sociocultural, multimodal y desde los fondos de conocimiento (funds of knowledge) desarrollada por colegas pioneros como Norma González, Luis Moll y Cathy Amanti (2005). De alguna manera, la tarea del docente es conectar ese aprendizaje del estudiante que parte de su entorno con el aprendizaje que se da en el contexto escolar y diversos espacios de aprendizaje.

Una aportación importante de este trabajo es que cada autor presenta prácticas pedagógicas que visibilizan la participación de adolescentes, jóvenes y docentes en el aprendizaje local. A su vez, invitan al lector a teorizar y a interpretar las consecuencias del aprendizaje local en el proceso de globalización de la vida de los actores. Ya sea en los diversos barrios en Bogotá, Colombia, donde se llevaron a cabo los proyectos, o en las voces mismas de los investigadores. El plasmar las voces de estos participantes representa un paso hacia la praxis (Freire, 1985), en la cual las voces y experiencias habían sido desdeñadas o, en el mejor de los casos, tomadas en cuenta desde una perspectiva marginal, pues generalmente solo los investigadores o docentes "expertos" aportan a la enseñanza y al aprendizaje a los alumnos. Los autores de este libro problematizan muy bien esta perspectiva, desde una propuesta colectiva donde se promueve el conocimiento de actores de diferentes espacios, con sus historias y aprendizajes.

Cada uno de los proyectos reunidos en esta compilación es una invitación y la oportunidad de poder reflexionar sobre temas cotidianos que se convierten en la pedagogía situada, que incluye a investigadores, docentes, estudiantes y ciudadanos locales o comunidad vinculada con este proyecto. Es esta praxis colectiva, mediada por los diferentes actores de la comunidad, la que permite un acercamiento a la transformación de ideología y, eventualmente, la que permite a los varios actores tomar acción por medio de la transformación y actividades (Freire, 1985). En particular, este libro documenta cómo los estudiantes cuestionaron sus problemáticas relacionadas con temas difíciles, como la pobreza y violencia en sus barrios, incluyendo la drogadicción o las peleas de pandilleros. Sin embargo, a pesar de estas dificultades que afectan fuertemente a ciudades urbanas en nuestros países, los estudiantes universitarios y docentes lograron pensar y desarrollar maneras alternativas y multimodales para expresar sus hallazgos, entre estas la participación en programas de reciclaje, la creación de canciones de rap en dos idiomas, narraciones en dos

Libro Peda_Final.indd 16 30/08/2019 11:40:17 a. m.

idiomas (recurriendo al *translanguaging*), imágenes de grafiti surgidas de algún refrán local, imágenes en video donde la escritura en inglés, al igual que su participación en foros digitales y *chats*, dan lugar a intercambios de perspectivas críticas.

Este intercambio de conocimiento y de multimodalidades para representar ese conocimiento dio paso al desarrollo de sus competencias lingüísticas y, en varios casos, del bilingüismo de estos niños y jóvenes. En este sentido, proyectos como el que desarrollamos con colegas y docentes en Arizona, Estados Unidos, *CREATE (Communities as Resources in Teacher Education*, por su sigla en inglés), donde las comunidades y sus actores se convierten en protagonistas de su aprendizaje junto con los docentes (Da Silva Iddings y Reyes, 2017), son similares, pues los fondos de conocimiento de las familias y la pedagogía situada del "lugar" toman primer lugar en el aula (Reyes y Da Silva Iddings, 2017).

Desde una teoría del aprendizaje situado (Kell, 2009), surge una tensión cuando el conocimiento que se construye "en otro lado" emigra a otra comunidad. En esa exploración se resignifica ese conocimiento, *situándolo* desde la práctica social del contexto inmediato (Kalman y Street, 2009). Un ejemplo de situar ese conocimiento en temas locales es el de Francisco, quien compartió en "su informe multimodal, problemáticas relacionadas con el consumo de drogas, habladurías, pandillerismo, inseguridad, prostitución, pobreza y violencia en 'La Gloria y La Península', dos barrios cercanos al colegio". Así, estos temas locales dan paso a la conexión de temas similares en otros contextos nacionales e internacionales.

El aprendizaje e intercambio de saberes entre investigadores, estudiantes y actores de la comunidad, desde una pedagogía crítica, evolucionaron en proyectos multimodales y multilingües. Presentaciones orales, escritas y canciones de rap inspiraron a estudiantes a trabajar con estos recursos, donde para algunos su bilingüismo se convierte en una herramienta, *translanguaging* —el escribir en dos idiomas y así poder expresar contenidos en ambos idiomas en ensayos, en presentaciones y en espacios digitales—. En particular, la motivación de los estudiantes por comunicar procesos de exploración y sus hallazgos, los lleva a utilizar la diversidad de recursos lingüísticos (Ruiz, 1988). El trabajo que los estudiantes hicieron en sus comunidades motivó formas multimodales de presentar sus hallazgos y fue fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula de inglés. Estratégicamente, los actores tienen que pensar cómo estas actividades apoyan el aprendizaje de un segundo idioma, cómo los diferentes medios digitales dan espacio (e. *i.,* Facebook, blog grupal) al intercambio y presencia de un idioma a otro y de estrategias pedagógicas multilingües.

Así, la exploración de temas cotidianos, culturales, sociales y políticos invitó a los estudiantes a un intercambio crítico para pensar colectivamente en soluciones, pero también para verse a ellos mismos como parte de esa solución. Es decir, convertirse en un elemento de transformación al tomar un papel crítico y llevar a cabo

Libro Peda_Final.indd 17 30/08/2019 11:40:17 a. m.

proyectos que apoyarían a integrantes de sus comunidades a unirse a esta solución. Los actores de diferentes comunidades pudieron expresar sus puntos de vista para resolver los temas que se discutieron, porque, a su vez, se desarrollaron *comunidades de práctica*, donde "grupo de personas que comparten un interés, profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones" (Wenger, 1988). De alguna manera, directa o indirecta, cada capítulo de esta colección reflexiona y se enfoca en esta propuesta de vincular a la comunidad con el conocimiento de la escuela y entre comunidades (Lave y Wenger, 1991). Esta aportación es necesaria para el avance de nuestros programas educativos y de aprendizajes pedagógicos desarrollados a raíz de las relaciones entre pares y entre aquellos investigadores que construyen espacios junto con los actores locales. Precisamente, en esta compilación los autores logran compartirlo, haciendo una invitación al lector a observar alrededor de nuestras comunidades y a trabajar a la par con sus actores locales.

Referencias

Brice Heath, S. (1986). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Da Silva Iddings, A. C. y Reyes, I. (2017). Learning with immigrant children, families and communities: The imperative of early childhood teacher education. *Early Years: An International Research Journal, 37*(1), 34-46.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Routledge.

Kalman, J. y Street, B. (2009). Introducción. *En Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.

Kell, C. (2009). Situar las prácticas: Nuevos estudios de cultural escrita y estudios etnográficos de Sudáfrica. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reyes, I. y Moll, L. (2008). Bilingual and biliterate practices at home and school. En B. Spolsky y F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 147-160). Malden, MA: Blackwell.

Reyes, I. y Da Silva Iddings, A. C. (2017). Learning about linguistic resources through home engagements: Opportunities for Latina preservice teachers to shape their

Libro Peda_Final.indd 18 30/08/2019 11:40:17 a. m.

language orientations. En N. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education* (pp. 459-470). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ruiz, R. (1988). Orientations in language planning. En S. L. McKay y S. C. Ling Wong (Eds.), *Language diversity: Problem or resource?* (pp. 3-25). New York: Harper & Row.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Libro Peda_Final.indd 19 30/08/2019 11:40:17 a. m.







Introducción

Este libro es una compilación de experiencias pedagógicas de maestros-investigadores guiadas por Amparo Clavijo Olarte y Maribel Ramírez Galindo como docentes-investigadoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para este trabajo se tuvieron en cuenta la autoría y la coautoría de los docentes participantes en los proyectos para aportar al estudio de las literacidades locales como recursos pedagógicos, fomentar la búsqueda de nuevas alternativas en la construcción del currículo y compartir experiencias pedagógicas y didácticas transdisciplinares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las autoras invitamos a docentes-investigadores a compartir los resultados de sus tesis de maestría, a fin de analizar el proceso de los maestros que aprenden de la comunidad. Por otra parte, Clavijo Olarte y Ramírez Galindo presentan sus aprendizajes como formadoras que aprenden de los maestros y sus comunidades desde proyectos interdisciplinarios en colegios públicos de la ciudad. Finalmente, ellas analizan las implicaciones de la formación docente para promover el uso de los recursos locales en el ámbito educativo y, así, visibilizar el valor que tiene el modelo de desarrollo profesional docente desde la colaboración y la reflexión en la investigación sobre literacidades locales.

En razón de lo expuesto, el propósito es compartir con otros investigadores de habla hispana nuestras reflexiones, aprendizajes e investigaciones con docentes de colegios públicos en el contexto urbano de Bogotá desde una epistemología de la educación y la formación docente, que vincula el conocimiento académico, el conocimiento impartido en la escuela y el que ofrece la comunidad, como elementos esenciales para una educación democrática (Zeichner, Payne y Brayko, 2014). Desde

Libro Peda_Final.indd 21 30/08/2019 11:40:17 a. m.

esta perspectiva, exploramos con los docentes las pedagogías presentes en los entornos escolares a través de textos urbanos, discursos y culturas locales que se manifiestan en la comunidad, y proponemos una pedagogía que reconoce las realidades de los estudiantes, su entorno social, sus familias, sus fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff y González, 1992), sus identidades y su cultura local en el currículo escolar (Sharkey, Clavijo y Ramírez, 2016).

En este libro, las autoras dan cuenta de los resultados logrados en dos estudios de investigación[1] sobre formación de docentes, apoyados por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2009-2017) y desarrollados con colaboración académica internacional. Se organizó en tres partes desarrolladas en nueve capítulos que invitan al lector a apreciar el valor del trabajo de aula realizado por maestros investigadores, quienes describen el proceso de indagación con sus estudiantes, integrando recursos de la comunidad en el currículo. En esta introducción, las autoras describen el propósito de esta publicación, el marco teórico que fundamenta los proyectos sobre literacidades locales y pedagogía de la comunidad en la formación docente. Ellas comparten la historia del proyecto y las experiencias que generaron el trabajo colaborativo entre investigadoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) y New Hampshire (Estados Unidos) y presentan la estructura de formación docente que utilizaron.

La siguiente parte está organizada en cuatro capítulos que presentan las innovaciones pedagógicas de docentes de inglés en ejercicio, quienes utilizaron el enfoque de enseñanza basado en la comunidad y participaron de su formación investigativa en el grupo de investigación Lectoescrinautas. Los docentes en ejercicio comenzaron a mirar su entorno desde las fortalezas de la comunidad con un compromiso social, vinculando elementos pedagógicos para la enseñanza no solo del idioma extranjero, sino para desarrollar competencias ciudadanas. De este modo, los docentes valoraron sus contextos como insumos para organizar una investigación en el aula e identificaron los recursos desde un enfoque social crítico que transforma la perspectiva deficitaria con la que tradicionalmente se relaciona la educación. Cada investigación tiene una naturaleza diferente que apuesta a transformar lo social, a incluir lo cotidiano y a relacionar los saberes locales para construir un currículo pertinente.

Allí reflexionamos sobre la formación de los estudiantes de maestría y la forma en que ellos valoran el conocimiento de las comunidades locales como recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y sobre cómo vinculan la vida cotidiana de sus estudiantes con el contenido del currículo. Con estos nuevos docentes-investigadores utilizando las pedagogías basadas en la comunidad (PBC) en sus colegios, propusi-

1 Los dos proyectos de investigación *Local Literacies as Critical Resources in Teacher Education: Local and Global Impacts*, identificado con el código 4-62-534-16, y *Community-Based Literacies in Language Teacher Education*, identificado con el código 4-62-304-12, los financió el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Libro Peda_Final.indd 22 30/08/2019 11:40:17 a. m.

mos un proyecto de investigación colaborativo entre investigadoras de la universidad y docentes-investigadores en los colegios. El proyecto titulado *Community-Based Literacies in Language Teacher Education* se desarrolló con diecisiete docentes de diferentes áreas del currículo de tres colegios distritales y docentes de inglés de dos universidades. El propósito del proyecto fue explorar las literacidades locales de la comunidad para la formación de docentes.

En marzo de 2016, continuamos la segunda fase de indagaciones sobre las literacidades locales en el currículo de lenguas con el proyecto *Local Literacies as Critical Resources in Teacher Education: Local and Global Impacts*, en el cual participaron quince docentes de tres colegios distritales. Con el liderazgo de tres docentes-investigadoras con experiencia en PBC, quienes laboran en los colegios, se conformaron equipos en cada uno de ellos para apoyar la formación docente permanentemente en el desarrollo de los proyectos en aula y la construcción de los currículos que vinculen los recursos de la comunidad.

En la segunda parte del libro, acerca de las formadoras que aprenden de los maestros y sus comunidades, los capítulos cinco, seis y siete reportan sobre las formas en que colectivos de docentes de tres instituciones públicas, lideradas por una docente con experiencia en PBC, abordaron temas de indagación con sus estudiantes. En promedio, los equipos involucraron cinco docentes de cada institución. Cada uno de los casos de las tres instituciones nos aportó aprendizajes sobre las formas en que ellos abordaron temas de indagación con sus estudiantes en cada área desde sus inquietudes generadas a partir del mapeo que realizaron en sus barrios. Dicho ejercicio de mapeo consiste en identificar en el entorno instituciones, personas líderes, espacios físicos (parques, iglesias, ciclorrutas, hospitales, centros culturales y deportivos), asociaciones, economía local y paisajismo lingüístico (anuncios publicitarios e informaciones) como posibles recursos para el currículo (Kretzman y McKnight, 1993). De la experiencia del mapeo surgieron iniciativas para proponer y desarrollar unidades curriculares e indagaciones locales con sus estudiantes.

La última sección del libro discute los resultados y las implicaciones para la formación docente desde nuestras reflexiones académicas sobre el discurso deficitario en la acción pedagógica y la enseñanza desde una perspectiva social, situada en las realidades de los estudiantes y las necesidades de escolaridad identificadas en los diferentes contextos en que se implementaron las PBC en Bogotá. Por lo tanto, consideramos relevante incluir una discusión para la formación de docentes de lenguas que se orienta desde la visión de educación para la justicia social, teniendo como referencia el caso de los niños embera en un colegio público de Bogotá. Esta discusión, de la cual da cuenta el capítulo 9, se centra en las siguientes preguntas: ¿cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de las poblaciones minoritarias? ¿De qué manera el currículo de los programas de formación de docentes apunta a formar para la multiculturalidad

Libro Peda_Final.indd 23 30/08/2019 11:40:17 a. m.

en las aulas? Las respuestas a estas preguntas conllevan una reflexión continua en los programas de formación inicial y avanzada de docentes para que se enfoquen en las experiencias de investigación de docentes y estudiantes, a efectos de analizar situaciones críticas para la educación en el país, como la descrita sobre desplazamiento, educación para la paz y conflicto social.

Finalmente, destacamos en las conclusiones la necesidad de repensar la formación que se hace desde los programas de formación inicial y avanzada de docentes de lenguas en el país. Consideramos que los formadores de docentes, como investigadores de las realidades educativas en la universidad y la escuela, pueden tener injerencia en las concepciones sobre pedagogía e investigación que puedan tener los futuros docentes. Para lograrlo se requiere partir de una reflexión crítica y situada *con* los docentes en formación que les permita descubrir los propósitos reales que implica educar en la diversidad y para responder a las múltiples necesidades e intereses.

Durante el recorrido investigativo estudiando las pedagogías críticas para la formación docente, nos interesamos en estudios cuyas perspectivas valoran los saberes que se construyen en las comunidades y las familias para integrarlos a la escuela. Encontramos valiosos aportes de investigadores nacionales y de diferentes países en las Américas. A continuación, presentamos sus aportes como un marco teórico que apoya la discusión del tema de nuestro estudio.

Estudios relacionados con el uso de los recursos sociales y culturales

En el proceso de revisión de la literatura, identificamos estudios similares al nuestro que utilizan recursos sociales, culturales y lingüísticos de estudiantes y sus familias en la formación de docentes (Reyes y Moll, 2008; Reyes y Da Silva Iddings, 2017) y la comunidad como un espacio para leer y escribir, por ejemplo, en Kalman (2000, 2004). Sus contribuciones tienen en común con nuestro proyecto el interés por reconocer y valorar las prácticas de lectura y escritura de las familias y las comunidades en la escolaridad. Desde esta posición teórica, Kalman (2004) defiende que:

> […] las acciones educativas deben considerar el contexto donde los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas […] y que es indispensable situar la enseñanza, comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir. (p. 5)

Nuestro estudio, entonces, apoya la construcción de conocimiento local en el aula y fuera de ella y se interesa por conectar los lenguajes y las literacidades que utilizan los estudiantes en su cotidianidad con la pedagogía en el aula.

Cicua (2007), en su estudio *Bogotá mi bitácora cultural*, también exploró con sus estudiantes de educación media formas de leer el entorno de los barrios y el centro de la ciudad para enriquecer las prácticas de escritura en el aula. Como docente-investigadora,

Libro Peda_Final.indd 24 30/08/2019 11:40:17 a. m.

organizó salidas de campo para que sus estudiantes pudieran vivenciar y tener acceso a realidades nuevas que ofrecen los museos, los bares y las exposiciones culturales del barrio La Candelaria. Estas experiencias motivaron en los estudiantes la escritura de textos diversos, en los que expresaron a través de poemas, crónicas y narraciones su interpretación de la lectura que hicieron de la ciudad, sus lenguajes y sus espacios urbanos.

Igualmente, nuestra búsqueda se enfocó en estudios sobre literacidades urbanas que, desde la perspectiva freireana, permitan leer la ciudad y su paisaje lingüístico para comprender el valor de las prácticas sociales y culturales de los individuos en su cotidianidad. Nos encontramos con las contribuciones de Mora (2014, 2015), al igual que con la de Mora, Pulgarín, Ramírez y Mejía-Vélez (2018), sobre la ciudad como práctica de literacidad que ofrece diversidad lingüística en el uso de inglés y otros idiomas, y cultural en las formas como la población interactúa con esos idiomas presentes en el entorno. En estos estudios, los autores se interesaron en analizar los textos en inglés en el paisaje lingüístico de Medellín y sus formas multimodales de expresión, la presencia marcada del inglés en la ciudad, las formas en que los sujetos se apropian de los lenguajes en los espacios de ciudad como recursos multilingües disponibles y, finalmente, las maneras como se identifican los sujetos con el lenguaje y su uso en contextos sociales formales o informales.

Otros estudios, como el de Medina, Ramírez y Clavijo (2015), evidencian la viabilidad del uso de activos presentes en el campus de una universidad pública para promover la literacidad crítica con estudiantes de lengua extranjera. Las autoras describen en su estudio las formas en que los estudiantes descubrieron el potencial de los recursos existentes en la comunidad para construir aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de representaciones multimodales. Utilizaron *podcasts, VoiceThread*, foros y blogs para compartir e interactuar con sus compañeros sobre la lectura crítica de la comunidad desde una perspectiva de solución de problemas.

En la exploración de la comunidad, los estudiantes encontraron un gran valor en el recurso humano en los diferentes estamentos de la universidad. Los recursos culturales, como el carnaval universitario, las presentaciones de bailes folclóricos, la cuentería o las exhibiciones de arte y música, que representan las diferentes regiones del país en la comunidad universitaria, evidencian el capital cultural de su comunidad (Bourdieu, 1986). Los recursos históricos e ideológicos hallados por los estudiantes se refieren a lugares cargados de significado histórico, como edificios que tienen una identidad política, personajes y líderes políticos que estudiaron allí y que le dan connotación histórico-política a la universidad. Finalmente, los recursos lingüísticos como grafitis, afiches, caricaturas, volantes, carteleras, anuncios y murales expresan ideologías, posiciones políticas, relaciones sociales y de poder que complementan la lectura crítica del contexto universitario.

En el estudio de Medina et al. (2015) se concluye que el reconocimiento de los activos de la comunidad por parte de los estudiantes les permitió convertirse

Libro Peda_Final.indd 25 30/08/2019 11:40:17 a. m.

en usuarios de dichos recursos (humanos, culturales, ecológicos, históricos y lingüísticos) para aprender y desarrollar literacidades críticas a partir de la realidad inmediata. Esta investigación mostró una innovación curricular que involucró a los estudiantes en indagaciones significativas para el aprendizaje de la lengua extranjera: descubrieron la riqueza de su entorno universitario y crearon formas multimodales de evidenciar su aprendizaje (Medina et al., 2015).

Así mismo, Rincón y Clavijo Olarte (2016), realizaron una investigación utilizando PBC con cuarenta estudiantes de décimo grado de un colegio público de Bogotá, a fin de desarrollar literacidades en lengua extranjera. Esta experiencia se implementó mediante actividades de lectura y escritura en un blog, la participación en un grupo de Facebook y presentaciones orales utilizando la multimodalidad. Ambos espacios los creó y administró la docente titular, para posibilitar varias formas de interacción del grupo desde intereses sociales y pedagógicos. Una descripción detallada de esas actividades pedagógicas se podrá encontrar en el capítulo 5.

Las docentes abordaron la realidad social de los estudiantes explorando investigaciones en su comunidad en la clase de inglés y crearon ambientes de aprendizaje para fomentar procesos de indagación sobre su entorno, las problemáticas de los barrios y su interacción con líderes de la comunidad desde diferentes sectores. De este modo, ellas entrevistaron a los estudiantes, para documentar sus indagaciones. Los resultados de este estudio evidencian que los estudiantes y los docentes desarrollaron competencias investigativas en la clase de inglés a través de la indagación sobre la realidad de su comunidad (Rincón y Clavijo Olarte, 2016).

Una mirada desde la pedagogía del lugar

Hemos visto que los recursos físicos del entorno se convierten en fuentes importantes para la escuela y para el desarrollo del currículo, dado que representan fondos de conocimiento, de la cultura e identidad de un grupo desde un enfoque pedagógico basado en la indagación de la comunidad. De manera similar, el enfoque de la pedagogía del lugar promueve el aprendizaje local desde la exploración del lugar como texto.

Los estudios de Grunewald (2003), Demarest (2015) y Sobel (2005) exploran la efectividad de un enfoque crítico de educación basada en el lugar como eje central para que los estudiantes desarrollen sus propias indagaciones locales y documenten temas complejos presentes en la sociedad. Grunewald (2003) considera que "se requiere una pedagogía del lugar que promueva la formación de ciudadanos que defiendan el bienestar social y ecológico de los lugares que ellos habitan" (p. 4). Demarest (2015) parte de elementos curriculares, como las experiencias pasadas y presentes de los estudiantes, la comprensión de las asignaturas, el sentido del lugar y el agenciamiento personal en las investigaciones locales, para que los docentes diseñen un plan de estudios basado en indagaciones locales. En su libro analiza las experiencias de siete docentes, quienes diseñaron un currículo que explora los

Libro Peda_Final.indd 26 30/08/2019 11:40:17 a. m.

lugares como texto. Utiliza el concepto de *lugar como texto* para promover investigaciones locales con los estudiantes y afirma que:

> Los docentes hacen uso de las formas en que los lugares ofrecen evidencia del contenido y conceptos de las asignaturas que se producen en lugares locales. Los estudiantes exploran grandes ideas que se manifiestan en el paisaje local y pueden cuestionar, validar y afirmar la comprensión de conceptos claves. Por lo tanto, el mundo real actúa como un laboratorio curricular para profundizar la comprensión que hacen los estudiantes del contenido. (Demarest, 2015, p. 53; traducido por las autoras)

Demarest (2015), además, presenta cómo los maestros estructuran el aprendizaje local para realizar un estudio en una disciplina específica o multidisciplinar. El estudio se enmarca en torno a una pregunta esencial planteada desde la disciplina, de tal manera que el maestro organiza el aprendizaje y se enfoca en una respuesta local.

Finalmente, los estudios de Sobel reafirman la importancia del lugar como texto y define la pedagogía basada en el lugar como:

> […] el proceso de utilizar la comunidad local y el entorno como punto de partida para enseñar conceptos en lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias y otras materias en el plan de estudios. Al enfatizar experiencias prácticas de aprendizaje en el mundo real, este enfoque de educación aumenta el rendimiento académico, ayuda a los estudiantes a desarrollar vínculos más fuertes con su comunidad, mejora la apreciación de los estudiantes por el mundo natural y crea un mayor compromiso para servir como ciudadanos activos y contribuyentes. La vitalidad de la comunidad y la calidad ambiental se mejoran a través de la participación activa de los ciudadanos locales, las organizaciones comunitarias y los recursos ambientales en la vida de la escuela. (2005, p. 6)

Una pedagogía del lugar representa, así, un reto para que los docentes reflexionen sobre la relación entre la clase de educación que quieren y la clase de lugares que habitamos y que dejaremos a futuras generaciones.

Un ejemplo de un trabajo que aborda el estudio de las literacidades en el currículo escolar es el trabajo de Moje et al. (2004), sobre el desarrollo de un *tercer espacio* en las literacidades para el estudio de las ciencias naturales y sociales en el currículo, y el cual reconoce los fondos de conocimiento que se construyen en la familia, con los compañeros, la escuela y la comunidad como fuentes que moldean los textos y discursos de los jóvenes dentro de la escuela y fuera de ella. Moje et al. (2004) se apoyan en los trabajos de Bhabha (1994); Gutiérrez, Baquedano-López, Tejada y Rivera (1999), y Soja (1996) para definir la construcción del "tercer espacio",[2] como una integración de conocimientos y discursos de diferentes espacios, donde se fusionan el "primer espacio" del hogar, comunidad y redes de pares con el "segundo espacio" de los discursos que se encuentran en instituciones más formales, como el

2 Traducción de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 27 30/08/2019 11:40:17 a. m.

trabajo, la escuela o la iglesia (p. 41). Este estudio confirma la necesidad de comprender que las literacidades están situadas en diferentes espacios de interacción de los adolescentes y residen en los textos, discursos, conocimientos y culturas que ellos utilizan a diario y pueden integrarse al aula de clase desde una pedagogía que valora la comunidad como fuente de aprendizaje.

Las pedagogías de la comunidad en la formación docente

Integrar la PBC a la formación de los docentes ha sido un objetivo importante en nuestra misión como educadoras que valoran el conocimiento que los maestros construyen desde su práctica. Nos basamos en las propuestas de Schecter, Solomon y Kittmer (2003), quienes reconocen la necesidad que tienen los docentes principiantes de construir conocimiento fundamental sobre cómo los aspectos sociales, psicológicos, culturales, políticos y económicos afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos ven el proceso de aprendizaje desde un enfoque de solución de problemas que está inmerso en los diferentes contextos donde los aprendices interactúan y construyen conocimiento.

Para Ziechner et al. (2014), los programas de formación de docentes necesitan incluir el conocimiento de la comunidad como un componente relevante en la preparación del maestro, tal cual lo proponen Murrell (2001) y Sharkey et al. (2016). Ellos afirman que la formación de docentes para una sociedad democrática se debe fundamentar en una epistemología democrática que involucre el respeto por la interacción entre los practicantes, los académicos y el conocimiento de la comunidad. Así mismo, proponen el trabajo colaborativo entre universidades, escuelas y comunidades para la formación de maestros principiantes como un espacio flexible en el que cada organización aporta su conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje. Si bien el papel de las escuelas es esencial en la preparación de profesores, el papel de las comunidades y el conocimiento que existe entre varios grupos y en diversos vecindarios también es fundamental en la formación docente (Philip, Way, García, Schuler-Brown y Navarro, 2013).

Zeichner et al. (2014) concluyen que cuando los docentes en formación tienen oportunidades de vivenciar los entornos que rodean las escuelas, ganan diferentes perspectivas y formas de conocimiento de aquellos a los que normalmente acceden en la escuela y espacios universitarios (González, Moll y Amanti, 2005). Estas oportunidades aumentan la probabilidad de que cada futuro maestro se convierta en un "maestro comunitario" (Murrell, 2001), definido como:

> […] alguien que posee conocimiento contextualizado de la cultura, comunidad e identidad de los niños y familias que él o ella sirve y se basa en este conocimiento para crear las prácticas básicas de enseñanza necesarias para la efectividad en diversos entornos. (p. 52)

Libro Peda_Final.indd 28 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Lo esencial en esta definición de Murrell es que el conocimiento es contextualizado y, por lo tanto, no se puede aprender en un aula universitaria lejos de las comunidades en las que los docentes trabajarán.

De todo lo anterior, reconocemos que la formación del maestro comunitario es fundamental en el proceso de formación docente y que vincular el conocimiento académico, el conocimiento impartido en la escuela y el que ofrece la comunidad deben ser considerados elementos esenciales para una educación democrática. Igualmente, hacemos hincapié en la necesidad del trabajo colaborativo entre universidades, escuelas y comunidades para la formación de maestros como un espacio flexible en el que cada organización aporta su conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje.

La estructura de formación docente desarrollada con la escuela

El objetivo de los dos proyectos de investigación llevados a cabo con docentes de colegios públicos de Bogotá se centró en documentar el proceso de identificar con los docentes las literacidades y otros recursos locales en el entorno de las instituciones para vincularlos al currículo para que refleje las realidades de los estudiantes. Nuestra perspectiva de formación de docentes se aleja de la forma tradicional de pensar la educación únicamente desde las aulas universitarias y los libros especializados que no necesariamente reflejan las realidades de nuestras escuelas, para acercar a los docentes al conocimiento directo de sus entornos desde dinámicas de exploración e indagación de las comunidades donde enseñan.

Desde esta perspectiva, diseñamos e implementamos talleres de formación que iniciaron con la exploración física de los recursos disponibles en sus comunidades, mediante registros fotográficos, para luego reflexionar en torno a su relación con las áreas, para repensar el currículo (véase anexo 1 con las instrucciones para el mapeo). La puesta en común de las reflexiones de los docentes sobre los hallazgos del mapeo fue un paso importante para ayudarles a establecer conexiones con los estándares curriculares desde ejemplos propuestos para cada nivel y cada área. Desde este ejercicio, los docentes identificaron temáticas para desarrollar con sus estudiantes a partir de la observación e indagación de su entorno (tabla 1).

Dedicamos un taller a orientarlos en el diseño de las unidades curriculares en el que consideraron objetivos pedagógicos, estándares curriculares y actividades que evidencian la exploración de los recursos de la comunidad y que describieron los productos de aprendizaje esperados (anexo 2). Las unidades curriculares se planearon para desarrollarlas con sus estudiantes durante seis a diez semanas y se presentaron en sesiones conjuntas con los docentes de las tres instituciones. Esto permitió la retroalimentación por parte de los docentes pares de las otras instituciones y las formadoras antes de ser implementadas. Durante la implementación, el equipo de docentes-investigadoras realizó acompañamiento permanente en los colegios y observación de los procesos que se desarrollaban en las aulas. La observación en el aula la realizaron dos investigadoras utilizando el protocolo de observación diseñado para tal propósito (anexo 3).

Libro Peda_Final.indd 29 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Después de cada observación se realizó una entrevista breve con cada docente, a fin de profundizar sobre la forma en que se utilizaron los recursos de la comunidad en la clase, se vinculan las realidades de los estudiantes y se evidencian los aprendizajes. Los resultados de la implementación de los proyectos basados en la comunidad de cada institución se presentaron a la comunidad académica en el Simposio Anual de Investigación en Lingüística Aplicada en noviembre de 2015, por los docentes participantes de los colegios vinculados al primer proyecto, y en noviembre de 2017 por los docentes del colegio El Rodeo, Codema y Alfonso López Pumarejo. También participaron en la publicación de sus experiencias, escribiendo un capítulo para libro con resultados de investigación.

Tabla 1. Propuesta de formación docente en pedagogía basada en la comunidad

Actividades	Temáticas	Objetivo(s)	Logros de formación
Taller 1	Experiencia de campo.	Presentar la propuesta a los docentes en cada institución e invitarlos a participar en el proyecto. Realizar trabajo de campo para hacer registro fotográfico de los recursos del entorno de cada institución.	Comprensión y valoración de los recursos disponibles en el entorno escolar utilizando la indagación y la pedagogía de la comunidad. Se vinculan las realidades y conocimientos locales de los estudiantes al currículo.
Taller 2	Reflexiones y posibilidades desde las áreas y los estándares para diseñar el currículo utilizando los recursos identificados en la comunidad.	Mostrar las relaciones existentes entre los recursos de la comunidad identificados en los registros fotográficos y los estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación para cada nivel escolar y cada asignatura. Reflexionar sobre el potencial de los recursos y las posibilidades de innovaciones pedagógicas en el aula.	Se relacionaron los registros fotográficos con los contenidos de las áreas. Se propusieron temas para la indagación desde el ejercicio de observación del entorno con los docentes.
Taller 3	Diseño de la propuesta de unidad curricular por institución. Orientación, retroalimentación a la propuesta curricular durante un mes aproximadamente para iniciar el acompañamiento de la implementación por cada grupo en las instituciones.	Proponer una unidad curricular para implementarla en 6 a 10 semanas con estudiantes de básica y media. Se propuso una rejilla para pensar y organizar objetivos, actividades, recursos y resultados esperados.	Se diseñaron las propuestas de unidad curricular para desarrollar innovaciones pedagógicas en cada institución integrando docentes de básica y media desde un proyecto en común para cada institución.

Libro Peda_Final.indd 30 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Actividades	Temáticas	Objetivo(s)	Logros de formación
Taller 4	Socialización de la implementación con docentes de las tres instituciones y retroalimentación de pares e investigadoras-formadoras. Acompañamiento y seguimiento de la implementación durante 4 meses.	Compartir y describir las diferentes etapas del proyecto y su implementación en las áreas del currículo. Determinar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Determinar los resultados de la formación de los docentes.	Los docentes de las áreas de sociales, ciencias naturales, educación física y lenguaje orientaron proyectos pedagógicos basados en la comunidad que se caracterizaron por indagar problemáticas sociales, culturales socioeconómicas, medioambientales, y de estado nutricional de la población estudiantil identificadas por los estudiantes en la exploración de su entorno.
Simposio	Al final del año académico durante el cual se implementó el proyecto de PBC en las instituciones, los docentes participantes fueron invitados a presentar los resultados en el evento académico de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Presentar a la comunidad académica interesada en el desarrollo de literacidades los resultados de aprendizaje de la implementación de proyectos utilizando la pedagogía de la comunidad.	La visibilidad de los logros de estudiantes y docentes en el proyecto de aula y proyectos institucionales utilizando PBC.
Publicación	Capítulo con descripción de la experiencia y resultados obtenidos.	Preparar una publicación que describa las concepciones de los docentes sobre la pedagogía de la comunidad desde los logros, aprendizajes alcanzados en la implementación de proyectos con sus estudiantes.	Los docentes que participaron en el taller de escritura académica lograron desarrollar un texto académico que permitió visibilizar el proceso y los resultados de los proyectos en sus instituciones a una audiencia que trasciende la institución.

Fuente: elaboración propia.

La siguiente sección está dedicada a describir los orígenes de la colaboración internacional para implementar y descubrir el potencial de los activos que ofrece la comunidad para la formación de docentes de lenguaje desde dos programas de formación en contextos diversos a través de experiencias de campo basadas en la comunidad.

Libro Peda_Final.indd 31 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Historia del proyecto: la evolución de una colaboración internacional[3]

Tras recorrer Medellín, Colombia, en 2008, cuando asistimos a una conferencia de idiomas y discutir los desafíos de preparar a los maestros para nuestras escuelas cada vez más cultural y lingüísticamente diferentes en un tiempo de estandarización intensificada, particularmente en pruebas y currículo, nos inspiraron dos iniciativas comunitarias: el proyecto de las bibliotecas-parques y la campaña "Cultura del metro". Estos dos proyectos, financiados por la alcaldía de la ciudad, reflejaron una filosofía de la comunidad-como-currículo e invitaron a los ciudadanos a pensar diferente sobre sus recursos locales y su rol para crear una cultura que valoró y apoyó estos recursos. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo podrían estos proyectos informar a nuestro trabajo como educadores de maestros? ¿Cómo podemos enfatizar la importancia del conocimiento local en el lenguaje y la literacidad para que nuestros estudiantes vean sus comunidades urbanas como recursos ricos para el currículo y vean a sus estudiantes como habitantes de comunidades con múltiples recursos lingüísticos y culturales? Y ¿cómo el compartir nuestro trabajo en los distintos contextos de Colombia y Estados Unidos puede fomentar el aprendizaje individual y colectivo? Esta conversación fue el comienzo de nuestra colaboración internacional.

Durante el año siguiente comenzamos a reflexionar sobre lo que ya habíamos estado haciendo con nuestros estudiantes y a idear la estrategia para formalizar nuestra colaboración, pasando de las actividades individuales al diseño de un proyecto plurianual. El resultado fue esbozar un proyecto de tres etapas con las siguientes preguntas guías: ¿cuál es el papel del conocimiento de la comunidad para construir los conocimientos profesionales fundamentales de un docente? ¿Cómo promovemos el conocimiento de las comunidades locales como recursos ricos para la enseñanza y el aprendizaje e integramos las literacidades y las PBC en la formación de profesores de lenguas? ¿Cómo el hecho de involucrarse en PBC afecta las formas de pensar y de aprender de los profesores con respecto a la lengua y la literacidad? ¿Cómo integran los profesores las literacidades de la comunidad en su currículo? ¿Cómo afecta la PBC el desarrollo de lenguaje y literacidades de los estudiantes? En este trabajo usamos un enfoque de investigación-acción crítica para reportar nuestros esfuerzos por promover e integrar el conocimiento comunitario en nuestros programas de formación de maestros.

3 Esta es una traducción del capítulo original de 2012 de Judy Sharkey y Amparo Clavijo: "Promoting the value of local knowledge in ESL/EFL teacher education through community-based field assignments", incluido en el libro ***Projetos e práticas na formação de profesores de língua inglesa***, usado con el debido permiso de las editoras de la obra.

Libro Peda_Final.indd 32 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Retos en contextos locales y globales

Amparo es profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, ciudad de más de siete millones de habitantes, donde ha dirigido el programa de Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Trabaja con maestros de inglés en escuelas públicas y privadas y también ha trabajado con maestros de escuelas públicas de lengua materna en proyectos de desarrollo profesional que promueven prácticas de literacidad innovadoras. Judy dirige el programa de educación de maestros en el campus urbano de la Universidad de New Hampshire, en Manchester, una pequeña ciudad (109.000 habitantes) con una creciente población de inmigrantes/refugiados donde se hablan más de setenta idiomas en la escuela pública. Además de la docencia y la dirección de programas de posgrado en educación primaria e inglés para hablantes de otras lenguas, ella trabaja con maestros en una serie de proyectos de desarrollo profesional colaborativo. Aunque nuestros contextos son muy diferentes, nuestros maestros y estudiantes de escuelas públicas y sus familias enfrentan desafíos similares: las escuelas más pobres son las mayor diversidad cultural y lingüística, hay una sobredependencia o énfasis en el currículo prescrito y las políticas educativas nacionales (Colombia Bilingüe, y en Estados Unidos, No Child Left Behind) subvaloran e ignoran la realidad plurilingüe de nuestras comunidades.

Nuestros retos locales reflejan la realidad actual más grande en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (ESL/EFL), donde el aumento de la estandarización y la realidad transmigrante del siglo XXI provocan distancias entre los maestros, los estudiantes y el currículo. La tendencia de un plan de estudios impuesto limita la autonomía pedagógica de los maestros y devalúa sus conocimientos profesionales (González Moncada, 2007), así como los fondos culturales, lingüísticos y sociopolíticos del conocimiento que los estudiantes (Moll et al., 1992) y sus familias traen a nuestras escuelas y comunidades. Los cambios demográficos en nuestras ciudades por la inmigración y la migración interna han implicado que un gran número de maestros reciba en sus aulas niños de diferentes regiones países. Como resultado, el reto para los maestros es considerar las diferentes realidades de sus estudiantes para diseñar estrategias pedagógicas que tengan en cuenta las historias de vida los estudiantes.

La profesión ha reconocido estos desafíos y ha respondido filosófica y metodológicamente. En el cuadragésimo aniversario de *TESOL Quarterly*, Canagarajah (2006) defiende el invaluable papel del maestro y el conocimiento local en el desarrollo del currículo de segunda lengua, expresando:

> Los docentes de las diferentes comunidades tienen que elaborar planes de estudios y pedagogías que tengan relevancia local. Los materiales didácticos tienen que acomodar los valores y las necesidades de diversos entornos, con suficiente complejidad

Libro Peda_Final.indd 33 30/08/2019 11:40:18 a. m.

> otorgada al conocimiento local. El cambio del currículo no puede implicar la imposición de expertos de fuera de la comunidad, sino que debe ser una construcción básica que tenga en cuenta los recursos y conocimientos indígenas, con un sentido de asociación entre expertos locales y externos. (p. 20)

Las organizaciones profesionales de formación de profesores también han destacado la necesidad de que los aspirantes integren el conocimiento local en su enseñanza. En 2009, TESOL y el Consejo Nacional para la Formación de Profesores Americanos, la principal agencia de acreditación de programas de educación de profesores universitarios en los Estados Unidos, publicaron estándares para la certificación de maestros de inglés parahablantes de otras lenguas. De acuerdo con estas normas, se espera que los nuevos docentes puedan "diseñar actividades en el aula que mejoren la conexión entre el hogar y la cultura escolar y el idioma; [...] actuar como defensores para apoyar la cultura del hogar de los estudiantes y el lenguaje del patrimonio" (p. 43); y "utilizar la comunidad y la familia de los estudiantes para diseñar y desarrollar materiales culturalmente apropiados" (p. 55).

Marco teórico

Este llamado a asumir el papel legítimo del conocimiento local en la formación de profesores de idiomas está en línea con nuestras propias filosofías como educadores críticos de lenguaje y literacidades; y con las realidades de nuestros contextos: formar profesores de idiomas para las escuelas públicas en comunidades urbanas y rurales plurilingües. Los enfoques socioculturales de la lengua y la literacidad nos dicen que el aprendizaje ocurre en las prácticas sociales de una comunidad o una cultura (Gee, 2004) y los maestros se posicionan como intelectuales transformadores cuyo conocimiento de las aulas y las escuelas son valiosas contribuciones para las reformas educativas y los debates (Giroux, 1988; Cochran-Smith y Lytle, 1993). Basándonos en estos autores, nuestro proyecto evoca y amplía el trabajo de Moll et al. (1992) con "fondos del conocimiento" y utiliza los conceptos de *maestro comunitario* (Murrell, 2001), *pedagogías integradas en la comunidad* (Schecter, Solomon y Kittmer, 2003) y las *literacidades situadas* (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) para crear un marco conceptual y pedagógico.

A partir de las tradiciones de John Dewey (1933), Paulo Freire (1988/2005) y de líderes y maestros antes del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, un "maestro comunitario" invierte tiempo de calidad en la comunidad adonde él o ella va a enseñar para servir mejor a sus estudiantes. Como Murrell (2001) afirma:

> El maestro de la comunidad es consciente y cuando es necesario, investiga activamente el conocimiento de las culturas representadas entre los niños, las familias y las comunidades que él o ella sirve [...] el maestro comunitario promulga esas tradicio-

Libro Peda_Final.indd 34 30/08/2019 11:40:18 a. m.

> nes del conocimiento como un medio para hacer conexiones significativas con los niños y sus Familias […] El conocimiento de los maestros de la comunidad emerge de una compleja mezcla de experiencia reflexiva, conocimiento cultural e investigación crítica. (pp. 51 y 52)

En las pedagogías comunitarias, los maestros diseñan planes de estudio que reflejan el conocimiento de las comunidades y barrios donde enseñan. Las lecciones deben estar basadas en interacciones con los miembros de la comunidad —por ejemplo, padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad— (Schecter et al., 2003).

Para nosotros, el desafío se centra en cómo ayudamos a los maestros a ver y apreciar los recursos que rodean las escuelas donde laboran. Después de localizar la primera etapa de nuestro proyecto dentro de una tradición de investigación de acción crítica, describimos cómo hemos trabajado para desarrollar una sensibilidad de maestro comunitario a través de nuevos tipos de experiencias de campo en la comunidad.

Método

La investigación-acción es una investigación sistemática sobre el trabajo de aula de los docentes e incluye los siguientes pasos o etapas: identificar un tema, formular una pregunta para seguir, planear e implementar una investigación o plan de acción, analizar/reflexionar sobre el esfuerzo y articular implicaciones/estrategias para su práctica. Idealmente, es un proceso cíclico, autogenerador, donde cada nuevo proyecto puede generar nuevas preguntas. No diseñamos intencionalmente la primera etapa de nuestra colaboración como un proyecto de investigación-acción; pero después de evaluar nuestro progreso hasta el momento, nos dimos cuenta de que seguimos un ciclo de investigación-acción crítica. No lo vimos como una imposición artificial, sino como un reflejo de nuestro enfoque típico de los problemas y desafíos educativos.

Dentro de las tres tradiciones de investigación-acción clasificadas por Masters (1995), situamos nuestro proyecto dentro del tipo emancipatorio crítico, que incluye el análisis y el cuestionamiento de contextos sociopolíticos y cómo los valores e ideologías culturales de estos contextos configuran políticas, prácticas y posibilidades (Mills, 2000). Hemos creado e implementado nuevas tareas que animan a los docentes a reclamar el papel legítimo del conocimiento local y honrar la riqueza plurilingüe de nuestros centros urbanos. Cuando son exitosas, las reflexiones del maestro sirven como contraargumentos que desafían las políticas lingüísticas restrictivas. A continuación, compartimos descripciones de estas actividades seguidas de un análisis de los textos que generaron. Las descripciones son detalladas para que los maestros interesados puedan explorar su potencial en sus propios programas.

Libro Peda_Final.indd 35 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Proyectos y posibilidades en Bogotá y Manchester

Las actividades y reflexiones que presentamos aquí son de cursos que se impartieron entre el otoño de 2008 y 2011. Durante este periodo, nuestros estudiantes en Bogotá y Manchester nos autorizaron compartir su trabajo en nuestros contextos y creemos que este intercambio ha mejorado el aprendizaje para todos nosotros.

Inspirada en el proyecto de la ciudad de Medellín, Amparo creó una nueva actividad para el Seminario de Literacidades, diseñado para explorar con sus estudiantes de maestría el acceso a las múltiples literacidades que ofrecen las megabibliotecas de Bogotá. El propósito era ayudar a los maestros en servicio: ver las bibliotecas como lugares que fomentan la lectura y la indagación en poblaciones de todas las edades. Los maestros visitaron una biblioteca por grupo y recolectaron información de las preguntas orientadoras que abordan la historia de cada biblioteca, uso (número de visitantes y circulación), diseño, recursos, programas y el impacto en la comunidad. En una clase posterior, cada equipo presentó sus hallazgos e implicaciones pedagógicas compartidas.

La asignación no solo ayudó a los maestros a expandir sus nociones de literacidad, ya que vio a niños y adultos usando literacidad de múltiples maneras y con múltiples propósitos, sino que los ayudó a ver y apreciar los activos en las comunidades —no únicamente el entorno de la biblioteca—. Ellos vieron las posibilidades que las bibliotecas ofrecen a sus estudiantes y su valor pedagógico y lograron crear lecciones que conectaron sus aulas con los mundos de los estudiantes fuera de la escuela. Amparo llegó a la conclusión de que los profesores necesitaban experimentar la inmersión en la biblioteca para darse cuenta de las múltiples posibilidades que ofrece a sus estudiantes como aprendices.

Durante el verano de 2009, realizamos dos proyectos de investigación basados en la comunidad en Bogotá. Creamos y subimos como modelos a YouTube: *El alfabeto de Bogotá y Bogotá school barrio (take 2)* (jasharkAgs, 2009a, 2009b). La actividad del alfabeto es simple, pero notablemente potente. Los participantes deben encontrar las letras del alfabeto, como aparecen en objetos en un vecindario, tomar fotos, montarlas en orden alfabético y reflexionar sobre la experiencia. Por ejemplo, un poste de teléfono podría ser la letra T. Las preguntas de reflexión incluyen: ¿cómo intentó encontrar el alfabeto para ayudarlo a ver el barrio de una manera nueva? ¿Qué tan bien recoge el alfabeto el espíritu de este barrio?

En otra actividad, los maestros identificaron y luego investigaron sobre un lugar importante en la comunidad. Puede ser un restaurante que sirve como sitio de reunión para eventos de la comunidad o un centro comercial que ofrece otros servicios, entre estos servicios de sastrería, transferencia de dinero o impuestos. A menudo, encontrar un lugar clave requiere consultas iniciales con miembros de la comunidad, estudiantes o sus familias. La tarea es entonces visitar el lugar, describirlo, hacer un inventario de los diferentes productos y servicios ofrecidos e interactuar con los pro-

Libro Peda_Final.indd 36 30/08/2019 11:40:18 a. m.

pietarios, los trabajadores y, si es posible, los clientes. Las preguntas sugeridas para la reflexión son: ¿de qué manera conocer le genera una comprensión más profunda de la comunidad? ¿Qué tipo de función tiene este lugar que otros (escuela o biblioteca de la ciudad) no proporcionan? ¿Qué tipo de preguntas planteó esta investigación para usted? ¿Por qué los maestros deben saber acerca de este tipo de lugares comunitarios? ¿Cómo puede incorporar esta experiencia y su aprendizaje de la experiencia en su salón de clases?

Para el inventario de mapeo, los estudiantes eligen un área de tres a cuatro cuadras alrededor de una escuela, crean un mapa después de caminar por el área, elaboran una detallada descripción y hacen un inventario de los diferentes tipos y formas de lenguaje que ellos ven y oyen. Las preguntas de reflexión de la muestra incluyen: ¿qué le llama la atención en el barrio? A medida que analiza los diferentes tipos de lenguaje hallados, sus formas y propósitos, ¿qué le dice sobre cómo se usa y se valora el lenguaje en la comunidad? ¿Cómo es esto similar o diferente del lenguaje de su vecindario de la infancia? El ejemplo de *i-movie* basado en la investigación de Bogotá ayuda a los estudiantes a ver cómo hacer esta opción (Tamayo, 2011). Independientemente de la opción elegida por los estudiantes, tenían que generar ideas concretas y para pensar cómo integrar este este conocimiento comunitario en sus pedagogías.

Los proyectos elaborados por los estudiantes en Manchester, en 2009, fueron leídos por Amparo y su colega Maribel y sus estudiantes de maestría en Bogotá. Leer sobre los recursos lingüísticos que los estudiantes de la Universidad de New Hampshire habían identificado ayudó a los maestros colombianos a imaginar lo que podrían encontrar en sus propias comunidades escolares. A partir de estas experiencias, Amparo y Maribel desarrollaron e integraron una pedagogía comunitaria en la clase de Introducción a la Investigación para estudiantes de primer semestre de posgrado, un grupo de dieciséis profesores de EFL en servicio que trabajan en una variedad de entornos: primaria, básica, media, en instituciones públicas y privadas bilingües, escuelas secundarias y aulas en universidades e institutos de idiomas.

Después de leer y discutir algunos artículos relacionados con PBC, los estudiantes hicieron una visita informal al entorno de la comunidad donde trabajaban para identificar lugares relevantes para sus estudiantes y sus familias. Ellos escribieron sus reflexiones pedagógicas sobre cómo podían integrar elementos de la comunidad el plan de estudios de inglés y, posteriormente, proponer un miniproyecto de aula que mostrara la integración las actividades de literacidad comunitaria en su currículo. Además, estos estudiantes tenían la opción de pensar la PBC como una perspectiva teórica para sus tesis de maestría en lingüística aplicada.

En general, la gran mayoría de los estudiantes indicaron haber disfrutado de las investigaciones de la comunidad, por una variedad de razones, incluyendo la naturaleza de las tareas que fomentaron su propia creatividad, la oportunidad de apren-

Libro Peda_Final.indd 37 30/08/2019 11:40:18 a. m.

der sobre las diferentes comunidades y la vida de sus estudiantes fuera de la escuela y la naturaleza generativa del intercambio de experiencias e ideas para el currículo.

Las tareas acerca de la comunidad fueron efectivas para aumentar la conciencia a través de múltiples dimensiones de las perspectivas cambiantes de los vecindarios, la importancia de las interacciones fuera de la escuela en la construcción de relaciones maestro-estudiante o maestro-familia y cómo ver a la comunidad como currículo. Estas declaraciones se evidencian en las siguientes muestras de las reflexiones de los estudiantes.

Cambiar las perspectivas sobre los barrios

Antes de que los maestros puedan aprender a integrar el conocimiento y los recursos locales en su currículo, primero deben saber lo que hay en la comunidad y aprender a identificar sus activos. Para algunos de nuestros maestros esto significó pasar de un déficit a una perspectiva basada en activos:

> Antes de caminar por el barrio de [la escuela], estaba un poco vacilante para asumir esta tarea. Mi impresión de la vecindad no era muy positiva. Yo veía el vecindario como sucio, peligroso y muy pobre. Yo no estaba seguro de qué tipo de cosas vería o el tipo de personas que encontraría. La tarea me ayudó a ver el barrio de una manera más profunda... En vez de caminar y sentirme asustado, me sentí curioso y quería ver más. Nunca me sentí inseguro por un momento. La mejor parte fue ver a uno de mis estudiantes... Ver a los niños me mostró que el barrio era cálido y acogedor. Me ayudó a ver el barrio bajo una nueva mirada. (Nicole, estudiante de Universidad de New Hampshire, otoño de 2010)

Estos cambios de perspectiva evidenciados en un primer ejercicio pedagógico de reflexión sobre la exploración física de los barrios realizado con los docentes-estudiantes fueron el punto de partida para lograr concebir el currículo y la pedagogía como oportunidades de integrar los activos de la comunidad. Desde una mirada crítica de la realidad de los estudiantes, los docentes plantean investigaciones sobre la PBC con una perspectiva social que les permitió ver situaciones de desigualdad, pobreza, discriminación y falta de acceso. Estos factores sociales incidieron en la forma como los docentes toman posición hacia la educación para la justicia social.

De manera similar, en las investigaciones que se desarrollan en los capítulos a continuación, las investigadoras identificamos que las concepciones de los docentes sobre el concepto de comunidad evolucionaron a medida que fueron desarrollando sus proyectos. Definieron la comunidad como la principal fuente de literacidad; como fuente que moldea los textos y discursos de los jóvenes dentro de la escuela y fuera de ella; como fuente de aprendizaje, y como opción para indagar lo local y la comunidad como currículo.

Libro Peda_Final.indd 38 30/08/2019 11:40:18 a. m.

El valor de las experiencias e interacciones fuera de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje

Varios estudiantes escribieron acerca de cómo ver las realidades desafiantes de algunos vecindarios les generó un sentido de respeto por la resiliencia y las habilidades de supervivencia de los niños y las familias que viven allí. Pamela, una de las estudiantes de maestría de Maribel, visitó las viviendas de un grupo de niños embera en su escuela, cuyas familias habían sido desplazadas de sus aldeas en la región del Chocó. Además del trauma de la migración interna forzada, estos niños no hablan español y su viaje diario a la escuela incluye la navegación en áreas de alta criminalidad extrema donde la prostitución, el tráfico de drogas y la violencia de pandillas forman parte de sus nuevos mundos.

Varios estudiantes encontraron las interacciones con miembros de la comunidad o estudiantes y padres muy gratificantes. Becky, una de las maestras en ejercicio de Judy, exploró el barrio donde vivían varias familias de refugiados somalíes. Becky conoció a dos niñas que la invitaron a su casa y la presentaron a su madre. Becky se sintió abrumada por la amabilidad y generosidad de la familia cuando la invitaron a compartir una comida con ellos, le habló de su cultura, costumbres y religión, y luego la llevó a una tienda de comestibles cercana, la única en la ciudad que preparó la carne según las pautas islámicas.

Las experiencias de Pamela y Becky capturan el aprendizaje que puede ocurrir en una sola investigación de la comunidad; pero Liz, una maestra de pregrado, está en la siguiente etapa de conciencia crítica. Su reflexión pone el relieve en que los maestros deben considerar las dificultades para acceder a los recursos de la comunidad. En su investigación, Liz identificó bibliotecas, museos y programas extracurriculares en el área cercana a su escuela y planteó varias preguntas críticas:

> ¿Cómo obtienen los estudiantes sin hogar carnés de la biblioteca si no tienen una dirección? El museo de arte es gratuito para los niños menores de 18 años, pero ¿qué pasa si sus padres no los dejan ir solos? O no pueden pagar la admisión de $10 dólares. Un profesor urbano necesita conocer la comunidad y convertirse en un miembro de ella. Hay muchos eventos gratis en el Parque de Veteranos todo el año, pero solo un miembro activo de la comunidad sería consciente de tales eventos. (Otoño de 2010)

Consideraciones finales para la formación de docentes

Todos nuestros estudiantes manifestaron que se beneficiaron de compartir sus experiencias y reflexiones, porque leer y escuchar las ideas de los compañeros generaron más posibilidades. Sin embargo, identificamos el reto que enfrentaron los docentes de inglés para establecer conexiones curriculares con los entornos locales y las realidades de sus estudiantes en el currículo. Consideramos que la formación profesional en lenguas extranjeras que hace la universidad siguiendo las políticas nacionales

Libro Peda_Final.indd 39 30/08/2019 11:40:18 a. m.

de inglés como lengua extranjera es colonizadora. Por lo tanto, las concepciones pedagógicas y didácticas, las creencias sobre los modelos de formación y la identificación que construyen en el quehacer docente obedecen a modelos impuestos que pueden ser cuestionados a la luz de perspectivas de educación locales.

El reto para los formadores de docentes de inglés, entonces, es establecer pedagogías liberadoras que les permitan descolonizar la enseñanza tradicional y esquemática del inglés, valorando la capacidad crítica y transformadora del docente desde una pedagogía que vincule las realidades, los entornos, la escuela y los estudiantes. La PBC es una opción para la formación de docentes que permite repensar, desde una visión sociocultural del lenguaje y las literacidades, los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés desde una perspectiva local. Desde este punto de vista, los docentes pueden establecer relaciones propias con sus estudiantes, entornos y comunidades, para vincular los recursos de estas realidades en el currículo.

Así, las experiencias de los docentes-investigadores presentadas en este libro muestran las realidades de sus estudiantes en sus entornos culturales, sociales y políticos que les permitieron caracterizar e indagar las diversas comunidades presentes en sus contextos educativos. Por consiguiente, para nosotras el concepto de comunidad implicaba definir la relación de los sujetos con sus espacios geográficos, ciberespacios, las culturas propias de las comunidades, invitando a nuestros estudiantes a crear un entendimiento compartido.

Sin embargo, a lo largo de la investigación, el concepto de comunidad determinó que no solo el posicionamiento geográfico era importante para estudiar los recursos y necesidades del entorno físico. Gracias a esto, surgieron nuevas maneras de ver y entender el concepto de comunidad en nuestra investigación, pues se hizo relevante considerar la demografía, las ideologías y las realidades socioeconómicas, culturales y políticas de los individuos, para identificar y entender las diversas comunidades y culturas desde sus saberes propios.

La realidad transmigrante de nuestros centros urbanos también complejiza esta noción de comunidad, pues está íntimamente conectada con la noción de identidades y con los discursos alrededor de las comunidades que crean el posicionamiento de sujetos y pueden potenciar o desautorizar a sus miembros (Norton, 2000). Por ejemplo, en nuestros contextos educativos ¿cómo se identifican los niños y las familias embera desde su condición étnica, lingüística y cultural? ¿Cómo se está reivindicando una identidad multilingüe potenciadora frente a un ser etiquetado como un indígena, desplazado, de habla no hispana, de color, que vive en una de las zonas más pobres de la ciudad? ¿Cómo y dónde afirman sus identidades culturales y lingüísticas en la ciudad?

Libro Peda_Final.indd 40 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Referencias

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-248). Westport, CT: Greenwood.

Canagarajah, S. (2006). TESOL at 40: What are the problems? *TESOL Quarterly*, *40*(1), 9-34.

Cicua, O. (2007). Bogotá: Mi bitácora cultural. En A. Clavijo, *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside / Outside: Teacher research and knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.

Demarest, A. (2015). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.

Dewey, J. (1933/1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Nueva York: Houghton-Mifflin.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de los oprimidos*. México: Siglo XXI.

Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.

Giroux, H. (1988). *Los maestros como intelectuales transformadores*. Westport, CT: Bergin y Garvey.

González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12*(18), 309-332.

González, N., Moll, L. C., y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., Tejeda, C. y Rivera, A. (1999). *Hybridity as a tool for understanding literacy learning: Building on a syncretic approach*. Documento presentado en la American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada.

Grunewald, D. (2003). The best of both worlds. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Libro Peda_Final.indd 41 30/08/2019 11:40:18 a. m.

jasharkAgs. (2009a, 18 de septiembre). *Bogotá school barrio take 2* [video de YouTube]. Recuperado de http://youtu.be/BiypTrYs_fM

jasharkAgs. (2019b, 18 de septiembre). *Bogota alphabet* [video de YouTube]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=9XyYoRJmeSU

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

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002

Kretzman, J. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community´s assets*. Evanston, IL: Institute for Research on Policies.

Ley No Child Left Behind de 2001, Pub. L. No. 107-110, Sección 601 (2002).

Masters, J. (1995). The history of action research. En I. Hughes (Ed.), *Action research electronic reader*. Sydney: The University of Sydney. Recuperado de http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm

McNiff, J. y Whitehead, J. (2006). *All you want to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Medina, R. A., Ramírez, L. M. y Clavijo, A. (2015). Reading the community critically in the digital age: A multiliteracies approach. En P. Chamness Miller, M. Mantero y H. Hendo (Eds.), *ISLS readings in language studies* (vol. 5, pp. 45-66). Grandville, MI: International Society for Language Studies.

Mills, G. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly, 39*(1), 38-70.

Moll, L., Amanti, C. Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Mora, R. A. (2014). *New forms of English language use in Medellín, Colombia: An analysis of two studies*. Documento procedente de la presentación en ISLE 3, University of Zurich, Switzerland.

Mora, R. A. (2015). City literacies in second languages: New questions for policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(1), 21-24. https://doi.org/10.1002/jaal.440

Libro Peda_Final.indd 42 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Mora, R. A., Pulgarín, C., Ramírez, N. y Mejía-Vélez, M. C. (2018). English literacies in Medellín: The city as literacy. En S. Nichols y S. Dobson (Eds.), *Learning cities: Cultural studies and transdisciplinarity in education* (pp. 37-60). Singapore: Springer Nature Singapore.

Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers' College Press.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Ing: Longman/Pearson.

Philip, T., Way, W., García, A., Schuler-Brown, S. y Navarro, O. (2013). When educators attempt to make "community" a part of classroom learning: The dangers of (mis) appropriating students' communities into schools. *Teaching and Teacher Education*, (34), 174-183.

Reyes, I. y Moll, L. (2008). Bilingual and biliterate practices at home and school. En B. Spolsky y F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 147-160). Malden, MA: Blackwell.

Reyes, I. y Silva Iddings, A. C. da (2017). Learning about linguistic resources through home engagements: Opportunities for latina preservice teachers to shape their language orientations. En N. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education* (pp. 459-470). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Rincón, J. y Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*(2), 67-82.

Schecter, S., Solomon, P. y Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated school agenda. En S. Schecter y J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sharkey, J. (2012). Community based pedagogies and literacies in teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Ikala, 17*(1), 9-13.

Sharkey, J., Clavijo, A. y Ramírez, M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education, 67*(3), 1-14.

Sobel, D. (2005). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden, MA: Blackwell.

Tamayo, M. (2011, 27 de enero). *Bogotá de la A a la Z* [video de YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pt6wA0VoU4M

Libro Peda_Final.indd 43 30/08/2019 11:40:18 a. m.

TESOL/NCATE. (2010). *TESOL/NCATE para el reconocimiento de los programas iniciales de TESOL en la formación de docentes P-12 ESL*. Alexandria, VA: TESOL.

Zeichner, K., Payne, K. A. y Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 122-135. https://doi.org/10.1177/0022487114560908

Anexo 1. Instrucciones para la tarea del mapeo de la comunidad

Introduction to research
Community Based Assignment

> A community teacher is an accomplished teacher who possesses and works to build on his/her contextualized knowledge of culture, community, and identity of children and families as the core of his/her teaching practice. Community teachers possess a "multicultural competence" that incorporates a deep and sophisticated understanding of race, racism and the contemporary contexts of schooling. Community Teachers are individuals who typically gain this understanding as a result of living and working in the same under-resourced communities where students from diverse backgrounds live and go to school. Many currently practicing community teachers are products of the city school system themselves and understand first-hand the obstacles facing young people growing up in central city neighborhoods. (Murrel, 2001, p. 52)

This first activity consists of a field exploration of the places around the institution you work for aiming at identifying the linguistic resources of the community that may be incorporated in the curriculum. Therefore, you should:

1. Map your community by walking around and register the places with photographs. Take into account the literacy practices that occur in that community. You can use 'The neighborhood Alphabet' (e.g., P FOR Pollo Broaster, S for Salón communal, etc.). Identify the important community places where your students and/ their families socialize or interact more frequently.
2. Make a description of the context as you include the photographs.
3. Write a reflection about this experience. Include the impressions you had about the community before this activity. Make an analysis of the literacy practices occurring in this neighborhood. What are their purposes? Persuading? Warning? Informing? Advertising?
4. Establish possible connections form the community mapping to the curriculum you are developing in your institution. You can design an activity or a lesson plan (objective, activities, assessment) where issues from the community are evidenced.
5. Write a brief conclusion.

Please take into account that this paper should be maximum 8 pages including the photographs. Use font: Times New Roman, size 12 and double space.

Libro Peda_Final.indd 44 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Anexo 2. Rejilla la para unidad curricular

Utilizando la comunidad como recurso en el currículo escolar

Institución: _____

Docentes: _____

Tema: _____

Objetivo general: _____

Libro Peda_Final.indd 45 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Semanas	Descripción de la Actividad	Objetivos	Estándares	Recursos de la comunidad	Materiales instruccionales	Procedimiento	Productos (textos que se van a producir)
1	Propose inquiry questions			Fotos	Videos, textos, noticias	Describir el procedimiento pedagógico que se lleva a cabo con los estudiantes. Logística que implica hacer una actividad. Entrevistar a un venezolano.	Crónica de desplazamiento
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

Libro Peda_Final.indd 46 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Anexo 3. Protocolo de observación

Classroom Observation # _____ Date: _____

Teacher: _____ School: _____

Observer: _____

General information:

Grade level: _____ Topic/Content: _____

Time of observation: _____ to _____ total time: _____

Total number of students in the class: _____

Females: _____ Males: _____

Classroom environment / set up:

__rows with individual desks ___groups w/3 to 5 desks __pairs w/2 desks
__other

Types of organization:

___ whole class (approx. amount of time):_____

___ pair work (approx. amount of time):_____

___ small groups (approx. amount of time):_____

Lesson Summary:

Libro Peda_Final.indd 47 30/08/2019 11:40:18 a. m.

1. ___The teacher began lesson with what students already know from (√ all that apply and list evidence from lesson)

___home (evidence):

___community (evidence):

___school (evidence):

__not observed in this lesson

2. ___ The instructional activities reflected knowledge of the local community norms and knowledge

Evidence:

__not observed in this lesson

3. _____The teacher demonstrated that she/he has acquired knowledge of local norms and knowledge by

____talking to students (evidence):

_____ parents or family members (evidence):

____ community members (evidence):

____ by reading pertinent documents (from community) (evidence):

___not observed in this lesson

4. ___The teacher helped students connect and apply their learning (in the observed lesson) to

Libro Peda_Final.indd 48 30/08/2019 11:40:18 a. m.

___home (evidence):

___community (evidence):

___Not observed in this lesson

Post observation notes:

Did observer talk with teacher after the lesson? ___yes ___no

If yes, what was discussed?

Libro Peda_Final.indd 49 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Libro Peda_Final.indd 50 30/08/2019 11:40:18 a. m.

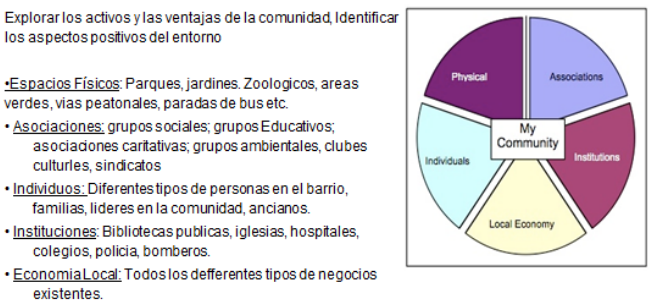
Parte 1

Maestros aprendiendo sobre la comunidad

Libro Peda_Final.indd 52 30/08/2019 11:40:18 a. m.

Esta parte da cuenta de los aprendizajes logrados por cuatro docentes-estudiantes[1] en la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes, a partir del seminario inicial de Metodología de la Investigación, se sintieron motivados a explorar su entorno escolar para implementar una pedagogía utilizando los recursos de la comunidad. Todos los docentes-estudiantes del curso debían realizar una tarea inicial de mapeo de la comunidad para explorar sus contextos educativos e identificar recursos útiles para la enseñanza del inglés. El ejercicio de mapeo consiste en identificar instituciones, personas, espacios físicos (parques, iglesias, ciclorrutas, hospitales o centros culturales y deportivos), asociaciones, economía local y paisajismo lingüístico (anuncios publicitarios o informaciones) como posibles recursos para el currículo (figura 1).

Figura 1. Elementos de observación en la comunidad



Fuente: tomado de Kretzmann y McKnight (1993).

Una vez hecho el registro fotográfico de los diferentes recursos que tiene la comunidad, los docentes-estudiantes escribieron una reflexión guiada que incluyó percepciones, problemáticas sociales, contexto cultural, dinámicas cotidianas que como docentes tienen con el entorno escolar. Otro elemento de la reflexión fue establecer conexiones entre los recursos identificados en la comunidad con el currículo. Por último, plantearon preguntas de indagación para construir proyectos pedagógicos con sus estudiantes en la clase de inglés.

Las docentes-estudiantes compartieron sus reflexiones escritas sobre esta experiencia. Este fue un ejercicio novedoso para ellas, pues a pesar de que algunas llevaban varios años trabajando en la misma institución, nunca habían explorado la comunidad para identificar sus recursos e integrarlos a la ense-

1 Las docentes-estudiantes firmaron un consentimiento informado para usar sus nombres propios y para utilizar las descripciones y resultados de sus proyectos de tesis en esta publicación.

ñanza (anexo 4).

Esto generó el uso de herramientas de búsqueda avanzada, como: buscador de Google, Google Maps y Google Earth, con el fin de georreferenciar el colegio, el barrio y la localidad que se iba a recorrer. La mayoría decidió tomar registro fotográfico de los lugares del barrio, como grafitis, avisos, vallas, publicidad; de instituciones como iglesias, centros de salud, parques, juntas de acción comunal; en general, todo el lenguaje usado en el ámbito local.

El Seminario de Introducción a la Investigación, en ese momento, se proyectó como una forma de ampliar la visión de investigación de los docentes con una perspectiva social situada en la comunidad. Este enfoque de enseñanza y aprendizaje del inglés requiere que los maestros exploren e indaguen sobre los saberes y las dinámicas de la comunidad donde trabajan y se interesen por conocer e integrar el currículo a las interacciones de los estudiantes con su entorno, con los lenguajes que los identifican, con sus formas de vida, con sus prácticas sociales y culturales, con sus rutinas y las de sus familias (Murrell, 2001; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Kalman, 2004). Este conocimiento local que construye el maestro sobre su comunidad propone cambiar la perspectiva deficitaria de educación (Comber y Kamler, 2004) que tiene la sociedad sobre la escuela, y su propia perspectiva como maestro para que, en lugar de enfocarse en remediar la falta de conocimiento de sus estudiantes sobre los contenidos que propone la escuela, promueva el reconocimiento de los recursos que existen en las comunidades como fuente diversificadora y enriquecedora del currículo escolar.

A partir del ejercicio de reflexión sobre las posibilidades que ofrece la pedagogía basada en la comunidad (PBC) que realizaron todos los docentes-estudiantes del seminario, nacieron iniciativas de investigación que asumieron este enfoque, para responder a necesidades particulares de su entorno educativo. Cada investigación se centró en buscar —desde diferentes áreas y niveles de formación— las posibilidades de involucrar a sus estudiantes de inglés en un rastreo local para explorar aspectos sociales, culturales y lingüísticos de su entorno en cada institución.

Los capítulos 1 a 4 dan cuenta de los proyectos de aula de las docentes-estudiantes Rosita, July, Ana Janeth y Nhora Lucía, y de sus aprendizajes utilizando la comunidad en instituciones educativas de orden público y privado en la ciudad de Bogotá. Rosita llevó a cabo el estudio con estudiantes que participaron en un programa virtual de inglés en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; July desarrolló su proyecto de comunidad en un colegio público del barrio La Victoria, donde ha vivido toda su vida; Ana Janeth, con su grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria, se interesó por examinar lo que implica en la educación pública proveer a cada estudiante el refrigerio escolar que consumen a diario. Por último, el estudio utilizando PBC fue liderado por Nhora Lucía, quien desarrolló su proyecto como parte de un programa social

Libro Peda_Final.indd 54 30/08/2019 11:40:18 a. m.

de educación no formal ofrecido por una universidad privada de Bogotá.

Los contextos educativos descritos incluyen estudiantes de diferentes niveles educativos y socioeconómicos, en su mayoría en condiciones de inequidad. Creemos que los proyectos desarrollados con estas poblaciones pueden dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y las docentes desde el ejercicio investigativo que realizaron en sus aulas para la tesis de maestría.

Referencias

Comber, B. y Kamler, B. (2004). Getting out of deficit: Pedagogies of reconnection. *Teaching Education*, 15(3), 293-310.

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação* (26), 5-28.

Kretzmann, J. P. y McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications. Recuperado de http://www.abcdinstitute.org/publications/downloadable/

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Murrell, P. C. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Libro Peda_Final.indd 55 30/08/2019 11:40:18 a. m.







Capítulo 1
Leer la comunidad críticamente en la era digital: una mirada desde las multiliteracidades*

Rosa Alejandra Medina Riveros
Luz Maribel Ramírez
Amparo Clavijo Olarte

El estudio que se narra a continuación nació de un ejercicio de mapeo de la comunidad en el que participé como estudiante en la clase de Introducción a la Investigación en la maestría en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el marco del proyecto sobre pedagogías basadas en la Comunidad (PCB). Del mapeo de la comunidad surgieron reflexiones pedagógicas que luego logré relacionar con mi contexto de enseñanza en un curso virtual de inglés en una universidad pública en Bogotá. Estos aprendizajes los construí durante el desarrollo de mi investigación y los presento en esta parte, dedicada a mostrar los maestros que aprenden de la comunidad.

¿Por qué leer la comunidad de manera crítica en la era digital? ¿Por qué utilizar un enfoque desde las multiliteracidades? Dado que el desarrollo de la literacidad es una herramienta social para darle sentido al mundo (Freire y Macedo, 1987), en este capítulo contamos la experiencia desde tres marcos teóricos: literacidad crítica, pedagogías comunitarias y multiliteracidades, para promover diferentes formas de

* Este capítulo es una traducción del capítulo original publicado por Rosa Medina Riveros, Maribel Ramírez y Amparo Clavijo Olarte, en 2015: "Reading the Community Critically in the Digital Age: A Multiliteracies Approach", en el libro *Readings in Language Studies* (vol. 5, pp. 45-66. Grandville, MI: International Society for Language Studies), publicado con el debido permiso recibido.

Libro Peda_Final.indd 57 30/08/2019 11:40:18 a. m.

literacidad con los estudiantes de un curso híbrido de inglés como lengua extranjera en una universidad pública colombiana. Las prácticas de literacidad que combinan múltiples modalidades (audio, imagen y texto) las pueden utilizar estudiantes y maestros para hacer conciencia sobre lo que es posible mejorar en su contexto y proponer transformaciones de sí mismos y de su comunidad. ¿Por qué leer la comunidad? Cuando los contextos de los estudiantes se aprecian de manera positiva y no desde una perspectiva de déficit, la comunidad a la que los estudiantes pertenecen es una fuente de recursos valiosos para el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje general (Sharkey y Clavijo, 2012). ¿Por qué leer la comunidad de manera crítica? Basándonos en Butler (2002), entendemos la crítica como la virtud de "un cuestionamiento crítico del presente y de nosotros mismos" (p. 50). Leer la comunidad de manera crítica significa cuestionar la realidad, tomar conciencia, transformarse a uno mismo y reescribir el mundo. Esto implica tratar de comprender las relaciones de poder que subyugan a nuestros estudiantes y sus comunidades, así como el uso de herramientas educativas y lingüísticas para iniciar transformaciones sociales específicas en el intrincado tejido del poder (Foucault, 1984).

¿Por qué utilizar una perspectiva de multiliteracidades en la era digital? La pedagogía de las multiliteracidades ofrece una plataforma conceptual que se adapta a las necesidades de los estudiantes en los tiempos digitales, ya que promueve el uso de múltiples modalidades comunicativas —audio, imagen, movimiento, texto, géneros textuales y un marco crítico— (New London Group, 1997). Consideramos que las multiliteracidades y las herramientas digitales son adecuadas para dibujar o, al menos, redactar la primera letra de una reescritura del mundo que comienza por transformarnos a nosotros mismos y por microtransformar nuestras comunidades. Este capítulo da cuenta de los hallazgos de un estudio cualitativo realizado en un curso en línea de inglés como lengua extranjera en una universidad pública en Bogotá, Colombia. El estudio gira en torno a la pregunta: ¿cómo los aprendientes de inglés como lengua extranjera usan los recursos de la comunidad y la tecnología para desarrollar literacidad crítica en un curso en línea? El situar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en proyectos sobre la comunidad de los estudiantes ofrece posibilidades para que desarrollen prácticas de literacidad, se sensibilicen acerca de los problemas de su comunidad y propongan transformaciones. Los fundamentos del estudio son los enfoques críticos de literacidad (Freire y Macedo, 1987), las PBC y las multiliteracidades.

La comunidad como recurso para la literacidad crítica

El estudio se centró en el uso de los recursos locales para promover la literacidad crítica con los estudiantes de inglés como lengua extranjera. El entorno inmediato

Libro Peda_Final.indd 58 30/08/2019 11:40:18 a. m.

de los estudiantes sirve como un lugar para aprender, tomar conciencia crítica y proponer cambios estudiando aspectos sociales y culturales de las comunidades. Inspirados en la pedagogía de Freire y Macedo (1987), los estudiantes y la maestra exploraron la comunidad y compartieron historias, descripciones e imágenes en el aula en línea; luego, reflexionaron sobre lo que observaron, y diseñaron textos multimodales para contar sus hallazgos.

Freire y Macedo (1987), al referirse a la literacidad crítica, afirman que "no hay uso del lenguaje que no esté relacionado con la realidad" (p. 53). Además, esto implica el agenciamiento, la toma de acción "el escribir y re-escribir la realidad, transformándola a través de una obra consciente" (p. 56). Por lo tanto, entendemos la literacidad crítica como un requisito previo para la transformación social. Esta incorpora el aprendizaje situado, y la interacción entre sujetos, palabras, contextos, una variedad de literacidades y habilidades específicas para vivir en comunidad. La literacidad crítica implica tomar conciencia de la realidad y desempeñar un papel activo para cambiarla.

Las literacidades y las PBC sirven de marco para fomentar la literacidad crítica y el aprendizaje de lenguas en el presente estudio. Aunque los fundamentos de este enfoque pedagógico se originan en las obras de Freire y Macedo (1987), Moll (1994) y Toohey y Day (1999), el estudio adoptó las visiones sobre PBC de Sharkey (2012), Marshall y Toohey (2010). Sharkey (2012) define las PBC como:

> […] el currículo y las prácticas pedagógicas que reflejan el conocimiento y la apreciación de las comunidades en las que se ubican las escuelas, en las que los estudiantes y sus familias habitan. Esta perspectiva ve la comunidad como recurso y considera las realidades de los maestros sin ignorar los estándares curriculares adoptados como políticas educativas y hace hincapié en el conocimiento y los recursos locales como puntos de partida para la enseñanza y el aprendizaje. (p. 11)

La definición anterior destaca la conexión entre el conocimiento contextualizado de la comunidad y las prácticas curriculares para la literacidad crítica. Sin embargo, lo que se entiende por comunidad no se elabora explícitamente en dicha definición. En efecto, Smyth y Toohey (2009) reconocen la complejidad del término *comunidad* en relación con el concepto de *lugar*, afirmando que "el concepto de comunidad es complejo y fluido" (p. 271). En el contexto del estudio, entendemos a la comunidad más allá de un concepto geográfico, pues abarca redes sociales formadas por personas que comparten intereses o necesidades y que establecen conexiones a través del intercambio de beneficios (habilidades, servicios y conocimientos) en un espacio físico o digital. La noción de comunidad implica un proceso dinámico de construcción de identidad y fortalecimiento del capital social.

Tomando en cuenta las definiciones mencionadas, para este estudio el concepto de literacidad crítica de Medina (2013) se toma como:

Libro Peda_Final.indd 59 30/08/2019 11:40:18 a. m.

> […] una herramienta para interpretar y recrear el contexto social a través de diferentes modalidades, lenguas, imágenes, sonidos o cualquier otro código semiótico, para concienciarse de las relaciones de poder, y para que los estudiantes sean agentes de cambio en sus comunidades. (p. 12)

Las multiliteracidades en la era digital

El contexto del estudio fue un curso virtual de inglés como lengua extranjera donde la lectura crítica de la comunidad implicaba el uso de prácticas multimodales y literacidad digital. La relación entre tecnología y literacidad en lenguas extranjeras ha ido evolucionando en las últimas décadas. Como respuesta a la proliferación de nuevos textos multimodales dentro de los ciberespacios y fuera de ellos, surgió el concepto de *multiliteracidades* para explicar las reglas de lectura y escritura que cambian según el tipo de nuevos textos que incluyen múltiples modalidades, como la imagen, el sonido y el movimiento (Gee, 2009; Kress, 2003). Debido a la naturaleza digital del contexto de este estudio —un curso en línea—, las prácticas de literacidad multimodal se produjeron mediadas por prácticas digitales. En cuanto a la estrecha relación entre la literacidad multimodal y la digital, Lotherington y Jenson (2011) afirman que "la multimodalidad no utiliza necesariamente las tecnologías digitales, pero está claro que las tecnologías digitales intensifican las posibilidades multimodales" (p. 227). Participaciones en foros en línea, videos, presentaciones de diapositivas, pósteres digitales y comentarios de video usando herramientas en línea como VoiceThread y Glogster fueron algunas de las prácticas multimodales desarrolladas por los estudiantes mientras trabajaban en proyectos que giraban en torno a la comunidad. La figura 1 ilustra el uso de VoiceThread, una herramienta en línea para hacer comentarios (escritos, de voz o en video) sobre una imagen. En este caso, la imagen de un lugar reconocido en la comunidad universitaria. Los estudiantes pudieron interactuar a través de esta herramienta digital que combina voz, video y texto para compartir historias y opiniones sobre este lugar.

Las comunicaciones mediadas por computador usadas en este estudio nos ayudaron a describir la cultura de la comunidad virtual conformada por los estudiantes del curso en línea. Utilizamos los procedimientos netnográficos para explorar la pregunta de investigación: ¿cómo los estudiantes leen críticamente a la comunidad desde un curso en línea de inglés como lengua extranjera? Dichos procedimientos consisten en 1) entrada a la comunidad cultural entrée, 2) recolección y análisis de datos, 3) construcción de una interpretación confiable de los datos, 4) seguimiento de los lineamientos éticos de la investigación y 5) verificación de las interpretaciones por los miembros de la comunidad (Kozinets, 2002, p. 65).

Libro Peda_Final.indd 60 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Figura 1. VoiceThread sobre la comunidad



Fuente: archivo de las autoras.

Marco metodológico

Contexto y participantes

El contexto del estudio fue un curso en línea de inglés como lengua extranjera en una universidad pública que ofrece noventa programas de pregrado en diferentes campos académicos. La universidad ha sido reconocida por sus contribuciones científicas y académicas al país. El campus acoge a 38.000 estudiantes de diferentes orígenes étnicos, culturales y socioeconómicos, y se encuentra en el corazón de la capital. La universidad ofrece variedad de recursos académicos, arquitectónicos, naturales y culturales tanto para estudiantes como para miembros de los barrios aledaños. La institución académica ha sido el punto de partida de movimientos sociales dentro de la ciudad y del país. Los participantes en este estudio fueron estudiantes de pregrado que se matricularon en el nivel 3 de inglés en la modalidad virtual durante el segundo semestre de 2012 y el primer semestre de 2013.[1] En total, participaron veinticuatro estudiantes de primer y segundo año en los programas de pregrado de las facultades de Ingeniería, Medicina, Ciencias Humanas, Agronomía, Ciencias y Economía.

Los estudiantes se inscribieron en el curso en línea argumentando incompatibilidades horarias con otros cursos, pasantías o porque tenían jornadas laborales de tiempo completo. La maestra, también egresada de la misma universidad, había trabajado en la institución durante siete años en el momento del estudio. Su rol fue

1 Los estudiantes participantes dieron su consentimiento para compartir y estudiar sus producciones en línea con propósitos investigativos.

Libro Peda_Final.indd 61 30/08/2019 11:40:19 a. m.

de maestra-investigadora. Según el papel del investigador, el estudio siguió un enfoque de observación participativa, tal como lo presentan Cohen, Manion y Morrison (2000). El enfoque permitió al investigador principal "desarrollar una relación más íntima e informal con aquellos que están siendo observados y proporcionar un grado superior de naturalidad a la recolección de datos" (p. 188).

Diseño de la investigación

Abordar los problemas de la comunidad universitaria con estudiantes del curso en línea desde la literacidad crítica nos llevó a buscar una metodología de investigación que recogiera las características y las prácticas de los estudiantes en el contexto de sus comunidades geográficas y en línea. La etnografía en línea, como metodología investigativa, nos proveyó de las técnicas para estudiar las prácticas de los estudiantes en las comunidades en línea. Las participaciones de los estudiantes se registraron y analizaron a la luz de este enfoque. Kozinets (2010), con respecto a la etnografía en línea, plantea que: "Las comunidades en línea forman o manifiestan culturas, creencias aprendidas, valores y costumbres que sirven para ordenar, guiar y dirigir el comportamiento de una sociedad o grupo en particular" (p. 12).

La etnografía en línea, etnografía digital o netnografía, como enfoque de investigación, se alinea con los estándares etnográficos tradicionales de observación participante, compromiso prolongado e inmersión profunda. En muchas de sus interpretaciones, la netnografía mantiene los valores de la etnografía tradicional proporcionando un sentido geertziano de *descripción exhaustiva* a través de la inmersión del investigador en la vida de la cultura o comunidad en línea. La netnografía se define como "una metodología de investigación cualitativa que adapta las técnicas de investigación etnográfica para estudiar las culturas y comunidades que están surgiendo a través de las comunicaciones mediadas por el computador" (Kozinets, 2002, p. 62).

Las fuentes principales de datos cualitativos incluyen las transcripciones de las interacciones en línea de los estudiantes; producciones textuales, visuales y audiovisuales compartidas en línea, y una encuesta semiestructurada. Langer y Beckman (2005) afirman que los mejores instrumentos para recopilar los datos de una netnografía son las transcripciones. Dichos instrumentos se definen como "una copia directa de las comunicaciones mediadas por computador de los miembros de la comunidad en línea y observaciones de la comunidad y sus miembros, sus interacciones y los significados construidos" (p. 200). Las participaciones en los foros en línea se archivaron en la plataforma del curso. Las transcripciones de las discusiones en línea se mantuvieron en formatos de texto e imagen para el análisis de contenido. Kozinets (2010) sugiere recopilar artefactos visuales y audiovisuales en línea para capturar datos etnográficos digitales. Se recogieron artefactos textuales, audiovisuales y visuales, ya que "los artefactos visuales y audiovisuales a menudo conllevan contenido emocional" (p. 35).

Libro Peda_Final.indd 62 30/08/2019 11:40:19 a. m.

A medida que los estudiantes creaban artefactos visuales, videos y audios, se usaron sistemas de gestión de aprendizaje Blackboard y otros sitios web como YouTube o VoiceThread. Las fotos y los videos producidos por los estudiantes al compartir sus ideas de la comunidad se analizaron en términos de contenido. Las encuestas son el método descriptivo más popular en ciencias sociales y, específicamente, en educación. El cuestionario diseñado para este estudio incluyó tanto preguntas abiertas como cerradas. Las primeras buscaban obtener información acerca de las percepciones y comentarios de los estudiantes respecto al procedimiento y las actividades realizadas durante el abordaje de asuntos sobre la comunidad en el curso en línea (anexo).

La investigadora principal reveló su presencia, afiliaciones y objetivos desde el inicio y durante la investigación; también se garantizó la confidencialidad y el anonimato, y los participantes dieron su consentimiento escrito para analizar sus producciones y publicarlas con fines investigativos. Los estudiantes eligieron seudónimos.

El análisis de datos siguió los procedimientos de la teoría fundamentada para el análisis de datos cualitativos. El proceso de análisis de datos consistió en tres fases: codificación abierta, identificación de patrones y codificación axial y teórica. Con dichas técnicas se construye la teoría de forma inductiva, a partir de instancias específicas o trabajos de campo, como lo propone la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2014).

En la primera etapa, leímos los datos recogidos e identificamos los temas más frecuentes. Después de leer los datos varias veces, identificamos los códigos iniciales y etiquetamos las instancias y segmentos que correspondían a los temas usando colores para la codificación. Esto nos ayudó a construir las categorías que apuntaban directamente a nuestros objetivos de investigación. El siguiente paso consistió en establecer relaciones entre las categorías preliminares, en la terminología de Corbin y Strauss (2014): etapa axial. Los códigos iniciales se agruparon en temas más grandes y estos se organizaron en conjuntos más grandes y categorías más pequeñas. En esta fase, consideramos las relaciones entre las categorías preliminares que se agruparon y las conexiones entre ellas. La tercera etapa consistió en vincular las categorías iniciales con teorías y estudios relevantes. De esta manera, se consolidaron las categorías que respondieron las preguntas de investigación.

La siguiente sección presenta los hallazgos y muestra representaciones gráficas de las relaciones entre las categorías y sus descripciones basadas en los datos recolectados y la literatura relevante.

Hallazgos

Identificamos dos momentos clave de aprendizaje en el análisis de datos (tabla 1): el primer momento consistió en el reconocimiento por parte de los estudiantes y la maestra de los recursos que ofrece la comunidad (humanos, culturales, ecológicos, históricos y lingüísticos). Ello les sirvió a los estudiantes para desarrollar sus habilida-

Libro Peda_Final.indd 63 30/08/2019 11:40:19 a. m.

des de lectura, escritura y composición de textos multimodales en inglés. El segundo momento consistió en la lectura crítica de la comunidad universitaria desde una perspectiva propositiva. Los estudiantes buscaron soluciones a situaciones problemáticas que los afectan y plantearon acciones cotidianas para mejorar su comunidad.

Tabla 1. Pregunta de investigación y resultados

Pregunta de investigación	Hallazgos
¿Cómo los aprendientes de inglés como lengua extranjera usan los recursos de la comunidad y la tecnología para desarrollar literacidad crítica en un curso en línea?	Primer momento de aprendizaje: reconocimiento de los recursos de la comunidad (humanos, culturales, histórico-ideológicos y lingüísticos).
	Segundo momento de aprendizaje: leer la comunidad de manera crítica.

Fuente: elaboración propia.

La comunidad universitaria sirvió como un libro de texto multimodal que impulsó a los estudiantes a realizar indagaciones sobre los recursos de la comunidad universitaria y proporcionó fuentes valiosas de literacidad crítica en el curso en línea. La siguiente sección describe los dos momentos de aprendizaje que identificamos: el reconocimiento de los recursos de la comunidad y la lectura crítica de la comunidad.

Primer momento de aprendizaje: el reconocimiento de los recursos de la comunidad

Reconocer los recursos de la comunidad es el primer momento de aprendizaje para leer críticamente la comunidad. Esta fue una experiencia reveladora para muchos estudiantes, quienes aprendieron sobre las tradiciones, los lugares y las personas que hacen parte de la comunidad universitaria mientras desarrollaban sus proyectos. Kretzmann y McKnight (1993) proponen el mapeo de los recursos comunitarios como un proceso de documentación de los recursos tangibles e intangibles de una comunidad. Desde esta perspectiva, los maestros y estudiantes pueden considerar la comunidad como un lugar lleno de recursos que necesitan ser preservados y mejorados, no desde una perspectiva de déficit que ve a la comunidad como llena de asuntos por ser remediados.

Reconocer los recursos que la comunidad ofrece ayuda a los alumnos para adquirir los conocimientos que se encuentran en los contextos sociales, culturales y materiales (Gee, 2000). En este caso particular, el mapeo de recursos que ofrece la comunidad permitió a los estudiantes relacionarse con varios tipos de conocimiento: lingüístico, histórico y disciplinar. Las participaciones en los foros del aula en línea y los videos que los estudiantes produjeron detallaron siete tipos de recursos que hallaron en la comunidad universitaria que llamaron la atención de los estudiantes: recursos humanos, recursos culturales, históricos, ideológicos, ecológicos, comunita-

Libro Peda_Final.indd 64 30/08/2019 11:40:19 a. m.

rios y lingüísticos. A continuación, presentamos ejemplos de cuatro de los siete tipos de recursos que los estudiantes examinaron durante el desarrollo de una lectura crítica de la comunidad que los rodeaba.

Recursos humanos

Los primeros recursos que los estudiantes reconocieron al trabajar en los proyectos sobre su comunidad se relacionaban con sus habitantes. Los mensajes de los estudiantes en el foro, en los videos y en otros artefactos en línea apuntan al reconocimiento de la gente que hace parte de las comunidades como fuentes valiosas de aprendizaje. Las razones por las que los alumnos escogieron a ciertos habitantes de la comunidad tienen que ver con la cercanía a estos personajes y su capital social y académico.

Los estudiantes entrevistaron a profesores universitarios importantes para ellos; mientras que otros seleccionaron a personas cercanas a ellos: personal administrativo o de servicios generales de la universidad o compañeros de clase. Las características principales que prevalecían en estos personajes eran sus cualidades académicas y valores personales. Algunas personas se seleccionaron por sus cualidades personales, como se muestra en el siguiente ejemplo, en el que los estudiantes hicieron un video sobre la vida de un empleado universitario que trabaja para la escuela de zootecnia. Los estudiantes iniciaron la entrevista en inglés y el entrevistado, quien es hablante de español, cooperó con ellos respondiendo las preguntas iniciales en español (figura 2).

Figura 2. Recursos humanos



Fuente: archivo de las autoras.

Las encuestas también retomaron la manera en que los estudiantes reconocieron a las personas de la comunidad como recursos valiosos: el proyecto nos permitió

Libro Peda_Final.indd 65 30/08/2019 11:40:19 a. m.

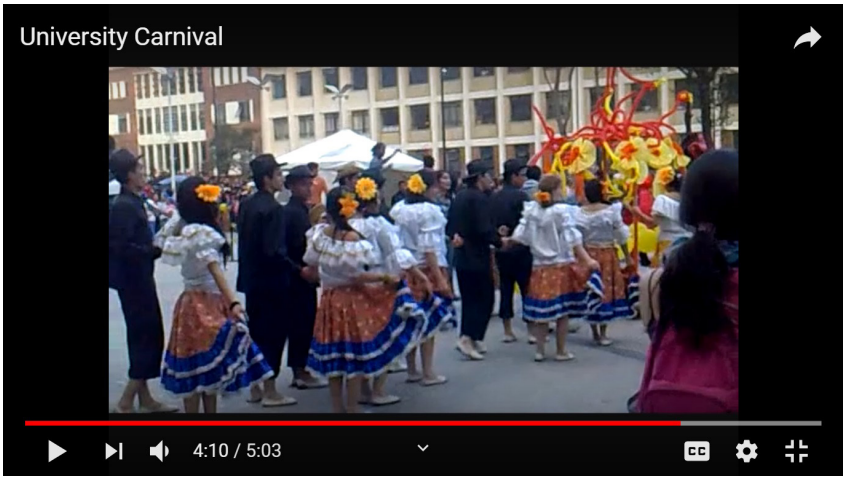
conocer la historia de vida de la gente que forma parte de la universidad. "Conocimos sobre los profesores que nos dan lo mejor, así como el personal administrativo, cuyas sonrisas nos hacen sentir como en casa de la misma manera que las sonrisas de nuestros compañeros de clase" (Maira, encuesta de final del curso). Los ejemplos del trabajo de los estudiantes muestran que el reconocimiento de los recursos humanos y de la comunidad proporcionan oportunidades para fortalecer vínculos entre sus miembros. Kretzmann y McKnight (1993) indican que el enfoque basado en la comunidad ayuda a crear confianza y capital social "a través de conexiones y vínculos" (p. 7).

Recursos culturales

Los recursos culturales fueron el segundo tipo de recursos identificado por los estudiantes al realizar sus indagaciones sobre la comunidad. Bourdieu (1986) afirmaba que el capital cultural existe en los estados materiales y en los no materiales. Las producciones de los estudiantes representaban los lugares y las tradiciones culturales de la comunidad. Algunos recursos culturales que llamaron la atención de los estudiantes fueron la arquitectura de los edificios, la cuentería y, en el ejemplo a continuación, el carnaval universitario.

En el video de Clara y Rafa, ellos muestran una tradición cultural en la comunidad, el carnaval universitario (figura 3). Así, les cuentan a sus compañeros la historia, la organización y los principales componentes de esta tradición de la comunidad (disponible en http://goo.gl/swKBes).

Figura 3. Recursos culturales: el carnaval universitario



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 66 30/08/2019 11:40:19 a. m.

El carnaval universitario es un evento anual cuyo propósito es promover un ambiente de calidez y alegría dentro de la comunidad universitaria. Es el espacio adecuado para fomentar un espíritu de integración en beneficio de los miembros de la comunidad.

> En el carnaval es posible ver exposiciones de arte que describen las diferentes culturas que viven en la universidad [...] para aprender más sobre estas culturas y sus costumbres a través de la representación de sus danzas, sus canciones, sus historias y sus desfiles coloridos. (Clara y Rafa, guion del video, 13 de octubre de 2012)

En la figura 3 se muestran algunas de las actuaciones del carnaval. En el párrafo, los estudiantes mencionan los valores comunitarios que este evento promueve cada año como la integración, la alegría y el multiculturalismo. Este último es de suma importancia para la comunidad universitaria, ya que los estudiantes provienen de diversos orígenes culturales: afrocolombianos, indígenas, urbanos y rurales. Los estudiantes traen la música, las artes, las historias y las danzas tradicionales, que representan todas las regiones del país presentes en la universidad.

Recursos histórico-ideológicos

Los estudiantes no solo buscaron información sobre los recursos humanos o culturales en la comunidad, sino también sobre los lugares significativos por su importancia histórica e ideológica, relevantes en esta comunidad, ya que la universidad ha sido el lugar de origen de movimientos sociales y el centro educativo de figuras históricas que han influido en la historia de Colombia. Tomemos, por ejemplo, el mensaje de Alejandro sobre una imagen significativa de la comunidad:

> Esta imagen muestra la Facultad de Derecho y Ciencia Política, este es el edificio donde estudió. Por esta facultad han estudiado grandes personalidades del país e incontables personas que son conocidas por su feroz lucha contra la desigualdad en este país; tanta historia en estos edificios te hacen pensar en ti en la sociedad. (Alejandro, participación en el foro sobre la comunidad)

En este mensaje, Alejandro presta mucha atención a las figuras históricas que estudiaron en su facultad. Por ejemplo, menciona el caso de los líderes políticos que iniciaron movimientos sociales e históricos en el país. La comunidad universitaria ha influenciado y ha sido influenciada por los fenómenos históricos, políticos e ideológicos del contexto colombiano más amplio.

Con respecto a las connotaciones históricas de los espacios de la comunidad, Lefebvre y Enders (1976) afirman que "El espacio ha sido moldeado y moldea a partir de elementos históricos y naturales, pero este ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico: es un producto literalmente lleno de ideologías" (citado en Grunewald, 2003a, p. 31). En el espacio de la comunidad, la historia, la política y las ideologías han dejado impresiones indelebles en las mentes de los habitantes de esta comunidad. Estas impresiones están representadas por citas históricas y arte en

Libro Peda_Final.indd 67 30/08/2019 11:40:19 a. m.

las paredes, así como en el nombre de lugares. De esta manera, la relación entre las comunidades y la historia, la política y las ideologías constituye un recurso valioso para los estudiantes.

Recursos lingüísticos

Con grafitis, carteles, caricaturas, carteleras de anuncios, volantes y avisos, hay mucho que leer en la comunidad universitaria. Este conjunto de objetos lingüísticos encontrados en las paredes de la comunidad es definido por Shohamy como paisaje lingüístico. Los "objetos lingüísticos que marcan el espacio público" (citado en Gorter, 2006, p. 14). De esta manera, algunos estudiantes se motivaron a desarrollar sus proyectos de video basados en este tema. Las producciones de los siguientes estudiantes ilustran el paisaje lingüístico de la comunidad vista por ellos (figura 4).

Figura 4. La propuesta de video de Rebel



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 68 30/08/2019 11:40:19 a. m.

En su propuesta de video, Rebel muestra el paisaje lingüístico de la comunidad universitaria. Aunque la comunidad ofrece varios tipos de objetos lingüísticos, Rebel se centró en el grafiti. Shohamy y Gorter (2009) distinguen entre objetos lingüísticos oficiales y no oficiales. La comunidad universitaria descrita por Rebel es un lugar donde están en conflicto las dos posiciones. Por un lado, algunas autoridades quieren que la universidad mantenga sus muros en blanco; por otro, estudiantes como Rebel consideran el grafiti una manera de expresar su inconformismo, comunicar mensajes y compartir su arte. Sobre este conflicto, Rebel preparó su proyecto de video en el que mostró algunos grafitis y entrevistó a cuatro estudiantes para conocer su punto de vista sobre el tema del video *Muros en blanco, mentes en blanco* (disponible en http://goo.gl/igJ6Sn). Rebel planteó las siguientes preguntas: ¿cuál es su opinión sobre los problemas en la universidad y su conexión con el grafiti? ¿Cuál es tu opinión sobre el grafiti que ves?

Como se observa en el ejemplo anterior, el paisaje lingüístico es un recurso para la literacidad crítica. De hecho, proyectos similares que utilizan el paisaje de la comunidad lingüística han sido exitosos para el desarrollo de la literacidad en primera y segunda lengua. Sayer (2010) relata una intervención pedagógica en la que él y sus alumnos examinaron el paisaje lingüístico en Oaxaca, México, e identificaron los usos principales del inglés en el paisaje comunitario. Otro ejemplo lo muestran Jiménez, Smith y Teague (2009). Los paisajes lingüísticos de las ciudades mexicanas y texanas son los principales recursos para que los estudiantes migrantes desarrollen alfabetizaciones comunitarias y transnacionales. La compleja riqueza de la comunidad es un recurso valioso para el desarrollo de la literacidad crítica. Un enfoque basado en recursos comunitarios es útil para aprovechar los capitales humanos, culturales, lingüísticos, históricos y sociales que los estudiantes pueden adquirir si abren sus ojos al libro de la comunidad.

Segundo momento de aprendizaje: leer la comunidad de manera crítica

El segundo momento de aprendizaje consistió en la lectura crítica de la comunidad por parte de los estudiantes y la maestra apoyados por las herramientas tecnológicas del aula virtual. Después de analizar los recursos de la comunidad, los estudiantes buscaron soluciones a las situaciones problemáticas que los afectan y propusieron acciones cotidianas para mejorar su comunidad. Varios videos y participaciones en foros muestran la recurrencia de analizar y proponer soluciones a problemas cotidianos.

La lectura crítica de la comunidad se relaciona con el marco crítico propuesto por el New London Group (1997) en el manifiesto de la pedagogía de las multiliteracidades. Usar un marco crítico en el aprendizaje de lenguas implica que los estudiantes reflexionen sobre lo que están estudiando y lo comprendan en relación

Libro Peda_Final.indd 69 30/08/2019 11:40:19 a. m.

con su contexto. La literacidad crítica surgió paulatinamente después de analizar los recursos de la comunidad:

> Fairclough (1992) elabora el concepto de lo crítico como la capacidad de criticar un sistema y sus relaciones con otros sistemas con base en el funcionamiento del poder, la política, la ideología y los valores. En este sentido, las personas logran tomar conciencia y tienen la capacidad de expresar el carácter local de las prácticas culturales. (Citado en New London Group, 1997, p. 84)

La lectura crítica de la comunidad se realizó en dos etapas: la primera consistió en estudiar los temas problemáticos de la comunidad, y la segunda, en proponer acciones cotidianas simples para transformarla. Al trabajar en sus proyectos finales, los estudiantes fueron más allá de la observación de los recursos de la comunidad. Las luchas sociales, la desigualdad y los problemas presupuestales que afectan a la comunidad universitaria fueron algunos de los temas que los estudiantes desarrollaron en sus proyectos y videos. En su proyecto final, Gaby mostró las luchas de desigualdad por grupos históricamente relegados. Su video mostró algunos grafitis asociados con la lucha indígena y afrocolombiana por el cumplimiento de derechos. El texto del grafiti dice: "La unidad que funciona es la que nos une en la lucha". Gaby, en el mismo video, le pregunta a otro estudiante sobre ese grafiti y el debate entre las personas que prefieren las paredes en blanco y los que la apoyan el grafiti en los muros de la universidad. Al final del video, Gaby expresa su opinión: ella está de acuerdo con el grafiti en la universidad, pero rechaza mensajes ofensivos. La estudiante se preocupa por las cuestiones de desigualdad, mostrando el grafiti asociado con los grupos raciales, entabla un diálogo crítico con otro estudiante, y finalmente argumenta su punto de vista.

Otro problema frecuentemente mencionado en los foros en línea y los proyectos fue la necesidad de tener un hospital universitario para que los estudiantes de medicina puedan realizar su práctica. El siguiente mensaje tomado de uno de los foros evidencia la lectura crítica del paisaje lingüístico que gira alrededor de este tema (figura 5).

Este es el comentario de Sonia: "me hace sentir orgullosa de pertenecer a la escuela de Medicina, sin importar que aún no haya hospital universitario; sin embargo, nosotros todavía estamos luchando. ¿Qué te parece este póster?".

En este mensaje del foro, Sonia lee críticamente un póster que utiliza el lenguaje de una manera creativa. Las palabras en el cartel han omitido la letra H. La falta de esta letra sorprende al lector, ya que las palabras parecen incompletas y difíciles de leer. En el mensaje del recuadro negro del centro del cartel se lee: "Aunque la H es muda, H siempre va a ser vital. Queremos nuestro Hospital". El mensaje en el foro de Sonia contiene tres ideas principales: el orgullo de ser estudiante de medicina en la universidad, los problemas causados por la falta de un hospital universitario y la lucha en que "nosotros" (la comunidad) se enfrente para resolver esta cuestión. Como Sonia, varios estudiantes opinaron y propusieron soluciones al respecto. Como se puede observar en los ejemplos anteriores, la lectura crítica de la comunidad re-

Libro Peda_Final.indd 70 30/08/2019 11:40:19 a. m.

quiere como primer paso el reconocimiento de las problemáticas de desigualdad y problemas sociales. Como afirma Pennycook (1999), "nada cambiará a menos que la gente sepa que las cosas necesitan cambiar (si no está roto, para qué arreglarlo o en inglés 'if it ain't broken, don't fix it'" (p. 336). Los estudiantes reconocieron las desigualdades que enfrentan los miembros de la comunidad e identificaron los problemas que los afectan.

Figura 5. Lectura crítica del paisaje lingüístico



Fuente: archivo de las autoras.

En la siguiente etapa, los estudiantes pasaron de reconocer situaciones problemáticas a proponer soluciones. Otro significado para lo crítico, según Giroux (1987), es transformar la realidad. Pennycook (1999) afirma que: "los enfoques críticos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se relacionan con una comprensión política del papel de la pedagogía y el desarrollo de una pedagogía que apunte a la transformación" (p. 338). Los estudiantes, además de identificar las relaciones de poder y las problemáticas que afectan negativamente a la comunidad, reflexionaron

Libro Peda_Final.indd 71 30/08/2019 11:40:19 a. m.

sobre las maneras en que pueden transformar su realidad. Tomemos, por ejemplo, el mensaje de Francisco en el foro (figura 6):

Figura 6. Una foto de la comunidad por Francisco:
"Cuidado, la realidad está del otro lado"



Fuente: archivo de las autoras.

> Esta imagen representa más que una puerta, una entrada o una salida. Elegí este lugar porque es una división entre el campus y el mundo exterior, allí hay un grafiti que dice *Cuidado la realidad está del otro lado.* La razón por la cual elegí esta imagen es que la Universidad es un espacio de crítica de la realidad, del poder político, del gobierno y también un lugar para la construcción de una nueva sociedad. Lo más importante es que después de estudiar aquí, tu vida, tus sentimientos y tus pensamientos cambian. Y solo si puedes entenderlo, puedes transformar la realidad. ¿Qué piensas de la frase *Cuidado la realidad está del otro lado?* (Francisco, participación en el foro sobre la comunidad)

En esta publicación, Francisco critica la separación entre el sistema educativo y la sociedad. Grunewald (2003b), citando a Brand y Clinton (2002), menciona que la educación a menudo distrae nuestra atención y distorsiona nuestra respuesta frente a los contextos reales de nuestras vidas. Brand y Clinton plantean que las experiencias íntimas y cotidianas de literacidad están en conversación con fuerzas más distantes en el contexto sociocultural más amplio (p. 347). El estudiante termina su comentario reconociendo que se debe tratar de comprender la realidad para comenzar a cambiar sentimientos, pensamientos y el contexto más amplio.

Libro Peda_Final.indd 72 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Translanguaging en línea

Las prácticas de literacidad multimodal desarrolladas por los estudiantes en la lectura crítica de la comunidad se caracterizan por el uso del español y el inglés, debido a la naturaleza en línea del curso. Leer en español y escribir en inglés fue una práctica común de literacidad en los mensajes de los estudiantes. Para recopilar información sobre un recurso de la comunidad, los estudiantes podrían leer un artículo en línea en español y luego escribir un resumen en inglés. En los siguientes ejemplos, una estudiante centró su atención en el significado de su mensaje y usó puntuación y ortografía no tradicionales; mientras que otros estudiantes usaron herramientas de traducción electrónica. Otra característica de los mensajes fue el uso de ambas lenguas *translanguaging* (la yuxtaposición de L1 y L2 para comunicar un mensaje).

Flores y García (2013) afirman que "*translanguaging* como una pedagogía ofrece una gran promesa al hacer posible construcciones culturales que trascienden las relaciones de poder y divisiones políticas asociadas a las lenguas como recursos separados" (p. 256). A pesar de la mezcla de estructuras de primera y segunda lengua y ortografía no tradicional, el mensaje es inteligible como se muestra a continuación en el mensaje de Lina en el foro:

> Carnival University
>
> nacional history goes back to the year 1921, when you create the federation of students of the City, responding to similar Latina university's trajectories, also founded traditions such as the anthem and the flag of the student, the national government supports this initiative decreeing the STUDENT's DAY and carried out events by all the city with participation of the national army, senate, others schools and many people more from this date starts the carnival university to be staying until 1934 and he reappears in various moments in the history of the soul máter bibliography. (Official website of the University in Spanish: http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/carnaval-universitario-expresion-de-cultura-y-convivencia.html)

En términos de géneros textuales, los estudiantes hicieron descripciones, narraciones, comentarios, diálogos e incluso textos argumentativos. Cope y Kalantzis (2000) plantean que "cuando los alumnos yuxtaponen diferentes lenguajes, discursos, estilos y enfoques, adquieren capacidades metacognitivas y metalingüísticas que se reflejan críticamente en sistemas complejos e interacciones" (p. 8). Aprender a negociar diferentes recursos lingüísticos, modos, géneros, fuentes y herramientas electrónicas constituye una habilidad esencial para los aprendices de idiomas en entornos mediados digitalmente.

Libro Peda_Final.indd 73 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Conclusiones e invitaciones pedagógicas

El estudio mostró que la literacidad crítica puede fomentarse a través de las multiliteracidades; las prácticas multimodales que combinan imágenes, video y texto; las literacidades digitales, y las PBC. En el estudio, las pedagogías y las multiliteracidades basadas en la comunidad han demostrado ser un enfoque pedagógico adecuado para el desarrollo crítico de la literacidad en entornos digitales. Como Warschauer y Ware (2008) afirman:

> Solo un enfoque pedagógico transformador puede desatar el potencial de la tecnología para el desarrollo de la alfabetización, tanto para las alfabetizaciones tradicionales como para las nuevas alfabetizaciones. A través de un enfoque transformador o crítico, los estudiantes hacen uso de la tecnología para analizar sus propias vidas y problemas sociales, desarrollan y publican material que aborda temas sociales o promueve positivamente sus identidades, y colaboran con compañeros distantes para expandir la exploración de cuestiones sociales o identitarias. (p. 229)

Los hallazgos sobre cómo la pedagogía y las multimodalidades aportan a las prácticas críticas de literacidad basadas en la comunidad dieron como resultado dos momentos de aprendizaje: el reconocimiento de los recursos materiales e inmateriales y la lectura crítica de la comunidad. Además del aprendizaje de habilidades de comunidades, los estudiantes ampliaron su capital cultural, académico y social, explorando la comunidad y utilizando sus recursos para aprender. Esto se evidencia a través de la apreciación detallada y el desarrollo de productos multimodales basados en los conocimientos, las artes, las historias y las culturas locales. También se fortaleció el capital social a través de la interacción con las personas de la comunidad. Algunos estudiantes entrevistaron a sus compañeros, docentes y a empleados de la universidad, con lo que fortalecieron sus redes de apoyo.

Así mismo, los estudiantes identificaron situaciones que los afectan en el campus universitario y pudieron proponer estrategias para transformar su realidad. Del estudio se puede resaltar la necesidad de tomar conciencia de la naturaleza social, situada, multimodal y transformadora de la literacidad y las multiliteracidades. Los resultados también sugieren que la educación en la era digital necesita nutrirse de la comunidad y de recursos locales. Con este estudio, invitamos a los maestros de lenguaje y a los estudiantes a criticar y romper las dicotomías como: escuela/comunidad, profesores y estudiantes/miembros de la comunidad, textos monolingües/multilingües, prácticas textuales/multimodales, entornos educativos tradicionales/digitales, etc. Otras dicotomías pueden transgredirse yuxtaponiendo múltiples modos, géneros, recursos lingüísticos y culturales. Es nuestra labor imaginar otras estrategias para romper las dicotomías, en términos de modalidad y cultura también, *transmodalizar, transculturar y translalfabetizar*. Una invitación final es abrir nuestras mentes a la utilización de múltiples recursos lingüísticos y modalidades de manera no lineal con el fin de cuestionar la realidad, las relaciones de poder, tomar conciencia y com-

Libro Peda_Final.indd 74 30/08/2019 11:40:19 a. m.

prometerse a la transformación comenzando por nosotros mismos. Solo entonces seremos capaces de iniciar microtransformaciones en el intrincado tejido del poder utilizando la literacidad, los recursos comunitarios, la multimodalidad y la tecnología como herramientas.

Nota y agradecimientos

Las autoras agradecen a los editores, especialmente a Paul Chamness Miller, de la International Society for Language Studies Inc., haber autorizado la publicación de este capítulo en español.

Referencias

Butler, J. (2002). What is critique?: An essay on Foucault's virtue. En D. Ingram (Ed.), *The political: Readings in continental philosophy*. London: Blackwell.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5.a ed.). London: Routledge Falmer.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies. The beginning of an idea. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* Nueva York: Routledge.

Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousands Oaks: Sage.

Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society, 3*(2), 193-217.

Flores, N. y García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. En D. Little, C. Leung y P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Key issues and some responses*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Foucault, M. (1984). What is enlightenment? En P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the world and the word*. Londres: Bergin & Garvey.

Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From "socially situated" to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.

Gee, J. P. (2009). *A situated sociocultural approach to literacy and technology*. Recuperado de http://jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf

Libro Peda_Final.indd 75 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Giroux, H. (1987). Introduction. En P. Freire y D. Macedo, *Literacy: Reading the word and reading the world*. Westport, CT: Begin and Garvey.

Gorter, D. (Ed.). (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Gramsci, A. (1988). *An Antonio Gramsci reader: Selected writings, 1916-1935*. New York: Schocken Books.

Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal, 40*(3), 619-654.

Gruenewald, D. A. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Jiménez, R. T., Smith, P. H. y Teague, B. L. (2009). Transnational and community literacies for teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 52*(9), 16-26.

Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: Using the method of nethnography to research market-oriented virtual communities. *Journal of Marketing Research, 39*(1) 61-72.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.

Kretzmann, J. P. y McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications. Recuperado de http://www.abcdinstitute.org/publications/downloadable/

Langer, R. y Beckman, S. C. (2005). Sensitive research topics: Netnography revisited. *Qualitative Market Research: An International Journal, 8*(2), 189-203.

Lefebvre, H., y Enders, M. J. (1976). Reflections on the politics of space. *Antipode, 8*(2), 30-37.

Lotherington, H. y Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics, 31* (226-246). https://doi.org/10.1017/S0267190511000110

Marshall, E. y Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review, 80*(2), 221-241.

Medina, R. (2013). *Community based projects as literacy resources in an online ingles course*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Moll, L. (1994). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

Libro Peda_Final.indd 76 30/08/2019 11:40:19 a. m.

New London Group. (1997). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. TESOL *Quarterly* (33), 329.348. https://doi.org/10.2307/3587668

Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal, 64*(2), 143-154.

Sharkey, J. (2004). ESOL teachers knowledge of context as critical mediator in curriculum development. *TESOL Quarterly, 38*(2), 279-299.

Sharkey, J. (2012). Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Íkala, 17*(1). Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/11519

Sharkey, J. y Clavijo, A. (2012). Promoting the value of local knowledge in ESL ingles teacher education through community-based field assignments. En B. Medradoy C. Reichmann (Eds.), *Projetos e práticas na formação de professor de lingua inglesa*. Paraiba: Editora Universitaria UFPB.

Shohamy, E. y Gorter, D. (2009). Introduction. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Smyth, S. y Toohey, K. (2009). Bringing home and community to school: Institutional constraints and pedagogical possibilities. En A. Kostogriz, J. Miller y M. Gearon (Eds.), *Linguistically and culturally diverse classrooms: New dilemmas for teachers* (pp. 271-288). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London: Sage.

Toohey, K. y Day, E. (1999). Language learning: The importance of access to community. *TESL Canada Journal,* 17(1), 40-52.

Warschauer, M. y Ware, M. (2008). Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexo. Cuestionario sobre los proyectos acerca de la comunidad

Apreciados estudiantes, a continuación, encontrarán unas preguntas sencillas para que evalúen la utilidad del proyecto que se realizó sobre la comunidad. También pueden agregar sus comentarios para mejorarlo.

Libro Peda_Final.indd 77 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Acepto que la información proveída aquí y en los productos del proyecto sirva para propósitos de Investigación.

Sí

No

Si aceptaste, crea un apodo para proteger tu identidad.

Tu respuesta

¿Para qué sirvió la realización del proyecto sobre la comunidad de la universidad? Escribe tanto como puedas relatando tus percepciones sobre los foros, los guiones y la grabación del video.

Tu respuesta

¿Cuáles actividades contribuyeron más al aprendizaje de la lengua?

Tu respuesta

¿Qué aprendiste durante la realización del proyecto?

Tu respuesta

Libro Peda_Final.indd 78 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Capítulo 2

Las literacidades de los estudiantes de inglés desde indagaciones locales en una experiencia multimodal*

July Andrea Rincón Ortega
Amparo Clavijo Olarte

Esta sección del libro, "Maestros que aprenden sobre la comunidad", me permite contar el proceso de investigación iniciado a partir de mi experiencia de mapeo del lugar donde he vivido y trabajado durante años, como parte de un ejercicio para la maestría en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El estudio relata cómo el entorno de mis estudiantes, visto a través de fotografías y discutido a través de preguntas-problema, logra acercar a sus realidades la escuela y el currículo; además, cómo cada fotografía tomada y analizada por ellos se convierte en una oportunidad para invitar a la investigación. Este capítulo muestra de qué manera las pedagogías basadas en la comunidad (PBC) promueven una lectura crítica de los espacios con los que estudiantes, padres, docentes y comunidad en general interactuamos a diario y cómo estas indagaciones resultan en material multimodal que es compartido y discutido a través de las tecnologías.

Este estudio cualitativo sobre pedagogías comunitarias involucró a cuarenta estudiantes de décimo grado de una escuela pública del sureste de Bogotá en

* Este capítulo es una traducción del artículo de Judy Rincón y Amparo Clavijo-Olarte, de 2016, "Fostering English learners' Literacies through Local Inquiry in a Multimodal Experience", publicado en el volumen 18, número 2, de la revista *Colombian Applied Linguistics Journal* (pp. 67-82), que se publica en español con la autorización de la revista.

Libro Peda_Final.indd 79 30/08/2019 11:40:19 a. m.

experiencias significativas que integran la vida real de los estudiantes al currículo escolar (Freire, 2000). El objetivo fue indagar cómo las investigaciones en la comunidad crean oportunidades para que los estudiantes exploren temas sociales y culturales en sus vecindarios utilizando la multimodalidad.

La decisión de utilizar una perspectiva de investigación crítica en la clase de inglés como lengua extranjera abrió una gama de posibilidades para que los estudiantes recopilaran información en forma de texto, video, música, imágenes, y la compartieran mediante el uso de la tecnología. Within y Within (1997) afirman:

> Cuando los maestros dan a los estudiantes la responsabilidad de mirar de cerca, también les otorgan el derecho de plantear preguntas sobre lo que ven, el derecho a resolver los problemas que encuentran y el derecho a ser empoderados por los frutos de sus luchas. (p. 10)

Las imágenes, los vídeos, la música y la tecnología se convirtieron en los medios que los estudiantes usaron para presentar una visión multimodal de las prácticas de literacidad. Estas prácticas mediadas por la tecnología constituían una forma de romper con la dinámica bidireccional entre maestro y alumno y expandirse a una interacción social más amplia para construir la comprensión con el otro (Quintero, 2008).

Durante un periodo de tres años, la escuela pública en la que se desarrolló esta intervención promovió la formación de los estudiantes con énfasis en la investigación. El modelo pedagógico de la escuela, basado en la pedagogía sociocrítica para el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología en beneficio de la comunidad, representó una oportunidad para transformar el enfoque de enseñanza de inglés monomodal, basado en gramática, en una experiencia de investigación-acción más participativa. Short (2009) afirma que "una vez que exploramos la investigación como un aprendizaje natural, podemos crear entornos de aprendizaje que involucren a los estudiantes en estos procesos, en lugar de imponer cómo deben aprender".

El modelo de investigación que la institución promueve representa una oportunidad para involucrar a los estudiantes en el uso significativo del lenguaje, incluyendo la pedagogía comunitaria y las pedagogías sociocríticas, como tendencias clave en su modelo pedagógico. El análisis del plan de estudios y del enfoque curricular muestran la desconexión que existe entre estos y la realidad que viven los estudiantes. La implementación de una instrucción que integra el contenido, los contextos locales y las experiencias de aprendizaje de lenguas a través de consultas comunitarias con estudiantes escolares se convirtió en una alternativa para el aprendizaje de inglés desde la indagación (Clavijo, 2015b).

Como investigadores y educadores en instituciones públicas que buscan fomentar los procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, encontramos que utilizar PBC en el currículo de lengua extranjera es una experiencia positiva para el aprendizaje de los estudiantes. Creemos que las preguntas que los estudiantes hacen sobre

Libro Peda_Final.indd 80 30/08/2019 11:40:19 a. m.

sus propios contextos traen unos procesos de pensamiento significativos en el aula. Como maestros de la comunidad, nos resulta satisfactorio y desafiante enseñar a un grupo diverso de estudiantes, cuyas necesidades educativas van más allá de un enfoque lingüístico o la preparación de un examen. Existe un compromiso social con los estudiantes en situaciones de desplazamiento (debido a la guerra interna en Colombia) o cuyos antecedentes socioeconómicos son vulnerables. Los problemas que los estudiantes traen al aula representan una oportunidad para conciliar la escuela con las necesidades reales de la sociedad. Las comunidades estudiantiles son lugares llenos de inspiración. Si son adecuadamente trabajados en el aula de inglés, proporcionan usos del lenguaje que dan a los estudiantes voz y el poder de ser actores críticos de sus propias realidades.

Revisión de literatura

Este estudio se fundamenta en estudios locales sobre pedagogías comunitarias (Clavijo, 2015a; Medina, Ramírez y Clavijo, 2015; Rincón, 2014; Reyes, 2012; Sharkey, 2012), teorías sociocríticas sobre la formación de profesores de idiomas (Johnston y Davis, 2008), perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 2000), el currículo de investigación (Dewey, 1990, 1997), el concepto de los fondos de conocimiento de los estudiantes (Moll, 1994) y la contribución de Murrell (2001) al papel del profesor comunitario. Una perspectiva de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje la apoya el trabajo de Whitin y Whitin (1997), al igual que Cochran Smith y Lytle (2009), al ilustrar la investigación como una postura del maestro, y Wells y Claxton (2002), quienes explican la investigación como una orientación para el aprendizaje y la enseñanza. Finalmente, las contribuciones de Mills (2011), Kress (2003), Warschauer y Kern (2000), Farías, Oblivinovic y Orrego (2010) y Norton (2000) nos ayudan a explicar cómo la multimodalidad y la tecnología se pueden usar en el aprendizaje de inglés.

Pedagogías comunitarias y currículo

Las PBC son diferentes a las prácticas escolares tradicionales, por cuanto incluyen experiencias de vida y los fondos de conocimiento que los estudiantes y maestros traen al aula para enriquecer las dinámicas de clase y el currículo. En el contexto del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, los diferentes componentes del entorno —los símbolos, los avisos, el paisaje lingüístico, las personas y las situaciones cotidianas que viven los estudiantes y maestros, por ejemplo— contribuyen a ampliar la visión del maestro investigador en las indagaciones que orienta con sus estudiantes.

Sharkey (2012) define las PBC como "currículo y prácticas que reflejan el conocimiento y la apreciación de las comunidades en las que se ubican las escuelas, los estudiantes y sus familias" (p. 7). Judy Sharkey y Amparo Clavijo Olarte lleva-

Libro Peda_Final.indd 81 30/08/2019 11:40:19 a. m.

ron a cabo investigaciones en Estados Unidos y Colombia en las que docentes de aula se dedicaron a la investigación e implementación de pedagogías comunitarias con sus alumnos en sus aulas de inglés. Una de las estudiantes del curso de formación docente, con Judy Sharkey, en el contexto de Estados Unidos, compartió su reflexión crítica sobre cómo concibe el currículo dentro de las pedagogías de la comunidad. Ella afirma que "el currículo puede provenir de la interacción entre estudiantes, profesores y experiencias; no tiene que venir de un libro de texto o en una caja de materiales de la oficina del distrito" (2012, p. 8).

Del mismo modo, el estudio de July Rincón (2014) con estudiantes de décimo grado en una escuela pública de Bogotá es un ejemplo de maestro comunitario y su liderazgo y compromiso para mejorar las vidas de estudiantes y familias de bajos ingresos económicos. A July Rincón, aprender a estudiar las comunidades como recursos para el currículo y la enseñanza, le proporcionó las herramientas para explorar los temas sociales y culturales del barrio con sus estudiantes de décimo grado. Aprender a través de indagaciones locales fue una razón ideal para que los estudiantes compartieran ideas sobre las preocupaciones locales a través de foros de Facebook y un blog en su proyecto de aula.

Además, Reyes (2012), en un programa extracurricular, llevó a cabo un proyecto comunitario con estudiantes en riesgo para promover el conocimiento de los recursos comunitarios en la educación en inglés como lengua extranjera en Bogotá. Ella integró los fondos de conocimiento que los estudiantes trajeron de casa como recursos importantes para la construcción del plan de estudios y destacó la importancia de integrar en el aula fuentes lingüísticas y culturales de la comunidad. Durante su experiencia en la enseñanza a estudiantes entre los seis y los nueve años de edad, ella se sorprendió al saber que el único lugar conocido por los estudiantes era su entorno local y ningún otro lugar dentro de la ciudad de Bogotá, esto es, solo su barrio La Gaitana y sus alrededores.

Con el fin de ofrecer una enseñanza más contextualizada, Reyes se tomó el tiempo de mapear el barrio, tomar fotos de la comunidad donde vivían los estudiantes y utilizar las imágenes como material para crear un currículo significativo que pudiese implementarse con los estudiantes. Su objetivo era ser una maestra comunitaria. Como docente universitaria de inglés, promueve una pedagogía centrada en problemas locales en comunidades con necesidades críticas. Por lo tanto, sus estudiantes exploran las problemáticas sociales de las comunidades para conectar el aula de inglés con las necesidades y requisitos de sus campos de conocimiento.

En relación con la participación que se debe dar entre la comunidad y la escuela, Whitin y Whitin (1997) afirman que "uno de los beneficios de trabajar en una comunidad es que es un recurso colaborativo" (p. 7). Cuando se piensa en cerrar la brecha entre la escuela y las comunidades donde viven los estudiantes, los maestros tienen la responsabilidad de indagar sobre las dinámicas de la comunidad con padres, per-

Libro Peda_Final.indd 82 30/08/2019 11:40:19 a. m.

sonas importantes de sus comunidades, maestros y los mismos estudiantes. El trabajo en equipo permite realizar una lectura crítica de los espacios, de las experiencias y situaciones para construir un currículo más humano e incluyente.

En cuanto al desarrollo profesional de los docentes, Murell (2001) afirma que "las experiencias de campo [que los maestros y los estudiantes adquieren de la interacción] con entornos comunitarios proporcionan múltiples oportunidades para adquirir e implementar conocimientos contextualizados necesarios para una práctica pedagógica exitosa" (p. 6). Al incluir las realidades de los estudiantes en sus programas escolares, su aprendizaje es más significativo. La relación vertical entre profesor y alumno cambia para convertirse en una relación horizontal, en la que los maestros y los alumnos alimentan el currículo conjuntamente a través de sus exploraciones.

Las decisiones sobre la educación y el currículo escolar están regularmente centradas en los administrativos (rector y coordinador académico) y los maestros de cada área del conocimiento con poca participación de la familia, los padres, la comunidad y los estudiantes. Esta forma tradicional de organizar la educación evoca el modelo bancario de Freire (2000), en el cual el conocimiento está centrado en los maestros y los estudiantes son receptores pasivos de la instrucción. Freire (2000) reporta la investigación desarrollada con un grupo de campesinos que participaban en un círculo de lectura que requería un diálogo conjunto; sin embargo:

> Se declararon ignorantes y manifestaban que el profesor es quien posee el conocimiento y a quien deben escuchar […] casi nunca se dan cuenta que ellos, también, tienen conocimiento que han aprendido en sus relaciones con el mundo, y la interacción entre otras mujeres y hombres. (p. 63)

Freire ilustra a través de este ejemplo cómo los parámetros impuestos en los estudiantes resultan en sumisión y la de otras entidades alrededor de la construcción de conocimiento. Por otra parte, Murrell (2001) afirma que la escuela debe trabajar en colaboración con los padres y la comunidad para indagar juntos y para fomentar prácticas de aprendizaje y enseñanza que beneficien a los estudiantes y que involucren su realidad. En palabras de Dewey (1990), "debemos concebir [los recursos del contexto] en su significación social […] a través de los cuales la escuela promueva formas significativas de aprendizaje a partir de la comunidad en vez de ser un lugar aislado" (p. 14).

Pedagogías basadas en la comunidad desde la indagación

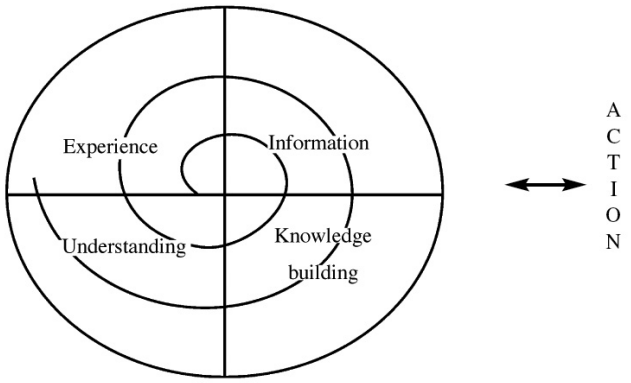
Al reconocer la comunidad como recurso para el aprendizaje, los estudiantes se convierten en lectores críticos de sus propios contextos, al tiempo que desarrollan un sentido de pertenencia, así como habilidades académicas y para la indagación. Sin embargo, la indagación debe comenzar por la orientación que los profesores proporcionan a los estudiantes.

Libro Peda_Final.indd 83 30/08/2019 11:40:19 a. m.

Consideramos que la indagación comienza observando de cerca los elementos y situaciones que el profesor invita a los estudiantes a explorar. Para Short (2009), "sin invitación […] quizás sea más difícil vencer [las] incertidumbres o tensiones [del mundo exterior]; la invitación nos ayuda a sentir cierta seguridad a tomar el riesgo de perseguir esas posibilidades conjuntamente" (p. 12). Las indagaciones y exploraciones de los estudiantes generan curiosidad para obtener más información.

Wells y Claxton (2002) discutieron una investigación realizada con estudiantes multiculturales en una clase de ciencias. En esta, los estudiantes miraron de cerca por primera vez el proceso de nacimiento de una mariposa. Los estudiantes hicieron preguntas y se les ocurrieron sus propias respuestas. Wells (1999) afirma que los maestros siguen siendo el problema, pues desean que los estudiantes proporcionen respuestas preestablecidas o, para decirlo con sus palabras, "la solución que es culturalmente aceptada" (p. 149). En su modelo del "espiral del conocimiento", Wells propone una alternativa para la investigación: tener en cuenta las experiencias y antecedentes de los estudiantes como información clave para la construcción del conocimiento. El modelo se proporciona y se explica en la figura 1.

Figura 1. El espiral del conocimiento



Fuente: adaptado de Wells (1999).

En el espiral, cada ciclo comienza por establecer conexiones entre las experiencias individuales de los aprendices y la situación problemática a través de la nueva información que ofrece el profesor, el texto o la situación y actividad. Wells y Claxton (2002) consideran que para que logre comprenderse esta nueva información, debe ser apropiada y transformada a través de una construcción colaborativa del conocimiento. Esto sucede mediante la actividad conjunta y el diálogo entre participantes, para lograr comprender y evaluar la nueva información (Wells, 2008), relacionarla

Libro Peda_Final.indd 84 30/08/2019 11:40:19 a. m.

con sus concepciones y creencias sobre el tema de estudio y poder usar la nueva información en nuevas indagaciones.

El estudio con estudiantes multiculturales muestra la necesidad de construir un currículo en el cual la indagación, al igual que las experiencias de los estudiantes, provoque preguntas que los estudiantes responden a través de un proceso de descubrimiento. Las escuelas deben cambiar las formas tradicionales de pedir a los estudiantes que reciten las respuestas. Wells (2002) cree que cuando los estudiantes están "afectiva e intelectualmente interesados en aprender, [los] problemas tienen más de una respuesta y no hay una sola persona con autoridad que lo sabe todo" (p. 199). Es muy importante, entonces, promover indagaciones conjuntas fuera del aula en la que la escuela, los padres, los estudiantes y la sociedad se vinculan para formar ciudadanos más responsables.

La pedagogía comunitaria y la formación docente

La implementación de pedagogías comunitarias en las escuelas tiene implicaciones para la formación del profesorado. La PBC involucra a los maestros que organizan el contenido del currículo en torno a las preocupaciones sociales y culturales del contexto local, incluyendo a estudiantes y familias en la investigación local y descubriendo los recursos lingüísticos de la comunidad. Schecter, Solomon y Kittmer (2003) destacan la importancia de preparar a los maestros para trabajar en entornos escolares urbanos multiétnicos y multilingües, caracterizados por la transición y el flujo de poblaciones, e invitan a los programas de educación de maestros a incorporar orientaciones y estrategias de respuesta. Maestros y practicantes en las aulas colombianas, en las grandes ciudades donde recibimos estudiantes de diversos contextos, se beneficiarían de un enfoque comunitario de la formación de profesores. Del mismo modo, Murrell (2001) define al maestro comunitario como aquel que "posee un conocimiento contextualizado de la cultura, la comunidad y la identidad de los estudiantes y las familias a quienes sirve y aprovecha este conocimiento para crear las prácticas de enseñanza básicas necesarias para la configuración" (p. 51).

Johnston y Davis (2008) se basan en un enfoque de colaboración para el aprendizaje basado en la comunidad (CBL) con maestros en formación y vínculos comunitarios establecidos para fomentar el aprendizaje de la segunda lengua. El CBL guía a los maestros a utilizar principios de enseñanza que establecen que "los estudiantes aprenden mejor cuando: el aprendizaje se conecta con las comunidades y la práctica más allá del aula [interactuando con] las comunidades locales y las prácticas comunitarias" (p. 352). La mayoría de los proyectos llevados a cabo por maestros en formación les permitieron ver a los estudiantes como "agentes comunitarios activos e informados" (p. 352). La información recogida por profesores y estudiantes durante las consultas comunitarias enriquece el currículo, haciéndolo más incluyente.

Libro Peda_Final.indd 85 30/08/2019 11:40:20 a. m.

La multimodalidad y la pedagogía basada en la comunidad

La multimodalidad genera infinidad de oportunidades en el salón de clases de inglés para que los estudiantes se comuniquen. La mayoría de las escuelas todavía están dominadas por prácticas de escritura tradicionales que elogian el uso del papel en el que se fomentan producciones meramente lingüísticas. Sin embargo, según Mills (2011), "los modos son el punto de partida para desarrollar nuevas "gramáticas" o un "metalenguaje" para una gama más amplia de elementos textuales, además de la lingüística (palabras escritas) solamente (p. 54). Durante un estudio realizado con estudiantes inmigrantes aprendices de inglés, Somerville (2010) logró comprender el valor que el conocimiento local tiene en los procesos de pensamiento de los estudiantes que están aprendiendo inglés. Los estudiantes compartieron historias y recursos identificados a través de un proceso de indagación realizado en sus comunidades con el uso de herramientas multimodales. Los productos de las preguntas de los estudiantes se mostraron en videos, música e imágenes acompañados de textos creados por ellos mismos.

Somerville (2010) destaca las literacidades adquiridas por los estudiantes al usar el inglés y la multimodalidad para propósitos comunicativos. El estudio local de Quintero (2008) en un salón de inglés con estudiantes universitarios en Bogotá (Colombia) investigó un grupo de interacciones en blogs de estudiantes de primer año en la licenciatura de inglés. Su enseñanza tenía como objetivo promover la escritura y las habilidades de comunicación en inglés con el apoyo de blogs. Ella encontró que una "comunidad de *bloggers*" surgió al escribir sobre temas de interés personal y académico cooperativamente. Sus hallazgos sugieren que la escritura en inglés se desarrolla de gran manera cuando los estudiantes se sienten parte de una comunidad con la que interactúan, comparten intereses similares y objetivos de aprendizaje del idioma, y cuando esa escritura es mediada por la tecnología. Sus resultados también muestran que, al escribir en blogs, los estudiantes desarrollaron múltiples literacidades al tener la posibilidad de describirse a sí mismos y mostrar su identidad en el blog personal a través de los escritos, fotos con animaciones, su entorno universitario y muestras culturales que publicaron (Quintero, 2008). Estos hallazgos apoyan la declaración de Somerville (2010) sobre la biliteracidad desarrollada del inglés y la multimodalidad.

Otro estudio en el que las tecnologías de la comunicación colaboran con el desarrollo de literacidades es el "proyecto de la fresa", publicado por Warschauer (2000). Este proyecto proporciona ideas sobre cómo las pedagogías comunitarias y la tecnología trabajan juntas para capacitar a los estudiantes a pensar críticamente y adoptar nuevas literacidades con un sentido de pertenencia. En este proyecto, un grupo de estudiantes en Oxnard (California) participó en un proyecto donde su contexto fue el tema principal de discusión. El campo local de la fresa era un lugar de la comunidad que los estudiantes analizaron. Como esta industria representaba

Libro Peda_Final.indd 86 30/08/2019 11:40:20 a. m.

una fuente económica para las familias de los estudiantes, ellos se involucraron en el proyecto. Entrevistaron a los trabajadores y describieron las situaciones a las que ellos se enfrentaban. Los estudiantes crearon presentaciones de PowerPoint que se compartieron a través de la web con sus compañeros de clase (Warschauer, 2000). Este trabajo influyó en mi estudio con estudiantes de décimo grado, ya que la implementación de tareas proporcionadas a los alumnos aporta ideas en la construcción y planificación de actividades para implementar en esta investigación. El estudio de Warschauer también evidencia que las pedagogías y multimodalidades basadas en la comunidad representan nuevas alternativas para lograr prácticas significativas para los estudiantes, especialmente en comunicación y autoexpresión.

Uso de las redes sociales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Norton (2000) considera que se limita la participación de los estudiantes en el aula, debido a la falta de dominio en el segundo idioma. Estos estudiantes experimentan ansiedad, porque existen normas estrictas para evitar el uso de su lengua materna cuando intentan expresar sus opiniones, lo que resulta en silencio en el aula y poca motivación en el aprendizaje de un idioma. Este puede ser el caso de muchos estudiantes de inglés en escuelas públicas y privadas en Colombia. En razón a la anterior limitación de participación en el aula, las redes sociales se convierten en una posibilidad de comunicación en el idioma extranjero.

En la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, la tecnología se ha convertido en una herramienta importante que si se integra en el aula, puede abrir oportunidades para la interacción social y la expresión personal de los alumnos. Considerando que el uso de internet proporciona a los profesores y estudiantes posibilidades de crear comunidades de redes sociales en línea, al participar en grupos de Facebook, foros y blogs, es importante destacar que estos espacios interactivos pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje para los estudiantes de idiomas extranjeros.

En este sentido, Blattner y Fiori (2011) investigaron si un sitio web de la comunidad de redes sociales, como Facebook, puede ser explotado en el contexto de una clase de lengua extranjera de un nivel intermedio de proficiencia para apoyar a estudiantes competentes en la segunda lengua. Sus hallazgos informan que los estudiantes fueron capaces de identificar elementos culturales en conversaciones auténticas con los participantes en el grupo de Facebook e integraron nuevas formas de aprender un idioma extranjero. En las conversaciones en el foro de Facebook, los estudiantes pudieron identificar y usar abreviaturas y sus significados (por ejemplo, el uso del símbolo @ para expresar la inclusión de género). Los autores concluyeron que mediante la incorporación de herramientas web 2.0, que mejoran la calidad de las aulas, los educadores podrían explotar las redes sociales como Facebook para crear un

Libro Peda_Final.indd 87 30/08/2019 11:40:20 a. m.

ambiente de aprendizaje dinámico, promover el pensamiento crítico, ofrecer oportunidades auténticas de aprendizaje de segunda lengua y desarrollar multiliteracidades.

Un estudio que investiga el uso de redes sociales con estudiantes universitarios en clases de inglés, realizado por Razak, Saeed y Ahmad (2013), critica las clases tradicionales de inglés que no incluyen la colaboración y la interacción en clases de escritura universitaria. Desde un marco interaccionista que ve el aprendizaje como un acto social interactivo, los autores investigaron los desafíos y las oportunidades de las redes sociales como entornos de aprendizaje en la escritura en inglés. Consideraron que las redes sociales, como comunidades de práctica en línea, son ambientes de aprendizaje apropiados para que los estudiantes practiquen el inglés. Su estudio es apoyado por otros estudios que revelan que Facebook facilita el proceso de escritura de los estudiantes, por ejemplo, el de Haverback (2009), Shih (2011) y Majid, Stapa y Keong (2012). Los datos se recolectaron a partir de las interacciones de los alumnos en las actividades de escritura semanal y las respuestas a las preguntas enviadas por el instructor. Sus conclusiones reportan evidencias de la naturaleza interactiva de Facebook, como una comunidad de práctica que permitió a los estudiantes participar en actividades de escritura a través de la colaboración, la interacción y la escritura como un proceso de construcción colaborativa entre pares y con orientación del docente.

En resumen, los estudios mencionados presentan el uso de redes sociales en la enseñanza y aprendizaje de inglés como herramientas útiles para que los estudiantes participen en conversaciones auténticas con hablantes nativos o no nativos de inglés.

Metodología

El presente estudio se enmarcó en el paradigma de la investigación-acción (Burns, 2001) para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera las indagaciones locales crean oportunidades para que los estudiantes exploren aspectos sociales y culturales de sus barrios utilizando la multimodalidad y las literacidades? Para Burns (2001), la investigación-acción es una metodología que combina la acción y la investigación donde los resultados se ponen en práctica:

> Es una forma de investigación en la que los docentes reflexionan sistemáticamente sobre su práctica para obtener resultados que contribuyen a mejorar y construir conocimiento. Se desarrolla en ciclos en las que los docentes observan, reflexionan, revisan el plan de clase, planean ajustes a la enseñanza y los implementan. (Burns, 2001, p. 33)

Durante el desarrollo de este estudio, las investigadoras observaron, planearon y ejecutaron tres momentos o ciclos que comenzaron en mayo de 2012 y terminaron en febrero de 2014. El primer momento fue el mapeo de los barrios de los estudiantes que incluía la identificación de cinco recursos de la comunidad, según lo propuesto por Kretzmann y McKnight (1993): espacios físicos, asociaciones, personas, instituciones y economía local (figura 1 del capítulo 1).

Libro Peda_Final.indd 88 30/08/2019 11:40:20 a. m.

El segundo momento se caracterizó por el inicio de la indagación en los barrios por parte de los estudiantes. Esto implicó decidir con ellos a quién entrevistar, qué preguntas hacer y qué permisos solicitar para lograr registros fotográficos en lugares públicos. El tercer momento se centró en las presentaciones en clase sobre la información recopilada en los diferentes barrios y la publicación de los resultados en el blog.

Contexto y participantes

Esta investigación se realizó en una escuela pública ubicada en el sur de Bogotá que tiene una población estudiantil de 1600 estudiantes, distribuida en dos sedes y en jornadas mañana y tarde. La escuela ha estado equipada con computadores personales y conexión a internet, lo que facilitó la implementación del estudio. Los estudiantes provienen de familias de bajos ingresos reportadas en el Sistema de Salud Subsidiado (Sisben) y algunos han sufrido desplazamientos debido a la guerra interna.

La población que participó en el estudio fue un grupo de cuarenta estudiantes de décimo grado con edades comprendidas entre los catorce y los quince años de edad. Los estudiantes pertenecen a los estratos sociales 1 y 2, los dos niveles socioeconómicos más bajos en el sistema económico de la nación. La población se seleccionó considerando el grupo de estudiantes que necesitaba un incentivo para mejorar su bajo desempeño académico y disciplinario como una forma de involucrarse en prácticas significativas que podrían ayudar a mejorar las literacidades de los estudiantes.

Instrumentos

Este estudio promueve habilidades de indagación de los estudiantes y sus literacidades a través de la utilización de las PBC. Los datos recopilados sirvieron para observar y documentar el proceso de investigación con los estudiantes (Hubbard y Miller, 1999). Los datos se recolectaron a través de videos, grabaciones de presentaciones de los estudiantes, debates en clase, notas de campo del profesor, interacciones de los estudiantes en Facebook y el blog de los estudiantes.

Se recogieron notas de campo de las sesiones de clase dedicadas a hacer un mapeo de la comunidad con estudiantes que informaron los resultados de sus indagaciones. Las grabaciones en video de los debates de clase ayudaron a las investigadoras a observar a los participantes desde una perspectiva general y específica, a la vez que sirvieron como un instrumento para verificar notas sobre aspectos específicos y para la interpretación y análisis de los datos. Los productos multimodales que crearon los estudiantes durante la etapa final del proyecto se compartieron en el blog. Sus participaciones en el blog permitieron la interpretación y el análisis de los datos a medida que reportaban la información sobre sus comunidades, los procesos de indagación seguidos y los ejemplos de aprendizaje de inglés representados en sus informes multimodales.

Libro Peda_Final.indd 89 30/08/2019 11:40:20 a. m.

Resultados

Usando el enfoque de la teoría fundamentada, comenzamos el análisis leyendo los datos recopilados a partir de los blogs de los estudiantes, grabaciones de video de los debates de clase y las notas de campo de la docente. Los datos de diferentes fuentes se utilizaron para triangular, validar y verificar los resultados. El *software* Atlas.TI fue útil para codificar y organizar los datos. Los resultados se organizaron en dos temas principales que muestran el proceso de aprendizaje de los estudiantes así: *de la indagación a la multimodalidad en la pedagogía de la comunidad y el aprendizaje de inglés a través de redes sociales*.

De la indagación a la multimodalidad

Este resultado explica el movimiento entre los momentos, los procesos y los resultados de las experiencias comunitarias de los estudiantes. También explica sus experiencias al comenzar a cuestionar e identificar temas y aspectos relevantes en su barrio. El mapeo y las observaciones de la comunidad, el análisis de fotos y videos, las discusiones en clase y la creación de preguntas guiaron las indagaciones de los estudiantes. Murrell (2001) afirma que el contexto en el que se enmarcan las comunidades de los estudiantes posee un rico contenido de conocimiento sociocultural, comunidad e identidad. Los estudiantes entrevistaron a personas importantes para ampliar la información sobre sus hallazgos y crear reportes multimodales. Los momentos del proceso de indagación que llevaron a cabo los estudiantes incluyeron observación e identificación de los recursos del entorno, identificación y documentación de un problema y presentación de los resultados.

Durante la observación e identificación de los recursos del entorno llamado mapeo, los estudiantes seleccionaron imágenes que ilustran las actividades económicas que existen en sus barrios (figura 2).

La observación de las fotografías recolectadas por los estudiantes durante el mapeo a sus comunidades generó preguntas acerca del origen del nombre de los establecimientos comerciales en la zona, su actividad económica, el trabajo informal y el rol de los vendedores callejeros, las personas conocidas para la comunidad, la drogadicción, el alcoholismo, la violencia, el acoso, el aborto, la prostitución, las necesidades educativas, el control de natalidad, la pobreza, la indiferencia, la tolerancia, las opiniones religiosas, la contaminación y el tráfico. La descripción de la situación de migración de los padres de Santiago,[2] uno de los estudiantes del curso, nos ayuda a contextualizar el proceso que se lleva a cabo para la indagación de una situación que hace parte de la realidad de los estudiantes.

2 Los nombres de los participantes son seudónimos.

Libro Peda_Final.indd 90 30/08/2019 11:40:20 a. m.

Figura 2. Temas representados en el mapeo inicial. Indagando sobre los nombres de establecimientos comerciales en la zona, 20 de marzo a 9 de abril de 2012



Fuente: archivo de las autoras.

Para la documentación del problema, los estudiantes tomaron notas, elaboraron cuestionarios, entrevistas y consultaron en internet. Durante la revisión de las fotografías, los estudiantes identificaron y enumeraron una serie de características tanto de negocios existentes en sus barrios como de problemáticas socioculturales. En la muestra anterior, los estudiantes se preguntaban por el nombre dado a la panadería más cercana a su colegio La Matraca. Hablaron de la relación que tiene el nombre con el tipo de actividad comercial y, por medio de sus indagaciones, descubrieron historias de migración de la familia de Santiago, uno de los estudiantes, cuya familia es propietaria del establecimiento. Santiago compartió información relacionada con el lugar donde nació su padre y respondió así al nombre del establecimiento (figura 3).

Para informar a su audiencia, los estudiantes presentaron los resultados de sus indagaciones mediante PowerPoint, videos, canciones y creaciones. Para preparar su informe en inglés, redactaron estratégicamente las respuestas obtenidas por los propietarios de negocios y utilizaron la sala de computadores, a fin de diseñar y enriquecer su documento con fotografías e imágenes de internet. La profesora de inglés editó los escritos para que pudieran ser publicados y difundidos. Los estudiantes publicaron su reporte final en el blog de la clase y comentaron el trabajo de sus compañeros en inglés.

Libro Peda_Final.indd 91 30/08/2019 11:40:20 a. m.

Figura 3. Tipo de actividad comercial, 13 y 16 de abril de 2012



Fuente: archivo de las autoras.

Las investigaciones de los estudiantes evidenciaron cuatro grupos principales de problemas, relacionados con el medio ambiente, las necesidades de educación, la violencia y las adicciones de los jóvenes. Su participación en los debates de clase y las reacciones emitidas en los blogs reveló el impacto del estudio de la comunidad en los estudiantes. Las discusiones tanto en el aula como a través de internet muestran su punto de vista acerca de los problemas encontrados y la preocupación por buscar soluciones viables.

Francisco, uno de los estudiantes, presentó en su informe multimodal problemáticas relacionadas con consumo de drogas, habladurías, pandillismo, inseguridad, prostitución, pobreza y violencia en La Gloria y La Península, dos barrios cercanos al colegio. Él tuvo un fuerte impacto personal de los resultados de la indagación en su barrio. Decidió reaccionar ante los problemas, componiendo una canción de *rap* en español, creando un video con efectos de voz, narraciones e imágenes. En la letra de su canción (anexo), él expresa que "los problemas se propagan rápidamente como una enfermedad en el país cuando los estudiantes imitan lo que ven". Se ve a sí mismo como parte del problema, al decir "mi vecindario no hace nada para mejorar, incluyéndome […] la única solución es alejarme de estos problemas y contribuir solo con mi vida". La canción invita a la gente a reflexionar sobre lo que ocurre en la sociedad, y como autor decide discutir este tema con sus compañeros en el blog en inglés (figura 4).

Libro Peda_Final.indd 92 30/08/2019 11:40:20 a. m.

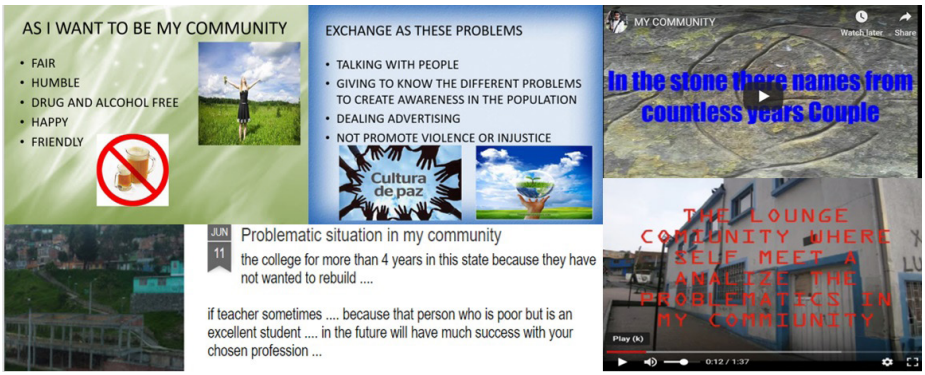
Figura 4. Video, fotografía y creación de texto con respecto a la problemática social en San Martín, La Gloria y La Península, 20 de noviembre de 2012



Fuente: archivo de las autoras.

La indagación que los estudiantes hicieron en sus comunidades motivó formas multimodales de presentar sus hallazgos y fue fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula de inglés. A mi modo de ver, la multimodalidad rompe con el modelo de clases que solo se utilizan textos escritos, al usar creaciones de canciones, historias, galerías de fotos, videos, locuciones de guion, música y videoclips de internet que motivaron sus reflexiones. El *collage* de la figura 5 muestra los productos multimodales en el blog de inglés.

Figura 5. Reportes multimodales sobre problemas socioculturales, 4 de junio a 13 de diciembre de 2012



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 93 30/08/2019 11:40:21 a. m.

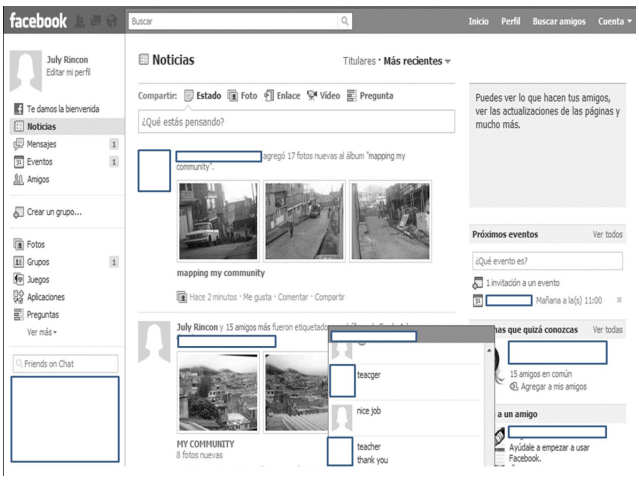
Los textos multimodales escritos por los estudiantes muestran una transformación de las literacidades desarrolladas en la clase de inglés mediante el uso de textos escritos en español, publicados en inglés en el blog, imágenes, videos y canciones. Los proyectos que Francisco, Santiago y Carlos compartieron con la clase confirman la importancia de promover literacidades mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que utilizan los jóvenes fuera del aula y dentro de ella. La canción de *rap* escrita por Francisco deja ver su identidad y su compromiso por llevar un mensaje de cambio a su barrio.

Aprendizaje de los estudiantes a través de Facebook

El segundo tema que se evidencia en los resultados se centra en las interacciones motivadas por el grupo creado por la docente en Facebook, para que los estudiantes pudieran comunicarse en inglés como objetivo pedagógico. En Facebook, los estudiantes crearon colaborativamente sus textos, resolvieron preguntas, compartieron fotos y recibieron comentarios de los padres de los estudiantes y otros miembros de la comunidad.

Durante el proyecto, la docente apoyó la escritura, retroalimentando sus textos iniciales antes de ser cargados en el blog de la clase. Previamente a la publicación de cada escrito de los estudiantes en el blog, ellos escribieron varias versiones para ser revisadas por la docente y luego editadas por ellos mismos (figuras 6 y 7).

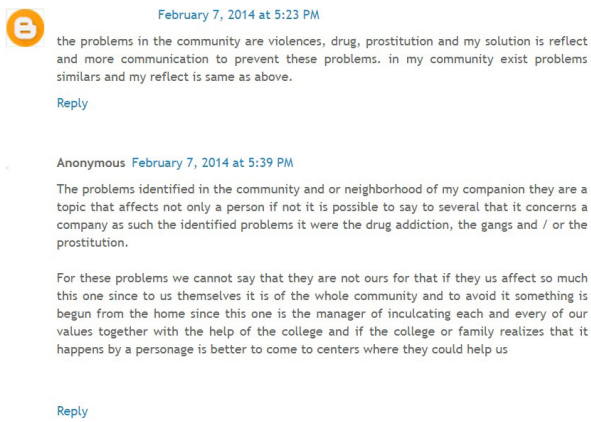
Figura 6. Interacciones en Facebook entre estudiantes y profesora



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 94 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Figura 7. Interacciones de los estudiantes en el blog



Fuente: archivo de las autoras.

Las publicaciones de los estudiantes en el blog, en Facebook, las composiciones en el aula y los debates orales ilustran los recursos lingüísticos de los estudiantes para comunicarse en inglés. Sus intervenciones orales y escritas, que combinan la primera lengua y la lengua extranjera, dan cuenta de lo que García (2009) denomina *translanguaging*. Ella lo define como "el hecho de comunicarse entre bilingües utilizando diversos modos o lenguas autónomas, a fin de maximizar el potencial comunicativo" (p. 140). Expresiones comunes en las interacciones diarias de los estudiantes en español (romperse, chimba o toca) o las palabras desconocidas en inglés (amable, groserías) superaron la brecha entre el aprendizaje de la lengua y la autoexpresión.

La aceptación del inglés y el español en la clase de inglés hace que un mayor número de participantes estén dispuestos a expresar sus opiniones con menores niveles de ansiedad. Las contribuciones realizadas en español involucraron a otros estudiantes que participaron activamente en interacciones escritas y orales. Insistir en el uso del estándar académico en los ambientes de aprendizaje de lenguas puede conducir a inseguridad lingüística y fracaso lingüístico (García, 2009). La aceptación de los recursos lingüísticos que los estudiantes trajeron al salón de clases de inglés promovió la comunicación y la autoexpresión.

Conclusión

La comunidad fue un espacio para desarrollar habilidades de indagación que informaron, a su vez, prácticas lingüísticas y reflexiones personales presentadas de manera multimodal. En términos del aprendizaje de inglés, el uso de Facebook

Libro Peda_Final.indd 95 30/08/2019 11:40:21 a. m.

y el blog grupal generaron prácticas significativas de escritura sobre su realidad en la comunidad, donde los estudiantes viven con un sentido crítico de transformación y cambio social.

Como docente-investigadora en un contexto de escuela pública, descubrí la escuela como un recurso, al igual que sus alrededores y las comunidades estudiantiles como espacios que ofrecen oportunidades notables de investigación, recopilación de información y transformación de prácticas curriculares para que las clases de inglés sean más significativas.

Descubrí que las comunidades de los estudiantes proporcionan alternativas para crear entornos de aprendizaje significativos en el aula de inglés, transformando prácticas de lenguaje mecánicas y descontextualizadas en maneras flexibles para comunicar lo que es importante para los estudiantes. Cuando ellos se involucran intelectual y emocionalmente, se logra un mejor aprendizaje (Wells, 1999). El aprendizaje de inglés en este proyecto se convirtió en algo más que la lectura de temas desligados de la realidad del estudiante y el aprendizaje de vocabulario, para abrir la posibilidad de leer los mundos de nuestros estudiantes mientras se construía conjuntamente su proceso de aprendizaje mediante la inclusión de múltiples modos de representar la realidad.

Explorar temas sociales y culturales a través de investigaciones comunitarias proporcionó a los estudiantes fundamentos para pensar críticamente sobre su papel en la comunidad. También amplió sus posibilidades de expresar diferentes puntos de vista con respecto a las situaciones de orden social que existen en sus barrios. Se acercaron a las prácticas culturales locales como una manera de crear resistencia hacia estos problemas presentes en sus comunidades. El uso de Facebook entre compañeros de clase, padres y la comunidad de blogueros facilitaron la expresión de mensajes de resistencia que surgieron de la experiencia de investigación.

Referencias

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.

Blattner, G. y Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal, 29*(1), 24-43.

Burns, A. (2001). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clavijo, A. (2015a). Implementing community based pedagogies with teachers in Colombia to enhance the English curriculum. En M. Perales y M. Méndez (Eds.), *Experiencias de docencia e investigación en lenguas extranjeras* (pp. 31-43). Chetumal, México: Editorial Universidad Quintana Roo.

Libro Peda_Final.indd 96 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Clavijo, A. (2015b). Research tendencies in the teaching of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistic Journal, 17*(1), 5-10.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). Inquiry as stance: *Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1990). *The school and society: The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Simon y Schuster.

Farías, M., Oblivinovic, K. y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Universitas Terraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* (2), 55-74.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed.* New York, NY: Continuum.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. En A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson y T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Social justice through multilingual education: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.

Haverback, H. (2009). Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom. *Reading Today, 27*(2), 34.

Hubbard, R. S. y Miller, B. M. (1999). *Living the questions: A guide for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers.

Johnston, R. y Davis, J. (2008). Negotiating the dilemmas of community-based learning in teacher education. *Teaching Education, 19*(4), 351-360.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age.* London: Routledge.

Kretzmann, J. P. y McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications. Recuperado de http://www.abcdinstitute.org/publications/downloadable/

Majid, A. H. A., Stapa, H. S. y Keong, C. Y. (2012). Scaffolding through the blended approach: Improving the writing process and performance using Facebook. *American Journal of Social Issues and Humanities, 2*(5), 336-342.

Medina, R. A., Ramírez, L. M. y Clavijo, A. (2015). Reading the community critically in the digital age: A multiliteracies approach. En P. Chamness Miller, M. Mantero y H. Hendo (Eds.), *ISLS readings in language studies* (vol. 5, pp. 45-66). Grandville, MI: International Society for Language Studies.

Mills, K. (2011). *The multiliteracies classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Libro Peda_Final.indd 97 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Moll, L. (1994). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. En R. B. Ruddell, M. P. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 179-207). Newark: International Reading Association.

Murrell, P. C. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching.* New York, NY: Teachers College Press.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman.

Quintero, L. (2008). Blogging: A way to foster ingles writing. *Colombian Applied Linguistic Journal*, (10), 7-49.

Razak, N. A., Saeed, M. y Ahmad, Z. (2013). Adopting social networking sites (SNSs) as interactive communities among English foreign language (inglés) learners in writing: Opportunities and challenges. *English Language Teaching, 6*(11), 187-198.

Reyes, N. (2012). *Engaging English learners in community based activities to develop their literacy processes in English*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rincón, J. (2014). *Fostering students' inquiry skills through community based pedagogies*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Schecter, S., Solomon, P. y Kittmer, L. (2003). Entegrating teacher education in a community situated school agenda. En S. Schecter y J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource.* Porstmouth, NH: Heinemann.

Sharkey, J. (2012). Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 17*(1), 9-13.

Shih, R. C. (2011). Can Web 2.0 assist college students in learning English writing?: Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(5), 829-845.

Short, K. G. (2009). Enquiry as stance on curriculum. En S. Davidson y S. Carber (Eds.), *Taking the PYP forward* (pp. 11-26). Woodbridge, UK: John Catt Educational.

Somerville, M. (2010). A place pedagogy for 'global contemporaneity. *Educational Philosophy and Theory* (42), 326-344. https://doi.org/10.1111/j.14695812.2008.00423.x

Warschauer, M. (2000). Online learning in second language classrooms: An ethnographicstudy. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 41-58). New York: Cambridge University Press.

Libro Peda_Final.indd 98 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Warschauer, M. y Kern, R. (Eds.). (2000). *An electronic literacy approach to network-based language teaching network-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wells, G. (2008). Dialogue, inquiry and the construction of learning communities. En B. Lingard, J. Nixon y S. Ranson (Eds.), *Transforming learning in schools and communities* (pp. 236-256). London: Continuum.

Wells, G. y Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Whitin, P. y Whitin, D. J. (1997). Inquiry at the window: *Pursuing the wonders of learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Anexo.

Canción de *rap* creada por un estudiante de grado décimo, 20 de noviembre de 2012

En todo el mundo existen problemas
En este día hablamos de mi tierra
Toda la violencia que corre por miseria
La relato cantada en esta letra
Todo lo que ocurre entre La Gloria y La Península
Es mi barrio, donde pasan cosas a diario
Donde hay que sobrevivir sin cometer pecado
Hablamos y realizamos de San Miguel
Donde todo generalizan como quieren su vida
Y a sus hijos llevar hacia arriba
Pero estos problemas no dejan que vivan tranquilos
Drogas, mujeres, rumores y pandillas
Los muchachos en la zona fumando, acabando con su vida
Y perjudicando a las demás familias
Porque los niños quieren imitar lo que miran
Y probar los placeres de la vida
Como las mujeres que venden su cuerpo por cocaína
Y algo de dinero pa' sacar a su familia de la ruina
Esto aquí no acaba

Libro Peda_Final.indd 99 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Sigue pasando el tiempo y las personas todavía me sacan más canas
Porque es fácil difamar de lo que en mi vida pasa
Pasándolo de boca en boca, siempre inventando más cosas
Para ir terminando los pelados que quieren fama por sus actos
Cargando drogas, usando armas y peligrando su vida con otras bandas
Esto es lo que vive mi barrio cada año
Cargando drogas, usando armas y peligrando su vida
peliando con otras bandas
Esto es lo que vive mi barrio cada año,
Haciéndoselo saber al que me ha escuchado y al que le ha interesado
Porque esto es arte lo que ha pasado

Libro Peda_Final.indd 100 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Capítulo 3

La indagación sobre el refrigerio escolar para construir convivencia en la clase de inglés

Ana Janneth Gómez Gutiérrez

En el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, que me encontraba cursando en 2015, desarrollé una de las experiencias pedagógicas más satisfactorias en mi vida como docente de lengua extranjera, que he desempeñado desde hace aproximadamente quince años, y durante gran parte de esos años de experiencia me interesé mucho por el abordaje disciplinar de la enseñanza del inglés, enfocándome en los aspectos meramente formales de la lengua, como gramática, fonética y otros.

La Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas amplió el espectro sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, pues me permitió comprender la lengua como un medio y no como un fin para el aprendizaje. En otras palabras, me ayudó a entender que es posible aprender inglés mientras aprendo del mundo y de mi contexto, utilizando la lengua extranjera (inglés) como vehículo en ese proceso de aprendizaje.

Mi visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera se amplía y complementa con el conocimiento del aprendizaje basado en la comunidad y el aprendizaje a través de la indagación. Estas propuestas permiten el reconocimiento del contexto circundante de los estudiantes. Aquí, se les invita a ellos y a los docentes a asumir la comunidad como recurso para el conocimiento. Medina, Ramírez y Clavijo (2015) proponen que los docentes y los estudiantes indaguen en la comunidad, con el fin de establecer conexiones entre el currículo y los recursos disponibles en el contexto.

Libro Peda_Final.indd 101 30/08/2019 11:40:21 a. m.

En este sentido, Clavijo (2014) considera que el aprendizaje basado en la comunidad es un conjunto de prácticas que permea el currículo, proveyendo un mejor entendimiento de la comunidad en la que docentes y estudiantes están inmersos. Los recursos del contexto local y la comunidad representan un punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje, para enriquecer el currículo (Clavijo y Sharkey, 2011).

Lo más interesante en el enfoque de la pedagogía basada en la comunidad (PBC) es relacionar el mundo de los estudiantes con los temas de indagación en el salón de clase de inglés. Dewey (1997), en su teoría sobre experiencia y educación, propone un currículo basado en la experiencia (p. 27), en que se empodera a los estudiantes y se reconoce el aspecto social del aprendizaje de una lengua.

La experiencia pedagógica que presento en este capítulo se desarrolló en el Colegio Codema, ubicado al suroccidente de la ciudad de Bogotá, con estudiantes de quinto de primaria, cuyas edades están entre los diez y los doce años. El Colegio Codema es una institución educativa de carácter público, cuya propuesta pedagógica, expresada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), propende a construir una comunidad justa, crítica y tolerante, y en el modelo pedagógico social-cognitivo, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante. El modelo pedagógico social-cognitivo integra diferentes escuelas y tendencias pedagógicas que lo enriquecen y permiten el desarrollo de propuestas pedagógicas en pro del aprendizaje de los estudiantes y de su formación integral, a saber: aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas, pedagogía de la imaginación, pedagogía histórico-cultural, pedagogía liberadora y teoría crítica (PEI Codema, 2012). La institución se vincula al proyecto de la pedagogía de la comunidad desde su interés por desarrollar literacidades y competencias en lengua materna y extranjera y capacidades de indagación sobre temas sociales en los estudiantes de básica y media.

El proyecto

El proyecto de aula nace de acoger la propuesta pedagógica de la institución educativa en la que trabajo y de la apuesta pedagógica del aprendizaje basado en comunidad, que utiliza la indagación en el aula de clase como metodología para el conocimiento de la comunidad y el diseño del currículo. Por otro lado, existía una preocupación que va más allá de ser docente de lengua: la manera como los estudiantes se relacionan en el aula y las posibles intervenciones que los docentes podamos hacer para proponer una sana convivencia en ella y, así, contribuir con la formación integral de los jóvenes.

La implementación pedagógica tomó un año escolar, que se desarrolla en diez meses calendario, y se siguió un modelo de indagación para guiar a los estudiantes

Libro Peda_Final.indd 102 30/08/2019 11:40:21 a. m.

hacia la reflexión sobre la convivencia en el aula. Con el propósito de tener una mejor convivencia escolar y por la relevancia del tema de indagación colaborativa propuesto por los estudiantes (el refrigerio escolar), se utilizaron los estándares de inglés como lengua extranjera del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006b), de competencias ciudadanas establecidos como directrices por el MEN (2004) y los estándares de ciencias naturales (MEN, 2006a). Véase el anexo.

Teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos por los estándares disciplinares y de convivencia, se desarrollaron las fases de indagación propuestas por Short (1996). En la primera, los estudiantes se organizan en grupos, rompiendo de esta manera con el esquema lineal e individualista de la organización por filas en el aula de clase. Estos grupos los establecieron los mismos estudiantes y fueron base del trabajo en el resto de las fases. Durante las fases siguientes, los estudiantes escribieron reflexiones sobre lo que sucedía en el interior de los grupos durante el trabajo de indagación colaborativa. Dichas reflexiones se escribieron en español, de tal manera que los estudiantes pudieran expresar libremente lo que estaba pasando, en términos de convivencia e interrelaciones a la hora de trabajar en un proceso de indagación en la clase de inglés. Los estudiantes usaron sus cuadernos de inglés como diarios para escribir sus reflexiones individuales, al considerarlas parte importante del proceso de formación integral en el aula de inglés.

En esta fase inicial, denominada *estando juntos o getting together*, los estudiantes establecieron criterios para conformar sus grupos de trabajo, teniendo en cuenta que serían los mismos durante todo el año escolar y ellos deberían alcanzar diferentes objetivos como grupo. Ellos decidieron también crear normas dentro de sus grupos, así como estrategias para ser exitosos durante el proceso. La figura 1 muestra cómo los estudiantes se organizaron en grupos de tres a cinco estudiantes. Ellos decidieron con quién querían trabajar basados en los criterios que ellos mismos crearon, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

En la segunda fase, llamada *construyendo desde lo que sabemos o building from the known*, los estudiantes comenzaron la exploración de su contexto, a fin de indagar sobre el refrigerio escolar, pues este es un aspecto importante para ellos dentro de su rutina diaria. Durante esta fase exploratoria, los estudiantes propusieron diferentes ideas en los grupos sobre posibles fuentes de información como personas de la institución que podrían explicarles el proceso de recibir y distribuir el refrigerio escolar. Así mismo, fue preciso en esta etapa aprender nuevo vocabulario en inglés sobre alimentos y diferentes elementos relacionados con el refrigerio escolar, para desarrollar este tema de interés general sobre el cual habían decidido indagar.

Libro Peda_Final.indd 103 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Figura 1. Organización de los grupos



Fuente: archivo de las autoras.

La figura 2 muestra a la persona encargada de recibir el refrigerio escolar del camión y de distribuirlo en la institución con la ayuda de estudiantes de servicio social de la jornada contraria. También muestra el lugar de almacenamiento temporal del refrigerio y algunos de los alimentos que llegaban en el refrigerio para los estudiantes.

La tercera fase fue dedicada al *tiempo para encontrar preguntas para la indagación*. En esta los estudiantes estructuraron su proceso de indagación, y para ello tuvieron que entender cómo funcionaba una indagación, cómo se hacen preguntas en español y en inglés y, finalmente, tomar decisiones referentes al tema de indagación grupal alrededor del refrigerio escolar y, por supuesto, elaborar un plan de indagación para poder desarrollar su proceso.

La construcción del aprendizaje sobre la indagación se desarrolló por medio de diferentes actividades en la que los estudiantes observaron ejemplos de procesos de indagación e identificaron sus características. Durante esta fase también se crearon las preguntas de investigación en cada uno de los grupos. Dichas preguntas fueron el resultado de diferentes actividades y talleres de clase en los que los estudiantes exploraron aspectos alrededor del refrigerio escolar. En esta fase fue necesario explorar las estructuras gramaticales del inglés para construir las preguntas. En la tabla 1 se presentan las preguntas propuestas por cada uno de los grupos, con las cuales ellos organizaron su proceso de indagación sobre el refrigerio escolar.

Libro Peda_Final.indd 104 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Figura 2. Llegada y distribución del refrigerio escolar



Fuente: archivo de las autoras.

Tabla 1. Preguntas para la indagación sobre el refrigerio escolar

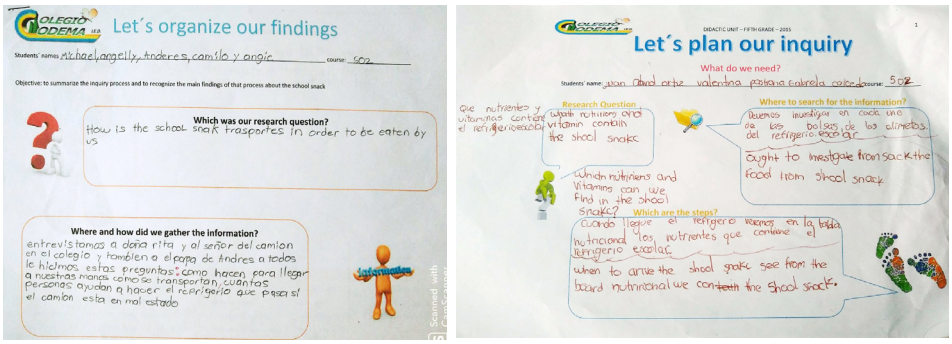
What is recycling? And what do we recycle for?	¿Qué es reciclar y para qué reciclamos?
What is nutrition? And is the school snack nutritive?	¿Qué es la nutrición? ¿Es nutritivo el refrigerio escolar?
How recycling helps me? And how recycling helps the planet?	¿De qué manera nos ayuda reciclar? ¿Cómo ayuda el planeta?
Where is the school snack made? And how is the process?	¿Dónde se produce el refrigerio? ¿Cómo es el proceso?
Is our school snack healthy?	¿Nuestro es refrigerio saludable?
How is the school snack transported in order to be eaten by us?	¿Cómo se transporta el refrigerio para traérnoslo a la escuela?
Which type of ingredients the school snack has?	¿Qué tipo de ingredientes tiene el refrigerio?
Why the government gives us school snack?	¿Por qué el Gobierno nos ofrece un refrigerio escolar?

Fuente: elaboración propia.

Libro Peda_Final.indd 105 30/08/2019 11:40:21 a. m.

En esta fase, los estudiantes plantearon las preguntas para la indagación, y así la planearon. Cada grupo tuvo en cuenta su pregunta, a fin de tomar decisiones sobre la información que debían buscar para responder su pregunta, los recursos y métodos existentes para obtener información, y los pasos durante su proceso de indagación. La figura 3 muestra algunos ejemplos de guías usadas durante este proceso.

Figura 3. Guías usadas durante el proceso



Fuente: archivo de las autoras.

La fase siguiente, llamada *conociendo nuevas perspectivas*, constituyó el proceso de indagación como tal. Durante esta fase los grupos recolectaron la información necesaria para responder la pregunta de investigación planteada. Un aspecto para resaltar es el reconocimiento que los estudiantes hicieron de las diferentes fuentes de información y las posibilidades de indagación existentes. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de recolectar información de internet, libros u entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa (como el conductor del camión de los refrigerios, un padre de familia que trabaja en una de las fábricas encargadas del refrigerio escolar en Bogotá, entre otros).

En esta fase, los estudiantes también tuvieron un momento muy interesante de experimentación en el laboratorio de química del colegio, en el que, con el apoyo del docente de química de secundaria, pudieron comprobar a qué se refiere el hierro fortificado de los jugos de los refrigerios o comprobar la cantidad de azúcar en los jugos y de otros alimentos que ellos consumen dentro del colegio y fuera de este. Esta fue la fase más larga del proceso, dada la importancia que tenía encontrar la información precisa que permitiera responder cada una de las preguntas de investigación propuestas por cada uno de los grupos.

La figura 4 es un *collage* de los momentos clave en esta fase de indagación en las que los estudiantes pudieron utilizar su lengua materna para obtener información para responder las preguntas planteadas en un proyecto de aula propuesto desde la

Libro Peda_Final.indd 106 30/08/2019 11:40:21 a. m.

asignatura de inglés; pero que, como ya se ha planteado, constituyó un proceso interdisciplinario de construcción de diferentes aprendizajes entre los que se encuentra la lengua (español e inglés) como vehículo para la construcción de dicho conocimiento.

Figura 4. *Collage* de los diferentes lugares de indagación



Fuente: archivo de las autoras.

La imagen principal muestra un momento que para los estudiantes fue muy valioso dentro del proceso, por cuanto ellos invitaron al rector de la institución para responder preguntas sobre el propósito del refrigerio escolar. La primera imagen en la esquina inferior izquierda del *collage* muestra a un grupo de estudiantes entrevistando a la secretaria académica del colegio, quien era también la persona encargada de recibir el refrigerio del camión y distribuirlo dentro de la institución con la ayuda de estudiantes de servicio social de la jornada contraria.

La imagen que le sigue muestra a otro grupo de estudiantes entrevistando a la coordinadora de primaria. La imagen en la esquina inferior derecha muestra a otros estudiantes buscando información en libros de la biblioteca del colegio. La imagen de la mitad del margen derecho del *collage* muestra a los estudiantes en el laboratorio de química, lo que constituye una de las experiencias más fascinantes para ellos, pues, como ya se mencionó, ellos tuvieron la oportunidad de experimentar sobre los nutrientes de los alimentos. Finalmente, la última imagen, en la esquina superior derecha, muestra a los estudiantes viendo el video sobre los grupos de alimentos.

Todo el proceso de recolección de información fue hecho en español y en inglés, dependiendo de la naturaleza del recurso utilizado —por ejemplo, las entrevistas se realizaron en español, los videos observados fueron vistos en inglés y la búsqueda

Libro Peda_Final.indd 107 30/08/2019 11:40:21 a. m.

bibliográfica y el proceso de experimentación en el laboratorio se hicieron bilingües (español-inglés)—, en tanto se introdujeron nuevos conceptos y estructuras en inglés mientras se utilizaba el español para explorar los componentes más complejos.

Luego de recolectar la información, fue necesario organizarla con el fin de presentarla. Esta fase de organización de la información se denominó *atendiendo la diferencia*, y su objetivo principal fue organizar la información obtenida y verificar si esta era suficiente y pertinente para responder la pregunta de investigación planteada o si era necesario utilizar otro recurso o método para recolección de información.

Durante la fase de organización de la información, los estudiantes reconocieron la experiencia de aprendizaje a partir de la información recolectada y la presentación preliminar de hallazgos a sus compañeros de clase. Ellos tuvieron que tomar decisiones acerca de cuál información obtenida era relevante y cuál no para presentarla como hallazgos que permitirían responder la pregunta de investigación.

Para la organización de la información como docente les propuse completar algunas guías de trabajo que les permitiera ubicar la pregunta de investigación y los datos que respondieron dicha pregunta. En ese momento, algunos grupos de estudiantes se dieron cuenta de que muchos de los datos que recolectaron no eran suficientes para responder la pregunta que habían planteado y que debían realizar algunas entrevistas o, sencillamente, completar sus datos con la información obtenida por otros grupos. La figura 5 muestra imágenes en las que los estudiantes organizaron su información e hicieron la presentación preliminar de los hallazgos a sus compañeros de clase.

Finalmente, era tiempo de presentar el resultado del proceso de indagación en una fase llamada *compartiendo lo aprendido*. Durante esta fase final, los estudiantes presentaron sus resultados preliminares a sus compañeros y organizaron, con la ayuda de la maestra, la información en un libro con imágenes y texto en inglés. En dicho libro, los estudiantes decidieron presentar sus aprendizajes sobre la experiencia de trabajo colaborativo en el interior de cada uno de los grupos, sobre el proceso y sobre el refrigerio como tema de indagación.

Esta fase requirió un extenso proceso de edición de los textos en inglés, en el que los estudiantes debían entender la estructura apropiada en inglés para indicar lo que ellos querían expresar y, por supuesto, las imágenes más acordes para apoyar dicho texto. El papel de la docente fue fundamental en la corrección y edición, con el fin de ayudarles a tener la mejor versión posible del libro, siendo fiel a sus ideas.

Libro Peda_Final.indd 108 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Figura 5. Presentación de resultados preliminares de investigación



Fuente: archivo de las autoras.

Finalmente, los estudiantes organizaron el lanzamiento oficial de sus libros en la biblioteca del colegio, con el objetivo de compartir su experiencia con toda la comunidad educativa. Fue un momento muy significativo, por cuanto los estudiantes se sentían orgullosos del trabajo realizado y conocedores del tema.

La figura 6 es un *collage* de los diferentes momentos que los estudiantes vivieron durante esta fase final. La imagen más grande corresponde a una parte de la guía que ellos desarrollaron para empezar a organizar la información en inglés que aparecería en sus libros. Las demás imágenes corresponden al evento del lanzamiento de los libros en el que ellos presentaron en español y en inglés el proceso que llevaron a cabo. Para ellos, dicho evento fue la oportunidad de usar ambas lenguas (español e inglés) con el fin de mostrar las evidencias de un proceso realizado a lo largo de un año escolar.

Durante la actividad de lanzamiento, ellos también compartieron un poco de sus reflexiones y aprendizajes sobre el refrigerio, el proceso de indagación y la convivencia escolar. Los estudiantes hablaron sobre las diferentes situaciones conflictivas a las que se vieron enfrentados durante la colaboración y la forma como las enfrentaron y resolvieron.

Libro Peda_Final.indd 109 30/08/2019 11:40:21 a. m.

Figura 6. Compartiendo los resultados de la indagación



Fuente: archivo de las autoras.

La unidad pedagógica sobre el refrigerio escolar permitió a los estudiantes escribir libros en los que hablaron acerca de la indagación de un tema que les interesaba. Estos sirvieron como evidencia de aprendizaje de lo propuesto en el estándar de inglés para grado quinto, según el cual los estudiantes deben elaborar textos sencillos sobre su realidad circundante. Si lo analizamos con un poco más de detenimiento, la evidencia de aprendizaje va mucho más allá del estándar, pues los estudiantes construyeron textos complejos basados en una experiencia de indagación desde otras áreas del conocimiento, como las ciencias naturales, ya que los estudiantes comprendieron y siguieron el método científico; así mismo, se atendieron aspectos transversales del currículo como la convivencia, la vida escolar y las competencias ciudadanas.

Análisis de la implementación pedagógica

Tras la implementación pedagógica, analicé el proceso realizado con los estudiantes y por ellos, prestando especial atención a las reflexiones hechas por ellos y las evidencias de aprendizaje presentadas en cada una de las fases del proceso.

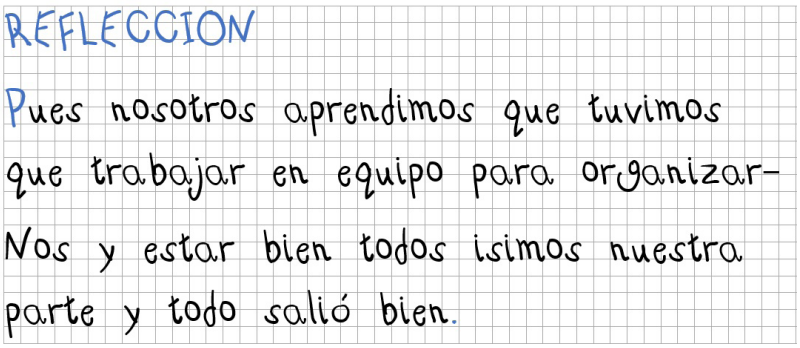
La primera reflexión que pude obtener en el proceso de análisis tiene que ver con la manera como los estudiantes caracterizaron y describieron el trabajo en grupo durante el proceso de indagación colaborativa. En ese sentido, Douville y Wood (2001)

Libro Peda_Final.indd 110 30/08/2019 11:40:22 a. m.

apuntan que la colaboración les da la oportunidad a los estudiantes de observar y de involucrarse con las acciones de sus compañeros, de dialogar sobre sus procesos y productos de aprendizaje y de aprender como parte de las interacciones sociales (p. 124).

Dentro de los diferentes aprendizajes que los estudiantes manifiestan haber tenido del trabajo en grupo, está reconocerlo como un acontecimiento importante en el proceso de aprendizaje, lo que implica un trabajo colaborativo ayudándose los unos a los otros (Short y Burke, 1991, p. 68). El siguiente ejemplo (figura 7), tomado de una de las reflexiones de los estudiantes, muestra que para ellos el trabajar juntos fue fundamental para los buenos resultados obtenidos.

Figura 7. Reflexiones de una estudiante, escrita el 2 de septiembre de 2015



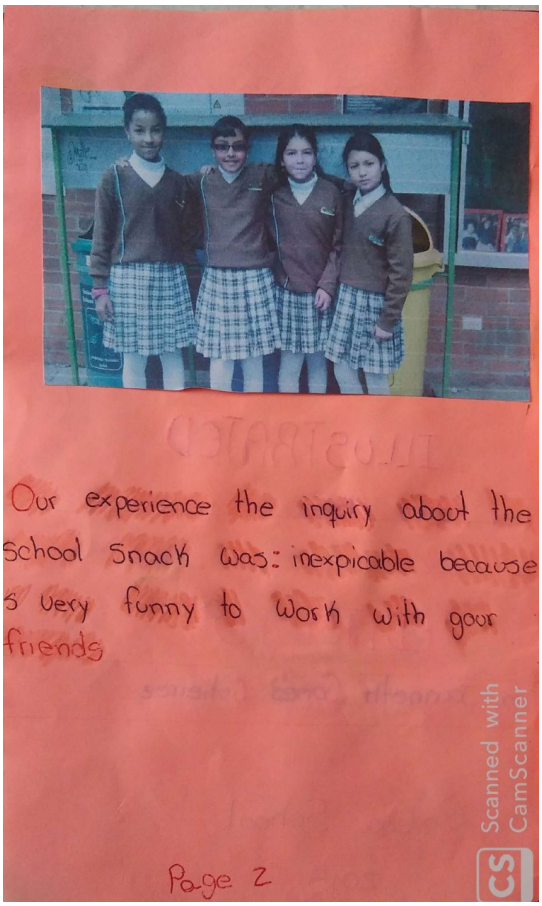
Fuente: archivo de las autoras.

Por otra parte, los estudiantes reconocen al otro como individuo y, en ese sentido, como parte fundamental del proceso, tal como se muestra en la figura 8, tomada de uno de los libros de los estudiantes, en el que ellos consideran importante mencionar que cada uno fue indispensable para el proceso de indagación. El texto y la imagen presentada por los estudiantes en esta página de su libro podría pensarse como un resultado positivo en la contribución que hace este tipo de propuestas pedagógicas en la construcción de una sana convivencia en el salón de clase, por cuanto los estudiantes valoran al otro.

La segunda reflexión tiene que ver con la manera como los estudiantes experimentaron la convivencia escolar durante su proceso de indagación y las decisiones que tomaron. Este aspecto se encuentra estrechamente relacionado con los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004), que proponen que un estudiante de quinto grado puede asumir el conflicto como parte de la vida de esta manera: "Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos" y "Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto" (libro publicado por los estudiantes de quinto, octubre de 2015).

Libro Peda_Final.indd 111 30/08/2019 11:40:22 a. m.

Figura 8. Uno de los libros presentados por los estudiantes sobre la experiencia



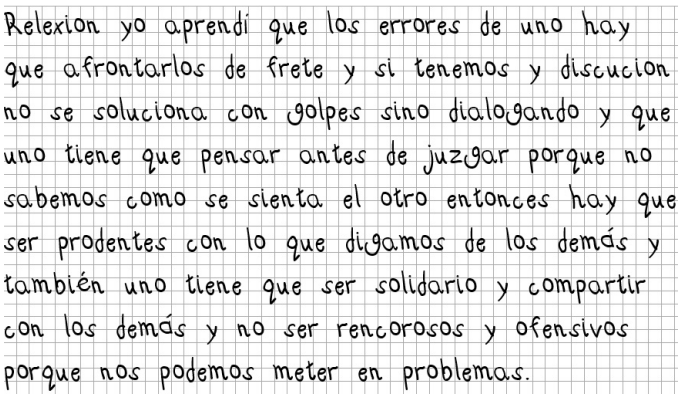
Fuente: archivo de las autoras.

A lo largo del proceso, los estudiantes se encontraron con situaciones conflictivas; sin embargo, la apuesta pedagógica les permitió entender que el diálogo era un momento importante a la hora de enfrentarse a situaciones problemáticas. Tal como lo observaremos en los ejemplos presentados a continuación, tomados de una de las reflexiones de los estudiantes y de las notas de clase, se pone en evidencia que en un salón de inglés no ocurren procesos lingüísticos aislados de la humanidad de los estudiantes y que en medio del desarrollo de actividades para aprender cualquier asignatura ocurren comportamientos humanos que deben tenerse en cuenta como parte de la formación integral de los estudiantes.

Libro Peda_Final.indd 112 30/08/2019 11:40:22 a. m.

Nosotros hemos tenido muchos problemas durante el proceso, por irresponsables y olvidadizos, por ejemplo, cuando ya íbamos a hacer el libro no trajimos los materiales, pero pues lo solucionamos llamando a mi mamá que como nosotros vivimos aquí frente el colegio, pues ella me trajo todo. Bueno eso fue refácil de solucionar. A veces, si no nos poníamos de acuerdo y eso nos tocó que la *teacher* nos ayudara para ponernos de acuerdo y pues ahí entendimos que eso toca es dialogar, o sea hablar y no peliar, porque si uno pelea no hace nada, porque eso nos pasaba, nos poníamos a peliar y no hacíamos nada, pero ya cuando diagolamos, ehhh dialogamos, o sea hablamos ya pudimos ponernos de acuerdo y hace las cosas. (Diario de campo de la docente, donde se escribe el discurso oral de un estudiante. Las notas se tomaron el 23 de septiembre de 2015)

Figura 9. Reflexión tomada de uno de los estudiantes, el 15 de septiembre de 2018



Fuente: archivo de las autoras.

Finalmente, una característica muy importante del proceso desarrollado por los estudiantes es cómo ellos expresaban de forma oral y escrita los diferentes discursos emergentes en la clase de inglés durante el proceso de indagación. Los estudiantes de quinto grado utilizaban casi de manera simultánea el español y el inglés para expresar sus ideas sobre el proceso de indagación y sobre convivencia escolar. Este uso de dos códigos lingüísticos en procesos de adquisición de una lengua extranjera se ha denominado *translanguaging*, que difiere un poco de la antigua noción de *code-switching*, en el sentido en que no se refiere solamente al intercambio de una lengua por otra, sino a la utilización de ambas lenguas en la construcción de significado. Este concepto de *translanguaging* lo ha desarrollado ampliamente García (2009, p. 142), quien argumenta que el intercambio entre lengua materna y lengua extranjera empodera a los hablantes en un proceso continuo de creación de significado interactivo.

Libro Peda_Final.indd 113 30/08/2019 11:40:22 a. m.

García y Wei (2014, p. 485) establecieron que los estudiantes usan el español y el inglés al mismo tiempo para comunicar ideas, como punto de partida en las prácticas lingüísticas. En este caso particular, los estudiantes comenzaron a incorporar el nuevo vocabulario en inglés que iban adquiriendo a lo largo del proceso de indagación a sus discursos tanto orales como escritos. Los siguientes ejemplos dan cuenta de la forma como los estudiantes iban siguiendo el camino de construcción de sentido en inglés, apoyándose en el español como su lengua materna.

Figura 10. Tomado de los libros presentados por los estudiantes sobre la experiencia



Fuente: archivo de las autoras.

> En toda nuestra inquirí del *school snack* nosotros tuvimos muchos *problems*, como por ejemplo un día que nos pusimos a pelear porque ninguno hacer el *work* que la *teacher* nos asignó, y pues después de que la *teacher* nos ayuda a hablar, hicimos eso hablar y *gameover* con lo de pelear y nos pusimos a *work* y entendimos que hablando se hace mejor el *job* en la inquirí *together*, o sea que para hacer el trabajo juntos es mejor dialogar. (Tomado de notas de campo de la docente, donde se escribe el discurso oral de un estudiante. Las notas se tomaron el 28 de octubre de 2015)

Libro Peda_Final.indd 114 30/08/2019 11:40:22 a. m.

Reflexiones sobre la experiencia

Esta experiencia pedagógica me ha ayudado a replantear mi práctica como docente de inglés como lengua extranjera y, sobre todo, la manera como el currículo puede alimentarse del contexto, por medio de una mirada a la comunidad circundante, sin dejar de lado los requerimientos establecidos por el MEN (2006c), en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. La experiencia me ha ayudado a tener una perspectiva sociocultural de la enseñanza, en la que la comunidad se convierte en uno de los recursos de aprendizaje y permite abordar aprendizajes de diferentes disciplinas y aspectos escolares como lo fueron las ciencias naturales y las competencias ciudadanas, para el caso particular de esta experiencia en el aula de inglés.

Dicha aventura pedagógica me tomó un año escolar completo, lo que me permitió, como docente investigadora, aprender a involucrar a mis estudiantes en la construcción de un currículo relevante. Dicha coconstrucción implica una colaboración permanente entre estudiantes, entre maestro y estudiantes, incluso entre colegas docentes, por cuanto se realiza una indagación de la comunidad, proveyendo nuevas perspectivas de aprendizaje a través de la indagación. En este sentido, el salón de clases de lengua extranjera se transforma en un ambiente de aprendizaje en el que se aprende de cada uno de los miembros de la comunidad.

Comprendí que el currículo no es una unidad estática, sino que se puede articular, transformar y alimentar por los miembros de la comunidad y por aspectos de la comunidad como recurso de aprendizaje. La lengua pasa de ser un contenido a convertirse en el medio mediante el cual se llega y se habla de los contenidos de otras áreas del conocimiento; la lengua permite indagar y hablar de la indagación, permite convivir y hablar de cómo se convive, dentro de las múltiples posibilidades existentes.

Referencias

Clavijo, A. (2014). *Implementing community based pedagogies with teachers in Colombia*. Documento procedente de Conference on Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA), Nijmegen, Netherlands.

Clavijo, A. (2015, octubre). *Implementing community based pedagogies with teachers in Colombia to enhance the EFL curriculum*, Memorias del X Foro de Lenguas Internacional, Universidad de Quintana Roo.

Clavijo, A. y Sharkey, J. (2011). Community-based pedagogies projects and possibilities in Colombia and the United States. En A. Honigsfeld y A. Cohan (Eds.), *Breaking the mold of education for culturally and linguistically diverse students*. s. l.: R & L Education.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Libro Peda_Final.indd 115 30/08/2019 11:40:22 a. m.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. En *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Douville, P. y Wood, K. D. (2001). Collaborative learning strategies in diverse classrooms. En V. J. Risko y K. Bromley (Eds.), *Collaboration for diverse learners: Viewpoints and practices* (pp. 123-151). Newark, DE: International Reading Association.

García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: St Martin's Press LLC.

Medina, R. A., Ramírez, L. M. y Clavijo, A. (2015). Reading the community critically in the digital age: A multiliteracies approach. En P. Chamness Miller, M. Mantero y H. Hendo (Eds.), *ISLS readings in language studies* (vol. 5, pp. 45-66). Grandville, MI: International Society for Language Studies.

Ministerio de Educación de Colombia. (2004). *Formar para la ciudadanía sí es posible: Estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación de Colombia. (2006a). La formación en Ciencias ¡El Desafío! En *Estándares básicos de competencias en ciencias Naturales*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación de Colombia. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación de Colombia. (2006c). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.

Short, K. G. y Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as community learners*. Washington: Library of the Congress.

Short, K. G. y Burke, C. (2001). *Curriculum as inquiry*. En S. Cakmak y B. Comber (Eds.), *Critiquing whole language and classroom inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Short, K. G., Harste, H. y Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2.a ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Short, K. G., Schroeder, J., Laird, J. y Kauffman, G. (1996). *Learning together through inquiry: From Columbus to integrated curriculum*. Washington: Library of the Congress.

Libro Peda_Final.indd 116 30/08/2019 11:40:22 a. m.

Anexo. Estándares básicos de competencias abordados en el proyecto

Inglés	Competencias ciudadanas	Ciencias naturales
Escribo pequeños textos sencillos sobre temas de mi entorno.	Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.	Observo el mundo en el que vivo. Formulo preguntas a partir de una observación o experiencia y escojo algunas de ellas para buscar posibles respuestas. Propongo explicaciones provisionales para responder mis preguntas.

Libro Peda_Final.indd 117 30/08/2019 11:40:22 a. m.







Capítulo 4
Hacia una educación comunitaria en el aula de inglés con niños en condición vulnerable

Nhora Lucía Reyes Navarro

El estudio desarrollado durante la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tuvo como propósito compartir mi experiencia de aprendizaje utilizando los recursos locales desde la pedagogía basada en la comunidad (PBC) en un programa de educación no formal con niños en condición de vulnerabilidad. La reflexión pedagógica inherente al proceso de formación en el programa de maestría promovió experiencias de campo que exploraron las realidades sociales, culturales y lingüísticas de los entornos educativos. Este proceso de reflexión fue el punto de partida para pensar en posibilidades para desarrollar la tesis de maestría.

Mis aportes a esta sección del libro, "Maestros que aprenden sobre la comunidad", presenta mis aprendizajes sobre PBC durante el desarrollo de mi tesis de maestría. Estos aprendizajes se refieren inicialmente al descubrimiento de formas diversas de literacidad en el entorno, representado en avisos de restaurantes, sitios de internet, papelerías, supermercados y tiendas de comercio que utilizaban recursos lingüísticos en inglés. Para mí, el siguiente momento de aprendizaje fue articular en el aula los contenidos en inglés como lengua extranjera utilizando los discursos propios y experiencias de vida de mis estudiantes. A partir del conocimiento construido en el aula, consideré importante y necesario ayudar a los niños a pensar en sus proyectos de vida, a pesar de su condición de vulnerabilidad. El uso de la PBC permitió proyectar mi rol como docente para contribuir, desde una pedagogía orientada a lo social, a ayudar a esta población estudiantil.

Libro Peda_Final.indd 119 30/08/2019 11:40:22 a. m.

Este proyecto se centró en utilizar la PBC para explorar las condiciones sociales y las realidades de los estudiantes, a fin de construir un currículo relevante que desarrolle sus literacidades en inglés. Tal como lo describen Freire y Macedo (1987), la escuela y el maestro deben ser gestores de transformación en la vida de sus estudiantes. De esta forma, la intervención pedagógica contribuye a transformar las situaciones de los estudiantes participantes para la construcción de su proyecto de vida.

En este capítulo, describo el contexto de una experiencia pedagógica utilizando los principios y recursos metodológicos de la PBC (Clavijo, 2015); abordo los procesos de literacidad en inglés como una práctica situada en un espacio geográfico y sociocultural en el que viven los aprendices (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000); describo el diseño de la innovación curricular con los objetivos de aprendizaje, actividades propuestas, recursos y materiales diseñados para esta experiencia pedagógica; presento el proyecto pedagógico junto con la rúbrica que utilicé y los criterios de evaluación propuestos, y, finalmente, presento los aprendizajes y logros de la experiencia a través del enfoque de las PBC.

Consideraciones teóricas

En esta sección presento la PBC para la formación de docentes y los procesos de lectura y escritura como prácticas de comunicación situadas como aspectos relevantes que fundamentan mi proyecto de aula.

La pedagogía basada en la comunidad para la formación de docentes

Como docente en formación en la Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, aprendí sobre la PBC como una perspectiva pedagógica que cuestiona los modelos tradicionales importados de la enseñanza del inglés, para enfocarse en una metodología que utiliza los recursos locales para proponer currículos pertinentes con contenidos que parten de los conocimientos y contextos de los estudiantes. Por lo tanto, los programas de formación deberían incluir un componente de práctica que involucre a los docentes en una práctica reflexiva sobre el valor de los recursos de la comunidad a la cual sirven (Schecter, Solomon y Kittmer, 2003). Así mismo, Clavijo (2015) y Sharkey, Clavijo y Ramírez (2016) muestran cómo los maestros son capaces de identificar recursos disponibles en la comunidad y evidencian utilizarlos en formas interesantes para guiar a sus estudiantes en procesos de adquisición de una lengua extranjera.

Las conclusiones derivadas de mi investigación me brindaron herramientas valiosas e información útil sobre la importancia de integrar la comunidad donde viven los estudiantes y sus propias experiencias para ayudar a orientar mi propia práctica docente. De igual forma, la construcción de un currículo para enseñar inglés, apoyado en los recursos de la comunidad donde mis estudiantes interactúan todos los días, influyó en el programa de educación social y educación comunitaria al que pertenezco.

Libro Peda_Final.indd 120 30/08/2019 11:40:22 a. m.

La utilización de la PBC implica que el docente se convierte en un maestro comunitario conocedor del contexto, de las familias, de las realidades, de las dinámicas de la comunidad y de sus recursos sociales culturales, como lo propone Murrell (2001). Por tanto, la intención de llevar a cabo este estudio fue contribuir al desarrollo de prácticas significativas de literacidad con mis estudiantes como población en condición de vulnerabilidad, para ayudarlos a pensar en un proyecto de vida con posibilidades esperanzadoras para su futuro y para su comunidad.

Procesos de lectura y escritura como prácticas de comunicación situadas

El desarrollo de la literacidad con niños en condición vulnerable del barrio La Gaitana se fundamentó desde una perspectiva de prácticas sociales situadas, donde las dimensiones lingüísticas y cognitivas deben estar ligadas con los aspectos sociales (Baynham, 1995). Durante el recorrido guiado que hicimos por el barrio, los estudiantes observaron los lugares que frecuentaban para describirlos y hacer conexiones con sus experiencias de vida personal y las situaciones sociales que percibían como problemáticas del barrio. Para Barton et al. (2000, p. 7), las prácticas de literacidades representan formas culturales de utilizar la escritura como medio para expresar experiencias de vida. Estas prácticas reflejan valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.

De esta manera, durante la intervención pedagógica, los niños —especialmente a través de dibujos— representaron sus realidades, sus roles en la comunidad, sus preferencias y sentimientos como temor, angustia, felicidad e injusticia. La reflexión guiada con los estudiantes fue un componente constante que permitió escuchar sus voces.

Contexto

La experiencia pedagógica tuvo lugar en el barrio La Gaitana, ubicado en la localidad de Suba, que anteriormente fue un municipio anexo a Bogotá y hoy es un sector popular del Distrito Capital. La Gaitana es un barrio de gran extensión que cuenta con alrededor de tres parques principales y zonas verdes para la recreación de sus residentes. De igual forma, en mi diario ir y venir pude observar los diferentes lugares del barrio como tiendas de todo tipo, panaderías, supermercados, papelerías, peluquerías, viveros, bares y discotecas abiertas desde tempranas horas del día, puestos de vendedores ambulantes, de comida y frutas, principalmente. La Gaitana cuenta también con una iglesia, San Anselmo, y con un centro médico que atiende desde las 8:00 a. m. hasta las 7:00 p. m. las urgencias de los ciudadanos que tienen sistema de salud subsidiado (Sisben). En el barrio también se puede observar que las ventas, tanto ambulantes como formales, constituyen el principal ingreso económico de la mayoría de los residentes y vecinos del barrio. La Gaitana muestra dos matices en su diario transcurrir: se torna muy tranquilo en las horas de la mañana; sin embargo,

Libro Peda_Final.indd 121 30/08/2019 11:40:22 a. m.

hacia la tarde, tanto mis estudiantes como otros residentes manifiestan que hay inseguridad y un alto índice de situaciones de violencia y vandalismo en los alrededores.

Una vez inicié mi proyecto, observé la necesidad de trabajar en la construcción del proyecto de vida de los niños como estrategia para promover su literacidad desde el enfoque PBC. Sus realidades mostraban que la mayoría de ellos se encontraban desescolarizados y sus núcleos familiares estaban conformados por abuelos, abuelas, tías, tíos, primos o, en su defecto, madres comunitarias asignadas a través del Instituto de Bienestar Familiar, una entidad del Estado colombiano, cuyo objetivo es velar por el buen cuidado de los niños y niñas colombianos en situación de vulnerabilidad.

Como alternativa, el párroco de la iglesia central de La Gaitana, con el apoyo de una universidad privada de Bogotá, decidió fundar los programas de proyección social, los cuales incluían clases de contaduría, inglés, matemáticas, recreación y deportes. El programa también apoyaba con sesiones de psicología a los estudiantes interesados. Ellos se inscriben libremente de acuerdo con la disponibilidad de cupos para los cursos en la parroquia. Paralelo a este programa, y con el apoyo de la Policía nacional de Colombia, se presenciaba un bibliobús que visitaba el parque central del barrio, todos los viernes de las 3:00 a las 5:30 p. m. En este espacio niños, jóvenes y adolescentes podían consultar diferentes libros y textos para leer y no tenía ningún costo para la comunidad.

Participantes

El grupo a mi cargo estaba conformado por veinticinco estudiantes entre los cinco y los nueve años de edad, de los cuales diez eran niños y quince eran niñas. Todos mis estudiantes pertenecían a los estratos socioeconómicos 0 o 1, es decir, con muy pocos recursos. La mayoría de los niños (veinte de los veinticinco) vivía en casas de cartón improvisadas o en el albergue que el párroco de la Iglesia San Anselmo les ofrecía cerca de la iglesia y cuyo espacio había destinado para apoyar los cursos impartidos a través del programa de proyección social apoyados por la universidad privada que financia el curso.

Adicionalmente, los niños indicaron haber sido víctimas de un grado de violación a sus derechos como personas, puesto que eran forzados a salir a trabajar para conseguirles dinero a sus cuidadores. Por ejemplo, tres de ellos, cuyas edades oscilaban entre los cinco y los siete años, aseguraban tener que vender sus cuerpos en forma de explotación sexual en las esquinas de los parques y los semáforos del barrio, obligados por las personas con las que vivían, que en ningún caso correspondía a sus progenitores.

Otro ejemplo de las situaciones que aquejan a los estudiantes tenía que ver con la falta de un proyecto de vida que les permitiera pensar su realidad con un futuro

Libro Peda_Final.indd 122 30/08/2019 11:40:22 a. m.

esperanzador. Muchos eran forzados a desistir de su educación formal y no asistir al colegio para ir por las calles vendiendo comestibles u otros objetos de uso diario entre los vecinos del barrio. Trece de los estudiantes de mi grupo, cuyas edades oscilaban entre los siete y los nueve, debían salir a vender empanadas, dulces, gelatinas y sodas, principalmente, en los semáforos de los linderos del barrio e ir por los alrededores y las casas de los residentes del barrio desde tempranas horas de la mañana a vender los productos.

Todos los niños seleccionados aceptaron participar en las actividades de este estudio por voluntad propia y se citó a reunión a los acudientes para informarles los objetivos, las razones y el procedimiento. Como muy pocos asistieron, el párroco de la iglesia envió una comunicación en la agenda de los niños y les solicitó a los acudientes dar su consentimiento por escrito. Todos firmaron esta carta de consentimiento, que describe claramente el objetivo de este estudio y las actividades propuestas.

El proyecto pedagógico

La unidad curricular diseñada en mi experiencia pedagógica pretendía integrar las realidades de mis estudiantes en el plan de estudios de inglés en la escuela. El diseño desarrollado tenía como objetivo contribuir al desarrollo de prácticas de literacidad pertinentes a los estudiantes, en cuanto a sus experiencias de vida. Basados en sus experiencias, mis estudiantes fueron motivados a compartir sus conocimientos, anécdotas y experiencias para pensar en su proyecto de vida y como un espacio de libre expresión para interactuar tanto conmigo como la tutora del curso como los demás integrantes del curso.

La unidad curricular tomó la forma de un portafolio o manual titulado *Mi manual proyecto de vida/My Life Project Manual*, en el cual mis estudiantes encontraban una lección para desarrollarse en máximo tres sesiones. *My Life Project Portfolio Manual* ejemplifica la manera como se planeó e implementaron las lecciones de la innovación pedagógica para esta primera experiencia siguiendo los parámetros de la pedagogía de la comunidad (figura 1).

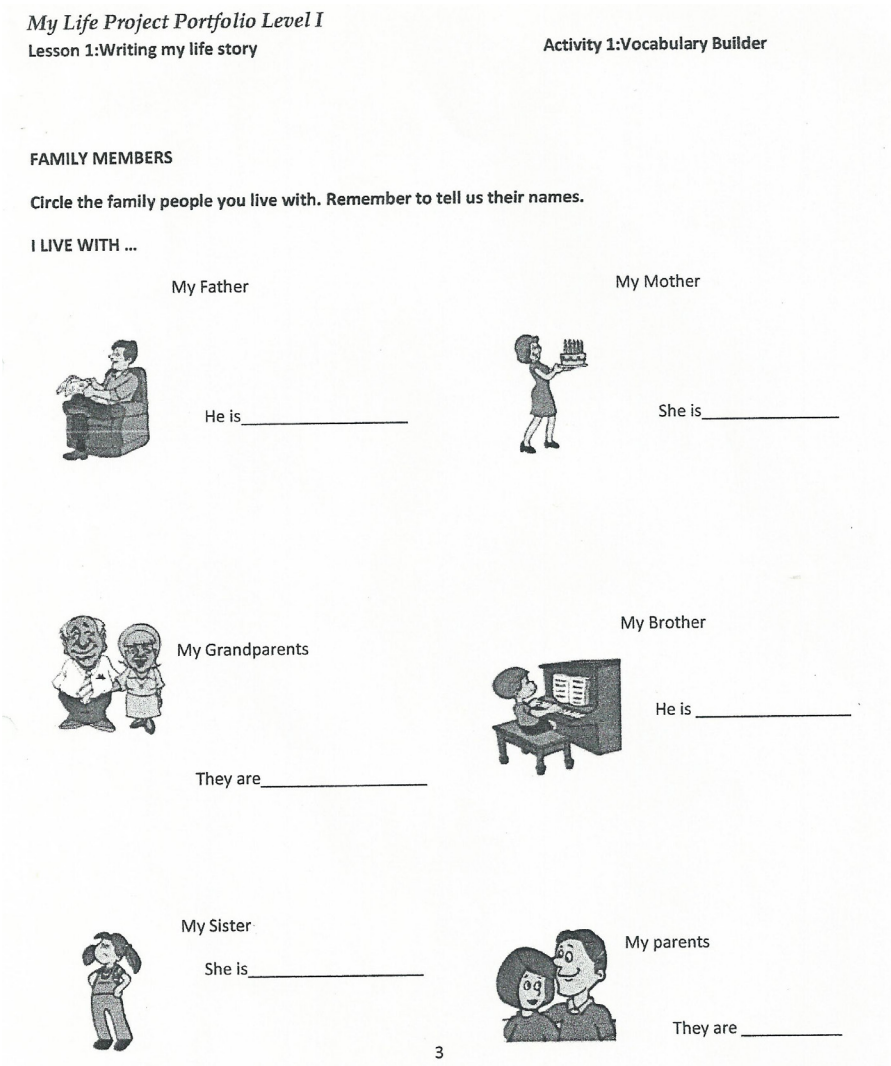
El diseño completo incluía cinco lecciones: *"Writing my life story", "A tour around my neighborhood", "Talking about my neighborhood", "My role models"* y *"Expectations about my future"*. Cada lección está organizada apuntando a logros de reconocimiento y valoración de su comunidad y orientando al estudiante hacia logros de aprendizaje básicos en inglés.

En este contexto particular, el aprendizaje de inglés ofrecía a mis estudiantes la oportunidad de evaluar temas de su entorno y conocimiento; mientras facilitaba el proceso de lengua extranjera. El objetivo principal de esta experiencia pedagógica

Libro Peda_Final.indd 123 30/08/2019 11:40:22 a. m.

se enfocó en orientar a los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida y en promover prácticas de literacidad en inglés.

Figura 1. My Life Project Portfolio Manual

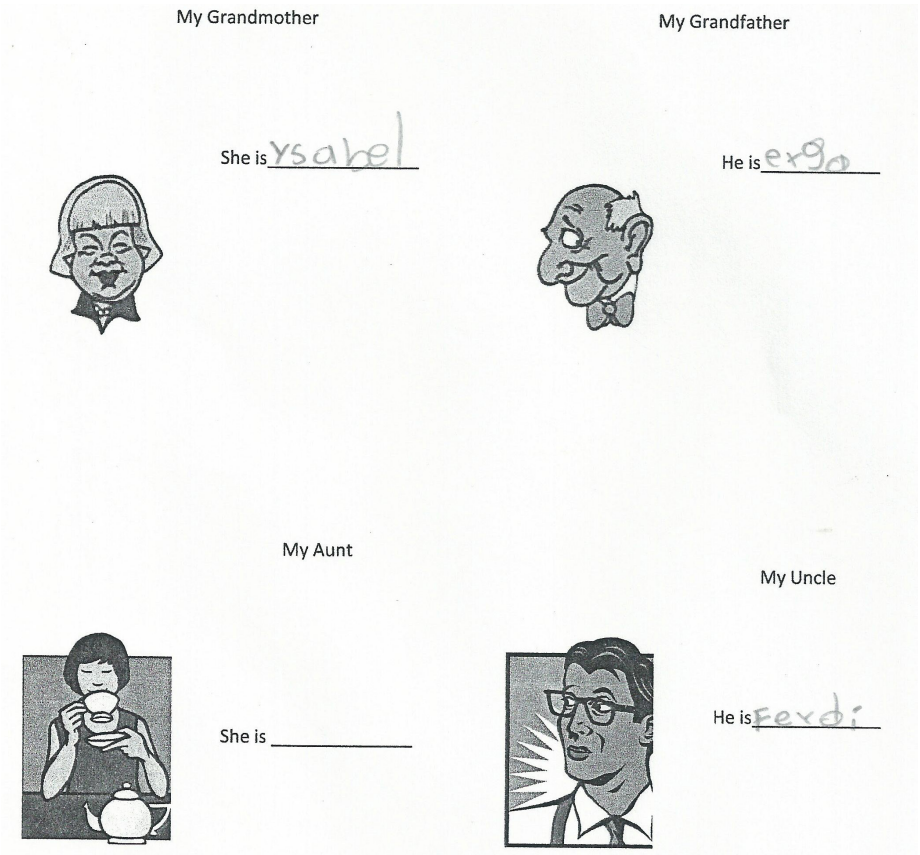


Fuente: archivo de la autora.

Durante la implementación de esta experiencia pedagógica, orientada en el contexto particular de educación para la proyección social, caben resaltar cuatro actividades que se describen en la figura 2:

Libro Peda_Final.indd 124 30/08/2019 11:40:23 a. m.

Figura 2. My life project portfolio: actividad 1, ejemplo



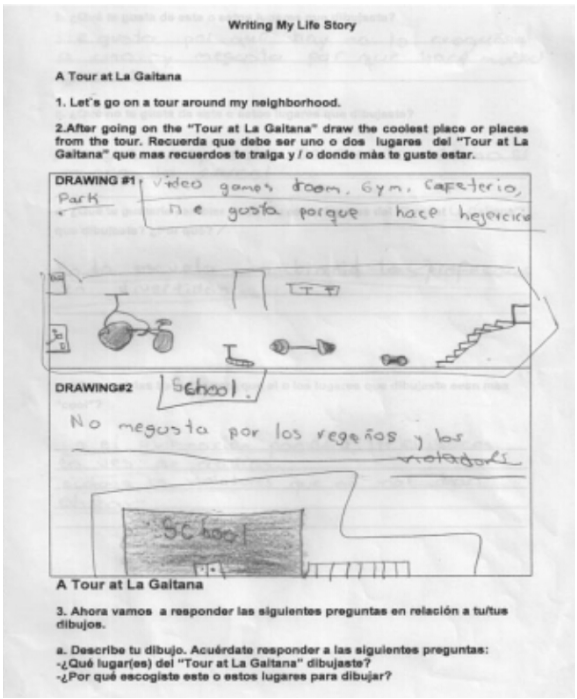
Fuente: archivo de la autora.

La primera actividad estaba encaminada a explorar las historias de vida de mis estudiantes a partir de reflexiones que podrían estar representadas en dibujos o relatos en español. Por tanto, el diseño de esta actividad pretendía identificar el núcleo familiar para estructurar su historia de vida y comprender su realidad para pensar en nuevas posibilidades.

La segunda actividad se orientó hacia el reconocimiento de su comunidad/barrio para identificar situaciones locales relevantes para ellos. Llevar a mis estudiantes a identificar la comunidad donde viven y cómo podría influir en sus prácticas de literacidad. Ello tendría como objetivo promover la conciencia de mis estudiantes acerca de su propia comunidad y su rol en ella para pensar cómo pueden servir a su comunidad desde sus proyectos de vida y sus ambiciones profesionales futuras (figura 3).

Libro Peda_Final.indd 125 30/08/2019 11:40:23 a. m.

Figura 3. My life project manual: actividad 2, ejemplo*



Fuente: archivo de la autora.

Durante la tercera actividad los estudiantes tomaron registros fotográficos del barrio con la cámara que la profesora les facilitó para después describirlas y pensar en realizar posibles entrevistas a personas en la calle/alrededores. Esta etapa marcó el inicio de la investigación comunitaria que exploraría con los estudiantes las situaciones sociales de vivir en La Gaitana.

Para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su literacidad, esta actividad buscaba aumentar su motivación en relación con sus propias percepciones de vida. La idea era ayudarlos a entender sus realidades y las de sus contextos para que surgieran nuevas ideas propositivas sobre cómo cambiar, fortalecer o alimentar esas realidades describiendo lugares o acontecimientos relevantes en su entorno. Como resultado de esta actividad, los niños escribieron canciones usando vocabulario en inglés relacionado con lugares del barrio y preposiciones de lugar, que mostraban su comprensión de situaciones concernientes al barrio La Gaitana.

La actividad cuatro tenía como objetivo explorar con los estudiantes formas de expresar sus gustos, sus ambiciones, sus preocupaciones y sus ideas con respecto a sus rutinas diarias en inglés. Los estudiantes debían aprender el vocabulario

Libro Peda_Final.indd 126 30/08/2019 11:40:23 a. m.

para expresar sus emociones para relacionarlas con los lugares del barrio que ellos frecuentaban (figura 4). De igual forma, los programas de televisión ejercen una fuerte influencia en los niños participantes de este proyecto. A través de la lección 4, propuesta en el diseño instruccional de *My Life Project Manual* (anexo 1) se observó de qué modo los niños reconocen como modelos para imitar no solo a sus dibujos animados favoritos, sino también a otras personas de la comunidad, como sus maestros. Por ejemplo, en la figura 5 se observa cómo el diseño de la cartilla *My Life Project Manual*, diseñada para esta experiencia, presenta primero una actividad de comprensión de lectura, donde los estudiantes leen sobre diferentes personajes de la televisión tanto local como internacional —por ejemplo, la Mujer Maravilla, el Hombre de Acero, Superman, Lisa Simpson y el Profesor Super O, quien es un personaje netamente colombiano—. Una vez el ejercicio de lectura terminaba, los estudiantes debían realizar un ejercicio de comprensión de la lectura (figura 6).

Figura 4. My life project manual: actividad 2, ejemplo My Life Project Portfolio
Level I Lesson 2: A tour around my neighborhood Warm up: Song My cool cool home

I **live at La Gaitana**

La **Gaitana is in Suba**

Suba **is a nice place in Bogotá**

Bogotá **is the capital city of Colombia**

Chorus:

My **home is in La Gaitana**

La **Gaitana is my home**

My **home is near the supermarket**

The **supermarket is near the park**

The **park is near the church**

And **the church is near the school**

Chorus:

My **home is in La Gaitana**

La **Gaitana is my home**

in **la Gaitana there is a library**

Libro Peda_Final.indd 127 30/08/2019 11:40:23 a. m.

the **library is for the children**

and **the library is near the internet**

but **far from the restaurants**

Chorus:

My **home is in La Gaitana**

La **Gaitana is my home**

Fuente: Dosatic S.L. © 2019 http://www.siervasdesanjose.org/Contenidos/136/26/0/1/La-Gaitana
Canción compuesta por grupo de estudiantes del curso de inglés 2011-2.

Figura 5. My life project portfolio: actividad 4, ejemplo



I want to talk about my native town.

With its sightseeing and beautiful places

and differents kind of activities to do.

There are many beauties to visit

it´s a must go to visit my native town.

Fuente: Narrativa escrita por estudiante del curso de inglés 2012-1
Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Monumento_a_la_familia_campesina.jpg.

Libro Peda_Final.indd 128 30/08/2019 11:40:23 a. m.

Figura 6. My life project portfolio: actividad 4, ejemplo

TOPIC: TITLE: the city of the love INTRODUCTORY PARAGRAPH: -No me parece una razón, suficiente, decir que aman Paris, para hablar de ella
BODY PARAGRAPHS: -Estan seguras de que estos monumentos que hay en Paris, las construyó Napoleón? -Debieron hablar de las costumbres de las personas Parisinas.
CONCLUDING PARAGRAPH: -Por qué si en la conclusión hablan de la cultura en el cuerpo no? -han visitado París, para asi asegurar y recomendar su visita con certeza?

Suggestions for my classmates´ first draft to improve his/her paper.

Mi mayor sugerencia es que en General profundicen mas, en diversos temas relacionados con Paris.

Fuente: elaboración propia.

Libro Peda_Final.indd 129 30/08/2019 11:40:23 a. m.

Finalmente, la actividad siguiente los invita a dibujar y completar un patrón en la lengua extranjera sobre su personaje favorito tanto de la televisión como de su comunidad. Siguiendo la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) y sus preceptos sobre la teoría sociocultural, en la que el entorno ejerce una fuerte influencia en los aprendices, esta lección facilita a los niños la estructuración de modelos para la construcción de sus proyectos de vida. Los niños extraen de diferentes modelos características tanto positivas como negativas y las reflejan en sus ideales y en sus discursos. De allí, la inclusión y el diseño instruccional de esta lección.

Como resultado de la implementación del *My Life Project Manual*, los estudiantes participantes de este proyecto presentaron a su comunidad en el barrio La Gaitana (Suba), sus proyectos en forma de afiches y mosaicos el día de la clausura del semestre lectivo. La idea era que ellos mismos crearan sus proyectos de vida y los compartieran al finalizar el semestre utilizando español e inglés. Para evaluar los proyectos de los estudiantes tuve en cuenta tres criterios básicos para este contexto de formación: la edad de mis estudiantes, el factor de desescolarización en el que se encontraban y las realidades en sus contextos familiares y sus condiciones sociales.

Resultados y conclusiones

Los resultados de esta experiencia pedagógica utilizando el enfoque basado en la comunidad muestran que la dinámica del proyecto *My Life Project Manual/Mi manual proyecto de vida* incentivó el aprendizaje de la lengua para expresar sus experiencias de vida en el barrio La Gaitana y, además, promovió otras formas de literacidad, como el mosaico para representar sus ideales como futuros deportistas, líderes políticos, médicos, maestros, que pudieran contribuir a hacer de su barrio un mejor lugar para vivir.

Durante la etapa de intervención pedagógica, las diferentes actividades implementadas mostraron, entre otras cosas, cómo los estudiantes construyeron sus propias comprensiones y percepciones con respecto a los problemas sociales que ocurren en su comunidad (véase figura 2). Los niños encontraron una forma de expresar sus realidades y mostrar su entendimiento de estas, a la vez que emergían procesos en su lengua extranjera. De acuerdo con Murrel (2001):

> […] los maestros que enseñan en comunidades urbanas con pocos recursos necesitan evidenciar pedagogías efectivas para promover el logro del aprendizaje, haciendo que los estudiantes tomen conciencia de su propio conocimiento contextualizado de la cultura y los problemas de su propia comunidad. (p. 89)

Las muestras de un *chat* informal (anexo 2) sostenido con los estudiantes en esta experiencia ejemplifican cómo los niños expresan sus opiniones sobre los problemas sociales que rodean a su comunidad y sus vidas. En estos extractos del chat durante

Libro Peda_Final.indd 130 30/08/2019 11:40:24 a. m.

una sesión de clase donde nos encontrábamos desarrollando la "Lección 2: *A tour around my neighborhood*", los niños muestran cómo construyen sus percepciones en relación con el hecho de que a su comunidad (vecindario de La Gaitana) no la está tomando en cuenta el Gobierno nacional. A modo de ejemplo, en la línea 080S6, un alumno asigna el problema de seguridad en la comunidad como un problema que debe resolver el Gobierno.

Esto evidencia de qué manera los estudiantes construyeron un sentido como ciudadanos de un país, al reconocer que el Gobierno —autoridad nacional y local— debe cuidar a su población. De acuerdo con lo que observan en sus realidades, su sentir y su discurso es la inseguridad a la que se están exponiendo dentro del barrio. Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes (anexo 2: líneas 084S4 y 086S4), ellos manifestaron su preocupación por el hecho de que las autoridades hayan abandonado a su comunidad. Los participantes están demostrando que son conscientes de que la inseguridad en su vecindario y que el número de ladrones está aumentando. Al mismo tiempo, están construyendo sus percepciones sobre los problemas sociales en su vecindario proponiendo soluciones (anexo 2: líneas 082S7 y 083S8). Algunos participantes propusieron escribir una carta de queja al Gobierno nacional y preparar una marcha como una forma de que sus voces sean escuchadas.

Por otro lado, esta experiencia y el trabajo con los niños muestran la importancia de convertirse en "alguien en la vida", porque se es hábil en algo. La mayoría de los participantes en este proyecto asisten voluntariamente a estas clases de idiomas de inglés, porque quieren aprender y les importa su educación y su futuro. Su interés es tener una opción en la educación formal, porque sienten que pierden oportunidades. El anexo 3 (sesión de clase, lección 4, *chat* informal en la línea 048S10) muestra que para una participante el personaje de dibujos animados favorito fue Lisa Simpson, porque admira en este personaje su habilidad con los instrumentos musicales.

Por último, los resultados de esta experiencia dejan ver que los niños que asistieron a estas sesiones reconocían que su condición social en el contexto del barrio La Gaitana era de desventaja. En consecuencia, el curso de inglés representó una oportunidad para considerar aspectos relevantes asociados a su proyecto de vida y aprender una lengua extranjera. Con respecto a la clase de inglés, la idea de orientar los proyectos de vida de los estudiantes hacia los propósitos sociales surgió de la necesidad de proporcionar un espacio para que estos estudiantes reciban una orientación adecuada en relación con sus deseos y expectativas sobre la vida.

Conclusión

Esta implementación de proyectos de literacidad en lengua extranjera utilizando los recursos que la comunidad les ofrece a mis estudiantes evidenció que esta pedago-

Libro Peda_Final.indd 131 30/08/2019 11:40:24 a. m.

gía influyó realmente en ellos, porque les ha dado una razón para crear sus discursos y comunicarlos, una razón para volver a la escuela. De igual forma, los estudiantes aprendieron a utilizar un lenguaje apropiado para escribir sus proyectos de vida, para expresar sus gustos y disgustos, para participar en discusiones, para expresar sus iniciativas en la búsqueda de soluciones a las realidades que percibían en su entorno, para valorar las realidades e ideales de sus demás compañeros y para participar presentando sus proyectos en eventos comunitarios.

Referencias

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.

Clavijo, A. (2015). Implementing community based pedagogies with teachers in Colombia to enhance the EFL curriculum. En M. Perales y M. Méndez (Eds.), *Experiencias de docencia e investigación en lenguas extranjeras* (pp. 31-43). Chetumal, México: Editorial Universidad Quintana Roo.

Council of Europe. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg*.

Freire, P. (1970). *Pedagogy for the oppressed*. New York: Seatbury.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergun & Garvey.

Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York, NY: Columbia University Press.

Schecter, S., Solomon, P. y Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated school agenda. En *Multilingual education in practice: Using diversity as resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sharkey, J., Clavijo, A. y Ramírez, M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education, 67*(3), 1-14.

Libro Peda_Final.indd 132 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Libro Peda_Final.indd 133

Anexo 1. Diseño de una unidad instruccional en My Life Project Manual

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
1 2	**Lesson 1: Writing my life story** **Activity 1: About me** I was born… I grew up in… Activity 2: Vocabulary builder Family members Father, mother, grandmother, Grandfather, brother, sister, aunt, uncle, e.g. Language focus: Past Simple Tense	-To encourage learners to start building up their projects by making them depict their own life stories.	From this activity it is expected that children picture their own life stories, in this case their backgrounds, in order to make them aware of the importance of keeping track of this information to start writing their life projects.	-Class workshop -Colours and pencils	August 19th August 26th

30/08/2019 11:40:24 a. m.

Libro Peda_Final.indd 134 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
3	**Activity 3: I like /I dislike…** Language focus: Present Simple Tense Vocabulary focus Hobbies and daily activities Do homework, go to school, walk the dog, study English, go home with my family, be alone, play with my friends, sleep, study maths, play football, surf the net, play a musical instrument	-To support learners in the pursuit of meaningful literacy practices in EFL	In this activity children were expected to start using the English class as a space where they could express their likes and dislikes in regards to their everyday routines	-Class workshop copies -Colours and pencils	September 2nd
4 **5**	**Lesson 2: A tour around my neighborhood** Warm up activity: Song: "My cool cool home" **Activity 1**: A tour at La Gaitana A**ctivity 2:** Places I like about my neighborhood Places I don't like about my neighborhood Vocabulary Focus: -Places in a city/town/neighborhood: e.g. drugstore, school, church, park, bakery, grocery store, home, paper store, internet café…	-To identify the community where they live and how it might influence their literacy practices	This activity was aimed at promoting children's awareness of their own community. Also, the activity had the intention of making learners combine their potentialities in EFL and their concerns about the community they live in.	-Tape recorder -CD Children's songs to teach in EFL -Workshop copies - The community at La Gaitana-Suba neighborhood	September 9th September 16th

Libro Peda_Final.indd 135 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
6	**Lesson 3: Talking about my neighborhood** Reflection time **Activity 1:** Discussion Board inner circle -What I like about places from the tour at La Gaitana -What I don't like about places from the tour at La Gaitana Language focus: Useful language expressions: e.g. I like the park because… I don't like the park because… I hate the park because… I love my home because…	-To give learners the opportunity to express freely their thoughts on community where they live and how it might influence their life projects	The activity was aiming at gathering students insights about their community, what they perceive as positive and what they identify as not very positive. It also made children identify how they can serve their community with their life projects.	-Class questionnaire copies -Discussion board inner circle	September 23rd

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
7 8 9	Lesson 4: My role models Activity 1: Favorite cartoons movie Activity 2: Drawing and talking about my role models -I admire… because -My TV heroe -My community hero Language focus: -Useful language expressions: e.g. I admire …because… -Listening practice Vocabulary focus: e.g. current TV cartoon heroes: Spiderman, Wonder Woman, Lisa Simpson, e.g. Community people characters: e.g. teacher, mother, parents, cousin, shop-assistant, priest…	-To increase learners´ motivation in regards to their own life projects.	This activity was expected to motivate children by using their favorite cartoons. The idea was to promote positive ideas about how realities can be changed by following role models, in this case cartoon heroes. For the second step, children are expected to feed their life projects with their own reflections and ideas after watching the movie and reflecting upon the positive things they would like to copy from their favorite cartoon heroes.	-Video Beam -Movie -Tape recording -Audio recording session -Class workshop copies	October 7th October 21st October 28th

Libro Peda_Final.indd 136 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Libro Peda_Final.indd 137 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
9 10	**Lesson 5: Expectations about my future** **Warming up activity: Song: "My lovely life"** Activity 1: My life project draft Language Focus: -Useful language expressions: I want to be… I am going to… I am going to live in… (country/city/town) I am going to live in… (place, e.g. house/apartment/hotel/castle) I am going to marry/be single I am going to study… Vocabulary focus: Jobs and professions e.g. football player, teacher, doctor, vet, singer, actor, actress, artist, professional painter….	-To guide learners' ideas and expectations about their own life projects.	-In this session learners are expected to continue working on their life project portfolios. The intention here to make children decide on their own future plans. For example, who they want to be, where they want to live, and what they want to do in the future.	-Tape recorder -CD -Class workshop copies	November 4th November 11th November 18th

Sesión	Actividad	Objetivo instruccional	Resultados esperados	Recursos	Fecha
	Activity 2: My life project collage Reflection time I want to be a… Because…				
11	**Assessment and Evaluation: Class Project** **My EFL Life Portfolio** Presentation of the portfolios to the community	-To develop literacy practices in EFL closer to students' realities	This closing activity was intended to provide children with the opportunity to show the community the construction of their own literacies relevant to them and the community they are part of.	-Video Beam -Portfolios	November25th

Libro Peda_Final.indd 138 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Anexo 2. Sesión de clase, lección 2, *chat* informal

079T: ¿y qué harían para mejorar la situación de los ladrones que me cuentan?

080S6: que el Gobierno haga algo

081T: que el Gobierno haga algo mmmm pero ¿cómo logramos que el gobierno los escuche?

082S7: hacer una carta para mandárselo a ellos

083S8: o una protesta

084S4: ¡para que!!! ¡Eso va a seguir lo mismo!!!

085T: ¿por qué?

086S4: ¡porque no creo q les importe!!!"

(Informal Group Conference. St6, St7, St8, St4, October 21st /2011)

Anexo 3. Sesión de clase, lección 4, chat informal

041T: A Liza, a Liza Simpsons, right?

042S10: Sí.

043T: y por qué la dibujaste

044S10: porque es bonita, es inteligente, es divertida y toca instrumentos y es responsable

045T: y ¿tú te identificas con ella?

Libro Peda_Final.indd 139 30/08/2019 11:40:24 a. m.

046S10: Sí

047T: ¿por qué?

048S10: porque soy inteligente, me gusta tocar instrumentos…

(Conference, St10, October 21st/2011)

Libro Peda_Final.indd 140 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Reflexiones para la formación de maestros investigadores que aprenden sobre la comunidad

Esta sección mostró cuatro experiencias investigativas de estudiantes-docentes del programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en contextos de educación básica, media y superior, y con niños participantes de un programa social de educación no formal enseñando inglés. Sus narraciones muestran que abordaron sus experiencias desde una perspectiva de literacidad crítica para identificar la variedad de recursos humanos, lingüísticos y culturales, existentes en los contextos educativos donde ellas laboran, así como las diferentes necesidades identificadas en las mismas comunidades.

Consideramos que iniciar una experiencia de investigación desde la perspectiva de literacidad crítica para utilizar la PBC implicó la exploración de espacios físicos, observación de los usos del lenguaje y literacidades locales y registrar las interacciones sociales y culturales de los individuos en sus entornos educativos. Por otra parte, al identificar las necesidades de sus contextos, los docentes aprendieron sobre enfoques de investigación cualitativa que fueran pertinentes para estudiar dichas problemáticas. Las metodologías de investigación cualitativa utilizadas por los docentes para desarrollar los estudios fueron la investigación-acción participativa, crítica y etnografía en línea o netnografía.

Por lo anterior, los aprendizajes de las docentes-estudiantes utilizando los recursos de la comunidad en su experiencia de investigación se reflejan en la comprensión de la enseñanza del inglés como una práctica situada en contextos locales que conectan la pedagogía y las realidades de los estudiantes; las concepciones de lenguaje y literacidad que construyeron a partir de la lectura crítica de los entornos, la observación del paisaje lingüístico, los textos multimodales, los discursos sobre temas de diversidad, equidad y las situaciones de marginalización que encontraron en las realidades de sus estudiantes. Finalmente, identificamos aprendizajes significativos de las docentes en las formas de construir convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas en la clase de inglés y desde las diferentes disciplinas.

Libro Peda_Final.indd 141 30/08/2019 11:40:24 a. m.

En la siguiente sección reportamos y analizamos las experiencias que tuvimos trabajando como formadoras con tres grupos de docentes de diferentes disciplinas e instituciones públicas de Bogotá durante el año 2017 utilizando PBC. Para el desarrollo de este segundo proyecto vimos relevante la ampliación de la implementación del enfoque PBC, al involucrar docentes de distintas áreas del conocimiento lo que permitió tener diferentes perspectivas de aplicación y análisis de las literacidades en los distintos contextos escolares.

Libro Peda_Final.indd 142 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Parte 2

Los formadores que aprenden de los maestros y sus comunidades

Libro Peda_Final.indd 143 30/08/2019 11:40:24 a. m.







Esta sección contiene cuatro capítulos que describen experiencias pedagógicas de docentes de diferentes áreas del currículo, quienes usaron la comunidad como recurso para la enseñanza. Como formadoras de docentes, agenciamos procesos de colaboración con docentes de inglés líderes en tres instituciones públicas de Bogotá, donde ellas laboran, para vincular docentes de varias áreas al proyecto de investigación *Local Literacies as Critical Resources in Teacher Education: Local and Global Impacts*. Nuestro propósito fue indagar y aprender cómo desde las ciencias naturales, sociales, educación física, química y lenguaje los maestros logran implementar la pedagogía basada en la comunidad (PBC) en sus aulas de clase y crean currículos relevantes en la vida de los estudiantes.

Nos enfocamos en conocer las maneras en que aprenden e indagan los maestros sobre las literacidades locales desde sus disciplinas y cómo las vinculan al currículo, así como sus concepciones sobre la pedagogía de la comunidad. En este trabajo colaborativo entre investigadores y docentes de aula se abordaron las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo podemos lograr que los maestros valoren el conocimiento de las comunidades locales como recursos para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo vinculan los maestros la vida cotidiana de sus estudiantes con el contenido del currículo?

En dos estudios sobre literacidades locales, desarrollados con maestros entre 2009 y 2017, exploramos las prácticas de investigación en el aula y su desarrollo profesional desde una perspectiva sociocultural de la formación de los docentes (Johnson, 2009). Este enfoque promueve la exploración del conocimiento local situado a través del contacto y la colaboración entre formadores de docentes y docentes. Nos basamos en los conceptos de la indagación como filosofía de enseñanza (*inquiry as stance*) sugeridos por Cochran-Smith y Lytle (1993, 1999, 2009), Grossman y Schulman (1994), y Zeichner (2012); los fondos de conocimiento en la comprensión de las literacidades y discursos de los jóvenes en la formación de docentes (Jiménez y Rose 2010; Moje et al., 2004); la pedagogía social participativa, que tiene en cuenta los factores sociales de las familias y estudiantes (Fals Borda, 1987; Murrell, 2001; Schecter, Solomon y Kittmer, 2003), y la educación para la equidad y la justicia social en poblaciones socialmente vulnerables (Comber y Kamler, 2004; Cochran-Smith et al., 2012).

Reconocemos el valor del conocimiento local que reclama Canagarajah (2005) en las diferentes disciplinas en relación con las posturas dominantes de la globalización, para que las prácticas pedagógicas promuevan la construcción de conocimiento. Creemos que la formación docente debe centrarse en comprender la relación entre lo local y lo global para que los docentes, desde sus realidades y contextos escolares, construyan currículos relevantes que vinculen la vida de sus estudiantes.

Libro Peda_Final.indd 145 30/08/2019 11:40:24 a. m.

En esta experiencia investigativa consideramos a los docentes productores y usuarios activos del conocimiento y no receptores pasivos (Cochran-Smith y Lytle, 1993); por tanto, proponemos que ellos observen sus entornos educativos para identificar en su contexto los recursos humanos, sociales, culturales, ambientales, económicos y lingüísticos existentes (Medina, Ramírez y Clavijo, 2015). El reconocimiento de tales recursos les permite plantear propuestas de indagación y diseñar currículos pertinentes que respondan a las necesidades educativas desde un enfoque de PBC.

Desde este enfoque pedagógico e investigativo, notamos que los maestros —desde sus saberes disciplinares— exploraron la realidad del entorno desde una dimensión práctica para enseñar los conceptos propios de su disciplina que, desde la PBC, cobraron relevancia y utilidad en el proyecto. Por ejemplo, en ciencias sociales los estudiantes de décimo grado investigaron las problemáticas de los barrios donde habitan, y desde los datos recogidos, la docente ilustró conceptos de microeconomía, macroeconomía, migración para poblar los barrios, economía local, demografía y la división política de las localidades en unidades de planeamiento zonal. Adicional a la apropiación de los conceptos, la docente también analizó con los estudiantes las dinámicas de convivencia existentes y las problemáticas de los jóvenes en estos barrios.

En ciencias naturales, la docente de cuarto grado construyó con los niños un proyecto para explorar los materiales amigables y no amigables con el ambiente en el barrio para aprender sobre el reciclaje. La maestra distribuyó a cada uno de sus estudiantes un material que se encuentra presente en el entorno (icopor, vidrio, cáscaras, plásticos, metales o papel) para ser investigado. Los niños decidieron asignar un nombre para referirse a esos elementos como reinos; por ejemplo: el reino de la lana (lanalandia) y el reino de las cáscaras (cascalandia) y cómo estos podían agruparse para dar nuevos usos en su comunidad. Al documentarse sobre los posibles usos de su elemento, encontraron que algunos se usaban solo una vez, lo que generaba un impacto ambiental negativo en la comunidad. Para contrarrestar el daño ambiental buscaban cómo darle un tiempo de vida más largo; así, los estudiantes iniciaron un proceso de conciencia ambiental y desarrollaron formas de argumentación sustentadas. En este sentido, creemos que docentes y estudiantes lograron construir conocimiento local desde la indagación en sus contextos educativos y establecen conexiones con temas sociales, ambientales, políticos y culturales.

Los docentes de las tres instituciones participantes ubicadas en dos localidades de Bogotá (San Cristóbal y Kennedy) exploraron los recursos de los entornos escolares desde las áreas de lenguaje, sociales, química, tecnología de alimentos y educación física, como disciplinas en el currículo escolar para llevar a cabo procesos de indagación con sus estudiantes sobre aspectos sociales críticos en las comunidades.

Libro Peda_Final.indd 146 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Dinámicas de la colaboración con docentes

Las instituciones educativas distritales involucradas en este proyecto fueron El Rodeo, Codema y Alfonso López Pumarejo, que atienden poblaciones de bajos recursos económicos con situaciones sociales críticas. Cada uno de estos colegios cuenta con una docente líder que ha desarrollado su investigación utilizando PBC con nuestro grupo de investigación Lectoescrinautas.

Estas nuevas docentes-investigadoras gestionaron en sus colegios la construcción de un proyecto colaborativo entre investigadoras de la universidad y docentes-investigadores con el aval de directivos y docentes de diferentes áreas del currículo. De esta manera, se conformaron equipos de docentes en cada colegio para proponer proyectos con estudiantes que utilicen los recursos locales para explorar situaciones críticas en los barrios desde los currículos de sociales, química, lenguaje, educación física, ciencias naturales y ética, empleando la PBC.

En promedio, los equipos involucraron a cinco docentes por cada institución, para estudiar las necesidades sociales de sus barrios con estudiantes de primaria y secundaria. En esta etapa inicial identificamos una participación activa y motivada de todos los docentes, por el hecho de descubrir las posibilidades y el potencial experiencial de los proyectos para formar niños y jóvenes investigadores (Dewey, 1938).

Como parte de este proceso, las formadoras implementaron cuatro talleres con docentes que orientaron la parte conceptual y la parte práctica, comenzando por realizar con ellos el mapeo del entorno escolar en cada institución. El contenido del primer taller exploró el concepto de recursos personales para que cada participante pudiera identificar sus fortalezas y potencialidades como ser humano y como docente. Se presentaron los conceptos de fondos del conocimiento (Moll, Amanti, Neff y González, 1992), maestro comunitario (Murrell, 2001) y conocimiento de los recursos en su localidad (Kretzmann y McKnight, 1993). En el segundo taller se abordó la pregunta ¿cómo podemos empezar a relacionar los recursos locales con el currículo? Las formadoras presentaron ejemplos de conexiones que se pueden realizar desde los estándares curriculares, utilizando los registros fotográficos que los docentes consiguieron en el mapeo, para proponer temáticas relevantes a sus áreas y desarrollar proyectos relacionando los recursos de la comunidad.

En el tercer taller, los docentes conformaron equipos de trabajo por institución para construir una unidad curricular y planear el proyecto mediante una rejilla propuesta por las formadoras (véase el anexo). En el cuarto taller, por último, cada equipo de docentes de cada institución compartió su unidad curricular con el grupo de docentes de las tres instituciones. Los talleres se realizaron durante un semestre académico con la orientación y acompañamiento de las formadoras y la respectiva retroalimentación antes de la implementación y durante esta.

Los siguientes capítulos, escritos en coautoría con los docentes, describen sus contextos escolares, sus concepciones sobre el enfoque de la comunidad

Libro Peda_Final.indd 147 30/08/2019 11:40:24 a. m.

como recurso en el currículo, la organización de cada proyecto y las actividades pedagógicas detalladas e implementadas con sus estudiantes, sus aprendizajes y reflexiones finales.

Referencias

Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education* (24), 249-305. Recuperado de http://rre.sagepub.com/cgi/content/short/24/1/249

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., McQuillan, P. J., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Long, C., Shakman, K., Lam, K. y Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Education Research Journal, 49*(5), 844-880.

Comber, B. y Kamler, B. (2004). Getting out of deficit: Pedagogies of reconnection. *Teaching Education, 15*(3), 293-310.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.

Fals Borda, O. (1987). *The challenge of social change*. London: Sage.

Grossman, P. y Schulman, L. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. En T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing*. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.

Jiménez, R. y Rose, B. (2010). Knowing how to know: Building meaningful relationships through instruction that meets the needs of students learning english. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 403-412.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.

Kretzmann, J. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.

Medina, R. A., Ramírez, L. M. y Clavijo, A. (2015). Reading the community critically in the digital age: a multiliteracies approach. En P. Chamness Miller, M. Mantero y H. Hendo (Eds.), *ISLS readings in language studies* (vol. 5, pp. 45-66). Grandville, MI: International Society for Language Studies.

Libro Peda_Final.indd 148 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: A qualitative approach to connect households and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Moje, E., McIntosh, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of every day funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly, 39*(1), 38-70.

Schecter, S., Solomon, P. y Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated agenda. En S. Schecter y J. Cummins (Eds.). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Porstmouth, NH: Heinemann.

Zeichner, K. (2012). The turn once again towards practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 63*(5), 376-382.

Anexo. Rejilla de la unidad curricular

Institución: _____

Docentes: _____

Tema: _____

_____

Objetivo general: _____

_____

Libro Peda_Final.indd 149 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Semanas	Descripción de la actividad	Objetivos	Estándares	Recursos de la comunidad	Materiales instruccionales	Procedimiento	Productos (textos que se van a producir)
1	Propose inquiry questions			Photos	Videos, textos, noticias	Describir el procedimiento pedagógico que lleva a cabo con los estudiantes Logística que implica hacer una actividad.	e.g. Crónica de desplazamiento
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

Libro Peda_Final.indd 150 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Capítulo 5

Las realidades sociales y culturales de los barrios de la localidad de San Cristóbal: una opción para indagar a través del Simonu en el Colegio El Rodeo

Víctor Hugo Chacón
Martha Liliana Gutiérrez Herrera
Gloria Pulido Becerra
Luz Paola Rincón Jiménez
July Andrea Rincón Ortega

Este capítulo muestra el trabajo interdisciplinario de un equipo de cinco docentes del colegio público El Rodeo, para investigar con sus estudiantes problemáticas sociales, económicas, ambientales y culturales de su comunidad desde cuatro áreas del currículo. Teniendo en cuenta que la meta principal de formación del colegio es desarrollar competencias de investigación y pensamiento crítico en los estudiantes, el grupo de docentes se vinculó al proyecto *Las literacidades locales como recurso para la construcción del currículo en la formación de docentes*, propuesto por un grupo de investigadoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los docentes decidieron abordar el proyecto sobre las problemáticas en los diferentes barrios de la localidad de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá, desde las áreas de educación física, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés.

Libro Peda_Final.indd 151 30/08/2019 11:40:24 a. m.

El equipo de docentes inició con un mapeo de reconocimiento de la localidad (Kreztmann y McKnight, 1993), mientras cada integrante se preguntaba ¿cómo se abordaría el proceso?, ¿Qué investigaríamos con los estudiantes?, preguntas que necesitaron una indagación conceptual que orientara el proceso investigativo. Para ello fue necesario remitirse a los estándares y lineamientos curriculares de las áreas, buscando elementos que permitieran una investigación común.

A partir de este recorrido se formuló la pregunta de investigación: ¿cómo incentivar la investigación a partir de experiencias de comunidad que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento crítico?, que se abordó con estudiantes de décimo grado, de la jornada mañana, y de cuarto grado, de la jornada de la tarde. El grupo de décimo está conformado por 41 estudiantes con edades entre los 15 y los 17 años, con quienes se trabajó desde las asignaturas de ciencias sociales, educación física e inglés, en torno a problemáticas sociales, ambientales y de hábitos saludables dentro de la localidad San Cristóbal. El segundo grupo, de 34 estudiantes de grado cuarto, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 10 años, con quienes se desarrolló el proyecto desde el área de ciencias naturales, bajo el eje temático de los problemas medioambientales y su impacto en la comunidad.

Considerando la necesidad de relacionar las pedagogías basadas en la comunidad (PBC) con el pensamiento sociocrítico, se optó por aplicar en el proceso investigativo la metodología de la simulación de las Naciones Unidas (Simonu), una propuesta pedagógica que, bajo el lema "Acercando realidades", busca integrar instituciones públicas y privadas en entornos que desarrollen el pensamiento crítico mediante un ejercicio deliberativo, donde los estudiantes representan los intereses de un país. Para ello se necesita un proceso sistematizado que busque que el estudiante se ubique en la posición del otro y, de esta manera, comprenda la realidad desde un punto de vista crítico y reflexivo (Secretaría de Educación Distrital [SED] Bogotá, 2013).

Así, al relacionar la finalidad de las PBC y la metodología de deliberación planteada por Simonu, surgieron dos líneas de trabajo, una para cada grado: las problemáticas de la localidad de San Cristóbal (grado décimo) y el manejo de los residuos sólidos (grado cuarto). De esta manera, se buscaría alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados desde las áreas participantes (ciencias naturales, ciencias sociales, educación física e inglés), a través de los lineamientos planteados en la tabla 1.

Libro Peda_Final.indd 152 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Tabla 1. Temáticas propuestas para el trabajo de la comunidad

Educación física	Reconozco hábitos saludables de mi familia y mi contexto local.
Ciencias sociales	Abordo la distribución espacial de la localidad en las unidades de planeación zonal, reconociendo las problemáticas sociales que afectan a la comunidad.
Ciencias naturales	Exploro el tipo de residuos que se generan en la comunidad para determinar cuáles son amigables o cuáles no con el medio ambiente.
Inglés como lengua extranjera	Desarrollo la capacidad argumentativa y propositiva de las problemáticas de mi entorno usando una segunda lengua.

Fuente: elaboración propia.

El Rodeo IED, su contexto

Figura 1. Colegio el rodeo



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 153 30/08/2019 11:40:24 a. m.

El Colegio El Rodeo es una institución pública con 54 años de historia, ubicada en la ciudad de Bogotá, en localidad de San Cristóbal, con dos jornadas académicas que atienden 1750 estudiantes, pertenecientes a los estratos uno y dos, inmersos en un contexto con problemáticas como delincuencia, drogadicción, inseguridad y diversas formas de violencia. Pese a estas condiciones, el colegio ha logrado reconocerse como la mejor institución educativa pública de la localidad, con buenos resultados en pruebas de Estado, altos porcentajes de promoción, bajos porcentajes de deserción y alta tasa de demanda, variables que el Ministerio de Educación Nacional ha consolidado en el llamado Índice Sintético de Calidad.

¿Quiénes somos como maestros?

Actualmente, la educación demanda cambios no solo en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en la manera de asumirlo. El docente, por lo tanto, está obligado a transformar sus prácticas pedagógicas, de manera que pueda generar en el aula una atmósfera propicia para la investigación y vivencia de los aprendizajes que invite a crear, preguntarse, experimentar y compartir. Lo anterior exige del docente un compromiso ético, el cual se constituye en un compromiso social, en la medida en que se atienda a comunidades con mayores necesidades, una actitud respetuosa capaz de generar una comprensión de la diferencia y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Desde lo pedagógico, la motivación se considera el elemento central del proceso de aprendizaje, por cuanto es generadora de pasión y gusto por el conocimiento, el cual —en todos los casos— debe tener el carácter de utilidad. La motivación es mayor en la medida en que el estudiante reconoce en el saber un elemento indispensable para la resolución de sus preguntas y problemáticas cotidianas. De esta manera, el equipo investigador se basó en un enfoque pedagógico sociocrítico, pues busca formar estudiantes que sean agentes participativos y transformadores de los contextos sociales, ambientales y culturales de su comunidad.

Nuestra visión de la pedagogía basada en la comunidad

Teniendo en cuenta que el proyecto buscaba incentivar la investigación a partir de experiencias en la comunidad que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados cuarto y décimo, consideramos relevante presentar nuestra visión de la PBC (Sharkey y Clavijo, 2012), que está construida a partir de la experiencia de indagación con estudiantes en la institución. La describimos desde la perspectiva freireana, que concibe las prácticas escolares como la posibilidad que se le brinda al estudiante de observar, interpretar y participar en indagaciones de las situaciones de su entorno para desarrollar comprensión de su propia realidad (Freire, 2005). Las comprensiones construidas desde experiencias con el entorno las comparten y analizan con sus pares en el aula de clase a través

Libro Peda_Final.indd 154 30/08/2019 11:40:24 a. m.

del diálogo y el debate. Esta intención de formación investigativa de los estudiantes se asumió en el momento de realizar el trabajo de campo en el entorno de los barrios y buscó identificar problemáticas cotidianas objeto de interpretación y proposición de alternativas de cambio. Las problemáticas se socializaron mediante debates que evidenciaron el desarrollo de propuestas de solución y que fomentaron en los estudiantes habilidades de indagación, oratoria, redacción, argumentación y habilidades emocionales, como la empatía y respeto por las ideas de los otros.

A continuación, presentamos algunas de las consideraciones teóricas que sustentaron la investigación, desde conceptos como currículo, interdisciplinariedad y pedagogía sociocrítica.

Para la presente investigación, el *currículo* se referencia como lo establece el artículo 76 de la Ley 115 (Ministerio de Educación Nacional), esto es, se atiende a la construcción de la identidad local, a través del reconocimiento de las riquezas y potencialidades pedagógicas que el entorno ofrece, y lo propuesto se materializa en el proyecto educativo institucional, el cual propende hacia el desarrollo de competencias que permitan al estudiante convertirse en agente de cambio de su comunidad.

La *interdisciplinariedad* se entiende como la posibilidad de buscar una comprensión de la realidad desde las diferentes disciplinas, dado que la realidad no está fragmentada, como sí lo está el currículo escolar. Por lo tanto, a la escuela le compete "enseñar a establecer el máximo de relaciones interdisciplinares, de manera que la misma interdisciplinariedad sea un contenido de aprendizaje" (Zabala, 1999, p. 58). "En este momento es imprescindible que en la escuela no se enseñe únicamente el conocimiento aislado de los contenidos de cada una de las disciplinas, sino que, además, se enseñe a pensar y actuar desde modelos interdisciplinares" (p. 60).

Además, dentro del proceso llevado a cabo se tuvo como referente metodológico la *pedagogía sociocrítica*, enfoque basado en la necesidad de priorizar dentro de las dinámicas de clase actividades propias de la investigación, como recolectar, analizar y evaluar información, considerar alternativas que compitan con sus interpretaciones y teorías, identificar y cuestionar suposiciones, hacer razonamientos, diseñar hipótesis, experimentar y probar sus creencias, analizar conceptos y considerar objeciones, probar y comparar sus ideas, discutir diferentes puntos de vista, entre otros.

Los proyectos de aula en la localidad de San Cristóbal

La unidad curricular propuesta para desarrollar proyectos que exploren situaciones sociales en los barrios de la localidad de San Cristóbal (Rincón y Clavijo, 2016) con los estudiantes de décimo y cuarto grados implicó considerar los objetivos de aprendizaje, los lineamientos y los estándares curriculares para orientar el trabajo de las áreas en cada uno de los grados participantes (véanse los anexos). Los objetivos planteados son los siguientes:

Libro Peda_Final.indd 155 30/08/2019 11:40:24 a. m.

- Promover en los estudiantes el reconocimiento de su comunidad como objeto del proceso de aprendizaje.
- Fomentar en los estudiantes el análisis crítico, mediante el debate con argumentos y evidencias sobre situaciones que afectan a la comunidad, comprendiendo las implicaciones que estos conllevan.

La indagación

El proyecto de indagación se desarrolló en tres momentos: 1) reconocimiento del contexto y de las problemáticas de la comunidad, 2) construcción de textos que llevaron a cabo los estudiantes y 3) preparación parlamentaria para el día de la simulación (Short, Harste y Burke, 1996). El primer momento comprendió tres procesos: sorteo, mapeo y construcción del portafolio con la información del barrio. En el segundo momento, los estudiantes elaboraron los discursos de apertura que dieron inicio al debate, basándose en la pregunta generadora, para finalmente preparar su discurso para la intervención parlamentaria (véase tabla 2 en el anexo 1).

Primer momento: reconocimiento de la comunidad

Los estudiantes de grado décimo iniciaron con la identificación de la localidad. Desde el área de sociales, se exploró el concepto de unidad de planeamiento zonal y su ubicación geográfica, para poder asignar los barrios que se iban a investigar durante el proceso. Se trabajaron 41 barrios de los 274 existentes en 2009. Inicialmente, cada estudiante realizó un mapeo fotográfico del barrio asignado, basándose en un banco de preguntas construidas desde todas las áreas, a fin de orientar la investigación. Para socializar el material recogido, los estudiantes elaboraron una presentación digital en español y en inglés (véase anexo 1).

Figura 2. Mapeos grado decimo



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 156 30/08/2019 11:40:24 a. m.

En grado cuarto, los niños exploraron sus barrios de residencia, identificando los lugares más relevantes y las diferentes problemáticas ambientales que los afectan.

Al igual que los estudiantes de grado décimo, los niños realizaron un mapeo de su barrio, recorriéndolo en compañía de sus padres o familiares; tomando fotografías; hablando con diferentes personas, vecinos y tenderos, e identificando problemáticas ambientales. Durante el recorrido, los niños utilizaron un banco de preguntas construidas al inicio de la investigación para hacer sus indagaciones (véase anexo 4). Luego elaboraron una presentación para sus compañeros, donde dieron a conocer la información recolectada.

En este primer momento, los estudiantes identificaron que el mal uso y disposición de los residuos era uno de los problemas ambientales que más afectaba a su comunidad. Destacaron la falta de conciencia ambiental, porque los vecinos de sus barrios sacan las basuras en horas que no corresponden. Argumentaron que, desafortunadamente, esta práctica se origina en los hogares, porque no se separan los residuos y algunos se utilizan indiscriminadamente. Además, en las calles se observa una fuerte contaminación a raíz de este problema, que genera malos olores, epidemias y problemas respiratorios.

Por esta razón, nos enfocamos en trabajar el uso y disposición de los residuos bajo la pregunta: ¿los residuos son amigos o enemigos de nuestra comunidad? Para llevar a cabo este proceso de indagación, cada estudiante, mediante sorteo, eligió uno de los residuos encontrados en su barrio (papel, cartón, vidrio, metales, textiles, cáscaras, etc.), y elaboró durante las siguientes sesiones un perfil de este residuo, tomándolo como una "república" para presentar en los debates, tal y como se propone en Simonu. Los estudiantes de décimo grado estaban representando los barrios de la localidad; por lo tanto, se les propuso a los estudiantes de primaria representar cada uno de los residuos que le correspondió en el sorteo, asignándole un nombre, dentro de los cuales se destacan: Vidriolandia, Reino de la Lana, Cascalandia, República del Plástico, Villa Vidrio, Reino del Algodón, entre otros.

Durante el reconocimiento de la comunidad, los estudiantes de grado décimo identificaron retos que tuvieron que enfrentar y resolver, como el temor a usar aparatos tecnológicos durante el recorrido, no identificar la diferencia entre una diagonal y una transversal, encontrar que los parques no eran zonas seguras, por ser epicentros de consumo de sustancias psicoactivas, además de verse enfrentados a la desconfianza de los habitantes del sector explorado.

Segundo momento

Construcción del portafolio

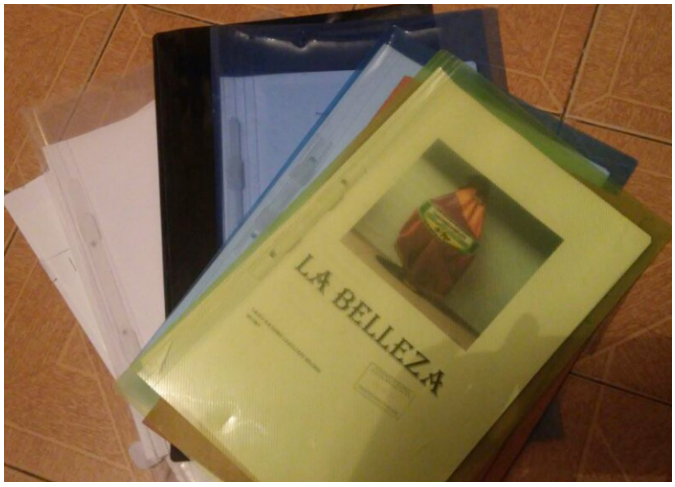
Inicialmente, cada estudiante contaba con un portafolio que reunía la información recolectada durante el recorrido por los barrios, como mapas, fotografías, entrevistas y

Libro Peda_Final.indd 157 30/08/2019 11:40:24 a. m.

encuestas realizadas a su comunidad, noticias e imágenes alusivas a las problemáticas, junto con las propuestas que debían presentar y defender en el momento del debate.

Para el proceso de indagación en grado décimo, cada estudiante debía construir un portafolio con información geográfica, histórica, política, económica, cultural, social y ambiental del barrio asignado. Esta actividad la orientó el área de ciencias sociales. En la primera parte de este proceso de consulta, los estudiantes establecieron los límites del barrio, para lo cual les fue necesario ir a la alcaldía local. Allí, personal de la Oficina de Planeación les facilitaron mapas de cada uno de los barrios de la localidad. Esto les permitió tener una ubicación más exacta del lugar de estudio.

Figura 3. Portafolios grado decimo



Fuente: archivo de las autoras.

Para la investigación histórica, los estudiantes debieron consultar fuentes primarias por medio de entrevistas informales a adultos mayores del barrio, teniendo en cuenta que en las bibliotecas públicas de la ciudad no todos encontraron información sobre la historia de los barrios. Otros estudiantes optaron por consultar a los presidentes de las juntas de acción comunal (JAC), aun cuando en algunos casos no obtuvieron éxito, por protocolos burocráticos establecidos en algunos barrios para solicitar citas con bastante tiempo de antelación, lo cual coincidió a su vez con época de elecciones distritales de nuevos miembros de las JAC. Estas últimas constituyen una organización civil que propende a la participación ciudadana en el manejo de sus comunidades y tiene una función de interlocución con el Gobierno nacional.[1]

1 En Google se buscó la definición de junta de acción comunal (https://www.google.com.co/search?q=junta+de+accion+comunal+definicion).

Libro Peda_Final.indd 158 30/08/2019 11:40:24 a. m.

Primera muestra de indagación

En el proceso de indagación sobre la economía local, los estudiantes lograron tener un acercamiento más directo a los miembros de la comunidad. El aspecto económico se reflejó con las diferentes formas de comercio vistas dentro de los barrios. Esto fue el insumo para desarrollar temáticas propias de microeconomía y macroeconomía, donde los estudiantes evidenciaron la actividad informal o venta ambulante como una generalidad. Los perfiles social, cultural y ambiental fueron aspectos con información escasa en cada uno de los barrios, por encontrar pocas instituciones que realizan promoción y desarrollo al respecto. Sin embargo, el mapeo fotográfico, las charlas informales y las entrevistas a miembros de la comunidad, así como las encuestas sobre hábitos saludables (véase anexo 2), orientadas y analizadas desde el área de educación física, permitieron diagnosticar la realidad de cada lugar, evidenciando problemas de inseguridad, consumo de sustancias psicoactivas y contaminación por basuras como aspectos con mayor problemática en la localidad.

En grado cuarto, los estudiantes indagaron aspectos como procedencia, utilidades, proceso de degradación, impacto para el medio ambiente, alternativas de reciclaje y posibilidades de uso del residuo que estaban investigando en la comunidad. Toda la información recolectada se organizó en un portafolio. Como fuentes de información primaria estaban los padres, los familiares y los vecinos, con quienes indagaron, mediante algunas entrevistas, los usos que le dan a cada residuo y cómo estos afectan el medio ambiente, además del conocimiento y la opinión que ellos tenían del proceso de reciclaje y la contaminación en su comunidad. Otra fuente de información que los estudiantes de cuarto grado utilizaron fueron libros, noticias, imágenes, videos y textos en internet, en los cuales indagaron las características de su "república" (residuo), para poder establecer lo positivo y negativo de cada uno, y defender en los debates qué tan amigable o no amigable puede ser para el medio ambiente.

Figura 4. Portafolios grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 159 30/08/2019 11:40:25 a. m.

Durante las clases de ciencias naturales, se proyectaron videos, algunos de los cuales los habían sugerido los estudiantes. Estos explicaban la procedencia y aprovechamiento de los residuos, ejemplos de reutilización (como la elaboración de ecoladrillos, residuos transformados en energía, lámparas, elementos para el hogar, compostaje, entre otros). Ello generó gran impacto en los estudiantes y mucha curiosidad por seguir indagando y presentar propuestas para aprovechar los residuos en sus hogares y en el colegio.

Igualmente, se realizó un taller de reciclaje en el colegio, aprovechando una actividad propuesta desde el Proyecto Ambiental Escolar. Se revisaron los puntos ecológicos, para identificar si se utilizan adecuadamente y establecer estrategias que mejoren el uso de estos elementos. Los estudiantes entrevistaron a algunos compañeros y observaron los momentos en que más se producen residuos en el colegio y en la casa. En esta etapa, los estudiantes se cuestionaron y reflexionaron sobre el tema y varios mostraron entusiasmo y motivación para mejorar, cambiando hábitos en sus hogares y replicando con los vecinos, familiares y compañeros del colegio la información aprendida.

Discursos de apertura

Figura 5. Discurso de apertura grado decimo

BARRIO GUACAMAYAS (I SECTOR)

INSEGURIDAD

Honorable mesa, honorables delegaciones, observadores y demás personas presentes en la sala.

Buenos días

Bienvenida a las demás delegaciones , Guacamayas es un barrio que esta ubicado en el sur oriente de Bogotá, pertenece a la localidad cuarta San Cristóbal, limita con los barrios Malvinas, San Martin, La colmena, la victoria y San Isidro.

Su organización civil es la junta de acción comunal (JAL) que propende a la participación ciudadana en el manejo de sus comunidades.

La base de su economía depende del comercio, la población es de un aproximado de 1500 habitantes y teniendo como fundamento mayoritario la fe católica.

Libro Peda_Final.indd 160 30/08/2019 11:40:25 a. m.

En cuanto al tema de seguridad ciudadana, son múltiples los factores que facilitan las comisión de delitos y conllevan para que en el barrio se presenten focos de inseguridad, como en el caso cientos sectores que debido a su infraestructura existen callejones los cuales se prestan para que hallan diferentes actividades delictivas tales como robos, asaltos en la vía publica, venta y consumo de drogas.

A pesar de que en el barrio existe un CAI, al pie de fuerza del mismo es insuficiente o mínimo, impidiendo reforzar la acción policial preventiva y su presencia física en los lugares de riesgo y así poder garantizar una seguridad total, para actuar frente a todas las manifestaciones delincuenciales que se presentan.

Para que puedan existir una mejor convivencia entre la población del barrio, es ampliar el pie de fuerza de la policía, crear comité de seguridad ciudadana y reforzar las unidades de investigación para desmantelar estructuras delincuenciales.

"El mundo está en peligro por las malas personas si no por aquellas que permiten la maldad"

Albert Einstein. (Archivo de las autoras)

Teniendo en cuenta que el protocolo de Simonu determina la elaboración de un discurso de apertura, el cual inicia el debate el día de la simulación y que en grado décimo se identificaron como grandes problemáticas la inseguridad, el consumo de sustancias psicoactivas y la contaminación por basuras, se estableció que estas problemáticas serían el eje central de discusión en Simonu. Así, la escritura y la presentación de estas problemáticas locales en un discurso de noventa segundos por cada estudiante era el siguiente desafío para estudiantes y docentes. Al respecto, el proceso escritural de los discursos de los estudiantes de décimo fue orientado por las docentes y revisado y corregido por el rector, teniendo en cuenta la estructura y la formalidad del lenguaje en un discurso breve. Los criterios utilizados para la revisión de los textos fueron: saludo protocolario, caracterización del barrio, descripción de la problemática que afecta el lugar y una propuesta de solución. El texto final del discurso evidencia los resultados del proceso de indagación y demuestra el uso de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas de los estudiantes en un solo ejercicio, en el cual se observaron interesantes dinámicas y avances.

Al tener listo el discurso de apertura en español, se pasó a orientar su traducción y pronunciación en inglés y se asignó un tiempo de dos minutos para su lectura.

Libro Peda_Final.indd 161 30/08/2019 11:40:25 a. m.

Figura 6. Discurso de apertura grado cuarto

DISCURSO **DE APERTURA VILLA PLÁSTICO**

Honorables miembros de la mesa directiva, delegados y observadores, Buenas tardes. Represento a la republica de villa plástico, es muy importante en el mundo de la industria, pero a pesar de lo útil que es el plástico para la humanidad tiene el inconveniente de que no se descompone en menor tiempo como otros residuos y al llegar a los mares y diferentes lugares puede causar la muerte de varias especies.

Nosotros somos los culpables del impacto ambiental que estamos generando al consumir y comprar productos en las casas. La Republica Villa Plástico recomienda que tengan siempre diferentes botes de basura para separar los residuos y que no se mezclen. La Republica Villa Plástico le recomienda a todos los presentes y a nuestro barrio que reciclen y separen los residuos o lo reutilicen.

En Japón tienen un proyecto llamado "SAMPURU" donde las creaciones de plástico las utilizan en los restaurantes para mostrar su menú de manera más sofisticada, también elaboran aire acondicionado con botellas de plástico y muchas ideas novedosas que nos dan ejemplo para reciclar y reutilizar el plástico.

Los ciudadanos de parís instalaron paneles de plástico a lo largo de uno de los puentes más famosos de la capital francesa para evitar que las parejas de enamorados sigan poniendo candados.

Les recuerdo que reciclar y separar es muy importante porque podría disminuir el calentamiento global y el efecto invernadero.

GRADO CUARTO JORNADA TARDE

Fuente: archivo de las autoras.

Con toda la información recolectada durante las semanas de trabajo, los estudiantes de grado cuarto elaboraron sus discursos de apertura, para presentar sus "repúblicas". En este discurso, los estudiantes presentaron un saludo protocolario, una introducción de su república, aspectos relevantes y propuestas de solución al problema identificado.

Honorables miembros de la mesa directiva, delegados y observadores, Buenas tardes. Represento a la republica de villa plástico, es muy importante en el mundo de la industria, pero a pesar de lo útil que es el plástico para la humanidad tiene el inconveniente de que no se descompone en menor tiempo como otros residuos y al llegar a los mares y diferentes lugares puede causar la muerte de varias especies.

El proceso de escritura se orientó desde el área de ciencias naturales y español, con correcciones oportunas que implican procesos de síntesis, redacción, ortografía y la lectura en voz alta. Los estudiantes compartieron su información en grupos de trabajo y realizaron los ajustes pertinentes.

Libro Peda_Final.indd 162 30/08/2019 11:40:25 a. m.

> Nosotros somos los culpables del impacto ambiental que estamos generando al consumir y comprar productos en las casas. La Republica Villa Plástico recomienda que tengan siempre diferentes botes de basura para separar los residuos y que no se mezclen. La Republica Villa Plástico le recomienda a todos los presentes y a nuestro barrio que reciclen y separen los residuos o lo reutilicen.

Ello posibilitó abordar elementos de la escritura desde el área de español como la identificación de una idea principal, el uso de los signos de puntuación, de las mayúsculas, la ortografía de las palabras, la estructura narrativa, la coherencia de los textos y la oratoria. Este ejercicio fomenta la colaboración en los estudiantes, quienes compartieron sus ideas y aprendieron uno del otro.

Preparación parlamentaria

Figura 7. Preparacion parlamentaria grado decimo



Fuente: archivo de las autoras.

El procedimiento parlamentario regula el proceso de intervención en el debate. Para esto, en grado décimo las áreas de ciencias sociales e inglés trabajaron en conjunto a través de una guía (anexo 3) que contaba con las diferentes formas de establecer mociones de participación tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Por tal motivo, durante las clases de inglés se trabajó en que los estudiantes se familiarizaran con el lenguaje parlamentario en inglés, a fin de compartir y comprender las investigaciones durante los debates preparatorios para la simulación final. Estos debates incentivaron al estudiante a explorar vocabulario y expresiones que debieron utilizar en sus intervenciones; para ello se incluyó en el portafolio un diccionario construido por cada estudiante que sirviera de consulta para abordar términos clave que podrían utilizar. Teniendo en cuenta la naturaleza del evento,

Libro Peda_Final.indd 163 30/08/2019 11:40:25 a. m.

fue necesario consultar los documentos existentes del Simonu en inglés y diccionarios especializados para construir los discursos e intervenciones. Esto constituyó una oportunidad para aprender a utilizar medios tecnológicos (traductores y diccionarios, por ejemplo) como apoyo para traducir los discursos al inglés. Cada sesión contribuyó al fortalecimiento de vocabulario, pronunciación, comunicación escrita y oral y promovió la competencia comunicativa.

Figura 8. Prepraracion paramentaria grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

En grado cuarto, se trabajaron con los estudiantes los elementos protocolarios propios de la simulación y elementos clave para la investigación, la recolección de información y la participación en los debates, dado que era la primera vez que tanto la docente como los estudiantes realizaban este tipo de trabajo, y era necesario documentarse.

La docente titular de cuarto grado contó con el apoyo de una exalumna del colegio, quien lideró y participó en las simulaciones programadas en los ámbitos local y distrital, por su apropiación de la metodología Simonu, a partir de la experiencia que ella compartió con los estudiantes y los ejemplos que dio a conocer. Así, se les dieron a conocer a los estudiantes los protocolos propios de cada simulación y el manual de procedimiento parlamentario, de acuerdo con su nivel, como derecho a réplica, punto de privilegio personal, moción de orden, entre otros, para organizar y garantizar la participación durante los debates.

A medida que se aprendía el proceso de las simulaciones, se indagaba sobre los residuos de los barrios y se complementaba el perfil de cada república.

Libro Peda_Final.indd 164 30/08/2019 11:40:26 a. m.

Tercer momento: el día de la simulación

Figura 9. Grupo rodeonu residuos solidos grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

Figura 10. Grupo Rodeonu Localidad San Cristobal Grado Decimo



Fuente: archivo de las autoras.

En la simulación final, los estudiantes de grados cuarto y décimo presentaron el resultado del trabajo de varias semanas, desde lo observado en los recorridos en los barrios de la localidad, pasando por las indagaciones realizadas o la documentación de la problemática, hasta las propuestas de solución viables. El protocolo de las asambleas de las Naciones Unidas sugiere el uso de un lenguaje parlamentario y el porte de un atuendo formal. Esto generó expectativa en los niños y jóvenes por presentar sus "repúblicas" y barrios. Las aulas se organizaron en media luna, a fin de copiar la sala de las Naciones Unidas, buscando que la participación fuera activa y organizada.

Libro Peda_Final.indd 165 30/08/2019 11:40:27 a. m.

Cada estudiante tenía derecho a voz y voto a través de una plaqueta que representaba el nombre de su "república" (Vidriolandia, Reino de la Lana, Cascalandia, República del Plástico, Reino del Algodón, entre otros) o su barrio (La Victoria, San Blas, Villa de los Alpes, etc.).

La estructura de la simulación establece que un estudiante con mayor experticia lidere y dirija el debate. Esta labor fue realizada por dos exalumnos que acompañaron el proceso. En grado décimo hubo un elemento adicional que generó expectativa: el uso del inglés en el proceso parlamentario.

La simulación se desarrolló en tres momentos: 1) la presentación general de los participantes y la dinámica del debate, 2) la presentación de cada uno de los presidentes de mesa y 3) los discursos de apertura de los delegados (estudiantes), en inglés y en español, en el caso de grado décimo.

Figura 11. Simulacion grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

El debate de primaria se abordó con la pregunta: ¿los residuos son amigos o enemigos de nuestra comunidad?, para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de deliberar y reflexionar sobre temas ambientales de la comunidad, con el propósito de fomentar y desarrollar hábitos de cuidado, protección y mejoramiento del medio ambiente. Cada estudiante presentó sus aportes —muchos incluyeron vivencias personales, pues habían entrevistado a familiares y vecinos— y dieron a conocer cómo los residuos orgánicos se usan en la elaboración de cremas y elementos de belleza en su casa. Algunos estudiantes tenían vivencias más cercanas al proceso de reciclaje, pues es una actividad familiar. La presentación de estas realidades permitió una mayor comprensión del uso y tratamiento de los residuos sólidos abordados.En décimo grado, el debate giró en torno a tres problemáticas: la inseguridad, la contaminación por basuras y el consumo de sustancias psicoactivas.

Libro Peda_Final.indd 166 30/08/2019 11:40:27 a. m.

Durante el desarrollo del debate se destacaron aspectos como la participación activa de todos los estudiantes. Aquí la reflexión fue el eje conductor, lo que permitió que se proyecten como agentes transformadores de su entorno, al cuestionar y debatir con sus compañeros. Un aspecto muy importante en esta actividad fue la posibilidad de defender sus puntos de vista, con argumentos claros basados en una indagación previa.

Figura 12. Simulacion grado decimo



Fuente: archivo de las autoras.

El cierre de la simulación permitió, en el caso de primaria, plantear conclusiones acerca del manejo adecuado de cada uno de los residuos en la comunidad y generar propuestas para fomentar una conciencia ambiental, reflejadas más adelante durante la presentación de proyectos el Día de la Ciencia, como videos, folletos informativos y aprovechamiento del material reciclable.

Libro Peda_Final.indd 167 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Figura 13. Folleto elaborado por estudiantes grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

Figura 14. Presentacion de los estudiantes grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 168 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Figura 15. Caja de reciclaje elaborada por estudiantes grado cuarto



Fuente: archivo de las autoras.

Para grado décimo, el cierre tuvo dos momentos: el primero denominado tiempo de *lobby*, que se utilizó para elaborar papeles de trabajo, donde el presidente de mesa organizó a los estudiantes en bloques de trabajo de acuerdo con las problemáticas debatidas, y el segundo, en el que cada bloque estableció propuestas viables de solución que fueron expuestas y sometidas a votación, lo que cerró la simulación.

Reflexiones finales

La integración del enfoque de la PBC a la escuela se convirtió en una fuente de recursos académicos, informativos e investigativos que se pudieron trabajar desde diferentes áreas del conocimiento y niveles de complejidad, por lo que se convirtió en un recurso para el desarrollo del currículo. Así mismo, el proceso de indagación, la dinámica de Simonu y el reconocimiento del entorno contribuyen a la formación de los estudiantes como potenciales agentes que pueden contribuir al desarrollo de sus comunidades. Los estudiantes lograron construir argumentos bien informados para participar en los debates y discutir críticamente problemáticas socioculturales y ambientales que afectan a su comunidad.

El modelo Simonu fue el medio para que los estudiantes mostraran sus aprendizajes y el desarrollo de sus competencias. Igualmente, la perspectiva de indagación local desde los barrios de su localidad fue una propuesta novedosa para la estrategia pedagógica del Simonu. La experiencia de investigar de manera sistemática, organizada, con objetivos comunes definidos desde las diferentes disciplinas e integrando los ciclos de educación de básica y media hace que el trabajo del equipo de docentes del Colegio El Rodeo sirva como ejemplo a otras instituciones educativas.

Libro Peda_Final.indd 169 30/08/2019 11:40:28 a. m.

La experiencia investigativa que propuso identificar y estudiar problemáticas locales de la realidad de los estudiantes generó dinámicas de aprendizaje y uso del lenguaje desde la formulación de preguntas de investigación, documentación de las problemáticas utilizando diferentes fuentes hasta la presentación de resultados en discursos y debates académicos dentro de una cultura de tolerancia y respeto por la opinión del otro.

El proceso de investigación, recolección de datos y argumentación de los estudiantes se convirtió en la oportunidad para replantear el currículo desde sus actividades y objetivos de aprendizaje, tradicionalmente propuestos desde el plan de estudios, para abordar y evaluar el conocimiento. Por tal motivo, la evaluación durante la implementación de este proyecto se enfocó en procesos más que en resultados, pues la investigación seguida por el estudiante daba cuenta de su progreso.

Referencias

Colegio El Rodeo. (2010). *Proyecto Educativo Institucional.* Bogotá: Autor.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Coyoacán, México: Siglo XXI.

Fuentes, H. (1997). *Curso de diseño curricular*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior-Universidad de Oriente. Recuperado de http://www.monografias.com/trabajos34/mirada-al-curriculum/mirada-al-curriculum.shtml#ixzz4fOiaWRuO

Kretzmann, J. P. y McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications. Recuperado de http://www.abcdinstitute.org/publications/downloadable/

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley 115, artículo 76. Bogotá: Autor.

Rincón, J. y Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies throught local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistic Journal, 18*(2), 67-82.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2013). *Manual de procedimiento*. Bogotá: Simonu. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Participacion/Simonu/Recursos/Manuales/Manual_Procedimiento_Simonu_2013_2015.pdf

Sharkey, J. y Clavijo, A. (2012). Promoting the value of local knowledge in ESL ingles teacher education through community-based field assignments. En B. Medrado y C. Reichmann (Eds.), *Projetos e práticas na formação de professores de lingua inglesa*. Paraiba: Editora Universitaria UFPB.

Short, K. G., Harste, J. y Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Libro Peda_Final.indd 170 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: Grao.

Anexo 1. Trabajo con la comunidad

Tabla 1. Temáticas propuestas para el trabajo de la comunidad

Grado	Área	Estándares y lineamientos curriculares
Cuarto	Ciencias naturales	• Analizo características ambientales de mi entorno y peligros que lo amenazan. • Consulto diversas fuentes, organizo y selecciono la información que se va a presentar. • Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan. • Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco puntos de vista diferentes y los comparo con los míos. • Comunico, oralmente y por escrito, el proceso de indagación y los resultados que obtengo.
	Español	• Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Produzco textos escritos que responden a distintas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Libro Peda_Final.indd 171 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Grado	Área	Estándares y lineamientos curriculares
Décimo	Ciencias sociales	• Construyo puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos de las personas. • Represento, a través de cartografías sociales, las relaciones posibles entre el espacio familiar, escolar, barrial, local, regional y mundial, y las problemáticas de la comunidad. • Planteo alternativas frente a problemáticas relacionadas con la devastación de la naturaleza teniendo en cuenta los usos del suelo, orientados por políticas públicas, sistemas económicos y perspectivas sobre el desarrollo.

Libro Peda_Final.indd 172 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Grado	Área	Estándares y lineamientos curriculares
Décimo	Ciencias sociales	• Uso fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo de la historia reciente. • Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.
	Inglés	• Utilizo el idioma extranjero para narrar y describir en forma oral y escrita acontecimientos del pasado, del presente y del futuro. • Creo textos en otro idioma para la realización y participación en actividades culturales, lúdicas y sociales. • Describo en lengua extranjera características físicas, sociales y culturales de su región y del país y las comparo con las de otro contexto. • Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia. • Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hago recomendaciones y negocio acuerdos en debates preparados con anterioridad. • Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.
	Educación física	• Aplico en mi comunidad los conocimientos de recreación, deporte, uso del tiempo libre, salud. • Otorgo importancia a las prácticas deportivas, recreativas y de uso del tiempo libre en el desarrollo de la sociedad. • Conozco las posibilidades de su cuerpo, y a partir de ello propendo a un cuerpo armónico y sano previniendo acciones que puedan involucrar lesiones físicas y enfermedades cardiorrespiratorias.

Libro Peda_Final.indd 173 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Tabla 2. Actividades desarrolladas durante el proyecto

Fases	Grado cuarto	Grado décimo
Primer momento		
Mapeo	De los barrios a los cuales pertenecen los estudiantes.	De todos los barrios de la localidad de San Cristóbal
Sorteo	De los residuos sólidos encontrados en los barrios.	De los barrios que conforman la localidad de San Cristóbal.
Segundo momento		
Construcción del portafolio	Los estudiantes indagaron todo lo correspondiente a su residuo: procedencia, utilidades, proceso de degradación, impacto para el medio ambiente, alternativas de reciclaje y posibilidades de uso en su comunidad.	Los estudiantes indagaron sobre el perfil geográfico, político, histórico, económico y social del barrio asignado. En esta fase se involucró el área de educación física desde la aplicación de las encuestas sobre hábitos saludables.
Primera muestra de indagación	Los estudiantes presentaron sus primeras indagaciones de los residuos en un debate.	Los estudiantes presentaron exposición en inglés y español de la indagación realizada por medio del mapeo fotográfico.
Discurso de apertura y posición	Se generó como pregunta de discusión ¿los residuos son amigos o enemigos de nuestra comunidad?, con el fin de que cada estudiante presentará sus argumentos y defendiera sus posturas a través de la elaboración del discurso de apertura y posición.	A través del mapeo realizado por los estudiantes se identificaron tres grandes problemáticas que afectan a la localidad de San Cristóbal, como son: la inseguridad, la contaminación por basuras y el consumo de sustancias psicoactivas; por lo tanto, cada estudiante debía enfocar sus discursos de apertura y posición en torno a estas problemáticas, según como se evidenciaran en el barrio que representaba.

Libro Peda_Final.indd 174 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Fases	Grado cuarto	Grado décimo
Preparación parlamentaria	Los estudiantes contaron con el acompañamiento de una exalumna del colegio, quien participó representando a la institución en simulaciones locales y distritales. La exalumna preparó en clase a los estudiantes en manejo de lenguaje parlamentario y protocolo de participación para la simulación final.	La preparación en lenguaje parlamentario y participación protocolaria se realizó de manera conjunta desde las clases en las áreas de ciencias sociales e inglés, teniendo en cuenta que uno de los objetivos planteados para este grado era la intervención protocolaria en lengua extranjera.
Tercer momento		
Simulación final y presentación de resultados	El día de la simulación final los estudiantes asistieron en traje formal, como se propone en las reuniones de las Naciones Unidas y participaron en el debate bajo la pregunta generada al inicio del proceso. El debate se realizó durante dos horas de clase, se organizó el salón en medialuna, garantizando la participación de todos los estudiantes. La simulación se desarrolló en tres momentos	Para el día de la simulación final los estudiantes asistieron en traje formal, tal y como se realiza en las reuniones de las Naciones Unidas. Se dispuso de la jornada escolar para esta actividad, se organizó el salón de clases en media luna, con el ánimo de que el presidente de mesa tuviera una visión general de todos los delegados frente a su participación.

Libro Peda_Final.indd 175 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Fases	Grado cuarto	Grado décimo
Simulación final y presentación de resultados	Primero: presentación de la pregunta orientadora ¿los residuos son amigos o enemigos de nuestra comunidad? Y las indicaciones generales de participación. Segundo: la lectura de los discursos de apertura, para dar a conocer los aspectos relevantes de cada residuo. Tercero: el debate final, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de deliberar y reflexionar sobre el uso y tratamiento de los residuos y los temas ambientales que afectan nuestra comunidad. Al finalizar el debate, se presentaron las conclusiones y los proyectos para abordar la problemática. Para finalizar, los estudiantes presentaron sus proyectos a la comunidad educativa el día de la ciencia.	El debate fue dirigido por un exalumno (presidente de mesa), quien ya conocía la dinámica de las simulaciones, pues perteneció al grupo base de la institución por haber participado en simulaciones distritales. Básicamente fueron cuatro grandes momentos: 1) La lectura de discursos de apertura; 2) el debate de las temáticas; 3) el tiempo de lobby, llamado "elaboración de papeles de trabajo", el cual recoge las propuestas por bloques de trabajo organizados por el presidente de mesa de acuerdo con sus intervenciones en el debate, y 4) la votación para aprobar o no dichas propuestas. Como resultado final, salieron tres papeles de trabajo, uno por cada temática debatida, donde se pudieron evidenciar propuestas viables de realizar, con el fin de socializarlos con los entes estatales correspondientes.

Libro Peda_Final.indd 176 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Anexo 2. Cuestionario que permite conocer los hábitos de vida saludable

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO EL RODEO
Ciencia
IER
Respeto
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación Distrital
IED El Rodeo

"Pedagogía sociocrítica para el desarrollo de investigación, ciencia y tecnología en beneficio de la comunidad"
Grado décimo

Edad:_____Sexo:Masculino___Femenino___Barrio:_____

¿Cuál es su peso actual? _____ ¿Cuál su talla actual? _____

Libro Peda_Final.indd 177 30/08/2019 11:40:28 a. m.

Libro Peda_Final.indd 178 30/08/2019 11:40:28 a. m.

1. Cuánto tiempo dedica usted a diario para ver televisión	1 hora	2 horas	+ de 5 horas	
2. Cuántas horas duerme regularmente	4 horas	6 horas	8 o más horas	
3. Cuánto tiempo dedica a hacer actividad física diaria	1 horas	2 horas	Más de 3 horas	ninguna
4. Camina con regularidad, cuando	Va al trabajo	Va a coger transporte	Va de compras	Nunca
5. Cuándo hace actividad moderada y vigorosa	Cuando va al gimnasio	Cuando hace deporte	Solo los domingos en ciclovía	Nunca
6. Con qué frecuencia, usted fuma	Diario	Dos o tres veces a la semana	Fumador social	No fuma
7. Con qué frecuencia, usted toma licor	Diario	Una a dos veces por semana	Tomador social	No toma
8. Retención o recuerdo de la publicidad sobre alimentos y bebidas que le gustan	Pocas veces	Constantemente	Siempre	No le interesa
9. Alimentos en paquetes preferidos	Papas en paquete	Cheetos	De Todito	Todos
10. Bebidas preferidas	Gaseosa	Té	Agua	Jugos naturales
11. Cómo le gustan más los alimentos	Fritos	Cocinados	Al vapor	Con bastante sal
12. ¿Cuál es el alimento que más consume con frecuencia?	Pollo	Carne	Pescado	Ninguno
13. Habitualmente, cuántas veces come al día	Una vez	Dos veces	Tres veces	Más de tres veces
14. ¿Hay algún sitio en su barrio donde pueda realizar actividad física?	Cerca	Lejos	No hay	Sí hay, pero no hace actividad física
15. ¿En alguna ocasión usted ha consumido sustancias psicoactivas?	Una vez	Dos veces	Más de dos veces	Nunca

Anexo 3. Manual de procedimiento Vocabulario

Español	Inglés
1. Discurso de apertura	Opening speech
2. Moción para iniciar con la lectura de discursos	Motion to start with the discourse reading
3. Plaqueta	Plaque
4. Delegación	Delegation
5. Delegado está reconocido	Delegate you are recognized
6. Delegado está fuera de orden	Delegate you are out of order
7.Puntos de información	Information points
8. Sesión	Session
9. Presente	Present
10. Presente y votando	Present and voting
11. *Quorum*	Quorum
12. Presidente de mesa	Chair person
13. Derecho al voto	Right to vote
14. A favor	In favor
15. En contra	Against
16. A favor con razones	In favor with reasons
17. En contra con razones	Against with reasons
18. Abstención	Abstension
19. Paso	I pass
20. Moción para abrir sesión	Motion to open discussion
21. Moción para establecer lista de oradores	Motion to establish the list of speakers
22. Moción para definir tema de discusión	Motion to define the discussion topic
23. Moción para cerrar agenda	Motion to close the agenda
24. Moción para cierre de sesión	Motion to close the session
25. Moción para suspender la sesión	Motion to suspend the session
26. Moción para reanudar sesión	Motion to restart the session
27. Moción para un receso	Motion to a recess
28. Moción para abrir lista de oradores	Motion to open a list of speakers

Libro Peda_Final.indd 179 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Español	Inglés
29. Ceder tiempo a la mesa	Give time to the table
30. Ceder el tiempo a otra delegación	Give time to the other delegation
31. Moción para abrirse a puntos de información	Motion to be able for information points
32. Moción para solicitar punto de privilegio personal	Motion to ask for personal privilege point
33. Moción para solicitar punto de información a la mesa	Motion to ask for Information point to the table
34. Moción para entablar papeles de trabajo	Motion to establish working papers
35. Moción para pasar a la lectura de papeles de trabajo	Motion to pass to the working papers reading
36. Proceso de votación	Voting process
37. Moción para considerar votación	Motion to reconsider voting

Anexo 4. Preguntas para trabajar con la comunidad

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO EL RODEO
Ciencia
IER
Respeto
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación Distrital
IED El Rodeo

"Pedagogía sociocrítica para el desarrollo de investigación, ciencia y tecnología en beneficio de la comunidad"

Grado décimo

Preguntas para liderar el debate en la comunidad

Libro Peda_Final.indd 180 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Libro Peda_Final.indd 181

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de hábitos saludables
Educación física	1. ¿A qué hora se tomaron las fotos de los parques? 2. ¿Por qué no hay gente haciendo uso de estos lugares? 3. ¿Qué tipo de infraestructura cultural hay en el Barrio?	1. ¿Ha visto en el barrio algún evento recreativo? 2. ¿Hay un hospital cerca o dentro del Barrio? 3. ¿Hay suficientes jardines infantiles y colegios, en la localidad? 4. ¿Cuenta el barrio con suficientes zonas verdes o equipamiento deportivo?	1. En general ¿qué biotipo presenta a simple vista la población del barrio? 2. Dentro del comercio, ¿cree usted que tienen mucha variedad de frutas y verduras? 3. ¿Hay mucho vendedor de comidas rápidas en el barrio? 4. ¿Hay proyectos de actividad física dentro de los centros recreativos?	1. ¿Crees que hay muchos jóvenes, en vicios por el barrio? 2. Para coger transporte urbano ¿hay que caminar mucho a los paraderos, o quedan muy cerca? 3. ¿Crees que el estado nutricional de la mayoría de la población es bueno? 4. ¿Crees que el estrato del barrio les permite alimentarse con las comidas básicas diarias?
Sociales	1. ¿Cuál fue la impresión que te generó la primera visita a tu barrio? 2. ¿Lograste identificar algún tipo de problemática que te impactó? 3. ¿Qué factores crees que generan seguridad o inseguridad en tu barrio?	1. ¿Tu barrio cuenta con bienes de interés cultural? ¿Cuáles? 2. ¿En la visita al barrio evidenciaste lugares que promuevan el arte y la cultura? 3. ¿Qué aspectos de la historia de tu barrio te llamaron la atención?	1. ¿Qué clases de problemas sociales evidencias en tu barrio que impiden el progreso como comunidad? 2. ¿Qué acciones debe implementar el estado en el mejoramiento de tu barrio? 3. ¿Consideras que la JAC de tu barrio presenta una buena organización?	1. ¿Qué clase de contaminación se presenta en tu barrio? 2. ¿Existe suelo rural en tu barrio destinado al uso forestal, agrícola, ganadero u otros semejantes? 3. ¿Existen en tu barrio zonas o escuelas que promuevan el deporte? Descríbelas.

30/08/2019 11:40:29 a. m.

Libro Peda_Final.indd 182 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de hábitos saludables
	4. ¿Con qué tipo de población realizaste el primer contacto para indagar en tu barrio? ¿Cómo fue la experiencia?		4. ¿Cuáles de los siguientes sistemas está mejor y menor adecuado en tu barrio: vial, transporte, acueducto, saneamiento básico o de bienestar (salud, cultural, religioso)? 5. ¿Conoces las condiciones necesarias para que un barrio esté legalizado? ¿Qué condición legal tiene tu barrio?	4. ¿Qué tipo de población predomina en tu barrio?
Inglés	Explain the process of collecting the information. (Explique el proceso de recolectar información en sus barrios) What is the name of your neighborhood? (¿Cuál es el nombre del barrio?) How did you go to that place? Bus, foot, taxi.	According to the explorations in your community which artistic expressions did you see? (De acuerdo con las exploraciones en tu comunidad, ¿qué expresiones artísticas viste?) 2. How is the religion represented in your community? Any situations, symbols	1. Which problems did you identify in your community? (¿Qué problemas identificaste en tu comunidad?) 2. Which professions did you identify in your community? (¿Qué profesiones identificaste en tu comunidad?) 3. Did you see any examples of animal abuse? (¿Viste ejemplos de abuso animal?)	How is the recreation and sports represented in your community? Games of kids on the streets... (¿Cómo se representa la recreación o el deporte en tu comunidad? Tal vez juegos de los niños en las calles...) Can you mention any traditional games? (¿Puedes mencionar algunos juegos tradicionales?)

Libro Peda_Final.indd 183 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de hábitos saludables
Inglés	¿Cómo fuiste a ese lugar? (en bus, a pie, taxi) Whom did you go with? Friends, family. (¿Con quién fuiste? Amigos, familia) Which was the most difficult part of getting the information? Any anecdote? (¿Cuál fue la parte más difícil de obtener la información? ¿Tienes una anécdota?) What was the nicest part of the process? Any anecdote? (¿Cuál fue la mejor parte del proceso de mapeo? ¿Tienes una anécdota?) What did you learn from the mapping process in your communities? (¿Qué aprendiste del proceso de mapeo en tu comunidad?)	(¿Cómo se representa la religión en tu comunidad? Alguna situación o símbolo) 3, Which places contribute to the progress of the community? (¿Qué lugares contribuyen al progreso de la comunidad?)		Do the families perform activities outdoors? (¿Las familias desarrollan actividades fuera de casa?) Do people practice any professional sports? (¿Se practican deportes profesionales en tu comunidad?)

Libro Peda_Final.indd 184 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de hábitos saludables
Ciencias políticas	1. ¿Qué nivel de motivación te generó la actividad? 2. ¿El barrio que te correspondió, ya lo conocías o fue una total novedad? 3. ¿Cuál fue la principal dificultad encontrada en el proceso de mapeo?	1. ¿Qué prácticas o tradiciones poco comunes pudiste observar? 2. ¿Cuál fue la principal intención al seleccionar los lugares a fotografiar? 3. ¿En la práctica realizada pudiste observar algún interés nuevo?	Al comparar el barrio visitado, con el barrio en que vives: 1. ¿Qué aspectos consideras que tienen mayor desarrollo en el barrio visitado? 2. ¿Qué aspectos del lugar en que vives no se evidencian en el sitio visitado?	1. ¿Qué nivel de uso adecuado de los espacios públicos recreativos, pudiste observar? 2. ¿Consideras que puede existir una inadecuada utilización de algunos espacios o recursos? 3. ¿Cuál es la principal carencia detectada en la infraestructura recreo deportiva del sitio visitado

Grado cuarto

Preguntas para liderar el debate en la comunidad (primaria)

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de medio ambiente
Ciencias naturales Primaria	1. ¿A qué hora tomaron las fotos en los diferentes lugares? 2. ¿Qué tipo de infraestructura hay en el barrio?	1.¿Hay un hospital cerca o dentro del barrio? 2.¿Hay centros de reciclaje en tu barrio?	1. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en el barrio? 2. ¿Alguien de tu familia vivía en el barrio? ¿Quiénes? ¿Hace cuánto vive tu familia en este barrio?	1. Según las observaciones realizadas en tu barrio, ¿las personas protegen el medio ambiente? ¿Por qué? 2. ¿Crees que los padres de tu barrio están educando a los niños para proteger el medio ambiente?

Libro Peda_Final.indd 185 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de medio ambiente
Ciencias naturales Primaria	3. ¿Quién te acompañó a tomar las fotografías y a hacer el recorrido? 4. ¿Cuál fue la impresión que te generó la primera visita a tu barrio? 5. ¿Qué te impactó más del recorrido? 6. ¿Con qué personas realizaste el primer contacto para indagar en tu barrio? ¿Cómo fue la experiencia? 7. ¿Qué te gustó más del recorrido?	3. ¿Cómo se realiza el proceso de recolección de las basuras? 4. ¿La gente deja la basura y los desechos en el lugar correspondiente? Explícanos. 5. ¿Cuenta el barrio con suficientes zonas verdes y parque? ¿En qué estado se encuentran? 6. ¿En la visita al barrio evidenciaste lugares que promuevan la protección del medio ambiente? 7. ¿Cómo era tu barrio antes? ¿Cómo es ahora? ¿Crees que esto ha influido para que se presenten los problemas ambientales identificados? 8. ¿Qué prácticas buenas y malas observaste de las personas de tu barrio que tengan que ver con los problemas identificados?	3. ¿Qué clases de problemas sociales evidencias en tu barrio que impiden el progreso como comunidad y tienen que ver con los problemas ambientales? 4. ¿Qué acciones debe implementar el Estado en el mejoramiento de tu barrio?	3. ¿Por qué crees que las personas de tu barrio ayudan a la contaminación? 4. ¿Cómo crees que podemos mejorar el problema de la contaminación en nuestro barrio? 5. ¿Quiénes nos pueden colaborar? 6. ¿Qué hace falta en nuestro barrio que ayude a mejorar los problemas ambientales? 7. ¿Qué puedo hacer para prevenir y disminuir los problemas ambientales de mi localidad? **Preguntas de la simulación** ¿Los residuos en nuestra comunidad son amigos o enemigos? ¿Tú residuo es amigo o enemigo del medio ambiente?

Área	Preguntas que apunten a develar el proceso seguido por el estudiante	Discusión de temas culturales	Discusión de temas sociales	Discusión de medio ambiente
Ciencias naturales Primaria				¿Qué residuos en nuestra comunidad son considerados amigos enemigos? ¿Por qué? ¿Existe en tu barrio o comunidad una práctica de separación de los residuos? ¿Por qué crees que las personas no reciclan? ¿De qué manera se acabaría el problema de la contaminación de los residuos? ¿Cómo se puede generar un cambio de conducta en las personas para que tengan una mayor conciencia ambiental? ¿Cómo podríamos disminuir el problema de los residuos en nuestra comunidad? ¿Qué proyecto estás desarrollando y cómo este ayuda a disminuir el problema de los residuos?

Libro Peda_Final.indd 186 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Capítulo 6
Estudio de las fuentes de contaminación en el entorno escolar que afectan el medio ambiente en el Colegio Codema: acciones de los estudiantes para la comunidad

Ana Janeth Gómez Gutiérrez
Carlos Felipe Torres Basante
Ana Isabel Cabra

Este capítulo comparte la experiencia pedagógica y de investigación de un grupo de docentes del Colegio Codema, una institución educativa distrital (IED), que indaga sobre los recursos del entorno y sobre las problemáticas que afectan a la comunidad educativa desde la perspectiva de la pedagogía basada en la comunidad (PBC) (Sharkey y Clavijo, 2012). En razón a los proyectos de investigación desarrollados por docentes del colegio en programas de maestría en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a los vínculos existentes entre las dos instituciones, surge la oportunidad de participar en el proyecto de investigación colaborativo *La comunidad como recurso en el currículo escolar: impacto local y global* liderado por docentes investigadoras de la universidad y con participación de docentes en ejercicio.

Esta cooperación propone dar continuidad a un proyecto destacado de Ana Janeth Gómez, docente de inglés de primaria del colegio, quien desarrolló una innovación

Libro Peda_Final.indd 187 30/08/2019 11:40:29 a. m.

pedagógica con estudiantes de quinto grado, con quienes indagaron sobre aspectos relevantes del refrigerio escolar para conocer sobre el nivel nutricional, el transporte, el proceso de manipulación de los alimentos, los beneficios nutricionales para los niños, el manejo de residuos, la logística institucional y su distribución (véase capítulo 4). Este proyecto propuso la formación en competencias ciudadanas, habilidades de investigación y competencia en lengua extranjera de los niños de quinto grado. El liderazgo de los docentes de la institución promovió la participación entusiasta de los niños y sus padres en el proyecto, y posibilitó el trabajo conjunto con docentes de primaria y secundaria para continuar realizando indagaciones enfocadas en problemáticas de la comunidad.

El propósito de esta publicación es documentar experiencias innovadoras en el currículo que impactan nuestra comunidad y que inspiren a otros docentes en formación y en ejercicio a reorientar sus prácticas pedagógicas pensando en las realidades de los estudiantes y de su entorno. Para lograr este propósito, el capítulo describe el contexto de la institución, las concepciones de los docentes sobre el enfoque de la comunidad como recurso en el currículo recogidas durante el año académico que duró la experiencia pedagógica, los procedimientos que siguieron los docentes en la planeación y desarrollo del currículo, las actividades desarrolladas con sus estudiantes desde las disciplinas, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las conclusiones y reflexiones pedagógicas de los docentes en torno a ello.

Contexto de la Institución Educativa Distrital Codema

El Colegio Codema es una institución educativa pública, ubicado en el suroccidente de Bogotá, la capital de Colombia. Atiende a 2800 estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, provenientes de diferentes sectores de la ciudad y el país, en dos jornadas académicas. El colegio está ubicado en una zona residencial construida aproximadamente hace diez o quince años.

La IED Codema se creó en 2003, como iniciativa de un grupo de ciudadanos, quienes comenzaron la construcción del colegio, con el fin de atender la creciente población escolar del sector. Al principio, se concibió como una institución de carácter privado, mixta de educación formal y, posteriormente, se le adjudicó a la Secretaría de Educación Distrital. En 2008, se definió una propuesta pedagógica que incluía la formación de una comunidad educativa crítica, justa y tolerante. De esta manera, el colegio abre sus puertas a otras instituciones para complementar la formación integral de los estudiantes a través de programas lúdicos, artísticos y académicos.

La institución ha sido reconocida local y distritalmente como una institución de calidad que orienta y potencia procesos de desarrollo humano, social, científico, tecnológico y ético, que se refleja en el gran compromiso de docentes y administrativos a través del desarrollo de los principios pedagógicos institucionales, la solidaridad, la responsabilidad y la corresponsabilidad, tendientes a mejorar la calidad de vida de nuestros estudiantes y la comunidad educativa en general.

Libro Peda_Final.indd 188 30/08/2019 11:40:29 a. m.

El modelo pedagógico institucional es el social cognitivo, donde el rol del docente es mediador, acompañante, guía, promotor del espíritu productivo y colectivo y estimulador del estudiante en el ser, sentir, pensar, actuar, vivir y convivir para transformar su entorno; entre tanto, el rol del estudiante es activo, participativo, con disposición en la adquisición de nuevos aprendizajes para la construcción de su proyecto de vida, poseedor de criterios autónomos para el trabajo en equipo, integrado al mundo social, cultural, científico y tecnológico para transformar su entorno.

Dadas las aproximaciones epistemológicas entre la filosofía del proyecto *La comunidad como recurso en el currículo escolar: impacto local y global* y las tendencias pedagógicas manifiestas de los docentes vinculados, decidimos aceptar la invitación hecha por el grupo de investigación Lectoescrinautas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y participar en la propuesta de vincular la escuela a la comunidad.

Nuestra visión de la pedagogía basada en la comunidad

Los docentes consideramos que la pedagogía basada en la comunidad (PBC) permite que estudiantes y maestro sean cocreadores del currículo en el aula, asumiendo que los estudiantes son conocedores de su entorno y pueden aportar temáticas y problemáticas relevantes para ser incluidas en el currículo. Al implementar la PBC en el aula, los docentes empezamos a entender que cada aspecto del entorno propio y de los estudiantes puede ser susceptible de ser indagado en el aula; a la vez que permite la integración del saber de las diferentes áreas, la ampliación de las fronteras del aprendizaje más allá del salón de clase y, sobre todo, la posibilidad de que todos los actores educativos hagan parte activa de la formación que se da en la institución educativa.

Estas propuestas integradoras del conocimiento de las comunidades alimentan el currículo desde una perspectiva humanizante y liberadora (Freire, 2005). La adopción de la investigación como abordaje de propuestas interdisciplinares posibilita darles sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los ciclos escolares. Igualmente, la configuración de comunidades académicas genera la construcción colectiva de propuestas que propenden hacia una educación de calidad cifrada en innovación, impacto social y transformación de perspectivas tradicionales como resultado de alianzas interinstitucionales, como la que se tiene con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estas alianzas estratégicas coadyuvan a la construcción de comunidades abiertas para el diálogo y la investigación colectiva sobre las realidades de los estudiantes desde conceptos como otredad, alteridad y discursividades en la diversidad.

Con respecto al propósito de las áreas de humanidades y ciencias naturales, los docentes participantes consideramos que está orientado a la formación de capacidades de indagación que les permite a los estudiantes interpretar y dar posibles soluciones a los problemas de la realidad nacional, local y contexto situado de una manera ética, desarrollando capacidades analíticas y críticas.

Libro Peda_Final.indd 189 30/08/2019 11:40:29 a. m.

El proyecto

El grupo docente[1] del Colegio Codema IED, comprometido con la temática de la contaminación en el grado quinto de primaria y la propuesta interdisciplinar *desafío agua* en los grados décimo y undécimo, desarrollaron el proyecto mapeando el entorno de la escuela y el barrio para, luego, con la información recogida, iniciar la planeación de la unidad curricular.

En la planeación se crearon preguntas orientadoras relacionadas con las problemáticas observadas en el entorno de la IED Codema y se seleccionaron dos temas relevantes: la contaminación y el desafío agua. La primera temática nos pareció pertinente, dado el impacto que generaba la tenencia de veinte vacas de unos supuestos tierreros[2] en un lote aledaño al colegio que provocan problemas de salud y contaminación ambiental a toda la población escolar. La segunda propuesta planteaba la necesidad de cuidar nuestros recursos naturales; pero también posibilita reflexiones tendientes a mejorar el ambiente en el que vivimos. Las dos temáticas afectan a la población del Colegio Codema y son pertinentes dado su impacto.

Inicialmente, el proyecto se pensó como una propuesta interdisciplinar y de corte colaborativo entre docentes de primaria y secundaria, integrando varias disciplinas, especialmente las áreas de humanidades y ciencias naturales. Los grupos que participaron fueron los estudiantes de los grados quinto, décimo y undécimo, quienes compartieron su interés por ver posibles soluciones al problema de la contaminación con los demás cursos.

Nuestro proyecto tomó como referencia los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional, para relacionarlos con las necesidades del entorno. Así, formulamos los siguientes objetivos: explorar ideas previas sobre las temáticas seleccionadas, identificar las percepciones sobre la contaminación que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa mediante encuestas o entrevistas, tabular e interpretar los datos obtenidos en las encuestas o entrevistas, identificar y caracterizar los entornos escolares mediante registro audiovisual y dar a conocer los resultados obtenidos.

Para el estudio de la contaminación se planteó el siguiente objetivo general: identificar y caracterizar las principales fuentes de contaminación del entorno del Colegio Codema, a fin de que los estudiantes fueran agentes multiplicadores de acciones sencillas tendientes a mitigar la contaminación de su entorno. Para ello formulamos la siguiente pregunta generadora: ¿qué nivel de contaminación ambiental presenta

1 Ana Isabel Cabra, docente de lenguaje en primaria; Ana Janneth Gómez Gutiérrez, docente de inglés como lengua extranjera en primaria; Carlos Felipe Torres Basante, docente de inglés y humanidades en secundaria.

2 Son bandas que poseen terrenos ilegales y los venden para extorsionar a sus compradores. En este caso, estas personas tenían como establo el espacio aledaño al colegio.

Libro Peda_Final.indd 190 30/08/2019 11:40:29 a. m.

mi entorno? Para responderla era necesario trabajar los tipos de contaminación, los agentes contaminantes, las causas y consecuencias de la contaminación, el medio afectado, las fuentes de contaminación, la caracterización de los recorridos que realizan los miembros de la comunidad educativa, identificando esta problemática y, finalmente, la intervención para reducir los niveles de contaminación detectados.

Avanzando en el proyecto, solicitamos a nuestros estudiantes que utilizaran la cartografía social como una manera de conocer su territorio (Herrera, 2008). Para ello, se recurrió al mapeo, las entrevistas, las encuestas, las socializaciones de los grupos participantes, la elaboración de los productos finales y la muestra final.

Cada docente desarrolló el proyecto con diferentes actividades y dinámicas, así como una campaña de sensibilización, prevención y solución de los factores que influyen en la contaminación. Uno de los logros obtenidos fue que los padres de familia de todos los cursos firmaran un derecho de petición, para exigir el retiro del ganado vacuno de la zona aledaña al colegio, lo cual se logró. Adicionalmente, los estudiantes de grado quinto —a cargo de la docente Ana Isabel Cabra— diseñaron folletos y carteles que les permitieron concientizar a la comunidad en general sobre el problema ambiental, un problema de todos. Parte del proceso del estudio sobre la contaminación se realizó en el laboratorio de química, mediante talleres que propusieron el estudio de muestras del aire y del agua de la zona utilizando instrumentos para este propósito, para luego presentar informes de tipo científico guiados por el docente de química de secundaria.

La unidad curricular se fundamentó en las etapas de la investigación-acción: exploración, priorización de problemáticas, indagación-recolección de información, socialización de productos y evaluación de resultados (Kemmis y McTaggart, 1988). Con las temáticas de trabajo la contaminación y el desafío agua se promovió el desarrollo de capacidades ciudadanas e investigativas que articularon procesos adelantados en la construcción de una comunidad crítica, justa y tolerante (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Así, los dominios disciplinares de ciencias naturales y humanidades establecieron puntos de encuentro que optimizaron el trabajo hacia una tendencia interdisciplinar.

En la fase de exploración, los estudiantes, los docentes participantes y algunos padres de familia mapearon la comunidad como una metodología propuesta por Kreztmann y McKnight (1993), que consiste en observar, buscar y documentar mediante fotografías y videos los recursos del contexto tanto en el interior del colegio como en sus alrededores. Esta fase permite a los participantes conocer la realidad y vincularla al currículo, a la vez que se utiliza a la comunidad como fuente de aprendizaje. Durante la exploración de la comunidad a través del mapeo, los estudiantes destacan como lugares significativos de su entorno el potrero de vacas aledaño al colegio (figura 1).

Libro Peda_Final.indd 191 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Figura 1. Potrero aledaño al Colegio Codema IED



Fuente: archivo de los autores.

La segunda fase de priorización fue relevante, porque delimitó los aspectos que los docentes y estudiantes decidieron trabajar identificando los focos de contaminación en el entorno. Recolectamos información a través de documentales, textos alusivos al tema y otros recursos necesarios. En esta fase se consolidaron los proyectos, pues se decidió qué aspecto de la comunidad abordar y cómo. En cuanto al potrero aledaño, se diseñó una unidad curricular con actividades y acciones colaborativas para promover una campaña referente a la contaminación ambiental con la participación de estudiantes de primaria, secundaria y sus docentes.

En la fase de indagación, los estudiantes recolectaron la información, al igual que realizaron encuestas y entrevistas en la comunidad para confirmar las problemáticas identificadas en la fase de exploración. Esto les permitió a los estudiantes contrastar diversas fuentes de información y aprender qué es una entrevista, qué es una encuesta, qué partes tiene, cómo se realiza, qué características tiene, y conocer el protocolo para realizarlas.

Para la fase de socialización de productos hubo dos actividades centrales: una socialización en el aula de clase, compartiendo las indagaciones, y una feria de la ciencia con un estand que presentó folletos elaborados por los estudiantes de primaria en los que se muestra la campaña de prevención y posibles soluciones a los factores contaminantes en el contexto escolar y familiar. En esta parte del proceso, los estudiantes comparten sus aprendizajes producto de la indagación y sus reflexiones y dan cuenta de las habilidades obtenidas durante el proceso.

En la etapa de evaluación de resultados, los docentes participantes presentamos los dos proyectos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante

Libro Peda_Final.indd 192 30/08/2019 11:40:29 a. m.

el Cuarto Taller de Socialización y Evaluación del Componente de Formación del proyecto de investigación *La comunidad como recurso en el currículo escolar: impacto local y global*. Se evidenciaron las etapas del proyecto y se dio cuenta de las actividades realizadas.

A continuación, presentamos las experiencias pedagógicas en Ciclo V, desarrolladas por el profesor Carlos Torres, docente de humanidades, con los estudiantes de grados décimo y undécimo, y de la profesora Ana Isabel Cabra, docente de quinto grado en el proyecto de la comunidad en la clase de ciencias naturales.

Para el profesor Carlos Torres, los docentes del ciclo V del Colegio Codema elaboramos una propuesta interdisciplinar denominada *desafío agua*. Este tema macro planteaba la necesidad de cuidar nuestros recursos naturales, pero también posibilita reflexiones tendientes a mejorar el ambiente en el que vivimos. Teniendo clara esta premisa, se vincula la ética del cuidado y pacto por el tesoro, como una mirada de responsabilidad social y apertura a la identidad institucional. Así, llegamos a cuestionar las condiciones insalubres causadas por la convivencia del ganado vacuno cercano al Colegio Codema. Dada la importancia del tema, se trabajaron con los estudiantes textos expositivos y científicos que los lleven a distinguir información general y específica, a argumentar sus puntos de vista, a interactuar en debates con preguntas orientadoras y, en últimas, a comunicar sus opiniones de forma oral y escrita, no solo en español, sino en inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta las preocupaciones más urgentes de la comunidad.

Con esta línea de indagación, se determinó el hilo conductor de medio ambiente, y para establecer conexiones, los estudiantes de los grados décimo y undécimo realizaron cartografía social, partiendo del conocimiento de su territorio cercano y la incidencia de los líderes sociales en espacios culturales, políticos, económicos y medioambientales. Para ello, se empleó el mapeo a través de fotografías de su recorrido diario, entrevistas abiertas y semiestructuradas e identificación de focos de contaminación. Se evaluaron bimestralmente estas temáticas, haciendo hincapié en comprensión de lectura, mediante pruebas escritas de selección múltiple. La retroalimentación se dio con el descubrimiento de redes semánticas y conceptuales al identificar palabras clave, palabras sinónimas, ideas principales y las superestructuras textuales, mediante la organización de los párrafos, formulación de preguntas orientadoras para la discusión y muestreo de sus percepciones sobre contaminación en general y en el colegio. Para este fin, se organizó una encuesta en línea, utilizando Drive como recurso tecnológico. La identificación de esta problemática posibilitó la organización de profesores y padres de familia para entablar derechos de petición tendientes a mejorar el espacio compartido con el ganado vacuno; entonces, se creó conciencia sobre esta problemática y la comunidad se informó al respecto. Esta situación motivó a los estudiantes a proponer campañas de concienciación en torno a esta problemática y, partiendo de una organización avalada por el Comité Académico, se distribuyeron los estudiantes de los grados décimo y undécimo para promover en todos los cursos de primaria el cuidado y autocuidado de nuestro medio ambiente.

Libro Peda_Final.indd 193 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Esta presencia de derechos colectivos, que van desde los comunales que crean identidad y sentido de pertenencia por una causa hasta las redes, intercursos y grupos que convocan al cuidado del medio ambiente, hacen que sean significativas para la construcción de comunidad. Desde la pedagogía crítica, se involucra a la comunidad para entablar acciones políticas y también reflexionar sobre lo que le causa malestar. Esto es muy importante porque la escuela debe fortalecer la transferencia del conocimiento para que sea parte de una fuerza social que exprese su pensamiento de asuntos reales, se agencie y promuevan acciones en la comunidad para su bienestar. Este proceso de intervención con la comunidad denota apropiación sobre la problemática del medio ambiente en el Colegio Codema. Al compartir afirmaciones de los estudiantes de los grados décimo y undécimo, vemos que existe preocupación al respecto, ya sea por salud o por conciencia verde:

I think the school Codema pollution has not been for lack of information, quite the contrary by the lack of interest and commitment to solve it, either livestock waste in the back as garbage around us.

> *I think this is a bad because the school gets odors and bad reputation, I think we as students do not collaborate much with this as we do not pay attention to the great problems we have and if we continue like more damaging our school and the environment.*
>
> *Pollution caused by cow dung affects the health of both teachers and students; but not only it affects us also helps pollution on climate change.*
>
> *Contamination in my colegio is a problematic whether we see it as irrelevant beginning because we have no culture of caring for our green areas and is planting trees helping recycling no such procedure is done and it does that we are not creating an acting consciously for younger children at school.*

Los estudiantes, en un proceso colaborativo, lograron identificar el gran problema que afectaba al Colegio Codema. También hubo agenciamiento por parte de los estudiantes de décimo y undécimo, al considerar la formación de los estudiantes de los grados de básica primaria, informándoles sobre el cuidado del medio ambiente. De esta manera, gracias al consentimiento de los acudientes, que permitieron que sus hijos e hijas participaran de este proyecto, se los involucró como multiplicadores del tema sobre contaminación en mi comunidad.

Con esta estrategia se fortalecieron capacidades ciudadanas como la autonomía, el autogobierno, los principios de otredad, la interculturalidad y el cooperativismo. Los estudiantes se involucraron en la vida escolar y fueron protagonistas; además, reconocieron la identidad institucional y, al ser parte de, enriquecieron positivamente la cohesión social y le dieron sentido de pertenencia. Estas propuestas centradas en nuestras comunidades alimentan el currículo desde una perspectiva humanizante y liberadora. La adopción de la investigación como abordaje de propuestas interdisciplinares posibilita darles sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la im-

Libro Peda_Final.indd 194 30/08/2019 11:40:29 a. m.

plementación de los ciclos. El desarrollo de los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y metacognitivo fue importante en el proceso de indagación para estudiantes y docentes. La configuración de comunidades académicas genera la construcción colectiva de propuestas que propenden a una educación de calidad cifrada en innovación, impacto social y transformación de perspectivas tradicionales. Las alianzas interinstitucionales con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas coadyuvan a la construcción de comunidades abiertas para la realización de propuestas que benefician mutuamente a la universidad y a la escuela.

La unidad curricular desarrollada en grado quinto

La unidad didáctica *SOS el planeta nos necesita* fue desarrollada por la docente Isabel Cabra, en la clase de ciencias naturales, con los estudiantes de quinto grado de primaria, sobre contaminación ambiental, suscitado a partir de la exploración de la comunidad y la observación de un potrero aledaño a la institución, identificado como un foco de contaminación dentro de la comunidad. Esta unidad didáctica plantea como actores del proceso enseñanza-aprendizaje a todos los miembros de la comunidad educativa, quienes debemos tomar conciencia y trabajar en cambios de actitudes frente al gran problema que tenemos latente en nuestro contexto y planeta: la contaminación. La unidad presenta también la labor docente; en este sentido, asociada a un deber social, ético y escolar con miras a hacer prevención, y dar soluciones muy prácticas y cotidianas en el mejoramiento de la contaminación, en los contextos próximos a todos y cada uno de los estudiantes, sus familias y comunidad en general.

Una vez que se tuvo clara la meta sobre esta propuesta de trabajo en el aula, la docente tomó en cuenta los estándares y los articuló con la malla curricular del área de ciencias naturales de nuestra institución, correspondientes al grado quinto, donde se lee con respecto al entorno vivo, en su aspecto físico-químico: *biosfera, ecosistema, comunidad; la materia y la energía fluye en los ecosistemas (organismos productores, consumidores y descomponedores); redes y cadenas alimenticias; extinción de especies; efecto invernadero; lluvia ácida*, correspondientes a los contenidos y cuyo logro general es: "Identificar las estructuras de los seres vivos y del entorno que les permiten desarrollarse y transformarse a partir de la aplicación de algunos principios físicos químicos y biológicos" (Ministerio de Educación Nacional, estándares de grado quinto).

Se planteó como meta de este proyecto el diseño e implementación de una campaña ecológica para proteger el medio ambiente que nos rodea, para lo cual se les explicó a los niños y niñas cómo elaborar un proyecto de esta importancia, en el cual se llevaron a cabo tres fases: planificación conjunta, ejecución y evaluación.

La planificación conjunta se llevó a cabo con los estudiantes, como primera fase del proyecto, y allí se hicieron explícitos tanto los intereses de estudiantes, docentes y también padres de familia como las diversas inquietudes, conocimientos y, en general, las actividades que estaban por desarrollarse. Esta fase es fundamental: los estudiantes empezaron a vivir un aprendizaje significativo, ya que se construyó des-

Libro Peda_Final.indd 195 30/08/2019 11:40:29 a. m.

de sus intereses, sus saberes y sus inquietudes. Esta etapa se planificó apoyándose en las preguntas: ¿qué vamos a aprender? ¿Qué sabemos sobre el tema? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quiénes? ¿Con qué? Ahora bien, las respuestas a las preguntas fueron construyendo la argumentación, la negociación y la articulación de lo que querían los estudiantes con lo que proponía la docente. Después de identificar actividades, recursos, temas y dónde se implementarían las decisiones tomadas, cada participante asumió la responsabilidad en el interior del proyecto. Así, se pasó a la segunda fase: ejecución.

La ejecución, considerada el desarrollo del proyecto, es la puesta en práctica de acuerdo con lo planificado. Así, se inició una etapa de fundamentación, desde la conceptualización de individuo, población, comunidad, cadenas alimenticias, relaciones en las redes y su articulación, causas y consecuencias con el problema ambiental. En esta etapa, los estudiantes consultaron, observaron documentales, desarrollaron talleres, involucraron a sus padres de familia, aclararon dudas para construir y complementar saberes y, de esta forma, trabajar desde una mirada más amplia de conceptos.

A partir de lo anterior, tomando como base los conocimientos previos de los estudiantes y siguiendo con la línea de participación de todos los actores involucrados en el proceso, se ubicó en el centro del tablero una imagen que muestra una caricatura del planeta Tierra rodeado de industrias, basura y contaminación (figura 2). Se solicitó a los estudiantes que expresaran lo que les sugería esta imagen, empleando todas las palabras posibles. Esta lluvia de ideas conforma redes semánticas que hacen posible la etapa de fundamentación.

Figura 2. Planeta rodeado de industrias, basura y contaminación

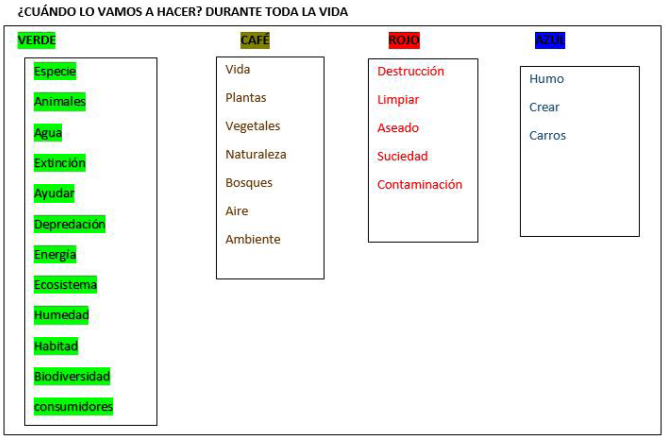


Fuente: 123rf, usado en Contaminación ambiental (2016). Recuperado de http://mariamercedes-cedenobailon.blogspot.com/2016/01/contaminacion-ambiental.html

Libro Peda_Final.indd 196 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Las palabras que resultaron de esta exploración se clasificaron como se muestra en la figura 3.

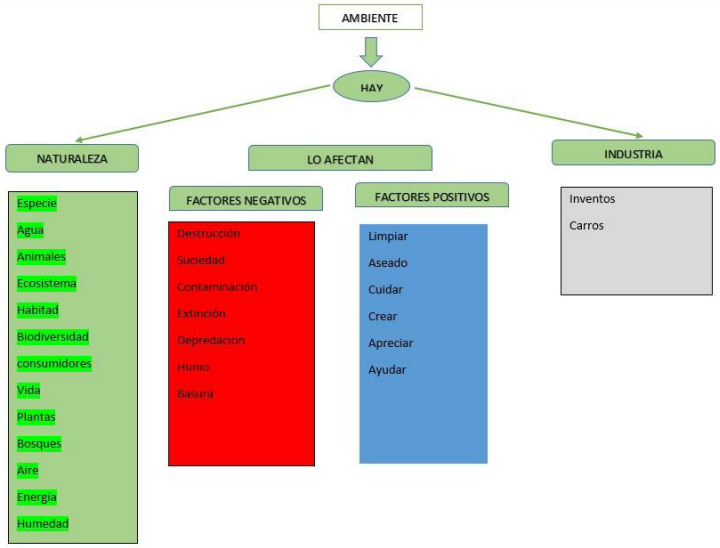
Figura 3. Palabras resultantes



Fuente: archivo de los autores.

La realización de esta actividad dio como resultado la elaboración de organizadores gráficos por parte de los estudiantes (figura 4).

Figura 4. Ejemplo de organizador gráfico



Fuente: archivo de los autores.

Libro Peda_Final.indd 197 30/08/2019 11:40:29 a. m.

Las palabras se clasifican por colores de acuerdo con el conocimiento que los estudiantes tienen de estas y, así, se hace una exploración de saberes.

destrucción	especie	vida	humo
limpiar	animales	plantas	crear
aseado	agua	vegetales	carros
suciedad	extinción	naturaleza	
contaminación	depredación	bosques	
	ecosistema	aire	
	humedad	ambiente	
	hábitat		
	biodiversidad		
	consumidores		

Durante el proceso, la docente hizo una nueva clasificación de las palabras según el resultado de la actividad y según los nuevos saberes de los estudiantes, para contextualizarlos y tener un manejo de su significado en el marco del tema de contaminación.

La fase de fundamentación dio importancia a las voces de los estudiantes, ya que se escucharon sus diferentes opiniones en una ética de la comunicación que está enmarcada en hábitos de escucha, respeto a la opinión, aspectos que se contemplan en el manual de convivencia y en las buenas relaciones interpersonales que plantea la institución. Durante esta actividad, la participación de los estudiantes fue abundante y efectiva, coordinada permanentemente por la docente.

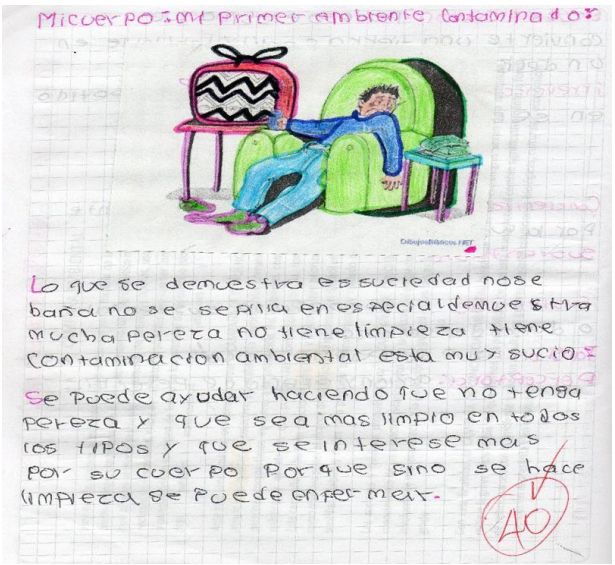
Después de la etapa anterior, la docente tomó en cuenta cada palabra o grupos de palabras resultantes de la primera parte de la actividad para que los estudiantes consultaran diferentes fuentes de información, como documentales, libros, revistas, películas y su entorno con respecto a la contaminación.

Continuando con el proceso y desarrollo del proyecto, se identificaron algunos problemas de basuras en sus barrios y cerca de sus viviendas que permitieron que los estudiantes, en compañía de la docente, reafirmaran el tema del proyecto: la contaminación.

Tomando como base los contenidos de ciencias naturales, se trabajó con los procesos biológicos, poniendo el relieve en ambientes y partiendo de nuestro cuerpo como el primer ambiente que conocemos. De este modo, se produjeron diferentes escritos como resultado de este taller, el cual fue abordado por parejas (figura 5). En la sesión de clase de esta actividad se logra la producción de textos, después de haber identificado, observado, argumentado, lo referente al primer ambiente contaminado: nuestro cuerpo.

Libro Peda_Final.indd 198 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Figura 5. Escritos



Fuente: archivo de los autores.

Continuando con la fase de implementación, también se abordó la etapa de práctica, desarrollando talleres en el laboratorio, presentando informes de tipo científico y utilizando instrumentos orientados y guiados por Armando Rodríguez (docente de química en secundaria). A partir de lo anterior, los estudiantes seleccionaron información relevante y diseñaron folletos y carteles que permitieron concientizar a la comunidad en general sobre el problema ambiental, un problema de todos.

Finalmente, se abordó la última etapa de evaluación, donde cada estudiante respondió pruebas escritas, produjo diferentes textos de la experiencia y, como criterio de evaluación, realizó su autoevaluación, reflexionando sobre su grado de compromiso en el quehacer escolar, y su avance cognitivo, procedimental y actitudinal.

El uso de documentales en el aula les permite a los estudiantes interiorizar conocimientos con mayor facilidad y, para el caso de ciencias naturales, se convierten en una herramienta que muestra fenómenos naturales que pocas veces son comprensibles para aquellas personas que no tenemos contacto directo con ellos. Además, contar con un laboratorio de química en la institución les posibilitó a los estudiantes una experiencia vivencial observando y aprendiendo sobre los efectos de la contaminación en el ambiente. El mapeo elaborado por los estudiantes también les permitió observar la realidad en los entornos y los alrededores del colegio, donde se encontraron sitios con mucha basura y mucho estiércol de vacas que están permanentemente pastando en la zona verde situada al respaldo del colegio.

Libro Peda_Final.indd 199 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Descripción de la metodología

Para el proyecto de la contaminación *SOS el planeta nos necesita*, se tomó al estudiante como un coinvestigador que aporta desde sus saberes a la construcción del conocimiento y tiene una actitud cooperativa para trabajar en grupo. Así, las relaciones personales son mejores y cada uno sabe cuáles son sus responsabilidades; también contribuye a seleccionar las temáticas que se van a trabajar (por ejemplo, cuando emplea la lluvia de ideas para hacer las actividades más significativas), lo que propicia en el docente interrogantes sobre cómo insertar o articular lo que exige el programa en cuanto a las necesidades y expectativas de los estudiantes quienes, en compañía de la docente, planean, implementan y evalúan el proyecto). De esta forma, se da sentido a las actividades, ya que responden a sus intereses y son planificadas por ellos mismos.

El trabajo escolar se organiza comprometiendo a los actores (estudiantes, docentes y padres) en las consultas necesarias, el cumplimiento de acuerdos, en el trabajo dentro del aula y fuera de ella, entre otras responsabilidades, lo que les permite a los estudiantes tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, implementarlas, ejecutarlas y evaluarlas. Se privilegia el trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima, y a la par se proyecta el trabajo escolar hacia la familia y la comunidad, mediante la comunicación y las acciones que se van a realizar.

A través de un proyecto, se logra privilegiar aprendizajes significativos para los estudiantes y ver al docente como un facilitador, un guía atento a la aclaración de dudas o dificultades y, de esta manera, jalonar aprendizajes que comparte con sus pares, al participar en la planeación del currículo.

Finalmente, la evaluación está presente durante todo el proceso y desarrollo del proyecto; cada actividad, cada acuerdo, cada paso del proyecto se evalúa, cada estudiante se autoevalúa y coevalúa a su compañero de acuerdo con el cumplimiento de sus responsabilidades, y el docente da a conocer su punto de vista del trabajo realizado.

Con lo anterior, los estudiantes planearon y desarrollaron un proyecto de área, cumplieron sus pasos, asumieron sus responsabilidades y evaluaron su proceso. Así mismo, lograron producir textos a través de informes de laboratorio; tuvieron la experiencia de asistir al laboratorio y manipular algunos instrumentos y herramientas; a la vez, vivieron y experimentaron la ciencia de forma práctica, haciendo que los contenidos trabajados fueran más significativos en su proceso cognitivo. Su trabajo cooperativo se evidenció en la capacidad de colaboración, ayuda y apoyo a su par cuando observaron que algunos tenían dificultades. Los resultados en diferentes áreas del saber son buenos, reflejados en desempeños altos en un gran porcentaje de los estudiantes; para la docente, el trabajo tuvo una intención muy significativa, observado en la actitud y el trabajo de los estudiantes.

Libro Peda_Final.indd 200 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Cuando se habla institucionalmente de un modelo social-cognitivo, se hace necesario reflexionar y redirigir las prácticas pedagógicas hacia el interior no solo de la institución, sino también de las aulas de clase, donde está involucrado en un gran porcentaje el estudiante y en igual proporción el docente, en sus aspectos social y cognitivo. Los docentes tienen que encaminar su quehacer pedagógico, con miras a lograr desempeños y niveles altos de cognición en sus estudiantes y, lo que es más importante, propiciar situaciones significativas que den cuenta de los intereses, para despertar una buena actitud en el desarrollo de actividades que los mismos estudiantes proponen. Proyectar e involucrar a los padres de familia es la parte social que brinda la pedagogía de proyectos. Experiencias como esta fortalecen y proponen cambios en el manual de convivencia.

Todo lo que se considere un proyecto demanda una planeación, implementación y evaluación, acciones que los estudiantes que implementan proyectos adquieren y están en capacidad para participar de cualquier tema que se proponga. En este orden de ideas, los estudiantes de grado quinto desarrollaron la capacidad para plantear su propio proyecto de vida, ya que se dieron cuenta de las problemáticas que tienen en sus entornos. Esta visibilización de problemas cercanos hace que los estudiantes se cuestionen sobre su directa responsabilidad en el problema ambiental. Para acercar a los estudiantes y ampliar su visión del problema se partió del cuidado de su cuerpo como el primer ambiente que debe ser cuidado y, después, se amplió al cuidado de su casa, para que las familias también tomaran conciencia al respecto. Finalmente, se les solicitó a los estudiantes del curso 502 que realizaran campañas tendientes a cuidar nuestros ambientes.

Cuando se proponen proyectos que involucran a la comunidad, se deben tomar como base las preguntas ¿con quiénes? ¿Con qué?, las cuales se convierten en oportunidades para llevar a feliz término cualquier proyecto que se proponga; también es importante enunciar un listado de tareas necesarias que involucren responsables y responsabilidades. Esta primera parte responde a la primera pregunta; la segunda hace referencia a la identificación de los recursos que cada tarea requiere.

Las personas participantes de los proyectos son el recurso fundamental, ya que incluye el conjunto de habilidades, experiencias, conocimientos y competencias que se muestran a la hora de realizar diferentes tareas asignadas. De esta manera, es importante mencionar que los padres de familia, docentes y directivas del colegio fueron fundamentales en este proyecto, además de la asesoría y acompañamiento de las docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Por otro lado, entre los recursos materiales y tecnológicos se cuentan el laboratorio de química y sus instrumentos y elementos, que permitieron, abordar, aclarar, orientar y complementar los conocimientos necesarios en el proceso de desarrollo del proyecto; también los documentales presentados en el aula para la ambientación

Libro Peda_Final.indd 201 30/08/2019 11:40:30 a. m.

del tema. Adicionalmente, las consultas realizadas por los estudiantes fueron un factor decisivo en esta labor.

Finalmente, los recursos económicos y administrativos los aporta la institución, en cabeza de sus directivos, quienes hicieron la gestión necesaria de acuerdo con lo solicitado. En este caso, la radicación de un derecho de petición y el respaldo y seguimiento necesario permitieron que se erradicara una de las primeras fuentes de contaminación: el ganado.

Reflexiones

Cuando se realizan proyectos que impactan el currículo, se observan diferentes fenómenos relacionados con la praxis pedagógica, las didácticas y los campos de conocimiento. La práctica pedagógica es el resultado de los vínculos que se establecen entre docentes, estudiantes, contenidos, evaluación y contexto en general. El proyecto *La comunidad como recurso en el currículo escolar: impacto local y global* viabiliza la conceptualización de los elementos anteriores, trayendo pros y contras. La innovación enfrenta a los docentes a temores frente al cambio y a la posibilidad de hacer las cosas de manera diferente; en muchos casos, se inicia con entusiasmo y este decae con el tiempo. Para el caso particular del Colegio Codema, iniciamos siete docentes y solamente tres finalizamos el proceso. Puede deberse a la independencia de las áreas como saberes disciplinares, que no posibilita la integración de temáticas; la falsa creencia de que existen áreas más importantes que otras, o la inversión de tiempo en cuestiones académicas, vista como una carga difícil de manejar, pues no se brindan los espacios institucionales necesarios para socializar este tipo de propuestas.

Las didácticas pueden ser parametrales, que se refieren a la postura oficial, y no parametrales, que tienen que ver con epistemologías decoloniales que buscan la emancipación de los sujetos mediante la educación y las que tienen que ver con pedagogías otras que involucran el pensamiento comunitario de diferentes grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, Rrom, raizales, entre otros). En el ámbito educativo colombiano, nos encontramos con estas tres tendencias que amplían el abanico pedagógico y enriquecen nuestras prácticas en el aula. De esta manera, la PBC, que es la base conceptual del proyecto *La comunidad como recurso en el currículo escolar: impacto local y global*, dinamiza el currículo haciendo partícipe a todos los gestores sociales de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los participantes crean conocimiento a partir de la comunidad, pues se parte de la realidad, del contexto situado, de las necesidades y preocupaciones locales, lo cual hace que se amplíe el marco conceptual de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Los campos de conocimiento son una puerta para la *transdisciplinariedad*, que se refiere a la integración de los dominios disciplinares que confluyen en las epistemes

Libro Peda_Final.indd 202 30/08/2019 11:40:30 a. m.

posibles de un objeto de estudio determinado. De esta manera, la PBC permite avanzar en esta concepción curricular, ya que si el currículo se permea de realidad, es más significativo porque es cercano a los agentes involucrados en la praxis pedagógica y se descubre que las áreas son una forma para llegar al conocimiento parcializado.

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Coyoacán, México: Siglo XXI.

Herrera, J. (2008). *Cartografía social*. Recuperado de https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf

Kemmis, R. y McTaggart, V. (1988). *The action research reader* (3rd ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kretzmann, J. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Sharkey, J. y Clavijo, A. (2012). Promoting the value of local knowledge in ESL EFL teacher education through community-based field assignments. En B. Medrado y C. Reichmann (Eds.), *Projetos e práticas na formação de professores de lingua inglesa*. Paraiba: Editora Universitaria UFPB.

Libro Peda_Final.indd 203 30/08/2019 11:40:30 a. m.







Capítulo 7
Una mirada al entorno y las manifestaciones estético-políticas de los jóvenes en la comunidad alfonsina

Luz Maribel Ramírez
Aura Inés Cerón Correa

Es relevante contextualizar este capítulo con la trayectoria que nuestro Colegio Alfonso López Pumarejo ha tenido desde el 2000 con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta vinculación obedece en gran parte a que la profesora Maribel Ramírez, quien labora en este colegio, ha sido también miembro del grupo Lectoescrinautas y docente de la Maestría en Lingüística Aplicada de la misma universidad. En el 2000, cinco docentes de diferentes áreas participaron en el Programa de Desarrollo Profesional, orientado a proponer e implementar innovaciones pedagógicas en prácticas de lectoescritura interdisciplinariamente.

Luego, por invitación del grupo de investigación Lectoescrinautas, participamos de forma interdisciplinar en un proyecto sobre pedagogía y currículo centrados en la comunidad (PBC) y con procesos innovadores y pertinentes al contexto de nuestros estudiantes. El equipo de docentes de nuestro colegio ha demostrado una inquietud constante por ofrecer nuevas alternativas en el proceso educativo, generando iniciativas diferentes, nuevos espacios de aprendizaje y actores más significativos que revelan conocimientos, ideas, criterios y formas nuevas de aprender y enseñar, para promover el desarrollo integral del ser humano en sus diferentes dimensiones.

Así es como en la construcción del proyecto en la comunidad, desarrollado entre 2013 y 2014, los maestros participaron desde las áreas de química, sociales y lengua

Libro Peda_Final.indd 205 30/08/2019 11:40:30 a. m.

castellana. Con los estudiantes de grado once, la docente de sociales indagó sobre poblamiento y migración a Bogotá. Los estudiantes entrevistaron a sus padres y familiares para documentar sus orígenes y si hubo migración. Les preguntaron sobre sus raíces, los caminos que se fueron recorriendo, los puntos transitados por sus ancestros con sus costumbres, tradiciones y cultura, hasta llegar a enraizarse en la capital y hacer parte de la comunidad alfonsina. Así mismo, en química se aprovecharon las industrias del entorno escolar para reconocer los procesos químicos que se producen, por ejemplo, en la textil, manufactura y decoración de *blue jeans*, con procesos como el *sandblasting*, envejecido, entre otros; en la alimenticia, el procesamiento de aceites y grasas. Estos aprendizajes se construyeron mediante procesos investigativos por parte de los estudiantes, quienes estaban involucrados en estas mismas industrias como pasantes y auxiliares, y algunas en microempresas familiares de las cuales ellos hacen parte.

Los estudiantes de grado quinto nos dieron muchas lecciones de vida, gracias a la voz de los abuelos, quienes fueron compartiendo su legado y su sabiduría sobre las luchas por lograr progresar y tener estabilidad económica para sus familias. Entrevistaron a trabajadores y propietarios de negocios del barrio, a fin de identificar y clasificar las principales actividades económicas de la comunidad y del país. Con la información local recolectada, la docente abordó el tema de la independencia de Colombia desde la realidad de las batallas libradas en la Independencia y la discriminación de raza, género y clase social, que se mantienen hasta nuestros días. Este proyecto sirvió para que los estudiantes de grado quinto contarán la historia de sus familias y las posicionarán como parte importante de la historia de Colombia.

Los estudiantes de grado octavo se interesaron en investigar sobre el grafiti como forma de comunicación y expresión artística. Ellos registraron fotográficamente los grafitis de aproximadamente diez barrios de la localidad que encontraron en las calles, en los parques y en las paredes de sus barrios. Los mensajes expresados en forma de grafiti permitieron reconocer otros lenguajes, otras formas de comunicación, y valorar esos discursos.

Todo lo anterior produjo una sinergia en la comunidad educativa hacia la participación y la innovación; es entonces cuando surge el proyecto Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (Incitar), de la Secretaría de Educación del Distrito, en 2016, cuyo propósito era fortalecer las capacidades ciudadanas y orientar los proyectos de investigación-acción participativa, y nuestro colegio lo enfocó en la perspectiva de la comunidad. Este proyecto se denominó *Rescatando los saberes de la comunidad*. Igualmente, surgieron otros proyectos Incitar en nuestro colegio, como el de la emisora escolar, el Carnaval Alfonsino, el de cine (Cinenderézate), enfocados desde el arte, la música, la danza, con la implementación de formas de aprender diferentes a las convencionales que hicieron el aprendizaje significativo y pertinente.

Libro Peda_Final.indd 206 30/08/2019 11:40:30 a. m.

En los proyectos Incitar del Colegio Alfonso López tuvieron una participación importante los estudiantes de los grados décimo y once, pues se evidenciaron las subjetividades y las iniciativas de los jóvenes como presencia estética y política de liderazgo para su comunidad educativa. Los estudiantes asumieron la dirección y responsabilidad de varios proyectos.

A partir de los resultados de nuestra participación en los proyectos Incitar y del interés por continuar investigando sobre la construcción de la identidad de los jóvenes desde sus expresiones estéticas visibles en la comunidad, el colegio decide participar en una segunda fase de implementación de proyectos PBC con la orientación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Contexto

La institución educativa distrital (IED), Colegio Alfonso López Pumarejo, está ubicado en el barrio Argelia-Carvajal, en la localidad de Kennedy, en el suroccidente de Bogotá, con variedad de industrias, microempresas, fábricas y otras organizaciones de tipo cultural y social, las cuales dan cuenta del desarrollo y multiplicidad de ofertas de aprendizaje que de alguna manera inciden en la institución educativa y son un insumo importante para el fortalecimiento pedagógico. El colegio ofrece desde educación preescolar hasta grado once, con tres especialidades técnicas (electricidad y electrónica, mecánica industrial y procesamiento de alimentos). Acoge una población estudiantil aproximada de 2600 en dos jornadas: mañana y tarde. En la jornada de la mañana, en la que se desarrolló el proyecto, la institución recibe 1100 estudiantes entre niños y niñas.

Los jóvenes pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, hecho que evidencia que la población pertenece a familias de bajos recursos económicos y bajo nivel de alfabetización, con familias disfuncionales, en la mayoría de los casos con los abuelos o los tíos como acudientes. Es de anotar que en la zona muchas de las familias reciben salarios de actividades informales y algunos del expendio de drogas o actividades ilícitas. En este sentido, un grupo de maestras, en su continua búsqueda de ambientes de enseñanza más pertinentes y asertivos, encontró la oportunidad de vincular los saberes que la comunidad circundante nos ofrece, a propósito de la invitación que la Universidad Distrital nos ratificó, para explorar nuevas formas de implementación de un currículo forjado desde la propia comunidad alfonsina y para ella.

De acuerdo con lo anterior, en este proyecto se exploró el posicionamiento de los estudiantes de grado once por medio de su participación y expresión estética y política en su cotidianidad y en la configuración de sus subjetividades, desde el área de sociales y ciencias políticas; en tecnología de alimentos, se indagó el entorno del barrio como espacio de aprendizaje con estudiantes de grado décimo, a fin de explorar una industria multinacional de alimentos, para analizar los beneficios y los posibles perjuicios de los componentes de sus productos, los cuales son de consumo

Libro Peda_Final.indd 207 30/08/2019 11:40:30 a. m.

frecuente. Todo esto con estudiantes de la media (grados décimo y once), con edades entre los 15 y los 18 años, durante seis meses aproximadamente, iniciando con el mapeo de la comunidad desde cada disciplina participante. Las temáticas acerca de la configuración de las subjetividades de los estudiantes y la indagación sobre las empresas de comestibles en el barrio permitieron el conocimiento cercano de los intereses y capacidades de los estudiantes participantes en el proyecto.

¿Quiénes somos las maestras de este proyecto?

Las profesoras participantes en este proyecto nos concebimos como maestras comprometidas socialmente con nuestra misión de contribuir a la formación de personas capaces de participar activamente en la construcción y progreso del país, independientemente de los contenidos a nuestro cargo. Somos maestras en constante búsqueda de nuevas formas de aprender en el momento histórico y para el contexto social donde nos desempeñamos.

En nuestro colegio, la acción educativa se ha orientado desde el lema "aprender a aprender" (Martín y Moreno, 2007) del cual derivan sus principios: un ser libre, inteligente, crítico y pensante, capaz de tomar determinaciones acertadas en pro de mejorar su calidad de vida y de los que lo rodean; un ser capaz de realizarse a través de su vida, teniendo como punto de partida los principios éticos y morales impartidos en el proceso de su formación integral, así como los avances de su pensamiento creativo; un ser capaz de comprender y amar la naturaleza; un ser social capaz de discernir sobre los problemas que afectan su entorno y al país en general, y contribuir en su proceso de solución.

El propósito educativo del colegio es la formación en ambientes productivos a través de la didáctica, la cultura y la participación, plasmado en el Proyecto Educativo Institucional con un modelo pedagógico fundamentado en el *aprendizaje significativo*. En consecuencia, procuramos ofrecer en la acción educativa un conjunto de elementos que fortalezca el desarrollo en las diferentes dimensiones, es decir, una formación integral, que debe estar sustentada en una clara concepción de integralidad, interdisciplinariedad y la intención de buscar siempre el desarrollo del ser humano.

¿Cómo entendemos la pedagogía basada en la comunidad?

Para nosotras, la PBC es una alternativa por medio de la cual se reconoce el entorno de nuestra comunidad escolar, como un espacio rico en fuentes de aprendizaje que provienen de la cotidianidad de nuestros estudiantes y de sus familias; es rescatar los recursos del entorno e integrarlos en las aulas para transformar el currículo. Para nosotras que hemos implementado este enfoque desde hace unos tres años en nuestra institución, vemos su riqueza pues nuestro paradigma de enseñanza y aprendizaje genera una comprensión de lo local: las familias, sus intereses, sus recursos, y las dinámicas de interacción que aquí se desarrollan.

Libro Peda_Final.indd 208 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Concebimos la pedagogía de la comunidad como una oportunidad de reformulación de los procesos pedagógicos, en los cuales sea posible incorporar el entorno del Colegio Alfonso López en una comunidad de conocimiento para estrechar lazos, tejer cultura, saberes y dinámicas locales. La adopción de este enfoque permite visibilizar los recursos locales, sus necesidades, intereses y posibilidades de transformación, que la escuela puede aprovechar para contribuir a la construcción de un currículo *pertinente*.

Para Sharkey (2012), las PBC permiten vincular los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional; además, reconocen y valoran el conocimiento local (Sharkey, Clavijo y Ramírez, 2016). Las prácticas pedagógicas en PBC reflejan el conocimiento y la valoración de las comunidades donde las escuelas están ubicadas y donde los estudiantes y sus familias habitan. Así es como desde nuestra comprensión de la importancia de ser maestras comunitarias (Murrell, 2001), hemos logrado conocer directamente la realidad de la comunidad alfonsina, su inequidad social por tener pocas oportunidades y la falta de acceso y participación en las decisiones políticas de una sociedad. Ante esta realidad de injusticia social que los hace vulnerables, las familias que pueblan nuestra comunidad alfonsina se ven forzadas a vivir situaciones de exclusión, delincuencia, microtráfico, empleos informales, consumo, entre otros.

Es de anotar que para la comunidad circundante, el Colegio Alfonso López Pumarejo surge como un pilar de transformación social y representa una esperanza de superación para las familias vinculadas. El enfoque que hemos implementado nos compromete aún más en el propósito que hemos concebido como maestras y forjadoras de un futuro mejor.

Proyecto 1. Visibilización de las subjetividades y la participación estética-política de los jóvenes de grado once

Nuestro proyecto devela parte de la cultura alfonsina y su entorno industrial, que se ha construido a través de procesos pedagógicos implementados con los estudiantes de grado décimo y once, principalmente, en las áreas de sociales, ciencias políticas y tecnología de alimentos, con el fin de validar y entender las dinámicas del barrio y establecer las conexiones curriculares.

El proyecto busca comprender cómo las experiencias artísticas, culturales, deportivas y democráticas que se viven tanto en la institución como en el entorno del barrio vienen generando visiones, prácticas y mecanismos de apropiación del mundo y mundos posibles que no se conocen de ellos. Se trata de una mirada a su conformación como *sujetos políticos* en una sociedad a la cual se enfrentarán como "próximos ciudadanos" (aunque lo son desde su nacimiento), ratificando la "moratoria social" que se espera de ellos dentro la visión adultocéntrica (Martínez, 2010) con que son evaluados diariamente, tal vez de manera natural.

Libro Peda_Final.indd 209 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Comprender la dimensión estética de los jóvenes y entender el papel que desempeña en conexión con la política en la configuración de sus subjetividades, con el *propósito* de revelar también cómo asumen y construyen su "ciudadanía" a través del análisis de sus discursos son los retos que nos orientan, pues en la escolarización es posible observar procesos de transformación de los sujetos. Así, el espacio escolar cobra sentido, porque es allí, en este espacio escolar, donde se produce la construcción de estos nuevos sujetos sociales, junto con la familia y los medios de producción y comunicación. De tal manera que consiste en mirar cómo contribuye la estética a la formación de los jóvenes y a su emancipación.

En consecuencia, se trata de develar esas subjetividades de los jóvenes de grado once en el Colegio Alfonso López Pumarejo, que se quedaron atrapadas por el imaginario social "adulto" que ignora lo que está pasando con ellos, donde el sujeto no esté perdido en la globalización, en las tecnologías, en el mercado, en el mundo y sea posible, sustraerse a esta realidad sin salirse de ella, con ideas, con argumentos, pero sobre todo con acciones. Y esto es posible a través del fortalecimiento y visibilización de las dimensiones estética y política que expresan diariamente en sus acciones de intervención y participación política en la institución educativa y fuera de ella.

Objetivos de aprendizaje: propiciar en los estudiantes de grado once, el autorreconocimiento como sujetos políticos, a través de su participación estética-política en la configuración de sus subjetividades.

Sensibilización y autorreconocimiento: consistió básicamente en presentar, a manera de exposición y puesta en escena, las culturas juveniles predominantes en el barrio, de su interés o cercanía, o estilos de música más próximos a sus gustos, dedicando un tiempo también a la discusión y retroalimentación de los temas planteados.

Esta actividad permitió señalar que hay rasgos de su vestimenta habitual, como gorras con algún distintivo, pantalones entubados, adheridos a sus piernas, o muy anchos abajo de la cintura, con camisetas muy grandes, por mencionar algunos cambios que suelen hacer a su uniforme, los cuales hacen parte o son rasgos de culturas o grupos juveniles barriales a los cuales ellos pertenecen o por lo menos admiran, les llama la atención, les producen curiosidad y, de hecho, están averiguando. A ello lo denominamos *apropiación cultural de rasgos de grupos juveniles*.

Reconocieron también que la "gente" es ignorante y los juzgan mal, los tildan de satánicos y son criticados y aislados; pero consideran que estas culturas tienen una filosofía seria, con buenas ideas y buenos modelos, lo que genera luchas con otras ideologías por territorio o por querer imitar su forma de vestir sin respetar sus verdaderas ideas y su esencia. Piensan que es muy delicado pertenecer a alguna de estas culturas de forma ligera, porque tienen unos códigos y mucha seriedad. Por ejemplo, los tatuajes son toda una simbología de respeto o realce a algo importante para ellos, algo que quieren resaltar y es muy valorado por ellos. Esto se refiere a las *percepciones socioculturales de los jóvenes*.

Libro Peda_Final.indd 210 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Con el desarrollo de tres talleres sobre la concepción de los términos *política, gobierno escolar, liderazgo, derechos humanos, normas institucionales* y *uso de uniforme* se identificaron variables importantes acerca del reconocimiento de los órganos del gobierno escolar, al igual que las formas, espacios e instancias de participación política reconocidas por los estudiantes. A la par, tuvimos un acercamiento importante con algunos maestros para conocer sus percepciones acerca de la presencia política y estética de los estudiantes de grado once en la institución. En la tabla 1, comparamos las percepciones obtenidas por estudiantes, maestros y, finalmente, los resultados de esta articulación.

Tabla 1. Comparativo de las percepciones obtenidas por los estudiantes

Estudiantes	Maestros	Articulación
• Vinculación con las artes, el deporte y actividades culturales dentro del colegio y fuera de este. • Autorreconocimiento. • Percepciones culturales de la juventud. • Jerarquización de los roles dentro de las instituciones escolares. • Exigencia en el cumplimiento de modelos de liderazgo. • Resistencia y rechazo a la uniformidad. •Formalización política por medio de los estamentos institucionales. • Rechazo juvenil al ejercicio "político". • Apropiación de actividades artísticas o culturales promotoras de conciencia política.	• Representación de su ambiente familiar y barrial en el que viven. • Apropiación cultural de rasgos de grupos juveniles. • Tendencias estéticas (tatuajes…). • Expresión estética-política marcada. • El arte como fundamento político juvenil: tatuajes, grafitis, prendas, equipos. • No reconocimiento de órganos institucionales. • Lectura reflexiva del arte en lo social. • Subjetividad. • Agremiación y privacidad. • Distanciamiento generacional. • Subjetividad de lo político.	• Subjetividades de lo artístico en los jóvenes. • Concepciones políticas de los jóvenes. • Lectura del arte en lo social. • Participación estética-política de los jóvenes. • Subjetividades de los jóvenes. • Percepciones socioculturales de los jóvenes.

Libro Peda_Final.indd 211 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Estudiantes	Maestros	Articulación
• Reconocimiento de filosofías en grupos juveniles. • Organización y movilización. • Empoderamiento de capacidades políticas. • Defensa de beneficios institucionales. • Reconocimiento y reflexión de las problemáticas institucionales.	• Ausencia de sentido a los programas académicos. • Pertinencia de la formación en la escuela. • Sensibilidad a las problemáticas comunitarias. • Empirismo en la "acción política". • Indiferencia, visión distorsionada del accionar político juvenil. • Valor del arte en la dimensión política juvenil.	

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior proporcionó información fundamental que dio lugar a las siguientes conclusiones y propuestas: descontento de los jóvenes hacia las acciones e instituciones políticas establecidas oficialmente en su entorno, al igual que en la ciudad y la nación. Ello muestra el escepticismo y desconfianza hacia todo lo que se relacione con la política.

Gran arraigo cultural relacionado con las costumbres familiares y la música popular posiblemente por la afectación de los medios de comunicación y el capitalismo que los viene torpedeando todo el tiempo como consumidores en potencia y la carga sociofamiliar en la configuración de sus subjetividades.

La estética contribuye a la formación de los jóvenes como ciudadanos y sujetos políticos, la cual debe ser desarrollada en el espacio escolar, donde se configuran como nuevos sujetos sociales y políticos.

Retos

Indagar qué hay detrás de todas esas tendencias estéticas que llaman la atención de los jóvenes y los invitan más a consumir y crear en este tipo de arte y de cultura urbana y popular que se entroniza en la escuela.

Para la escuela se generan retos en la formación. Surge la importancia de brindar una educación que propicie experiencias estéticas que potencien en los jóvenes habilidades críticas, comunicativas, políticas, sociales para entender el mundo y, por ende, generar procesos de emancipación.

Libro Peda_Final.indd 212 30/08/2019 11:40:30 a. m.

La escuela debe fomentar procesos de interdisciplinariedad y, por supuesto, transdisciplinariedad; así como propiciar espacios de experiencia artística, cultural y política, verdaderas plazas de desarrollo del pensamiento crítico donde a los jóvenes se les permita interactuar, reconocerse y reflexionar sobre las necesidades de sus comunidades y fomentar a través de estos espacios formas de emancipación y de crítica social.

Proyecto 2. Mi entorno, un espacio de aprendizaje sobre tecnología de alimentos

Desde el área de tecnología de alimentos, los estudiantes de grado décimo del énfasis de procesamiento de alimentos hicieron un recorrido por el sector próximo al colegio, a fin de reconocer las industrias alimenticias más importantes e identificar los procesos industriales y químicos asociados con el procesamiento de alimentos de alto consumo. Este proyecto se desarrolló durante seis semanas a partir de registros fotográficos de las industrias alimenticias del barrio, visitas, entrevistas y análisis de la seguridad industrial y otras actividades que se describen en la unidad curricular (véase anexo).

Objetivo general: identificar y analizar las diferentes industrias alimenticias que se encuentran en el entorno escolar y reconocer la evolución tecnológica en cada una de ellas y su aporte como ambientes de aprendizaje.

Con la implementación de este proyecto, evidenciamos que el currículo escolar fue dinamizado desde la valoración de los recursos identificados en el entorno escolar y potenció estrategias metodológicas y didácticas que fortalecieron las prácticas pedagógicas de forma contextualizada. Así mismo, se generó un importante intercambio de saberes en diferentes niveles, con las familias y otros actores de la comunidad, el contexto, los estudiantes en el colegio y los docentes.

Notamos que hubo un impacto importante en la vida de los estudiantes, porque se sintieron reconocidos desde sus propias voces, para empoderarse de su rol como ciudadanos capaces de proponer soluciones a las situaciones familiares, personales y de su comunidad.

Con el desarrollo del proyecto, encontramos que los jóvenes de la media técnica desarrollaron una sensibilidad hacia sus propias necesidades, las del otro y las de su entorno. Los jóvenes lograron reconocerse como agentes activos en sus comunidades institucionales y comunitarias, pues sus voces fueron oídas, tuvieron audiencia y fueron validadas como formas de participación.

Estas necesidades se relacionan con el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de las familias, en cuanto a la toma de decisiones informadas sobre sus hábitos alimenticios, procesos técnicos y tecnológicos y procesamiento de alimentos e insumos para la creación de empresa.

Libro Peda_Final.indd 213 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Consideramos pertinente destacar el gran valor pedagógico que la Universidad Distrital ha brindado al Colegio Alfonso López Pumarejo durante varios años, con su guía en la planeación e implementación de proyectos pedagógicos innovadores que hacen visibles las realidades de nuestros estudiantes para transformarlas desde el currículo escolar. Resaltamos el trabajo realizado desde el enfoque de la PBC, por su énfasis en la utilización de los recursos del entorno y su implícita relación con el currículo escolar.

Igualmente, reconocemos que la oportunidad de conocer, planear e implementar la enseñanza basada en la comunidad, en nuestro entorno escolar, nos permitió reconsiderar nuestros paradigmas pedagógicos. Logramos explorar la comunidad circundante del Colegio Alfonso López Pumarejo con los estudiantes; pero, sobre todo, a través de sus ojos y sus voces para potenciarlas para que sean ellos y sus familias los protagonistas de su propio aprendizaje y transformación en su dimensión cognitiva, cultural, política y social para el progreso de su comunidad.

Referencias

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. *Review of Research in Education* (24), 249-305.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for next generation*. New York: Teacher College Press.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Martínez, J. (2010). *¿Qué hay más allá de la juventud?: Una lectura desde la política de los acontecimientos*. Bogotá: Antropos.

Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers' College Press.

Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice, 8*(1), 31-46.

Sharkey, J. (2012). Community based pedagogies and literacies in teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Ikala, 17*(1), 9-13.

Sharkey, J., Clavijo, A. y Ramírez, M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education, 67*(3), 1-14.

Zeichner, K. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educaçao & Sociedade, 29*(103), 535-554.

Libro Peda_Final.indd 214 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Libro Peda_Final.indd 215

Anexo . Unidad curricular del proyecto Mi entorno, un espacio de aprendizaje (énfasis en tecnología de alimentos)

Semana	Descripción de la actividad	Objetivos	Estándares	Recursos de la comunidad	Productos
1	Exploración fotográfica de las industrias alimenticias que se encuentran en mi entorno… o industrias alimenticias en las cuales mis padres o familiares trabajen.	Identificar las diferentes industrias alimenticias que hay en el entorno del estudiante.	Reconozco y describo la importancia de algunos artefactos en el desarrollo de actividades cotidianas en mi entorno y en el de mis antepasados.	Estudiantes y padres de familia.	Fotografías con sus respectiva documentación.
2	Análisis de la seguridad industrial y salud ocupacional en cada una de las industrias alimenticias reportadas por los estudiantes.	Observar la seguridad industrial y la salud ocupacional que hay en la industria alimenticia para comparar con lo establecido por la ley.	Indico la importancia de acatar las normas para la prevención de enfermedades y accidentes y promuevo su cumplimiento.	Reglamentación de salud ocupacional y seguridad industrial.	Lista de chequeo de salud ocupacional y seguridad industrial en las industrias alimenticias.
3	Seleccionar una materia prima de la industria alimenticia y registrar su flujograma para su transformación.	Identificar y analizar los procesos tecnológicos que se llevan a cabo con una materia prima.	Explico cómo la tecnología ha evolucionado en sus diferentes manifestaciones y la manera como estas han influido en los cambios estructurales de la sociedad y la cultura a lo largo de la historia.	Industria alimenticia en la zona	Folleto de los procesos tecnológicos que se llevan a cabo con la materia prima.

30/08/2019 11:40:30 a. m.

Libro Peda_Final.indd 216 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Semana	Descripción de la actividad	Objetivos	Estándares	Recursos de la comunidad	Productos
4	Analizar la variedad de productos que se encuentran en el mercado con la materia prima seleccionada.	Reconocer diversos productos que se encuentran en el mercado, especialmente en almacenes de grandes superficies.	Diferencio los intereses del que fabrica, vende o compra un producto, bien o servicio, y me intereso por obtener garantía de calidad.	Almacenes, supermercados de la zona.	*Collage* fotográfico.
5	Socialización del grupo Tecnología de Alimentos.	Comparar y reconocer la gran riqueza que tiene la zona para la comunidad y el bienestar que brinda.	Participo en discusiones que involucran predicciones sobre los posibles efectos relacionados con el uso o no de artefactos, procesos y productos tecnológicos en mi entorno y argumento mis planteamientos (energía, agricultura, antibióticos, etc.).	Estudiantes.	Folletos y productos elaborados por los estudiantes.
6	Construcción del documento final (las industrias alimenticias de mi comunidad).	Elaborar un álbum con los registros fotográficos de la zona donde vivo y su perímetro de acción.	Diferencio los intereses del que fabrica, vende o compra un producto, bien o servicio y me intereso por obtener garantía de calidad.	Registros fotográficos ubicados en la zona.	Álbum industrias alimenticias de mi zona.

Conclusiones desde nuestros aprendizajes como formadoras de docentes

Las experiencias construidas durante nuestra trayectoria como formadoras de docentes de inglés, investigando cómo aprenden, nos motivaron a explorar el uso de los recursos de la comunidad con docentes en todas las áreas del currículo. Los capítulos anteriores reportan experiencias exitosas desde las ciencias naturales, sociales, educación física, química y lenguaje que involucraron estudiantes, familias, el entorno y directivos de sus colegios.

La propuesta de trabajo colaborativo entre docentes de la universidad y los colegios nos permitieron aprender mutuamente sobre formas de vincular al aprendizaje escolar la vida cotidiana de los estudiantes y sus fondos de conocimiento locales. El reconocimiento de los recursos de la comunidad, donde los docentes laboran como punto de partida para la transformación de sus prácticas, provocó múltiples posibilidades de establecer conexiones entre las realidades de su entorno y los estándares que orientan los contenidos curriculares en cada área. Como formadoras que guían docentes de todas las áreas del currículo, a la vez que fue un reto, representó una gran motivación y fuente de aprendizaje. Uno de los momentos de la formación fue hacer registros fotográficos de los recursos del entorno con los docentes, para luego mirarlos con los estándares de todas las áreas y poder ejemplificar posibilidades de relacionar contenidos curriculares.

Así mismo, consideramos que el trabajo motivado y comprometido de los quince docentes de las tres instituciones durante casi dos años, y nuestro compromiso y organización para el desarrollo profesional, fundamentado en el acompañamiento para la indagación en la escuela, fueron aspectos fundamentales en pro de identificar cómo los maestros valoran el conocimiento de las comunidades para la enseñanza y el aprendizaje. En el ejercicio de escritura de las experiencias pedagógicas para ser publicadas, nos dimos cuenta de la complejidad que representa para los docentes reportar de manera objetiva y sucinta los resultados y describir el proceso siguiendo rigurosamente los protocolos que exigen la escritura académica. Esta realidad constituyó una oportunidad

Libro Peda_Final.indd 217 30/08/2019 11:40:30 a. m.

adicional para brindar espacios de apoyo en la universidad para este tipo de ejercicio y lograr el objetivo de hacer visibles sus experiencias que pueden inspirar a otros docentes en diferentes contextos.

Para los docentes de las diferentes áreas del currículo participantes, la implementación del enfoque de la pedagogía basada en la comunidad resultó motivante e innovadora. Todos asumieron una actitud comprometida en todo el proceso de planeación y desarrollo del proyecto, asistiendo a talleres en sus instituciones y en la universidad, con lo que se lograron propuestas que llegaron más allá de nuestras expectativas. Todos los docentes participantes invirtieron su conocimiento con gran creatividad para consolidar propuestas pedagógicas de gran impacto tanto para sus instituciones como para las comunidades donde laboran. Los equipos de docentes lograron promover en sus estudiantes una actitud investigativa que les permitió indagar y comprender sus realidades y así pensar en propuestas pertinentes de solución a su entorno enmarcada en una pedagogía crítica.

Libro Peda_Final.indd 218 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Parte 3

Reflexiones sobre pedagogías situadas y literacidades críticas que resignifican la formación docente

Libro Peda_Final.indd 219 30/08/2019 11:40:30 a. m.







Esta última sección contiene dos capítulos: el ocho, sobre los resultados del estudio, que presenta reflexiones de los docentes respecto de la transformación del discurso deficitario en acciones pedagógicas significativas y las pedagogías situadas que integran los recursos del entorno en el currículo. La implementación de doce proyectos desarrollados por docentes utilizando la pedagogía basada en la comunidad (PBC) evidencia cómo las pedagogías situadas y las literacidades críticas resignifican la enseñanza del lenguaje. El capítulo nueve ofrece una discusión crítica para la formación de docentes de lenguas sobre las situaciones de lenguas minoritarias como la embera en el contexto urbano de Bogotá desde los siguientes interrogantes: ¿cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de las poblaciones minoritarias? ¿De qué manera el currículo de los programas de formación de docentes apunta a formar para la multiculturalidad en las aulas?

Las preguntas nos llevan a proponer que los programas de formación de docentes de inglés en el país amplíen su visión social y política de la educación en el currículo, la práctica y la investigación que consideren la naturaleza plurilingüe y pluricultural de nuestro país para una educación con equidad y justicia social. Por tanto, esta discusión crítica incluye los lenguajes urbanos, estéticos, de cultura popular, prácticas locales de literacidad y la diversidad de lenguas presentes en las aulas.

Libro Peda_Final.indd 221 30/08/2019 11:40:30 a. m.







Capítulo 8
Discusión de los resultados

Amparo Clavijo Olarte
Luz Maribel Ramírez Galindo

Promovemos un énfasis en la enseñanza de lenguas que apunta al compromiso con los problemas locales y las necesidades sociales. En tales pedagogías, los maestros toman conciencia de la importancia de encontrar formas de conectar las experiencias de la vida real de los estudiantes y como practicantes reflexivos, aprenden a valorar lo local como un tema clave.

Kumaravadivelu (2003)

Este capítulo discute los resultados de las dos investigaciones desarrolladas con docentes, sobre el uso pedagógico de los recursos de la comunidad en el aula, en contextos de educación pública en Bogotá, a fin de utilizar las literacidades locales como recursos importantes para la pedagogía y el currículo escolar. En el análisis de los resultados surgieron dos categorías: la denominada *del discurso deficitario a la acción pedagógica transformadora*, y se relaciona con el proceso de transformación del discurso deficitario y la valoración de los recursos locales para la enseñanza que manifestaron los docentes, y la denominada *pedagogías situadas y literacidades críticas que resignifican la enseñanza del lenguaje*, que se refiere a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes que integraron múltiples recursos de su entorno. La implementación de literacidades en los estudiantes implicó la lectura crítica de su comunidad para identificar problemáticas sociales, culturales, ambientales, migratorias, económicas, de inseguridad, de inequidad y de poder. Estas problemáticas motivaron proyectos de aula con sus estudiantes a partir de preguntas de indagación que dinamizaron la enseñanza y el aprendizaje de lengua.

Libro Peda_Final.indd 223 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Utilizamos una metodología cualitativa-interpretativa para analizar las concepciones de los docentes participantes desde lo que expresaron en los proyectos de aula, la discusión de los resultados de su tesis de maestría, una encuesta orientada a comprender las concepciones sobre pedagogía basada en la comunidad (PBC) de los docentes participantes (véase el anexo) y los resúmenes de su presentación en el Simposio de Investigación en Lingüística Aplicada (noviembre de 2014).

El análisis de los datos, desde las diferentes fuentes de información, nos permitió identificar las concepciones de los docentes sobre la PBC. Para identificar las concepciones de los docentes, las caracterizamos como las afirmaciones que justifican el uso de la PBC en sus investigaciones, las argumentaciones sobre la relevancia de utilizar los recursos locales de los entornos educativos en la enseñanza, los aprendizajes declarados sobre la PBC, las implicaciones en su desarrollo profesional y los resultados de su estudio.

Las categorías que representan los resultados de investigación se desarrollan a continuación, a partir de una discusión sobre el discurso deficitario, las pedagogías situadas y las literacidades críticas, apoyadas en contribuciones teóricas relevantes y presentando evidencias de los datos recolectados.

Del discurso deficitario a la acción pedagógica transformadora

Tradicionalmente, la educación se concibe como un proceso para remediar lo que el estudiante "no sabe", porque se supone que los contenidos programados por la escuela son la principal fuente de conocimiento para la vida. Para nosotras, la educación impartida por la escuela y la universidad debe representar una gran oportunidad para construir experiencias de aprendizaje basadas en las realidades de los aprendices, donde se valora su saber y los fondos de conocimientos (Moll, Amanti, Neff y González, 1992) que traen a la escuela y desde allí diseñar currículos y pedagogías que integran la vida de los estudiantes a los contenidos escolares. A este respecto, Comber y Kamler (2004) consideran que:

> […] uno de los fracasos más contundentes de la formación del profesorado y de la investigación educativa más ampliamente es que los discursos sobre el déficit siguen siendo tan dominantes en los salones de clases y las salas de profesores; que se producen en archivos de estudiantes, revistas educativas y conferencias y se informa como un hecho en los medios sobre los jóvenes y la escolarización (p. 293; traducción de las autoras)

En este sentido, queremos resaltar, desde las narraciones de las experiencias de investigación mencionadas en los capítulos anteriores, la transformación del discurso deficitario y la valoración de los recursos locales para la enseñanza. Los docentes promovieron en sus estudiantes el aprendizaje a través de la indagación e involucraron los saberes locales relacionados con sus vidas como punto de partida para desarrollar los contenidos curriculares propios de cada asignatura. Para citar un par

Libro Peda_Final.indd 224 30/08/2019 11:40:30 a. m.

de ejemplos, recordemos la experiencia de los niños de quinto grado que decidieron indagar todo lo relacionado con el refrigerio escolar que ellos reciben diariamente y el grupo de jóvenes de décimo grado que exploró, en la clase de inglés, las problemáticas sociales de los barrios de su localidad para proponer formas de mejorar estas condiciones con propuestas presentadas en la simulación del debate en las Naciones Unidas (Simonu). Estas experiencias de aprendizaje del inglés en las escuelas en las que se explora la comunidad más inmediata representan nuevas alternativas de formación centradas en el conocimiento de lo local para relacionarlo con lo global.

Como resultado de lo anterior, los docentes valoraron la experiencia de investigación como una práctica situada, de la cual aprendieron a involucrar los recursos de su propia comunidad escolar, dándole un rol central a sus estudiantes en la construcción de proyectos significativos para el desarrollo de la literacidad en inglés. De esta manera, los docentes comprendieron que el modelo tradicional de educación bancaria, que reproduce contenidos impuestos para remediar (déficit) o enseñar lo que se "debe aprender", no utiliza los recursos del entorno (lingüísticos, culturales, ecológicos, ambientales, etc.) ni persigue el mismo objetivo de la pedagogía basada en la indagación y situada en las comunidades.

A este respecto, Schecter, Solomon y Kittmer (2003) reconocen la necesidad que tienen los docentes principiantes de construir conocimiento fundamental sobre cómo los aspectos sociales, psicológicos, culturales, políticos y económicos afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos ven el proceso de aprendizaje desde un enfoque de solución de problemas que está inmerso en los diferentes contextos donde los aprendices interactúan y construyen conocimiento. Igualmente, Lastra, Durán y Acosta (2018), en una investigación desde la práctica docente, muestran la importancia de que los futuros docentes comiencen a establecer relaciones entre los recursos lingüísticos, sociales y culturales de la comunidad y su papel como individuos y profesores para implementar una pedagogía crítica. Finalmente, Zeichner Payne y Brayko (2014) concluyen que cuando los docentes en formación tienen oportunidades de vivenciar los entornos que rodean las escuelas, ganan diferentes perspectivas y formas de conocimiento de aquellos a los que normalmente acceden en la escuela y espacios universitarios (González, Moll y Amanti, 2005).

La reflexión que presentamos a continuación es de Rosa Alejandra Medina, a través de una encuesta enviada por correo electrónico el 22 de junio de 2015, un año después de haberse terminado nuestro proyecto de investigación. En ese año, Rosita cursaba el primer año de sus estudios doctorales sobre lenguaje, literacidad y cultura en Estados Unidos. Ella fue asistente de investigación del grupo en el proyecto mientras cursaba sus estudios de maestría y desarrollaba su proyecto de tesis en PBC. En su reflexión dice:

> Mi perspectiva sobre los maestros, alumnos y comunidades de las escuelas públicas cambió. Antes del proyecto PBC, casi no tenía esperanza sobre la educación pública

Libro Peda_Final.indd 225 30/08/2019 11:40:30 a. m.

> en Bogotá, mi ciudad. En mi opinión, era casi imposible tener buenas prácticas de enseñanza en comunidades llenas de injusticia social y peligro para los estudiantes. Después de visitar y acompañar a los maestros en sus exploraciones de la comunidad, comencé a ver las comunidades como recursos de aprendizaje. Entendí que la investigación educativa está situada/basada en la comunidad. Mi participación en la experiencia con PBC me ayudó a familiarizarme con los procedimientos etnográficos y relacionar la teoría que había estado leyendo con la vida real en las escuelas. Aprendí sobre diseño de investigación, rigor, paciencia y organización. Aprendí de las limitaciones del estudio y los resultados inesperados también. Investigar PBC fue un proceso de empoderamiento para maestros, estudiantes y para mí como un maestro investigador novato. Acompañar el proceso de diseño curricular de los docentes y participar en el diálogo con ellos y sus estudiantes enriqueció mi comprensión de la investigación educativa y la renovación curricular como herramientas poderosas para contribuir a prácticas de enseñanza reflexivas y apreciar los antecedentes culturales y las historias de vida de los maestros y los estudiantes.

En su reflexión, Rosa Alejandra valora los recursos de la comunidad alrededor de un colegio público del suroccidente de Bogotá, identificados durante las exploraciones que realizó con los docentes. A partir de esta experiencia de campo, ella comprende la investigación educativa situada en espacios que dan significado al quehacer educativo. Igualmente, en su narración, Rosa da testimonio de la transformación de su concepción limitada sobre la educación pública y destaca la PBC como fuente de empoderamiento para maestros y estudiantes.

La reflexión de Yuly Rincón, docente de inglés del Colegio El Rodeo, considera que los recursos de su entorno proporcionan formas de crear ambientes de aprendizaje significativos:

> Como docentes-investigadores enmarcados en el entorno de la educación pública, descubrí la escuela, su entorno y las comunidades de estudiantes como espacios que ofrecen oportunidades excepcionales para la investigación, la recopilación de información y la transformación de las prácticas curriculares para hacer que las clases de inglés como lengua extranjera sean más significativas. Las comunidades de estudiantes proporcionaron alternativas para crear ambientes de aprendizaje significativos en el aula de inglés como lengua extranjera, transformando las prácticas mecánicas y divulgadas en formas flexibles para comunicar lo que les importa a los estudiantes. (Junio de 2015)

Igualmente, Nhora Lucía Reyes reflexiona sobre los cambios en sus concepciones deficitarias que tenía de los estudiantes en su práctica docente y comienza por identificar los recursos de la comunidad como relevantes para sus estudiantes:

> Lucía vio la importancia de incluir la cultura de la comunidad en el plan de estudios. Los resultados de su investigación promueven la idea de la enseñanza urbana como una forma de fomentar el compromiso y el aprendizaje para la vida. Los hallazgos de la investigación sirvieron como un medio para traer a la luz los recursos relevantes para nuestros estudiantes. Uno de los aspectos que cambié en este estudio fue la

Libro Peda_Final.indd 226 30/08/2019 11:40:30 a. m.

> concepción deficitaria de los estudiantes como personas que tienen limitaciones en el aprendizaje, sino como personas que construyen sus propias literacidades, que tienen diferentes antecedentes y experiencias. (Resultados de la tesis de maestría, 2012)

La última reflexión corresponde a Ángela Pamela González, estudiante de maestría, quien realizó su investigación con un grupo de niños indígenas embera en un colegio público del centro de Bogotá:

> Este estudio es una narración del aprendizaje histórico y local y las experiencias de vida de un grupo de seres humanos que revela la lucha, pero también las posibilidades de una visión multicultural de la pedagogía y un contexto escolar más humanizado. La inclusión de PBC también expuso la necesidad de políticas educativas locales que revitalicen las lenguas nativas y concientizar a los profesores, estudiantes y administradores no embera sobre la naturaleza multicultural y multilingüe del contexto. (González-Ariza, 2014, pp. 84 y 85)

Las implicaciones individuales del uso de la PBC varían desde la influencia de la identidad étnica hasta el grado de aculturación; por ejemplo, la identidad de la comunidad se relaciona con el sentido de pertenencia al pasado de los emberas y nuevas experiencias en contextos urbanos. La identidad del estudiante de lenguas trata con la marginalización, las luchas y la contestación a los discursos raciales.

De las narraciones anteriores podemos concluir que los programas de formación de docentes de inglés que se interesan por pensar los lenguajes (urbanos, estéticos, formas multimodales de expresarse y cultura popular), las prácticas locales de literacidad y la diversidad de lenguas presentes en las aulas desde la investigación aplicada, la pedagogía y el currículo, ofrecen alternativas que posicionan la enseñanza de las lenguas más allá del estudio de la gramática y abren caminos para la investigación educativa. Desde nuestra experiencia, proponemos que los programas de formación de docentes consideren las PBC como una opción para indagar lo local en la educación de niños y jóvenes. Este enfoque, que se apoya en la enseñanza a través de proyectos de indagación, permite ampliar el espectro de las prácticas pedagógicas e investigativas sobre la enseñanza de las lenguas para mostrar los vínculos que podemos realizar con las realidades locales.

Además de interesarnos por identificar los aprendizajes de las docentes en sus proyectos pedagógicos y de formación como docentes-investigadoras, nos preguntamos ¿cómo definen los maestros la comunidad desde sus experiencias de innovación pedagógica? ¿Qué lenguajes y literacidad(es) encontraron de mayor relevancia en las comunidades urbanas para promover el desarrollo de literacidad de los niños y jóvenes? Los conceptos de comunidad y literacidad son centrales en la implementación de la PBC, pues observar el entorno letrado y las prácticas de literacidad de los jóvenes en sus comunidades, provee múltiples posibilidades para establecer enlaces con las actividades en el aula de clase.

Libro Peda_Final.indd 227 30/08/2019 11:40:30 a. m.

Pedagogías situadas y literacidades críticas que resignifican la enseñanza del lenguaje

La segunda categoría se refiere a las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes utilizando recursos de su entorno. El desarrollo de literacidades críticas implicó la lectura de su comunidad para identificar problemáticas que afectan su realidad y considerar posibles soluciones. La tarea de indagar con los docentes y ellos, a su vez, con sus estudiantes sobre los entornos donde enseñan para explorar la cultura, la economía local, el ambiente letrado y vivenciar los entornos que rodean las escuelas para diversificar el currículo de lenguas y de las diferentes áreas, nos permitió determinar las formas diversas en que los docentes definieron la comunidad dentro de su proyecto de aula. Ellos definieron la comunidad principalmente de tres maneras: como un espacio físico para interactuar con otros en un lugar común que es la escuela, como un entorno cultural diverso donde personas de diferentes regiones geográficas llegan a Bogotá por diversas situaciones del conflicto interno y como un grupo de individuos y sus dinámicas que generan recursos culturales, sociales, económicos, ecológicos, lingüísticos que conforman identidad como comunidad.

Desde su propia interpretación de comunidad, los docentes construyeron sus proyectos de aula usando la PBC con sus estudiantes, integraron múltiples recursos de su entorno y generaron preguntas de indagación que transforman y dinamizan la enseñanza y el aprendizaje. A través de los proyectos, los docentes y los estudiantes exploraron los activos tangibles de su entorno inmediato y construyeron explicaciones sobre las prácticas culturales, estéticas, sociales, económicas, lingüísticas y políticas locales. Las docentes concibieron formas alternativas de escolaridad para comprender los derechos a una identidad étnica diversa (embera), las manifestaciones estéticas de los jóvenes y una visión crítica de la conformación de la comunidad universitaria.

Los siguientes proyectos los llevaron a cabo docentes con estudiantes de primaria y secundaria en sus comunidades:

1. Las literacidades de los estudiantes de inglés desde indagaciones locales en una experiencia multimodal.
2. La indagación sobre el refrigerio escolar para construir convivencia en la clase de inglés.
3. Hacia una educación comunitaria e incluyente en inglés como lengua extranjera en educación no formal.
4. Explorando las realidades sociales y culturales de los barrios de la localidad de San Cristóbal: una opción de indagación a través del Simonu en el Colegio El Rodeo.
5. Estudio de las fuentes de contaminación en el entorno escolar que afectan el medio ambiente en el Colegio Codema: acciones de los estudiantes para la comunidad.

Libro Peda_Final.indd 228 30/08/2019 11:40:30 a. m.

6. La comunidad como recurso del currículo de inglés en básica primaria: investigando la ciclorruta en el Colegio Codema.
7. Estudio socioeconómico de un barrio de la localidad 8 de Kennedy.
8. Los libros de concreto en Argelia-Carimagua.
9. Mi entorno como espacio de aprendizaje en el área de tecnología de alimentos.
10. Leyendo la comunidad críticamente desde las multiliteracidades en la era digital.
11. Las voces invisibles de las minorías indígenas en la Colombia bilingüe.
12. Una mirada al entorno y las manifestaciones estético-políticas de los jóvenes en la comunidad alfonsina.

A su vez, estas doce experiencias de investigación fortalecieron nuestro compromiso con la investigación sobre literacidades locales en las instituciones educativas públicas de Bogotá. Desde nuestro rol de investigadoras que forman nuevos docentes-investigadores a través de sus proyectos de tesis de maestría, participamos de las dinámicas cotidianas de las escuelas públicas, descubrimos sus recursos y retos educativos y se generaron nuevas colaboraciones con docentes de áreas diferentes a lenguaje, con el fin de promover las pedagogías situadas en las realidades de sus estudiantes.

Consideramos que la mejor forma de mostrar las pedagogías situadas en el entorno escolar es mediante las experiencias desarrolladas por los docentes en sus aulas; por esto, a continuación compartimos los resúmenes de los proyectos de una docente de inglés en básica primaria y de una docente de química en décimo grado, presentados en el Primer Simposio Internacional de Literacidades y Discursos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Título del proyecto: La investigación colaborativa como una forma de promover las reflexiones de los estudiantes de primaria sobre la convivencia escolar

Institución: Colegio Codema

Docente: Ana Janeth Gómez

La convivencia escolar, entendida como la forma en que todos los miembros de una comunidad académica se relacionan entre sí, es una de las preocupaciones que un profesor de inglés como lengua extranjera puede tener al enfrentar la forma en que los estudiantes establecen relaciones en el aula de inglés. En ese sentido, este estudio presenta una alternativa para contribuir a la convivencia pacífica en el aula

Libro Peda_Final.indd 229 30/08/2019 11:40:31 a. m.

de inglés. Esta no es una solución a un problema, yendo más allá del pensamiento correctivo; es, más bien, una contribución para diseñar currículos pertinentes y enfocados en las comunidades y realidades de los estudiantes como recursos relevantes para el aprendizaje de inglés. Este estudio de investigación-acción abordó un proceso de aprendizaje en el que los alumnos de quinto grado trabajan en colaboración examinando un tema local (refrigerio escolar) en su contexto escolar desde diferentes perspectivas, de acuerdo con sus intereses. En la clase de inglés se preguntaron: *Is our school snack healthy? Where is the school snack made? How is the process?* Explorando juntos las situaciones relacionadas con el refrigerio escolar, los estudiantes escriben reflexiones y entrevistan a los administradores de las escuelas y las personas a cargo de traer, servir y proporcionar meriendas escolares todos los días. También buscan información en diferentes fuentes para documentar sus consultas. Por medio de sus indagaciones, desarrollan diferentes habilidades de investigación y alfabetización (digital, visual, oral y escrita), y al tiempo aprenden juntos y mejoran sus competencias sociales a través de la colaboración. Mientras los estudiantes hacen preguntas en el aula de inglés, usan español e inglés como un instrumento para reunir, organizar e informar hallazgos que van más allá de las meras lecciones de gramática. Aprender es desarrollar competencias para la vida y usar el lenguaje para aprender a pensar y expresarse.

Título del proyecto: Mi entorno como espacio de aprendizaje en el área de tecnología de alimentos[1]

Institución: Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo

Localidad: Kennedy

Área: Química

Docente: Teresa Gómez Hernández

La institución educativa está ubicada en la localidad de Kennedy (la octava). En este sector, las actividades económicas predominantes son: industrias (metalmecánicas, alimenticias, textiles, plásticas y calzado), talleres mecánicos, locales para el cambio de aceite, estaciones de servicio, depósitos y venta de material de reciclaje, supermercados, droguerías diversas e instalaciones para venta de comidas. Dichas pequeñas y medianas industrias tienen el propósito de obtener el bienestar económico individual, pero no responden a una organización comercial; sencilla-

1 Véase la descripción del proyecto en el artículo de Sharkey, Clavijo y Ramírez (2016). Corresponde al ***handout*** de la presentación de la autora en el I International Symposium on Literacies and Discourses, Bogotá, noviembre de 2013.

Libro Peda_Final.indd 230 30/08/2019 11:40:31 a. m.

mente, se instalan en las viviendas. Así es como con este proyecto se reconoció y valoró cada uno de los ambientes que rodean a nuestros estudiantes y la riqueza emocional, social y económica que hay en sus familias-vecinos y en los negocios que se encuentran en la comunidad.

La pregunta inicial fue: "¿qué tipo de industrias cercana de mi colegio o mi casa benefician o perjudican el medio ambiente?". Los estudiantes de grado décimo en la asignatura de química fotografiaron negocios o industrias vecinas para responder a la pregunta inicial. De acuerdo con diversas orientaciones sugeridas por la docente, ellos seleccionaron el registro fotográfico que más les impactó; a su vez, los estudiantes asociaron la fotografía con aprendizajes relacionados con la química para compartirlos con sus compañeros. El producto final de este proyecto fue la construcción individual de un folleto que incluía la fotografía de la comunidad, el área de la industria química a la que pertenecía, las conexiones con la química, las medidas de autocuidado en el manejo de los productos químicos y el impacto ambiental derivado de esas industrias. Los estudiantes presentaron sus folletos frente a sus compañeros de clase. Dentro de los resultados de aprendizaje se puede evidenciar cómo el aprendiz puede ser protagonista de su propio aprendizaje y responder al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio: *La formación en ambientes productivos a través de la didáctica la cultura y la participación*. Con estos proyectos, los estudiantes desarrollaron competencias básicas, como la solución de problemas, la comunicación, la adaptabilidad al cambio, la competencia política y el cuidado con su ser, donde se evidenciaron los valores ambientales para lograr una convivencia armónica. Con la realización del proyecto se consiguió apreciar la aplicación que tiene la química en cada una de las actividades diarias, la utilidad de la química para comprender la realidad, además del autorreconocimiento de las potencialidades de los estudiantes como futuros profesionales. Por último, la diversidad de actividades fortaleció vínculos con familiares, vecinos y amigos para responder al requerimiento del colegio.

Como docente, se logró la transformación de las prácticas pedagógicas para que fueran más llamativas y motivantes, al ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo. El enfoque hacia la comunidad permite que estos proyectos puedan ser replicados y mejorados en el futuro, generando resultados exitosos en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje de la asignatura.

El agenciamiento de los docentes para su desarrollo profesional con PBC

Las dos experiencias pedagógicas que presentamos como ejemplo utilizaron la indagación para desarrollar proyectos de PBC en la clase de inglés y de química. Para las docentes, el inicio de la indagación implicó una exploración física de la escuela

Libro Peda_Final.indd 231 30/08/2019 11:40:31 a. m.

y del barrio para identificar recursos disponibles que son parte de la vida diaria de sus estudiantes. Para ellas, esta fue la primera experiencia de lectura de los recursos físicos del entorno escolar con el fin de establecer conexiones con el currículo. La lectura del entorno escolar se realizó de forma focalizada, mediante observaciones detalladas de los aspectos sociales, económicos y culturales locales, que generaron una conciencia clara sobre las situaciones específicas de los barrios. La intención pedagógica de las docentes fue integrar las realidades de sus estudiantes, que mayoritariamente viven en el barrio, en el contenido de las asignaturas a través de las siguientes preguntas propuestas. En la clase de inglés: *Is our school snack healthy?*, y en la clase de química: *¿qué tipo de industrias cercanas de mi colegio o mi casa benefician o perjudican el medio ambiente?*

Promover prácticas educativas que se enfoquen en el aprendizaje local situado en las realidades de los estudiantes, implica una transformación en la concepción pedagógica de las docentes. Ellas descubrieron el potencial de los recursos del entorno en el currículo, la pedagogía de la indagación y el aprendizaje significativo para sus estudiantes. En este sentido, Demarest (2015) parte de elementos curriculares como las experiencias pasadas y presentes de los estudiantes, la comprensión de las asignaturas, el sentido del lugar y el agenciamiento personal en las investigaciones locales para que los docentes diseñen un plan de estudios basado en indagaciones locales.

Igualmente, se exploraron las literacidades urbanas a través de experiencias de campo para comprender el lenguaje y la literacidad desde una perspectiva social, situada en las realidades de los estudiantes y los docentes para promover literacidad crítica. Los proyectos*: Las literacidades de los estudiantes de inglés desde indagaciones locales en una experiencia multimodal, Los libros de concreto en Argelia-Carimagua* y *Leyendo la comunidad críticamente desde las multiliteracidades en la era digital* revelan que las literacidades están situadas en diferentes espacios de interacción de los jóvenes y residen en textos, videos, discursos, conocimientos y culturas que ellos utilizan a diario y pueden integrarse al aula de clase desde una pedagogía que valora la comunidad como fuente de aprendizaje.

El proyecto que July Rincón (2014) desarrolló con sus estudiantes de décimo grado desde indagaciones locales motivó en ellos el uso de diferentes modos como fotografía, video, texto, canciones y blogs para documentar sus investigaciones y reportar los hallazgos. Para la docente, el aprendizaje de inglés de los estudiantes, a través de un currículo de indagación que propuso explorar los problemas reales de la comunidad, fue evidente en textos multimodales en inglés en sus blogs, en el uso de inglés en sus presentaciones orales y en sus comentarios en respuesta a sus compañeros en Facebook y en los blogs. En las figuras 1 y 2 mostramos cómo los estudiantes utilizan el video y el blog para expresar los problemas de su barrio y sus propuestas para contribuir a la solución de esas situaciones.

Libro Peda_Final.indd 232 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Figura 1. Video, fotografía y texto creado por estudiantes sobre los problemas en los barrios San Martín, La Gloria y La Península (20 de noviembre de 2012)[2]



my neighborhood called St. miglel there are too many problems like drugs gangs and prostitution nosy neighbors like the boys end their lives women do not value your body and soften neighbors of my life
nothing in my neighborhood that does nothing to improve ami including me we are all disjoint, and we had problems with some people. The only solution I find is alegarme of these problems and contribute only with my life.

Fuente: archivo de las autoras.

Figura 2. Interacciones de los estudiantes en el blog (2014)

February 7, 2014 at 5:23 PM

the problems in the community are violences, drug, prostitution and my solution is reflect and more communication to prevent these problems. in my community exist problems similars and my reflect is same as above.

Reply

Anonymous February 7, 2014 at 5:39 PM

The problems identified in the community and or neighborhood of my companion they are a topic that affects not only a person if not it is possible to say to several that it concerns a company as such the identified problems it were the drug addiction, the gangs and / or the prostitution.

For these problems we cannot say that they are not ours for that if they us affect so much this one since to us themselves it is of the whole community and to avoid it something is begun from the home since this one is the manager of inculcating each and every of our values together with the help of the college and if the college or family realizes that it happens by a personage is better to come to centers where they could help us

Reply

Fuente: archivo de las autoras.

2 Las dos imágenes que se incluyen en esta sección se tomaron del artículo de J. Rincón y A. Clavijo-Olarte (2016): "Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience", publicado en *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 18, n.o 2, pp. 67-82, con el permiso para su publicación.

Libro Peda_Final.indd 233 30/08/2019 11:40:31 a. m.

El proyecto *Los libros de concreto en Argelia-Carimagua*, que realizó la profesora Luz Maribel Ramírez con 43 estudiantes de español de octavo grado en 2013, tuvo como objetivo incorporar los recursos lingüísticos desde el grafiti de la comunidad circundante del Colegio Alfonso López Pumarejo al currículo de lengua castellana en grado octavo y se desarrolló en tres fases: mapeo de la comunidad, qué es y cómo se hace un grafiti (¡un grafiti para mi barrio!). Los estudiantes provenientes del mismo barrio y barrios vecinos registraron fotográficamente grafitis de sus propios contextos para reconocer los mensajes implícitos desde una perspectiva constructiva: mapeo de grafitis en la comunidad.

Mapeo de grafitis en la comunidad

La explicación de los estudiantes sobre el grafiti 1 es la siguiente:

> Este grafiti está ubicado a simple vista del parque. Esta imagen quiere expresar que en vez de que estén metidos en las drogas, en el vicio de robar, en el vicio del alcohol, en estar en una esquina fumando, que se dediquen a la música, otra forma de expresarse(mapeo de los estudiantes, 2013)

Luego de esta etapa, los estudiantes indagaron sobre la historia, características y tipos de grafitis para fundamentar teóricamente el proyecto. Con base en hechos de actualidad, los participantes se aproximaron a diseñar en grupos grafitis sobre el paro agrario, en su momento. También desde el tema de los refranes populares más sonados en el barrio, los estudiantes realizaron grafitis aplicando más cuidadosamente los conceptos teóricos del diseño del grafiti con resultados importantes. La fase final consistió en crear un grafiti que diera un mensaje positivo para su barrio.

Figura 3. Grafitis 1 y 2. Fotografías del barrio Argelia-Carimagua tomada por estudiantes de grado 8



Fuente: archivo de las autoras.

Libro Peda_Final.indd 234 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Construcción de grafitis sobre refranes

Maribel comparte sus propios aprendizajes y los de los estudiantes en este proyecto. Ellos aprendieron a valorar el grafiti como una manifestación de grupos sociales que merecen nuestra atención y a reconocer la comunidad como fuente rica en recursos para construir conocimiento desde los diferentes textos escritos y hablados en el barrio. Desarrollamos comprensión e interpretación de los textos y mensajes desde los grafitis; los estudiantes vieron y vivieron el arte como una forma de expresión personal.

Figura 4. Grafiti dibujado por un estudiante basado en el refrán: "El amor es ciego"



Fuente: tomada de Sharkey, Clavijo y Ramírez (2016).

El entorno universitario revelado mediante el desarrollo de literacidades críticas

Finalmente, el proyecto *Leyendo la comunidad críticamente desde las multiliteracidades en la era digital*, descrito en detalle en la segunda sección del libro por Rosa Alejandra Medina, buscaba responder la pregunta de investigación: ¿en qué prácticas de literacidad se involucran los estudiantes cuando exploran la universidad como una comunidad utilizando proyectos en un curso virtual de inglés como lengua extranjera? En su estudio de investigación, Medina (2013) consideró a la comunidad la principal fuente de literacidad. En este caso, la comunidad universitaria aparece como un gran libro multimodal que alienta a los estudiantes a hacer una búsqueda de los activos cotidianos: humanos, lingüísticos, culturales, históricos, ecológicos, etc.

Libro Peda_Final.indd 235 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Figura 5. VoiceThread sobre la comunidad



Fuente: archivo de las autoras.

Su experiencia de enseñanza y de investigación se apoya teóricamente en la literacidad crítica, las pedagogías comunitarias y la teoría de las multiliteracidades para promover prácticas innovadoras de lectura y escritura con los estudiantes de un curso híbrido de inglés como lengua extranjera en una universidad pública colombiana. Medina considera que las prácticas de literacidad que mezclan múltiples modalidades (audio, imagen y texto) las pueden utilizar estudiantes y maestros, quienes toman conciencia de lo que es susceptible de mejorar en su contexto y proponer transformaciones de sí mismos y de su comunidad. La autora considera:

> El lenguaje estaba allí en las paredes, avisos, volantes, publicidad, historias familiares, canciones, etc. Pude ver y practicar cómo la comunidad puede ser un libro multimodal, para aquellos que enseñan idiomas y sus estudiantes que no tienen acceso a libros en papel o equipo de alta tecnología […] En la primera etapa, los estudiantes trabajaron para reconocer los bienes de la comunidad, abrieron sus ojos a activos cotidianos inadvertidos. En la segunda etapa, ellos leen críticamente la comunidad reconociendo problemas de desigualdad, poder y deficiencia para trabajar hacia una transformación, y creando conciencia sobre cómo resolverlos. (Medina, 2013, p. 53)

Medina (2013) considera:

> […] la riqueza compleja de la comunidad como un recurso valioso para el desarrollo de las literacidades en contextos de lenguas extranjeras. Un enfoque basado en activos es útil para aprovechar el capital cultural, lingüístico y social incorporado y no material que los estudiantes pueden ganar si abren sus ojos al libro multimodal de la comunidad. (p. 68)

Libro Peda_Final.indd 236 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Ella enfatiza la importancia de aprender a manejar diferentes idiomas, modos, géneros, fuentes y herramientas electrónicas, pues constituye una habilidad esencial para los estudiantes de lenguas extranjeras en entornos con mediación digital. Y concluye su reporte de los hallazgos de su estudio resaltando la PBC con la siguiente cita de Warschawer y Ware (2008):

> Solo un enfoque pedagógico transformador puede desatar el potencial de la tecnología para el desarrollo de la literacidad, tanto para las literacidades tradicionales como para las nuevas. Mediante un enfoque transformador o crítico, los estudiantes utilizan la tecnología para analizar sus propias vidas y problemas sociales, desarrollan y publican material que aborda cuestiones sociales o promueven positivamente sus identidades, y colaboran con socios distantes para explorar más a fondo los problemas sociales o de identidad. (p. 229)

A partir de los resultados presentados, pudimos evidenciar la transformación del discurso deficitario de los docentes a través de acciones pedagógicas que involucran activamente a sus estudiantes, pues se fortaleció el desarrollo de ciudadanías activas que permiten aportar a la transformación de estereotipos sociales y, así, empoderar sus acciones en su comunidad. De esta manera, las prácticas pedagógicas situadas en las realidades de los estudiantes responden a lo que afirman Freire y Macedo (1987): "no hay uso del lenguaje que no esté relacionado con la realidad" (p. 53). Por lo tanto, consideramos importante para los formadores de docentes de lenguas pensar en la literacidad crítica como un requisito previo para la transformación social. La literacidad crítica implica tomar conciencia de la realidad y desempeñar un papel activo para cambiarla.

Referencias

Comber, B. y Kamler, B. (2004). Getting out of deficit: Pedagogies of reconnection. *Teaching Education, 15*(3), 293-310. https://doi.org/10.1080/1047621042000257225

Demarest, A. (2015). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the world and the word*. London: Bergin & Garvey.

González-Ariza, A. (2014). *Embera immigrant children schooling process in Bogotá*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Libro Peda_Final.indd 237 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Lastra, S., Durán, N. y Acosta, D. (2018). Community based pedagogy as an eye–opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal, 20*(2), 196-209. https://doi.org/10.14483/22487085.13047

Medina, R. A. (2013). *Community based projects as literacy resources in an EFL course of a virtual program*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. En *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 71-88). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781410613462

Rincón, J. (2014). *Fostering students' inquiry skills through community based pedagogies*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Schecter, S., Solomon, P. y Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated school agenda. En S. Schecter y D. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sharkey, J., Clavijo, A. y Ramírez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education, 67*(4), 1-14.

Warschawer, M. y Ware, M. (2008). Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K., Payne, K. y Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 122-135. https://doi.org/10.1177/0022487114560908

Anexo. Survey about community based pedagogies June 22, 2015

Project: Local Literacies as Critical Resources in Language Teacher Education

Purpose: To explore teachers-researchers' understanding of the pedagogical applications CBP in their thesis project.

Goal: To gain insights about graduate students understanding of using CBP. We administered the survey to three different groups of graduate students. The first group were the research assistants (Rosita & Leidy), the second group were four graduate students we tutored, the third group were third semester students taking the literacy seminar.

Libro Peda_Final.indd 238 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Name of participant:

Questions for our research assistants (2):

- How has your participation in our research project affected how you understand community based pedagogies?
- If you are currently relating this understanding and experience with CBP to your doctoral studies? How?

Questions for students we tutored (4):

- Are you somehow relating your knowledge and experience of CBP to your teaching? How?
- Have you done any CBP assignments with your current students? What have you done to relate CBP in your teaching?

Questions for third semester students implementing CBP (3):

- Why did you decide to use Community Based Pedagogies in your research project and what was the assignment that made you reflect on the community as a resource for teaching and curriculum?
- How do you define community? What influenced your definition? What standards are you using?
- What academic concepts are you trying to link to the activities with CBP?
- How are you planning to implement it? How is it reflected in the curriculum?
- What materials are you using?
- How are you going to monitor student learning? What do you expect to see? How will you evaluate students' learning?
- How are you sharing or working together to share activities and curriculum that you are planning or implementing in your classrooms?

Libro Peda_Final.indd 239 30/08/2019 11:40:31 a. m.







Capítulo 9
Repensar la formación docente desde el caso de los niños embera en Bogotá*

Amparo Clavijo Olarte

Una de las experiencias de investigación con docentes de inglés que nos hace repensar la formación de los docentes desde el rol de las lenguas minoritarias en el aula de clase fue el realizado con un grupo de niños embera en un colegio público del centro de Bogotá. Por lo anterior, este capítulo tiene como propósito presentar una postura crítica sobre la situación de educación de grupos de niños y familias indígenas que llegan a las escuelas públicas de Bogotá como desplazados.[1] Esta problemática de educación de minorías lingüísticas, como lo son las poblaciones indígenas en Latinoamérica, nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes y nos hace reconocer la necesidad de repensar ¿para qué realidades educativas, étnicas, lingüísticas, sociales y culturales, urbanas o rurales, se están formando los docentes de lenguas en Colombia?

En esta experiencia investigativa, la posición de la autora, como docente formadora, se fundamenta desde una perspectiva sociocultural de la formación de docentes y desde una visión de la pedagogía social (Fals Borda, 1987) que utiliza los recursos de la comunidad para construir un currículo relacionado con la vida de los aprendices. El estudio se enmarca en una metodología de la comunidad de carácter

* Algunos apartes de este capítulo son una traducción al español con permiso de Multilingual Matters, del capítulo "The Missing Voices of Colombia Bilingual: The Case of Embera Children's Schooling in Bogotá, Colombia", publicado en el libro ***Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*** (2016), editado por Nancy Hornberger (pp. 430-457).

1 Este capítulo fue escrito y presentado por Amparo Clavijo Olarte en la VI Conferencia Latinoamericana para la Formación de Docentes de Lenguas (CLAFPL) en Londrina, Brasil, en octubre de 2016.

Libro Peda_Final.indd 241 30/08/2019 11:40:31 a. m.

participativo, donde los miembros de la comunidad embera (padres de familia de los niños) fueron colaboradores activos en la institución escolar. Ferreira y Gendron (2011) explican que la información cultural de la comunidad se usa para informar el proceso de investigación.

Así como en la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda, este estudio utiliza la pedagogía basada en la comunidad (PBC) con los niños embera con el objeto de transformar y ampliar una visión estrecha de educación monolingüe en la escuela, por una educación multicultural que promueva la integración de los adultos miembros de la comunidad embera en el proceso pedagógico de los niños. El material pedagógico pretende mejorar el estatus del embera como lengua minoritaria en el contexto escolar y posicionarlo como un recurso para el aprendizaje del español. Esta intervención pedagógica en la escuela también mostró la necesidad de implementar políticas locales para revitalizar las lenguas nativas y cuestionar las políticas educativas dominantes que promueven la pérdida de las lenguas en riesgo.

Por otra parte, la teoría de investigación acción participativa de Fals Borda (1987), en su investigación y pedagogía social, ha contribuido a transformar y hacer visibles los intereses de los grupos y clases menos favorecidos en los países del tercer mundo, desde 1970. El propósito principal de esta teoría es el de ayudar a las comunidades a comprender y transformar el mundo a través de investigación colectiva sobre sus propias realidades.

Con el fin de contribuir a la formación de docentes de lenguas, la autora propone las siguientes preguntas que orientan su discusión:

- ¿Cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de las poblaciones minoritarias?
- ¿De qué manera el currículo de los programas de formación de docentes apunta a formar para la multiculturalidad en las aulas?

Antecedentes teóricos

Algunos estudios realizados por teóricos expertos sobre la educación de poblaciones indígenas en Latinoamérica han aportado importantes ideas a los estudios locales que realizamos con docentes en Colombia y que encuentro muy relevantes para el propósito de esta discusión. Anne Marie de Mejía (2006, p. 154) sostiene que se han utilizado diferentes estrategias para mantener a los niños indígenas en las escuelas. En zonas rurales, algunas escuelas han involucrado no solamente niños indígenas, sino a las comunidades a las cuales ellos pertenecen.

Inge Sichra (2008), por su parte, nos mostró en Bolivia un panorama incluyente, aunque no libre de luchas por los derechos indígenas. Allí, las lenguas quechua y aimara se consideran parte activa de una cultura escrita en lengua indígena que conlleva la transformación de las relaciones sociales de los indígenas. La autora

Libro Peda_Final.indd 242 30/08/2019 11:40:31 a. m.

nos muestra la cultura escrita en lengua indígena como una recreación del idioma. Ella describe:

> A nivel comunitario, la cultura escrita en lenguas andinas se instaló en las actas de asambleas sindicales, aunque subordinada al castellano. Más allá de la utilidad de la escritura en la gestión comunitaria, destaca la circulación de documentos escritos altamente simbólicos de derechos consuetudinarios ("usos y costumbres"), registros y mapas en crónicas o escritos judiciales, títulos comunales de demarcación y propiedad de tierras y otros documentos orales y escritos presentados por comunidades como evidencias históricas de su identidad colectiva y sus derechos que de ella se desprenden. (p. 16)

Igualmente, Sichra (2008) describió los cambios ocurridos en la educación en Bolivia en los años ochenta y el proceso de transformación de la visión de educación que iniciaron las organizaciones indígenas y los maestros rurales. Ellos propusieron la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, a fin de que todas las lenguas maternas gocen del mismo estatus que el castellano (p. 18).

A su vez, el estatus de las lenguas indígenas como el mapuche, lo describe Loncón Antileo (2002) dentro de un debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, que considera las lenguas, según la Unesco, como derechos humanos fundamentales. Este derecho da a las lenguas indígenas el mismo estatus que tiene el castellano. Por su parte:

> […] los pueblos indígenas demandan la educación intercultural para todos, que incluya la sociedad chilena; participación indígena en Consejo Nacional de Educación; educación bilingüe para todos los niños indígenas; educación propia indígena para las comunidades que así lo deseen, universidad indígena o intercultural. (Loncón Antileo, 2016, párr. 8)

Loncón Antileo resalta la existencia de la asignatura de lenguas indígena en el currículo escolar, por decreto del Ministerio de Educación, en 2009, y considera que su implementación ha permitido concentrarse en el tema de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la política es débil y son muchas las dificultades que implica enseñar una lengua indígena desvalorizada por la historia y la sociedad.

En Estados Unidos, Richard Ruiz (1984) y Nancy Hornberger (2000) estudiaron los derechos indígenas a su propio lenguaje y cultura. Ruiz defendió el derecho de las minorías hablantes de lenguas indígenas a hablar su propia lengua en culturas donde el español es la lengua dominante. Él propuso tres orientaciones básicas de la lengua y su rol en la sociedad: la lengua como problema, la lengua como un derecho y la lengua como recurso, un modo de permitirles a los aprendices acceder al conocimiento desde su propia lengua y desde otras lenguas.

Para Ruiz, el concepto de la lengua como problema debería ser eliminado de la comunidad, del currículo escolar y del niño que la usa. Entender la lengua como un derecho es esencialmente verla como un derecho humano a la educación bilingüe

Libro Peda_Final.indd 243 30/08/2019 11:40:31 a. m.

en las comunidades hispanas en Estados Unidos; ver la lengua como un recurso que se maneja, se desarrolla y se conserva. Este enfoque ve las comunidades lingüísticas minoritarias como un recurso importante de experticia (por ejemplo, los hablantes nativos de embera apoyan el aprendizaje de la lengua embera de los niños embera).

Hornberger (2000), igualmente, dedicó tiempo a estudiar las situaciones de los indígenas en Suramérica. Su investigación se ubicó en tres países andinos y se enfocó en el uso de las PBC para promover el reconocimiento de la interculturalidad en las comunidades quechua. Sus contribuciones se centran en la necesidad de definir la interculturalidad con un estado de autoconciencia de las comunidades que fortalezcan la identidad nacional vista con base en el respeto entre todos los grupos sin discriminación alguna. Hornberger (2000, p. 194) defiende que, según el grado en que el uso de la lengua quechua se refleje a los niveles macro (política) y micro (de práctica), la evolución y transformación de los conceptos de cultura e interculturalidad, podrán desafiar la inequidad del poder y la paradoja ideológica que les subyace.

En los estudios mencionados, las PBC implican maneras de reorganizar los ambientes de la escuela y su currículo, así como la autopercepción y las maneras en que los miembros de la comunidad ven el mundo y se relacionan con él. Para la autora, es importante promover los valores indígenas que incluyen respeto y humildad, así como invitar a la comunidad a volverse observadores y creadores de su propio futuro. En nuestro estudio, la visión de las PBC está informada por el trabajo de autores comprometidos con los contextos de educación indígena y no indígena, cuyo principal interés es el avance del conocimiento, el estudio de los problemas y los potenciales que ofrece la comunidad.

Contexto del estudio

El Liceo, una escuela pública ubicada en el centro de Bogotá, tenía en 2009, aproximadamente, 600 estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado, cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 0 a 3 —hay siete niveles socioeconómicos que determinan el ingreso de los colombianos: estratos de bajos recursos (0 y 1), estratos de clase media (2, 3 y 4) y estratos con mejores posibilidades económicas (5 y 6)—. Entre los estudiantes, hay niños de diferentes partes de Colombia y Ecuador, incluyendo dos comunidades indígenas: embera y quechua. La escuela también incluye a niños en condiciones de pobreza extrema, y en algunos casos niños que sufren maltrato, abuso sexual y carencia de condiciones sociales y de crianza. Estos aspectos generan un alto rango de abandono escolar, bajo desempeño académico, hambre, sentimientos de injusticia, abuso de drogas y alcohol y violencia juvenil, según la información proporcionada por el coordinador escolar.

El currículo escolar del Liceo, en 2009, cuando llegó el grupo de niños indígenas embera, se enfocaba en la gestión empresarial. Sin embargo, debido a las preocupaciones multiculturales y multilingües que emergieron con el grupo de estudiantes in-

Libro Peda_Final.indd 244 30/08/2019 11:40:31 a. m.

dígenas, el énfasis cambió el currículo del lenguaje para centrarse en las prácticas de alfabetización del español como segunda lengua,y embera como su lengua materna. Los niños indígenas interactuaron con sus compañeros en sus idiomas nativos, pero realizaron tareas en el aula exclusivamente en español.

En la escolarización de los niños indígenas, se apoyó la lengua embera con la presencia de intérpretes que mediaron el aprendizaje de los niños. El español como lengua de instrucción también fue introducido, y el papel del inglés como su tercer idioma no se enfatizó, ya que los niños indígenas eran bilingües embera-español.

El currículo de lenguas. El plan de estudios propuesto al Liceo por la profesora bilingüe, Pamela González, tenía los siguientes objetivos: utilizar la lengua materna en el desarrollo del español como segunda lengua y lograr un cambio curricular de las ideologías monolingües y monoculturales que reivindicaban el español como el primer idioma dominante a las ideologías plurilingües multiculturales integradoras que reconocían las voces de los niños embera. Este enfoque fue consistente con las orientaciones de derechos y recursos de Ruiz (1984), en la política y planificación del lenguaje, que buscan permanentemente espacios para que múltiples lenguas de la sociedad creen posibilidades de expresar el lenguaje de todos los miembros de las sociedades plurilingües —en nuestro caso, los grupos minoritarios indígenas que forman nuestra sociedad colombiana—.

Las actividades curriculares se centraron en integrar los recursos de la comunidad en el currículo escolar, utilizando el lenguaje embera para escribir textos y narrativas de los estudiantes, y en desarrollar alfabetización embera a través de la construcción de historias de vida. El objetivo final incluyó la integración de los padres embera, así como las tradiciones musicales, agrícolas y artísticas en el aula y en la institución. Para lograr los principales objetivos pedagógicos, la intervención pedagógica fue coconstruida con los maestros e intérpretes basados en las estrategias de Fishman (1991), para promover el interés de la lengua minoritaria. Entre ellas se incluyen: el establecimiento de relaciones directas y diálogos entre el hogar y la escuela, mediados por un hablante de la lengua materna; el acercamiento a las actividades de la escuela y de la comunidad, y la organización de oportunidades de intercambio bilingüe para los estudiantes en los que presentaron aspectos de su propia cultura.

Entre las actividades curriculares que tenían como propósito conocer la realidad de los niños embera está la escritura del libro de historia de vida (*Mubabia ze burata*). Los principales objetivos pedagógicos de esta actividad fueron que los niños indígenas contaran su historia de vida.

En la figura 1, los niños describen su tierra natal y el modo de vivir antes de llegar a la ciudad. El niño se dibuja a sí mismo y a su familia como personajes centrales. El río y los plátanos son también fuentes importantes de alimento y supervivencia para las familias indígenas. Al describir los lugares, los niños también presentaban la forma en que aprendían las actividades tradicionales y su propio papel en la comunidad.

Libro Peda_Final.indd 245 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Figura 1. La vida en el territorio embera



Fuente: archivo de la autora.

Reflexiones y conclusiones

Respecto a la pregunta que la autora propuso al inicio de este capítulo (¿cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de las poblaciones minoritarias?), ella considera que para mirar la diversidad desde nuestro rol como docentes debemos separarnos de la estandarización y mirar las dinámicas y contextos específicos de las poblaciones minoritarias. Usualmente, la educación tradicional ve a las minorías como un problema que aproximan desde una visión deficitaria, es decir, consideran que los estudiantes no traen conocimientos previos y vienen con carencias al proceso de aprendizaje. Esta perspectiva deficitaria de la educación puede remplazarse por una visión más positiva que reconozca los conocimientos que traen los estudiantes desde sus experiencias y los fondos de conocimiento que desarrollan en sus familias (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Proponemos una enseñanza situada en el entorno y en las realidades de los estudiantes que potencie sus conocimientos sobre sí mismos y su comunidad (Sharkey, Clavijo y Ramírez, 2016).

Consideramos que los retos que representa educar a las minorías de nuestro país (por ejemplo, los niños embera) son una oportunidad de aprendizaje para los maestros y los directivos escolares, pues ellos deben mirar la educación desde una perspectiva más amplia, que reconozca las realidades y las necesidades de los aprendices. Esta visión de enseñanza nos muestra la PBC que utilizó Pamela González en su institución con el grupo de niños embera, que incluyó sus conocimientos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales en el currículo.

Libro Peda_Final.indd 246 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística de las poblaciones indígenas, nos preguntamos: ¿qué lenguajes deben enseñar las escuelas a los niños embera? ¿Embera como lengua nativa? ¿Español como segunda lengua? ¿Inglés como tercera lengua? La observación de los procesos de aprendizaje y uso de las lenguas en la escritura de las historias de vida de los niños embera, nos mostró que ellos utilizaban su lengua nativa embera para aprender español, su segunda lengua. El inglés no tenía relevancia en ese contexto de aprendizaje hasta tanto los niños no pudieran desarrollar su primera y segunda lenguas para vivir en Bogotá y para sobrevivir como estudiantes en la institución educativa. En la institución, esto implicó un cambio de política educativa para que la institución monolingüe y monocultural se convirtiera en una institución multicultural y multilingüe que reconociera y respetara la lengua embera como la lengua nativa de los niños como su prioridad.

¿De qué manera el currículo de los programas de formación de docentes de lenguas apunta a formar para la multiculturalidad en las aulas? Dentro de los principios que propone TESOL International Association como comunidad profesional para la enseñanza del inglés es el "Respeto por la diversidad, el multilingüismo y el multiculturalismo y el respeto por los derechos de lenguaje individuales".[2] Este principio está directamente relacionado con el caso que nos interesa sobre el desarrollo de literacidad de los niños embera en Bogotá, utilizando su lengua materna, su conocimiento cultural y las experiencias y recursos que ellos tienen de sus aprendizajes en su territorio. Igualmente, conocer estos principios puede orientar las prácticas de los docentes que enseñan inglés como segunda lengua o lengua extranjera en Colombia. La reflexión sobre políticas lingüísticas que nos enseñan a respetar la lengua nativa como un recurso valioso en el aprendizaje desde la diversidad es un aspecto importante para tener en cuenta en los programas de formación de docentes. Desde nuestra experiencia, si observamos nuestras aulas para construir nuestro propia interpretación de la diversidad y la multiculturalidad, encontraríamos evidencias que nos llevan a la reflexión sobre la construcción de un currículo diverso que apunte a las múltiples necesidades y saberes presentes en nuestros estudiantes.

Consideramos que los programas de formación de docentes de lenguas, más allá de la formación lingüística para la adquisición de una lengua extranjera, deben fortalecer sus componentes de práctica pedagógica y abordar los entornos escolares, sus realidades sociales, económicas y culturales desde la pedagogía de la comunidad, que les provea elementos para diseñar currículos más relevantes para sus estudiantes.

El componente investigativo de los programas de formación docente también se fortalece desde la observación del entorno de las instituciones escolares a través del mapeo para identificar los recursos disponibles en la comunidad (Kreztman y McKnight, 1993), así como de los discursos y las literacidades disponibles en el entorno (como

2 "*The 6 Principles will help educators: respect, affirm, and promote students' home languages and cultural knowledge and experiences as resources; celebrate multilingualism and diversity; support policies that promote individual language rights and multicultural education; guide students to be global citizens*" (TESOL International Association, s. f.).

Libro Peda_Final.indd 247 30/08/2019 11:40:31 a. m.

el grafiti, el lenguaje y los mensajes en las vallas publicitarias, etc.). Este paisajismo lingüístico lo han estudiado Shohamy y Gorter (2010) y Sayer (2009), como un recurso valioso en la enseñanza de lenguas. Finalmente, el concepto de lenguaje como una práctica local, propuesto por Pennycook (2010), y la construcción de conocimiento local de Canagarajah (2005) son aspectos importantes para desarrollar una visión crítica de la enseñanza de lenguas dentro de los programas de formación docente.

Preguntas que representan desafíos para los formadores de docentes

Al partir de factores como la movilidad de las personas y la migración local y global (fenómenos cotidianos en los contextos urbanos) que se reflejan en las aulas de clase diariamente y representan un reto para docentes y directores de instituciones escolares, quiero invitar a los responsables de dirigir el futuro de los programas de formación de docentes en el país a la reflexión y toma de decisiones para la acción en la formación.

Como lo dije en la parte introductoria, la problemática de educación de minorías lingüísticas (por ejemplo, las poblaciones indígenas en Latinoamérica) nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes. En este sentido, es importante preguntarse si el currículo de los programas de formación propone a los futuros docentes pensar e investigar sobre los siguientes aspectos:

- ¿De qué manera estas realidades de diversidad social, cultural y lingüística de las poblaciones menos favorecidas hacen parte de su preparación pedagógica?
- ¿Cuáles son las pedagogías necesarias para educar en la diversidad, la tolerancia, la paz y la justicia social?
- ¿Qué pedagogías usamos los formadores de docentes en los programas de lenguas extranjeras?
- ¿Cómo se presenta el currículo desde las realidades del entorno físico (los lugares, la cultura local), la comunidad (escuela-casa), la identidad (¿quiénes somos, ¿cómo nos vemos y nos definimos como colombianos?).

Igualmente, debemos preguntarnos desde la investigación en la formación de docentes:

- ¿Sobre qué ejes gira la investigación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los programas de formación inicial y avanzada?
- ¿En qué nos enfocamos para educar a las poblaciones indígenas o poblaciones diversas que migran a las grandes ciudades y centros urbanos?

Estas preguntas que la autora sugiere para la reflexión a los nuevos formadores de docentes parten desde una perspectiva sociocultural que guía su propia práctica a partir de donde presenta el estudio realizado con estudiantes indígenas embera, liderado por González-Ariza, como docente investigadora. En este capítulo, la autora mostró la PBC como una forma de diseñar un currículo culturalmente relevante

Libro Peda_Final.indd 248 30/08/2019 11:40:31 a. m.

(Clavijo y González, 2016) y de proponer a los docentes acercarse a la pedagogía crítica desde acciones comprometidas con poblaciones socialmente vulnerables en sus aulas de clase.

Referencias

Apple, M. (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.

Alatas, F. (2006). *Alternative discourses in Asian social science: Responses to Eurocentricism.* New Delhi: Sage.

Canagarajah, S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlabaum Associates.

Clavijo, A. y González, P. (2016). The missing voices in Colombia bilingue: The case of Embera children schooling in Bogotá. En N. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education* (pp. 431-458). Bristol: Multilingual Matters.

Fals Borda, O. (1987). *The challenge of social change*. London: Sage.

Ferreira, M. P. y Gendron, F. (2011). Community-based participatory research with traditional and indigenous communities of the Americas: Historical context and future directions. *International Journal of Critical Pedagogy, 3*, 153-168.

Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

González-Ariza, A. (2014). *Ebera immigrant children schooling process in Bogotá*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly, 2*(31), 173-201.

Kretzman, J. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community´s assets*. Evanston, IL: Institute for Research on Policies.

Lees, A. (2016). Roles of urban indigenous community members in collaborative field based teacher preparation. *Journal of Teacher Education* (67), 363-378.

Loncón Antileo, E. (2002). E*l mapudungun y derechos lingüísticos del pueblo mapuche*. Ñuke Mapuförlaget. Recuperado de http://www.estudiosindigenas.cl/trabajados/elisaq.pdf

Loncón Antileo, E. (2016, 2 de marzo). El debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. *El Desconcierto*. Recuperado de https://www.eldesconcierto.cl/2016/03/02/el-debate-por-los-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-en-chile/

Libro Peda_Final.indd 249 30/08/2019 11:40:31 a. m.

López, L. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2010. París: Unesco.

McCarty, T. (2011). *Ethnography and language policy*. Nueva York: Routledge.

Mejía, A. M. de (2010). Bilingual education in Colombia: Towards recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 152-168.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Murray, K. (1995). *Narrative partitioning: The ins and outs of identity construction*. Recuperado de http://home.mira.net/~kmurray/psych/in&out.html

Pavenko, A. (2002). Narrative study: Whose story is it anyway? *TESOL Quarterly, 36*(2), 213-218.

Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. London: Routledge.

Ruiz, R. (1984). Language orientations. *NABE Journal, 8*(2), 15-34.

Sayer, P. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal, 64*(2). https://doi.org/10.1093/elt/ccp051 143

Sharkey, J., Clavijo, A. y Ramírez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education, 67*(4), 306-319. https://doi.org/10.1177/0022487116654005

Shohamy, E. y Gorter, D. (2010). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sichra, I. (2008). Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder. *Tellus, 8*(15), 11-34.

TESOL International Association. (s. f.). *6 principles for exemplary teaching of English learners*. Recuperado de https://www.tesol.org/the-6-principles/about

Libro Peda_Final.indd 250 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Conclusiones

Este último apartado lo dedican las autoras a las conclusiones de la investigación colaborativa con docentes de los colegios públicos en los proyectos *Local Literacies as Critical Resources in Teacher Education: Local and Global Impacts y Community-Based Literacies in Language Teacher Education*. Las preguntas orientadoras fueron: 1) *¿cómo podemos lograr que los maestros valoren el conocimiento de las comunidades locales como recursos para la enseñanza y el aprendizaje?* y 2*) ¿Cómo vinculan los maestros la vida cotidiana de sus estudiantes con el contenido del currículo?* En la implementación de la pedagogía basada en la comunidad (PBC), encontramos un valor extraordinario para promover formas de relacionar la vida de los estudiantes y sus entornos con el currículo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y en las demás áreas. El reto para los docentes es establecer conexiones entre los recursos del entorno y los contenidos curriculares que provoquen indagaciones pertinentes en las disciplinas. Sin embargo, en las experiencias de aula descritas por los maestros, evidenciamos transformaciones en su práctica pedagógica que favorecen la coconstrucción de saberes en un currículo basado en la indagación.

Desde nuestro punto de vista, nos preguntamos, ¿qué hace valioso desarrollar proyectos que involucren los recursos de la comunidad en la formación de docentes? Consideramos que en los estudios presentados en este libro, los docentes y las formadoras repensamos las prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés para que estas involucren las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de los contextos de quienes aprenden. Concluimos que existen aspectos claves que hicieron valiosa la implementación de las PBC con docentes. Estos son la reflexión guiada para explorar los recursos de la comunidad y generar proyectos de aula; la

colaboración y acompañamiento permanente para investigar las literacidades locales *con* los docentes, descrito en la estructura de formación docente, y el contexto de la formación profesional continua de docentes en Bogotá.

Abordar el lenguaje y las literacidades con los docentes de inglés desde una perspectiva situada en sus realidades particulares, como parte de las PBC, implicó explorar los entornos escolares para identificar los recursos disponibles y examinar las dinámicas propias de cada barrio y localidad, a fin de valorar su potencialidad desde las disciplinas. De esta manera, los principios de la PBC se centran en estudiar las realidades de los entornos de los estudiantes y consideran fundamentales las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes para indagar conjuntamente sobre situaciones sociales de su contexto inmediato. A este respecto, es pertinente relacionar la teoría de posmétodo, enunciada por Kumaradivelu (2006), la cual presenta tres principios que sustentan el valor de lo local propuesto desde la PBC: 1) el principio de *particularidad*, que requiere asociar el aprendizaje con las dinámicas locales y experiencias vividas de quienes aprenden, teniendo en cuenta su propio sistema de creencias; 2) el principio de *practicidad*, relacionado con el conocimiento pedagógico que emerge de las prácticas diarias de los docentes, y 3) el principio de *posibilidad*, que implica ampliar el espectro de aprendizaje basado en los contenidos de una aula de clase para crear ambientes que involucren los conocimientos que traen los estudiantes para explorar con ellos su identidad y sus ideologías, con el fin de posicionarlo en un contexto social y político.

Por lo tanto, desarrollar proyectos basados en la PBC permitió descubrir los recursos disponibles en el entorno y preguntarse sobre su pertinencia en el currículo. Entender la comunidad desde sus recursos sociales, culturales, económicos, ecológicos y lingüísticos para el aprendizaje, sirvió para valorar las realidades en que están inmersos los estudiantes. Al integrar los recursos de la comunidad al currículo escolar se permitió incorporar conceptos como la migración, los usos multimodales del lenguaje, los valores nutricionales del refrigerio escolar, el manejo de los residuos en las microindustrias locales y los hábitos saludables en las familias de los estudiantes en los proyectos de comunidad.

Desde esta experiencia, proponemos situar los currículos de los programas de formación docente en las realidades sociales, culturales y políticas de la educación pública y privada donde se desempeñan los docentes, para desarrollar competencias comunicativas, laborales, y ciudadanas en los estudiantes a través de las indagaciones locales. Esto permite abordar la educación inicial, media y avanzada desde un panorama contextualizado que acerque a los docentes y estudiantes a comprender las posibilidades que brinda la indagación para aprender a aprender desde múltiples perspectivas.

Libro Peda_Final.indd 252 30/08/2019 11:40:31 a. m.

A continuación, presentamos nuestras conclusiones desde la reflexión pedagógica sobre los recursos locales, la colaboración para el desarrollo de las literacidades locales con los docentes y el contexto de formación profesional continua de docentes en Bogotá y su incidencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos de docentes.

La reflexión pedagógica sobre los recursos locales para la implementación de pedagogías basadas en la comunidad

La reflexión pedagógica estuvo motivada por experiencias que como investigadoras formadoras hemos realizado en los seminarios durante la formación avanzada de docentes. Una de ellas es la experiencia de visitar las cuatro megabibliotecas públicas de Bogotá (Tintal, Tunal, Virgilio Barco y Julio Mario Santodomingo), para indagar sobre las prácticas de literacidad que se ofrecen y documentar la cultura que promueven en los entornos de ciudad. Este ejercicio académico propició la reflexión en cada biblioteca sobre la cultura local de los barrios donde están ubicadas, la presencia del inglés en los espacios urbanos y las propuestas educativas que ofrecen estas megabibliotecas a niños y jóvenes, familias, personas con limitaciones visuales y ciudadanos de la tercera edad como espacios incluyentes.

Simultáneamente, propusimos lecturas profesionales sobre la PBC (Sharkey y Clavijo, 2012; Schecter, Solomon y Kittmer, 2003; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Canagarajah, 2005; Kretzmann y McKnight, 1993; Kalman y Street, 2009; Kalman 2004), conversatorios relacionados con formas de leer el entorno de los barrios y la ciudad para enriquecer las prácticas de escritura en el aula (Cicua, 2007) y experiencias de campo para vivenciar y explorar las realidades del entorno escolar que motivaron reflexiones pedagógicas sobre nuevas formas de literacidad identificadas en el entorno. Analizar el contenido de las reflexiones escritas por los docentes, nos permitió identificar diferentes niveles de apropiación de los conceptos inherentes a la implementación del enfoque de la PBC en la construcción del conocimiento profesional.

Situarse físicamente en los entornos escolares de sus estudiantes en la experiencia de campo les permitió a los docentes identificar lenguajes como el grafiti, los anuncios y otros textos en inglés, como recursos para su clase; también ofreció nuevas posibilidades para reflexionar en la acción (Schön, 1983) y vincular a los proyectos algunos estándares curriculares de inglés propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, reconocemos que incorporar cambios pedagógicos y experimentar con nuevas formas de ver la práctica requiere un procesamiento profundo del quehacer profesional para reorganizar y repensar la práctica desde los saberes del docente y los objetivos de su enseñanza.

La figura 1 ilustra los tres momentos de reflexión con los docentes durante la exploración del entorno, identificación de recursos y construcción de proyectos de indagación en la comunidad.

Libro Peda_Final.indd 253 30/08/2019 11:40:31 a. m.

Figura 1. Momentos de reflexión



Fuente: elaboración propia.

Investigar las literacidades locales *con* los docentes: fomentando comunidades de práctica

Compartir el interés por indagar las literacidades locales en el contexto urbano de los colegios públicos de Bogotá generó la conformación de comunidades de práctica entre docentes de inglés en formación, en servicio y formadores de docentes. Los saberes derivados de la experiencia profesional de los docentes nos inspiraron para orientar las indagaciones de los estudiantes sobre el fenómeno de la migración, el manejo de los procesos químicos en las industrias locales, el grafiti como expresión de la comunidad, el rol del inglés en la educación de poblaciones indígenas minoritarias y el desarrollo de la multimodalidad en la clase de inglés. La dinámica que implica la colaboración en la investigación nos aportó conocimiento local sobre las temáticas de los proyectos que nutren e informan nuestro quehacer como formadoras de docentes.

Por otra parte, el ejercicio de escritura de las experiencias pedagógicas para informar los resultados en esta publicación representó una oportunidad adicional para conformar equipos en la universidad que brindaran espacios de apoyo para la escritura académica y lograr el objetivo de hacer visibles sus experiencias que pueden inspirar a otros docentes en diferentes contextos. Al respecto, Clavijo (2015) considera importante promover comunidades de práctica de escritura por medio de comunidades de investigación en nuestras instituciones educativas. Las comunidades de práctica, como dice Wenger (1998), son grupos de personas que comparten una

Libro Peda_Final.indd 254 30/08/2019 11:40:32 a. m.

preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan regularmente.

Los resultados del proceso de escritura académica sobre sus proyectos de aula evidencian que las comunidades de práctica conformadas por el grupo de docentes en cada institución se preocuparon por consolidar propuestas pedagógicas pertinentes para sus instituciones y comunidades. Ellos lograron promover en sus estudiantes una actitud investigativa que les permitió indagar situaciones que merecían ser visibles para comprender sus realidades y así pensar en propuestas pertinentes de solución a su entorno enmarcada en una pedagogía crítica.

Por último, consideramos que el trabajo motivado y comprometido de los docentes de las tres instituciones durante dos años y nuestro compromiso y organización para el desarrollo profesional, fundamentado en el acompañamiento para la indagación en la escuela, fueron aspectos esenciales para consolidar la colaboración entre universidad y escuela como comunidades de práctica que comparten el interés por la educación. Adicionalmente, fue importante para el proyecto contar con docentes cuya formación profesional avanzada son un propósito de política pública nacional.

El contexto de la formación profesional continua de docentes en Bogotá

Las políticas de formación permanente de docentes, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estaban presentes en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, cuyo principal propósito fue:

> […] contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. (2009, p. 75)

Estas iniciativas responden a necesidades de mejoramiento de la educación, identificadas en los resultados académicos de los estudiantes en las pruebas nacionales, principalmente en lenguaje y matemáticas. Así mismo, representan una oportunidad de crecimiento profesional para los docentes, quienes se vinculan desde su área a proyectos pedagógicos para implementar una innovación en el aula.

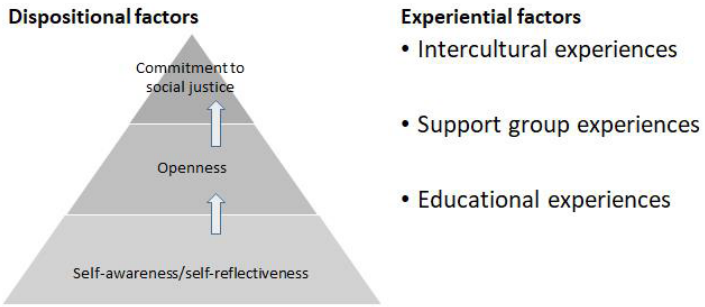
Esta política educativa proyectó formar 5000 docentes del sector oficial para obtener un título de maestría o doctorado, previo cumplimiento de requisitos de ingreso. Consideramos que el contexto de las políticas locales fue favorable para desarrollar proyectos colaborativos con 35 docentes de siete instituciones educativas entre 2012 y 2017. Encontramos que los docentes estaban vinculados a diferentes proyectos pedagógicos en sus instituciones como parte de sus funciones y tenían experiencia y disposición para hacer indagación sobre lo local que pudiera influir en el currículo. La mayoría de los docentes tenía título de maestría y se había beneficiado

Libro Peda_Final.indd 255 30/08/2019 11:40:32 a. m.

de esta política de formación docente. Además, encontramos que existen perfiles profesionales de docentes que muestran una disposición personal por aprender nuevas formas de enseñar y por contribuir a la formación de sus estudiantes.

Garmon (2004) estudió la disposición hacia la diversidad de los maestros en formación inicial y utilizó la jerarquía de Mills y Ballantyne (2010), que incluye factores disposicionales y experienciales. Dentro de los factores disposicionales que establece la jerarquía, se espera que los docentes desarrollen la autoconciencia y la autorreflexión, una actitud de mente abierta y un compromiso con la justicia social. A su vez, los factores experienciales incluyen experiencias interculturales con grupos de apoyo y educativas (figura 2).

Figura 2. Jerarquía del desarrollo de la disposición



Fuente: Garmon (2004).

¿Cómo se relacionan los factores de Garmon con nuestro proyecto? En este proyecto consideramos que los siguientes aspectos evidencian la disposición de los maestros: la participación en programas de formación docente, que promueve el crecimiento profesional; la aceptación a participar colaborativamente en el proyecto de investigación propuesto; la experiencia profesional realizando proyectos con nuestro grupo de investigación, y, finalmente, la escritura académica para la publicación de los resultados y la cobertura institucional que le dieron a su proyecto.

En este sentido, los proyectos pedagógicos llevados a cabo colaborativamente con los docentes y sus estudiantes constituyeron opciones de desarrollo profesional con aprendizajes para ambas partes. Al respecto, O'Connor y Sharkey (2004) consideran que el desarrollo profesional exitoso implica experiencias de campo permanentes que fomenten colaboración en las comunidades, integren la teoría y la práctica y apoyen las iniciativas y actividades escolares. Por lo tanto, el utilizar los recursos del entorno en los proyectos PBC en diferentes áreas del currículo implicó generar competencias ciudadanas y estrategias para la indagación, construir saberes sobre los problemas sociales y culturales del entorno, defender derechos de

Libro Peda_Final.indd 256 30/08/2019 11:40:32 a. m.

las minorías indígenas y explorar diferentes formas de desarrollar la literacidad. Esto conlleva pensar los procesos de formación inicial y continua o en ejercicio a los que acceden los maestros, para fomentar la enseñanza-aprendizaje, la gestión del conocimiento, el trabajo con la comunidad, la didáctica, la evaluación y la gestión de proyectos de formación permanente de docentes promovidos por la Secretaría de Educación Distrital.

Referencias

Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cicua, O. (2007). Bogotá mi bitácora cultural. En A. Clavijo*, Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Clavijo, A. (2015). Belonging to a community of research practice. *Colombian Applied Linguistics Journal, 17*(2), 175-176.

Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs towards: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education, 55*(3), 201-213.

Kretzmann, J. y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Research on Policies.

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação,* (26), 5-28.

Kalman, J. y Street, B. (2009). Introducción. *En Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Kumaradivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method.* London: Lawrence Erlbaum.

Mills, C. y Ballantyne, J. (2010). Preservice teachers' disposition towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education* (26), 447-454.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Libro Peda_Final.indd 257 30/08/2019 11:40:32 a. m.

O'Connor, A. y Sharkey, J. (2004). Teacher researcher collaboration in TESOL: Defining the process of teacher-researcher collaboration. *TESOL Quarterly, 38*(2), 335-339.

Parsad, B., Lewis, L. y Farris, E. (2001). Teacher preparation and professional development: 2000. *Education Statistics Quarterly, 3*(3). Recuperado de http://nces.ed.gov/pubs2002/2002606.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* New York, NY: Basic Books.

Schecter, S., Solomon, P., y Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated school agenda. En S. Schecter y D. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NHN: Heinemann.

Sharkey, J. y Clavijo, A. (2012). Promoting the value of local knowledge in ESL EFL teacher education through community-based field assignments. En B. Medrado y C. Reichmann (Eds.), *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. Paraiba, Brasil: Editora Universitaria UFPB.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Libro Peda_Final.indd 258 30/08/2019 11:40:32 a. m.

Epílogo

Judy Sharkey, Ph. D.
University of New Hampshire

El punto de partida para organizar el contenido del programa de educación o acción política debe ser la situación presente, existencial y concreta que refleje las aspiraciones de la gente.

Paulo Freire, ***Pedagogía del oprimido***

Es difícil pensar en una manera más apropiada para celebrar el quincuagésimo aniversario del trabajo fundamental de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970/1968), que la publicación de *Las pedagogías de la comunidad en contextos urbanos: un enfoque de formación docente a través de investigaciones locales*. Este volumen es un testimonio de los maestros como intelectuales creativos y transformadores (Giroux, 1988), capaces de crear un currículo interesante y enriquecedor que acoge y honra los múltiples activos e identidades presentes en nuestras comunidades locales. Y, dadas las realidades desafiantes que enfrentan los maestros y estudiantes a principios del siglo XXI, particularmente aquellos que trabajan y aprenden en escuelas públicas de escasos recursos y que reciben presupuestos deficientes para funcionar en nuestros centros urbanos, este volumen es más necesario que nunca. Es un honor, y agradezco humildemente ser invitada a contribuir a esta inspiradora colección en forma de un breve epílogo.

El año 2018 es también el décimo aniversario de un viaje inolvidable en Metrocable, que Amparo Clavijo-Olarte y yo experimentamos mientras asistíamos a una conferencia sobre enseñanza de lenguas extranjeras organizada por la Universidad de Antioquia, en Medellín. En ese momento, los temas prevalecientes en la educación de lenguas extranjeras eran la mayor estandarización del plan de estudios, un marcado enfoque en las pruebas y los efectos deshumanizadores de los materiales educativos importados e impuestos en las escuelas, los docentes y los estudiantes.

Al pasar por varios barrios y comunas en Medellín y al desembarcar para visitar una de las nuevas megabibliotecas, no pudimos evitar maravillarnos con las numerosas iniciativas públicas de currículo que están sucediendo en esa ciudad. "¿Por qué no podemos reclamar los recursos curriculares locales y los activos en nuestras comunidades? ¿Cómo podemos trabajar con profesores y estudiantes para hacer este trabajo?". Tales preguntas motivaron una colaboración de diez años que ha generado numerosos capítulos, artículos, presentaciones de conferencias, así como tareas y cursos rediseñados en nuestros programas de formación de docentes.

Nuestras investigaciones, a menudo colaborativas, pero a veces en nuestras instituciones individuales en Bogotá (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y en Manchester (Universidad de New Hampshire, Estados Unidos), respectivamente, siempre fueron informadas por el trabajo de Freire y otros, que insistían en que cualquier proyecto educativo comienza por conocer y valorar el conocimiento y las visiones del mundo que traen al aula los aprendices. Los capítulos reunidos aquí capturan las primeras raíces de nuestro proyecto; pero la belleza de este volumen descansa en los proyectos diseñados, implementados y analizados por Rosa Alejandra Medina, Julia Andrea Rincón, Ana Janeth Gómez, Nhora Lucía Reyes, Ángela Pamela González, Martha Liliana Gutiérrez, Luz Paola Rincón, Gloria Pulido, Víctor Chacón, Carlos Torres, Ana Isabel Cabra, Maribel Ramírez y Aura Inés Cerón, maestras de escuelas públicas. Una cosa es que los investigadores universitarios y los formadores de docentes promuevan el valor de las pedagogías basadas en la comunidad; no obstante, cuando los profesores y los estudiantes trabajan en este trabajo y comparten sus procesos y productos, los críticos ya no pueden decir "Suena bien en teoría, pero ese trabajo no es posible en aulas reales". Nadie dijo que fue fácil, pero es posible.

Las personas dedicadas a crear condiciones más equitativas y humanizadoras en circunstancias difíciles están acostumbradas a escuchar "aquí no es posible". Y, de nuevo, invocando temas de la *Pedagogía del oprimido*, les recuerdo a los lectores que no es posible trasplantar ciegamente proyecto alguno de un contexto a otro; pero hay principios clave y, a menudo, actividades integrales para los tipos de proyectos curriculares que se celebran en este volumen.

Aquí, todos los autores estuvieron dispuestos a estar en los espacios y lugares donde viven sus estudiantes. Todos los estudiantes se tomaron como coconstructores del currículo y autores de su aprendizaje. Cuando los profesores respetan a sus alumnos como son, de manera integral y validan el conocimiento y las preguntas que aportan al proceso educativo, pueden asombrarnos los resultados. Sin embargo, es insuficiente que los formadores de docentes y los docentes en formación se sientan impresionados por lo que puede ser la escuela o cuando nos negamos a continuar reproduciendo prácticas y creencias fallidas, pero que se mantienen desde hace mucho tiempo. Debemos hacer un seguimiento de lo que aprendemos de los proyectos de Bogotá, examinando críticamente nuestros programas de formación docente.

Como Brian Morgan (2016) nos advierte perspicazmente: los programas de formación docente —desde las lecturas y las tareas hasta las expectativas de práctica y los proyectos finales— son capaces de desplazar las orientaciones críticas que los

Libro Peda_Final.indd 260 30/08/2019 11:40:32 a. m.

docentes en formación aportan a sus estudios en educación. Morgan argumenta que en medio de la creciente popularidad de la investigación sobre la identidad del profesor de idiomas, el papel de formación de la identidad de la formación docente puede ser indiscutible.

¿Qué pasaría si *Las pedagogías de la comunidad en contextos urbanos: un enfoque de formación docente a través de las investigaciones locales* fuese la primera serie de lecturas que los docentes aprendieran en su programa? ¿Cómo se transformarían nuestras suposiciones sobre la llamada brecha teoría-práctica si el primer curso en un programa de formación docente requiriera a los alumnos visitar la escuela de Ana Janeth Gómez y experimentar el proyecto comunitario sobre el refrigerio escolar para construir la convivencia en la clase de inglés, agua limpia o almuerzos saludables? Luego, de vuelta al aula universitaria, el desafío sería explicar por qué y cómo sucedió este ejemplo viviente de pedagogías críticas y humanizadoras. En otras palabras, primero, sumerja a los alumnos docentes en las prácticas y, luego, invítelos a teorizar sobre esas prácticas. De esta forma, las lecturas y conceptos de Fals Borda, Freire, Luis Moll, entre otros, podrían ser mejor comprendidos y valorados. Vale la pena considerarlo.

Agradezco a los catorce autores en el volumen por abrir sus aulas y escuelas para que los lectores vean lo que es posible y para señalar el próximo proyecto: *Educación de docentes basada en la comunidad: una forma de teorizar la práctica*.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogy for the oppressed.* New York: Seatbury.

Giroux, H. (1988). *Los maestros como intelectuales transformadores*. Westport, CT: Bergin y Garvey.

Morgan, B. (2016). Language teacher identity and the domestication of dissent: An exploratory account. *TESOL Quarterly, 50*(3), 708-734.

Libro Peda_Final.indd 261 30/08/2019 11:40:32 a. m.







Autores

Autoras

Amparo Clavijo Olarte

PhD en Educación, Universidad de Arizona. Profesora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Sus intereses de investigación se relacionan con las literacidades, culturas y pedagogías urbanas que indagan por el potencial de los recursos locales para la formación de ciudadanos que se preocupen por las necesidades de su entorno. Su proyecto más reciente se titula Literacidades, culturas y pedagogía en Bogotá (LCPB).

Luz Maribel Ramírez Galindo

Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Inglés y Español de la IED Alfonso López Pumarejo. Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. Su interés investigativo se enfoca en literacidades críticas y pedagogías basadas en la comunidad.

Coautores

Carlos Felipe Torres Basante

M.A. en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Hu-

Libro Peda_Final.indd 263 30/08/2019 11:40:32 a. m.

manidades, Colegio CODEMA IED. Secretaria de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. Sus intereses de investigación son pedagogías otras y cultura muisca en la escuela.

Gloria Pulido Becerra

Magíster en Ciencia y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte, Universidad Manuela Beltrán; especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar; especialista en Pedagogía de la Lúdica y desarrollo Cultural, Universidad Los Libertadores; licenciada en Educación Física, Universidad de Cundinamarca. Docente de Educación Física del Colegio El Rodeo IED.

Rosa Alejandra Medina Riveros

Candidata doctoral en Educación en la concentración de Lenguaje, Literacidad y Cultura de la Universidad de Massachusetts, Amherst. Sus intereses son las perspectivas críticas de multilingüismo y multimodalidad. Su investigación examina cómo los maestros de lenguas entienden y aprovechan recursos multilingües, multimodales y digitales para el aprendizaje.

Luz Paola Rincón Jiménez

Magíster en Informática Educativa, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Docente Básica Primaria, Colegio El Rodeo IED.

Nhora Lucía Reyes Navarro

Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia. Sus intereses de investigación están relacionados con la pedagogía basada en la comunidad y las prácticas inclusivas en la educación en idiomas extranjeros. Su proyecto de investigación más reciente es sobre el desarrollo de competencias interculturales en un entorno de EFL (ICC).

Martha Liliana Gutiérrez Herrera

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Psicología Educativa, Universidad Católica de Colombia. Profesora de Ciencias Sociales, Colegio El Rodeo IED. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. Docente líder en aplicación metodología Simulación de las Naciones Unidas. Mediación Escolar, Convivencia y Ciudadanía.

Libro Peda_Final.indd 264 30/08/2019 11:40:32 a. m.

Víctor Hugo Chacón Orozco

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Lleva 25 años al servicio de la Secretaría de Educación de Bogotá. Rector del Colegio El Rodeo IED entre 2005 a 2018.

July Andrea Rincón Ortega

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su interés de investigación está relacionado con pedagogías basadas en la comunidad. Su proyecto de investigación más reciente está relacionado con el aprendizaje mixto intercultural en un entorno de EFL.

Aura Inés Cerón Correa

Licenciada en Pedagogía Musical; especialista en juegos coreográficos, Universidad Antonio Nariño; especialista en Gerencia Social de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia; magíster en Educación, Línea de Política Educativa, Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es coordinadora del Colegio Distrital Alfonso López Pumarejo. Uno de sus intereses es la promoción de los niños y jóvenes bogotanos a través de la educación.

Ana Isabel Cabra

Especialista en Pedagogía de Proyectos y Lengua Materna. Docente del colegio CODEMA IED, investigadora IDEP: la pedagogía por proyectos como estrategia para la enseñanza del lenguaje en los grados primeros y segundos del CED San Agustín.

Ana Janeth Gómez Gutiérrez

Docente del Colegio Público Codema IED de la secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sus intereses de investigación se relacionan con los estudiantes como indagadores, pedagogías basadas en la comunidad y el uso de TIC en el aula de Inglés. Su investigación más reciente tiene que ver con un proyecto de aula que se encuentra desarrollando en la actualidad, en el que la plataforma Google Classroom es usada como herramienta complementaria a las clases de inglés con los estudiantes de ciclo tres del Colegio Codema.

Libro Peda_Final.indd 265 30/08/2019 11:40:32 a. m.













Este libro se
terminó de imprimir
en agosto de 2019
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia

Libro Peda_Final.indd 268 30/08/2019 11:40:32 a. m.