



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**LEER PARA ACERCARNOS, ESCRIBIR PARA TRANSFORMARNOS: VOCES QUE
SE TEJEN EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana**

PRESENTADO POR:

**KELLY JOHANA CEBALLOS GIL
PAOLA ANDREA GRISALES GÓMEZ
LAURA CRISTINA PÉREZ HENAO**

Asesora

LILIANA ESNEDA MARTÍNEZ

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,

LENGUA CASTELLANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2018



Guía del entramado

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
CAPÍTULO I	
1. Un (des)-encuentro con la lectura literaria y la escritura experiencial dentro de lo institucional	6
1.1 Contextualización: El lugar que nos ocupa	6
1.1.1 Contexto institucional: Así se presenta la IESA	6
1.1.2 Contexto Barrial: Lo característico del afuera	7
1.1.3 Contexto de aula: El rincón de la IESA	8
1.1.4 Procesos internos institucionales: Lo escrito por la IESA	9
1.2 Un mundo atravesado de prácticas culturales	14
1.2.1 Instrumentalizar las prácticas de lectura y escritura dentro de la IESA	16
1.3 Justificación: una de muchas posibilidades de la lectura y escritura dentro de la IESA	18
1.4 Pregunta de investigación: Lo que nos inquieta, nos guía	19
1.5 Objetivos	20
1.5.1 Objetivo general	20
1.5.2 Objetivos específicos	20
CAPÍTULO II	
2. Transitar la escuela en espiral	21
2.1 Investigación cualitativa	21
2.2 Estrategia Biográfico-narrativa	22
2.2.1 secuencia didáctica y análisis documental	23
2.3 Técnica e instrumentos para la recolección de la información	24



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

3. Huellas que se han trazado por otros

CAPÍTULO III Facultad de Educación

3.1 Antecedentes	27
3.2 Voces que se entrecruzan: entre voces conceptuales y voces experienciales	29
3.2.1 Conocimiento de sí	29
3.2.1.1 Subjetividad	31
3.2.2 Escritura	32
3.2.2.1 Narrativa	33
3.2.3 Lectura	34
3.2.3.1 Experiencia	35
CAPÍTULO IV	
4. Análisis: A retazos	37
4.1 La Escuela	39
4.2 Triangulación y comprensiones	41
4.3 Lo real, lo posible y lo necesario: Desentramando la IESA	41
4.3.1 Realidades intrínsecas en la escuela: entre el lápiz y el papel	43
4.3.2 Realidades trazadas en la escuela: entre la regla y el compás	55
4.3.3 Más allá de las posibilidades escolares: nuestras realidades imaginadas	56
4.4 Diez posibilidades para abordar la lectura y la escritura en la escuela	58
4.5 Conclusiones: Te contamos... (A modo de fugaz)	61
Bibliografía	65

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Primero que todo agradecer a Dios por haber puesto en mi camino a cada una de las personas que hicieron posible este acontecer en mi vida. Para cada uno de ellos dedico estas palabras que desde la humildad solo pueden llevar consigo un poco del gran apoyo que me dieron para hacer de este momento una realidad.

Estas gracias reiteran lo importante que fue cada una de estas personas, para construir este camino de estudio entrega y disciplina.

Kelly Ceballos

A quienes siempre han estado brindando amor en esta travesía, a quien estuvo y se marchó siendo mi mejor maestra, a quien llegó y se quedó acompañando cada momento, de los que aprendí y aprendo en este viaje llamado vida.

Paola Grisales

A los soles que trajo el guayacán

A los soles que se convirtieron en girasol

Y a los soles que el viento se llevó

Laura Pérez Henao

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Educativa San Antonio de Pereira en el grupo octavo B; prácticas desarrolladas bajo la línea de investigación de Lectura, escritura y conversación: identidades y narrativas.

El propósito con el que llegamos a la escuela era el de darle nuevos sentidos y experiencias a las prácticas de lectura y escritura dentro de la hora de lectura establecida por el MEN; reconfigurándolas y entendiéndolas como unas prácticas socioculturales que nos permiten relacionar y reflexionar en torno a lo que constituye al sujeto y su contexto.

Para ello nos valimos de un memoria metodológica, fundamentada en un enfoque cualitativo que pone al sujeto investigador y al sujeto investigado como fuentes principales de saber y de conocimiento; esto nos permitió abordar el problema de investigación por medio de la estrategia Biográfico-narrativa, pensada dentro de una secuencia didáctica que nos permitió entender la enseñanza y el aprendizaje en el aula del grupo octavo B como un proceso de apropiación de la vida misma, como un entramado de historias que tienen lugar en la escuela.

Por ende, las técnicas de investigación que se utilizaron dentro de este trabajo de grado, entablaron una conversación que nos acercó a los estudiantes y que en la misma medida nos proporcionó información y/o insumos para comprender las subjetividades de los estudiantes, respecto a las experiencias de lectura y escritura en el ámbito escolar.

Palabras claves: Lectura, escritura, experiencia, conocimiento de si, subjetividad, narración.



CAPÍTULO I

1. Un (des)-encuentro con la lectura literaria y la escritura experiencial dentro de lo institucional

1.1 Contextualización: El lugar que nos ocupa

1.1.1 Contexto institucional: Así se presenta la IESA

Se deambula por la vida en busca de encuentros, de casualidades y de causalidades; con expectativas, con anhelos, con miedos y con riesgos por afrontar.

Esto no fue casualidad, estaba planeado estar allí; en aquel mundo lleno de matices por descubrir; donde el encuentro, ahora bajo nuestra mirada de maestras en formación, nos proporcionó volver al tiempo escolar, donde los libros junto con el lápiz hacían de nuestros días un mundo imaginado entre colores claros y fuertes; donde leer y escribir empezaron a construir camino en nuestras vidas. Todo este recordar provocó en nosotras preguntas acerca del tiempo en la escuela, el mismo que nos da y nos quita, ese que juega con los momentos y las oportunidades de cada cuerpo que transita este espacio, mostrándose fielmente con un ritmo cotidiano pero que en la oscuridad del pensamiento se encuentra atrapado en un estadio de respuestas inmediatas.

Kelly Ceballos- Paola Grisales- Laura Pérez

Ubicada en el corregimiento sur del municipio de Rionegro, en el departamento de Antioquia, se encuentra San Antonio de Pereira, y allí la Institución Educativa San Antonio, fundada desde 1964; a través de la historia ha tenido varios nombres, algunos de ellos han sido: Escuela Urbana de Varones Jairo Jaramillo, Concentración Educativa San Antonio, entre otros. Además, este plantel ofrece educación pública orientada al nivel básico primario, básico secundaria y media académica; su población estudiantil es mixta y responden al calendario A.



Facultad de Educación

Esta institución educativa es de carácter oficial y desde el año 2017 se encuentra en proceso de experimentación para implementar la jornada única; en el año 2018 se logra dicho objetivo, tanto en primaria como en secundaria. Mediante la Resolución 013 del 22 de enero de 2010, se fusionan los siguientes establecimientos educativos que hacen parte del municipio de Rionegro, INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO, CENTRO EDUCATIVO RURAL SANTA TERESA Y CENTRO EDUCATIVO RURAL VILACHUAGA; el resultado es un número aproximado de 937 estudiantes. Estos estudiantes están divididos por grados de transición a once, cada grado cuenta con dos grupos de aproximadamente 30 o 40 estudiantes cada uno.

El plantel educativo, dentro de los lugares físicamente trazados, ofrece, aparte de las aulas de clase, tres patios que dividen los grados de transición a tercero, de tercero a quinto y de sexto a once. También cuenta con una cancha deportiva, un restaurante escolar y una biblioteca utilizada también como aula de clase, principal inconveniente que notamos puesto que deja de lado su importancia como lugar de esparcimiento, de regocijo, de encuentro con la lectura y la escritura.

1.1.2 Contexto Barrial: Lo característico del afuera

Es pertinente enunciar el espacio geográfico en el que se enmarca la institución; está cerca de espacios públicos de recreo como: discotecas, restaurantes, parques lúdicos e instituciones oficiales como: la iglesia, la policía, entre otras. El plantel se sitúa en una zona importante y concurrida por habitantes y turistas, que además transitan por la vía que comunica a Rionegro con Municipios del Oriente Antioqueño como La Ceja, La Unión, El Carmen de Viboral y con vías alternas a Medellín. Por ello, las aulas de clase se llenan de ruidos que provienen de la calle; estos ruidos distraen a los estudiantes y profesores e impiden el desarrollo de ciertas actividades. Reflexión que surge en el diario pedagógico de Laura:

Adentrarse en la arquitectura de la institución siempre me ha parecido ciertamente interesante y a la vez abrumador, pues son sus paredes las que guardan los rastros, la memoria de miles de sujetos, cargados de millares de experiencias y decenas de miedos; son aquellos muros los que cohabitan con el relato de los sujetos que deambulan en ella. El ruido de la calle se hace evidente a cada instante, tanto dentro de aula del grupo octavo B, como en los pasillos, ruido sin cesar que marca el ritmo de la vida de afuera pero que innegablemente impregna la vida en y de la escuela. (D.P. p.1)



1.1.3 Contexto de aula: El rincón de la IESA

Ahora bien, los estudiantes que nos acompañaron en esta práctica pedagógica fueron los del grupo octavo B; un total de 32 alumnos, 18 hombres y 14 mujeres que no presentaban problemáticas de relación entre ellos; mencionamos esto puesto que en prácticas anteriores pudimos evidenciar en otros grupos de la misma institución que si existían problemas de convivencia. En este sentido, resaltamos la unión, solidaridad y respeto de este grupo pese a su conformación multicultural, ya que acogía estudiantes de otras ciudades como Cartagena, Ibagué, e incluso de otro país como Venezuela.

Entendiendo la interculturalidad como lo plantea Teresa Aguado (2001) en su texto *“El enfoque intercultural en la búsqueda de las buenas prácticas escolares”*, en el sentido en que esta nos proporciona analizar y reconocer las múltiples trayectorias, experiencias y acontecimientos vitales que hacen de las personas lo que son; pensar sobre lo social y, sobre todo, pensarla como un tejido que relaciona el propio ser con los demás; definición que nos permite un anclaje con las prácticas de lectura y escritura desde la comprensión de estas en una perspectiva más amplia.

Los estudiantes de este grupo oscilaban entre las edades de trece y quince años, con la particularidad de que más del 25% de estos eran de reingreso¹, es decir, en años anteriores habían pertenecido a la institución educativa y se retiraron para continuar sus estudios en otras instituciones, sin embargo, en un lapso de uno o dos años retornaron a la Institución Educativa San Antonio.

Por otro lado, lo observado en este grupo con relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de escritura, fue que estaba cargado de una serie de relaciones de poder donde primaba el conocimiento del docente, pues a los estudiantes se les notaba desconfiados al participar en una clase y daban por sentado que el conocimiento lo tenía el maestro, los libros y las cartillas. En este sentido, nos enfocamos en las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los intereses de los estudiantes, evidenciando de esta manera, un

¹ Véase el anexo Entrevista N°1



Facultad de Educación

desinterés por la literatura “Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido no solo se “lee” lo que está cifrado en letras” (Montes, 2006, p.2); si bien ellos sabían decodificar la escritura, no se establecía una relación interpersonal con lo leído, puesto que la lectura se quedaba en lo literal y no se ahondaba más, no había una reflexión.

1.1.4 Procesos internos institucionales: Lo escrito por la IESA

Por otra parte, nos adentramos en los documentos oficiales de la institución e hicimos un recorrido por los procesos internos, encontrándonos con el proyecto educativo institucional (PEI)² que estaba en construcción desde el año 2015, desde esa fecha no se habían establecido las pautas necesarias para que se finalizara. De esta manera, no tener un proyecto institucional definido, trajo consecuencias en el desarrollo de la misión y visión de la institución y se hizo evidente esto al momento de clarificar las metas a corto y largo plazo; además, no tener por escrito un plan de lectura que permitiera a los maestros centrarse en la enseñanza de dicha asignatura.

Se evidenció un número significativo de alumnos y alumnas en repitencia escolar, deserción y promoción sin logros; un ejemplo de ello fue el grado octavo, en el cual un porcentaje del 20 % eran repitentes, 30% partieron a nuevos horizontes educativos y en los últimos dos años regresaron. Todo esto tiene como consecuencia un desinterés de los maestros y los estudiantes en el desarrollo de actividades que lleven a una formación académica y ética de los sujetos implicados en el acto educativo. Pues estos maestros y estudiantes nos dieron sus puntos de vista frente a estos fenómenos institucionales que de una u otra manera afectan el desempeño educativo. En palabras de M.F (p.6): “A mí también me pasa lo mismo, porque a mí me gustan mucho las materias, pero siempre he pensado que aquí los profesores dan clase como por dar, o sea, copie y entienda usted lo que sea y no explican.” M,F. (2018, agosto 28). *Grupo Focal*

² Cabe resaltar que el proyecto educativo institucional se encuentra en construcción desde el año 2015



Facultad de Educación

Después de la discusión y análisis entre directivas y docentes sobre las consecuencias de no tener un modelo a seguir, pensaron en la implementación del modelo pedagógico Cognitivo que soportara las prácticas pedagógicas y con el cual se lograrán las metas propuestas de formación; ya que este enfoque explicaba el aprendizaje humano, guiado por motivaciones propias y externas que influían en las interacciones que los estudiantes entablaban con el entorno, buscando formar sujetos competentes, acogiendo las nuevas experiencias como verdaderas herramientas de aprendizaje³. Un modelo que desde esta concepción estaría implementado desde nuestro acervo investigativo, puesto que optábamos por un aprendizaje más humano, donde existían motivaciones que llevaban a los sujetos a pensar sobre sí mismos y el camino que habían emprendido en lo educativo, lo social, lo familiar, entre otros. La consecuencia de que este modelo solo se encuentre en el pensamiento y en el papel, y no en la práctica educativa, equivale a que los maestros y directivos, cada uno, persiga sus gustos y su manera de enseñar, aislados de un objetivo en común.

Ahora bien, en lo que se llevaba estipulado del PEI, se enunciaba un ideal de sujeto a formar, orientado hacia una formación íntegra de los niños, niñas y jóvenes, mediante ambientes educativos y estrategias de mejoramiento que favorecían la inclusión y potenciaban el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse autónomamente en contextos familiares y sociales; de esta manera la institución educativa fortalecía su intención desde unos valores específicos:

- **Sana convivencia:** la institución propicia situaciones basadas en el respeto a la dignidad del ser y el respeto de sus derechos, valorando la diferencia como motor de su horizonte institucional.
- **Solidaridad:** reconocer la diferencia como un valor cultural que permite construir espacios de interacción social, atravesados por la sensibilidad y la capacidad de buscar soluciones a los conflictos emergentes.

³ Remítase al PEI de la IESA, página 49.



Facultad de Educación

- Participación: el plantel educativo tiene en cuenta la participación como un espacio idóneo para el encuentro de la comunidad educativa, en pro de una educación democrática que exige el medio social en el que están inmersos todos los sujetos que integran la institución.
- Autonomía: la institución educativa apunta a la formación de estudiantes en la capacidad de enfrentar situaciones, tomar decisiones y asumir con responsabilidad las consecuencias de las mismas. Permitiendo así la construcción de espacios donde se propenda por el desarrollo humano, individual y colectivo.
- Equidad: este espacio garantiza que alumnos y alumnas obtengan las mismas condiciones y oportunidades, garantizando así la permanencia del alumnado ofreciéndoles una educación de calidad en el sistema educativo regular colombiano.

Por consiguiente, la institución esperaba que cada uno de los integrantes del centro educativo afianzaran estos valores institucionales, los cuales le permitirán constituirse como un ser integral que se proyectara a la sociedad con la cual tiene contacto, desde la ciencia y el progreso.

En esta misma línea de sentido, realizamos una lectura exhaustiva y minuciosa de los planes de área de Lengua Castellana, con el fin de contrastar las prácticas de lectura y escritura que se daban en la Institución Educativa San Antonio con los documentos institucionales y los lineamientos curriculares. Encontrando que dentro de los planes propuestos no se concibe la literatura como un arte (como en el caso de los lineamientos curriculares) ⁴sino como un medio o herramienta; verbos como memorizar, transmitir, son los que explicitan las prácticas de lectura y escritura, abordando las obras como especie de sumario, bibliografía; repasando épocas, autores y géneros de manera aislada a la cultura, es decir, a las ideas que subyacen en el texto como construcción o ideal de sociedad que toda obra sostiene.

Es entonces necesario para nosotras abrir paso al interrogante sobre ¿Cuál es la didáctica que los maestros construyen en el abordaje y evaluación de los textos narrativos? Por la búsqueda de

⁴ Ver triangulación y/o análisis documental.



Facultad de Educación

una respuesta, podemos decir que la lectura carece de una mediación por parte del docente; el acercamiento a los textos es desde rúbricas muy generales que solo permiten sustraer aspectos en un nivel literal, preocupándose solamente por la estructura, la superficialidad y la información que en un primer momento ubica el lector: personajes, lugares, hechos concretos; dejando a un lado la experiencia estética (lo sensible, la catarsis), que los estudiantes de la institución pudieran tener con la obra, desde las simbolizaciones y la metaforización que el autor relata entre líneas.

La consecuencia de pensar y hacer de la lectura un acto mecanizado y obligatorio, conlleva a plantearnos que las prácticas comunicativas que dejan de lado la experiencia de los estudiantes, se restringen a un “uso ideal”, a una experiencia insatisfactoria al rechazar de antemano un libro, al no querer leer en voz alta, al no leer lo que ellos mismos escribían; además de escuchar comentarios como: “no me gusta leer”, “qué libro tan largo”, “cuál libro es más corto”, “este libro no se entiende”, etc. Esto debido a que, con estas prácticas se perpetuaba el canon literario de manera distante, es decir, no se relacionaba esta didáctica literaria con los hábitos y gustos de estos jóvenes nativos digitales, pues se daba por entendido que la promoción, fomento e invitación para la lectura, no era necesaria con estos jóvenes; se seguía pensando que esta práctica debía hacerse en silencio y con buena postura; además resultaba siendo un momento de obligatoriedad, el placer se alejaba de los sentires de los lectores y el libro empezaba a convertirse en una carga.

Siendo así, las prácticas docentes demostraban una corta interacción con los mismos estudiantes, en donde la imposición de obras se hacía solo con el objetivo de cumplir con los estándares de lenguaje y los DBA, pues los mismos docentes que estaban encargados de la hora de lectura en la IESA, eran profesionales en otras áreas, y la mayoría de ellos presentaban al director la dificultad para entrar a un aula de clase y enseñar sobre libros. La profesora cooperadora en una reunión nos explicaba estas dificultades y nos decía que “algunos profesores prefieren no dictar esta asignatura porque dicen que no saben cómo evaluar, qué obras abordar, ni cómo abordarlas”.

Así mismo, las prácticas de escritura que se establecían en el grupo octavo B, partían de los lineamientos curriculares, en donde se planteaba un compromiso con las técnicas y las competencias escriturales que debían tener los estudiantes que oscilaban entre los doce y quince



Facultad de Educación

años de edad, respondiendo de esta manera a un ideal de sujeto “objetivo”, que tuviera un reconocimiento de ciertos saberes relacionados con la repetición y la memorización.

Es por ello que no se establecía una relación significativa con lo que sucedía en la vida misma y en el aula; pues se dejaba de lado el vínculo tan estrecho que existe entre cuerpo, espíritu, naturaleza y sociedad. Asuntos tan básicos -y a la vez potentes- que en muchas ocasiones se hacían intangibles e inasibles en la escuela; mencionamos esto por el hecho de que estos elementos son esenciales para constituirnos; lo formativo deviene en gran medida de allí, de las conexiones y entramados que como humanos hacemos con el afuera (naturaleza, sociedad, etc.), pues esto tiene una resonancia en la manera como aprendemos, el cómo nos comportamos y nos formamos a cada instante.

Para concluir, esta aula de clase nos ofreció un panorama donde los intereses personales se desvanecían, donde no existía relación entre lectura, escritura y experiencia; pues incluso la manera en cómo se disponía el cuerpo y la mente ante estas prácticas, estaban sesgadas y no permitían una apertura a la transformación y a tener un panorama más amplio ante las prácticas tradicionales de lectura y escritura en la escuela; pues los sujetos que habitaban este espacio transitaban por una tradición cultural que desde hace tiempo había relegado la lectura y la escritura en la escuela a un trabajo externo que respondía a la forma de comunicarnos y de encontrarnos con un otro desde el qué y el para qué; dejando de lado asuntos sensibles que atraviesan al sujeto, que involucra los saberes previos y lo nuevo que le llega, perdiéndose el proceso del cómo cada sujeto acoge y viaja (afuera y adentro) por ese mundo de las letras, las sensaciones y afectos que le suscitan los textos abordados en clase. En palabras de un estudiante:

Es que lo que pasa es que es un cambio brusco⁵, porque uno ya está acostumbrado, por ejemplo, con la profesora “M” uno ya está acostumbrado que estudia, evaluación, dictado y pues, eso es bueno, a mí me parecía que con ella era bueno, pero todo depende de cómo dicte el profesor la clase. (GF, p. 9)

⁵ El estudiante hace referencia al cambio reiterativo de profesores en las asignaturas



1.2 Un mundo atravesado de prácticas culturales

Con la invención de la escritura se ha establecido en la historia uno de los avances más importantes para la cultura y las relaciones de los sujetos con el mundo; desde que se empezaron a materializar en el papel las acciones o las costumbres de las primeras civilizaciones, se dice que la historia ha devenido en otras prácticas y modos de habitar el mundo. Por dicha razón, las prácticas de lectura y escritura han ido evolucionando. Por ejemplo, tallar sobre tablillas o arcilla figuras, marcas, jeroglíficos a los que se les atribuía un significado, fue el inicio de representar el mundo para comunicarse con un semejante; si viajamos en el tiempo, vemos que la necesidad que ha tenido el hombre de comunicar y hacerse entender, es lo que ha permitido el devenir de estas herramientas en prácticas culturales.

Ahora bien, las prácticas de lectura y escritura dentro de las sociedades han permitido cambios, han dado paso a memorias y a saberes; por tal motivo se hace indispensable la cultura escrita para perpetuar la historia; nombrar, describir, explicar cada objeto, comunicar un suceso, entre otras tantas cosas que se logra con estas prácticas en la cultura letrada; es por eso que estas son un asunto de vital importancia en la educación, en especial en las escuelas públicas que hemos visitado, ya que a esta se le ha atribuido la “obligación” de enseñar y recordar a las nuevas generaciones.

Es aquí donde hay diversos asuntos por preguntarse, pues ¿solo se puede considerar la lectura y la escritura como un instrumento o herramienta de comunicación que está por fuera de la subjetividad? ¿Qué hace la escuela con las prácticas de lectura y escritura que acontecen fuera de ella? ¿Qué papel cumple la escritura en la vida de un estudiante?

En la actualidad la conectividad de la que hoy disfrutamos gracias al internet ha dado apertura a interacciones y formas de habitar el mundo, que se entrelazan por medio de las redes sociales virtuales; este fenómeno ha propiciado un cambio de perspectiva de la lectura y la escritura, puesto que si bien se han convertido en algo esencial y de vital importancia en la vida del hombre, también se plantean unos cambios gramaticales, ortográficos y léxicos que dan un giro a cómo eran concebidas en siglos anteriores. No solamente se cambia el formato de lectura, sino que se hace en relación con otras interacciones. Todo este nuevo conocimiento se integra a las



Facultad de Educación

escuelas y empiezan a cambiar las relaciones interpersonales, las prácticas escriturales e incluso le exigen replantear al docente su didáctica.

En este sentido, la incursión de los medios de comunicación y la tecnología facilitan la interacción con el otro, posibilitando nuevas relaciones, nuevos saberes, nuevas maneras de ver y comprender el mundo, incluso, la escuela misma va configurando sus necesidades de acuerdo con las transformaciones culturales que se van presentando, y empieza a interactuar no solo con los estudiantes y docentes, sino con el saber mismo. Ya la tecnología no solo se ve en la asignatura que le corresponde, sino que transversaliza todas las áreas y les exige a los docentes una capacitación sobre dicho tema. Las herramientas tecnológicas se van convirtiendo en una pesadilla para los docentes que no las utilizan y en cambio para los estudiantes, se convierten en una fuente importante para leer el mundo.

Así mismo, bajo la observación no participante, pudimos evidenciar la manera en que fueron abordadas la lectura y la escritura en el grupo octavo B, antes de que nosotras emprendiéramos nuestra práctica. Un abordaje que no facilitaba que los estudiantes pudieran entablar relaciones con lo que circulaba fuera del espacio “educativo”, las herramientas tecnológicas eran utilizadas como otro formato que puede dar cuenta de lo mismo que está en el papel, las redes sociales eran prohibidas en las aulas de clase, y las reflexiones que se presentaban sobre la era digital, se reducían a decir si era bueno o malo.

Por ello, el estudiante sentía que las prácticas de lectura y escritura estaban circunscritas solamente bajo el lente de una instrumentalización por la que obtienen una buena o mala nota. “*Yo leo porque me toca*” dijo (K) cuando le preguntamos por qué leía. Una lectura obligada que debe cumplir para pasar al siguiente grado, debiendo tener un nivel de lectura y escritura acorde al plan de estudios que propone el Ministerio de Educación. A partir de ello coincidimos con Graciela Montes (2006) cuando dice:

Estar frente a un libro no supone necesariamente, por sí mismo haber adoptado esta posición de lector, haber pegado el salto. Se podría estar frente a un libro, decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo leído, sin haber construido, personalmente nada (p.

6)



Facultad de Educación

En consonancia, nada nos asegura que el estudiante se apropie del texto que lee a través de preguntas de orden literal, pues estas no van más allá de lo que propiamente dice el texto; y es allí donde se recae simplemente en una memorización, obviando los aspectos críticos y reflexivos que se pueden hacer entorno a lo que brinda el texto, una posibilidad de comprensión del mundo y de sí mismo, un empoderamiento de lo que dice, de tal manera que transforme la manera de pensar del lector y de entablar diálogo con los demás.

1.2.1 Instrumentalizar las prácticas de lectura y escritura dentro de la IESA

La escuela se ha sujetado de manera exclusiva al cumplimiento de unos propósitos específicos que están envueltos bajo el lema: CIENCIA Y PROGRESO; propósitos que se deben cumplir en un tiempo determinado, que tensiona el acto mismo de enseñar y de evaluar, lo que deviene en una carga que se posa en algunos docentes que quieren hacer del acto de educar, un acto significativo, como en el caso de nuestra maestra cooperadora que se mantiene en una constante lucha por traspasar las prácticas de lectura, bajo el lente de lo experiencial y significativo; al contrario de esta maestra, muchos otros acogen la lectura y la escritura solamente como unas obligaciones para responder a lo que se exige desde el marco institucional. En ese punto es donde el estudiante que también se ve afectado por esta situación, puede o tiene que dar cuenta de un producto a través de una tarea, dejando de lado todo lo que estos procesos involucran del estudiante, pues se lee el mundo, se aprende a leer el texto, pero se relega la experiencia individual cargada de subjetividad; en contravía de lo que nos postulaba Larrosa (2003):

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos) (p. 29).

Es por tal motivo, que afirmamos la idea de que la escuela automatiza la función de la lectura y la escritura en la vida del estudiante, pues le niega o le cohibe ciertas posibilidades que puede encontrar en ellas; posibilidades de creación, de conocimiento, de sensibilidad, de encuentro con él y con el mundo, en donde la lectura le pueda suscitar la escritura de aquello que está en su interior, le permita conocer y reconocer lo que lo constituye como sujeto. Afianzamos esta idea



Facultad de Educación

parafraseando a María Torres (2002) en su texto, *la escritura y su importancia en la construcción de conocimiento*, cuando habla de que no se trata solamente de ver si escribe con buena letra y es legible, se trata más bien de volcar la mirada al qué se escribe y el para qué, pues esta práctica puede llevar al estudiante, maestro y/o escuela a diferentes actividades que apunten a un interés propio ya sea de distracción, indagación o para alimentar la imaginación; de cierta manera, una escritura que parta de lo espontáneo y que dé lugar a las sensibilidades de los sujetos que están inmersos en el acto educativo (profesor-estudiante).

Teniendo en cuenta esta última afirmación, nos hemos encontrado con que la escritura espontánea y experiencial se ha situado en los primeros años de escuela, pues se estipula que los niños desde su trasegar pueden crear diferentes conexiones con las prácticas de lectura y escritura; prácticas que a medida que se avanza en los grados institucionales, se van sesgando y vinculando al deber aprender; formalizar e instrumentalizar para la vida laboral, puesto que el currículo en estos momentos impone cierta funcionalidad a razón del conocimiento aceptado y reconocido universalmente, un conocimiento a veces des-localizado.

De esta manera, se hace evidente un quiebre entre el nivel primario al cual se le atribuyen las relaciones que el niño o la niña hace con el código escrito para empezar a navegar por el mar de las letras, con la intención de explorar un sin fin de mundos, que más adelante le ayudarían a crecer e incrementarían su capacidad cognitiva, y en el nivel secundario la lectura y la escritura se empiezan a abordar de manera estructural, tratando de responder a ciertas exigencias estatales y políticas, reflejadas en las pruebas estandarizadas que buscan cuantificar estas prácticas, pasando a un segundo plano las narraciones que nos dejan entrever lo experiencial, lo que atraviesa al sujeto, lo que acontece en el diario vivir para constituir otras formas de escritura.

Es así como se puede percibir la problemática que afronta la escuela al segmentar la lectura y la escritura en todo el proceso educativo, a saber, los planes de estudio, las mallas curriculares, los lineamientos, entre otros, que imposibilitan que el estudiante encuentre en estas prácticas la oportunidad de expresar y comunicar lo que su mundo provoca en él.



1.3 Justificación: una de muchas posibilidades de la lectura y escritura dentro de la IESA

La apuesta de este trabajo se impulsó desde los procesos de lectura más sentida, es decir, en donde intervino el cuerpo, los gestos, la entonación, el deseo y un reflejo de lo que se es y lo que se está siendo, visualizado desde lo que se escribió; partiendo de la escritura espontánea y experiencial provocadas en el aula de clase del grupo octavo B de la Institución Educativa San Antonio, teniendo en cuenta lo que implica escribir, los sentidos que despierta y las posibilidades que brinda hallar en este proceso una forma de ordenar y sacar aquello que adentro los habita.

El ejercicio de escritura se torna entonces una actividad vital, en cuanto es mediante aquel que se estudian los movimientos de la propia existencia, y con esto, se piensa y se hace una evaluación de ella.” (Hernández Baraja, 2007, p.3).

Por ende, si la problemática radicaba en que los estudiantes no leían o no les gustaba leer ni escribir lo que el currículo establecía, puede que esto se debiera a la forma como se llevaban a cabo dichas prácticas, el no identificarse en este espacio y no poder establecer relaciones y conexiones consigo mismos y lo que diariamente les rodeaba.

Nos arriesgamos a decir, que estas prácticas en donde está presente la espontaneidad y lo experiencial, le pueden permitir al estudiante encontrarse con él mismo y poder entender las transformaciones que han acontecido en su vida (devenir alumno, devenir hijo, devenir sujeto de conocimiento, etc.), pues como su nombre lo indica, al ser experienciales, logran una mayor conexión con sus vivencias; posibilitando que la lectura y escritura sean prácticas cercanas a ellos.

La mirada entonces estuvo puesta en reconfigurar estas prácticas que se han venido dando a través de la historia de la educación de manera rutinaria y descontextualizada; específicamente, reconfigurarlas en el contexto en el que estuvimos inmersas; cambiando las maneras de protagonizar en los distintos entornos sociales, desentrañando la concepción de lectura y escritura que se tenía en la escuela, como una herramienta o instrumento que puede dar cuenta de simplemente una buena gramática y ortografía.

Como ya se ha mencionado en la contextualización, la prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de la Institución Educativa San Antonio, están bajo el lente de actos automáticos o de instrumentalización, aún en espacios como la biblioteca escolar donde su funcionamiento es de



Facultad de Educación

aula de apoyo para docentes que requieren utilizar los dispositivos tecnológicos que allí se encuentran, pero muy pocas veces para hacer proyectos o interactuar con libros, talleres en donde se movilice la mente, el cuerpo, los deseos por las prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas que se suponen culturales, muchos de los docentes y/o estudiantes las mencionan y las tratan solamente como prácticas escolares, con toda la carga emocional, cognitiva y aún física que esta mención implica.

Es así como nos situamos en las aulas de clase a observar lo que ocurrió allí, fijando nuestras miradas en el interés que nos suscita y nos planteamos la idea de, como ya se mencionó, reconfigurar la lectura y la escritura a través de una metodología que nos permitiera observar los sentires de los estudiantes cuando leen y escriben en espacios como el aula de clase; la cual está cargada de variedad de imaginarios que en nuestra práctica quisimos ver, mencionar, contrastar y analizar.

Es por ello que uno de nuestros objetivos fue plantear la escritura como lo menciona Angélica Hernández (2007) en su texto, *Montaigne: la escritura como práctica vital*, cuando habla de un análisis acerca de los ensayos de Montaigne haciendo hincapié en lo que significa la escritura para este autor tan conocido por ser el padre del ensayo, donde apunta que la pregunta vital está por él mismo, es por ello que la escritura puede entenderse como el dibujo que el mismo autor ofrece de él, su propia existencia se convierte en el objeto indagatorio en su escritura; una escritura que nos permite un intercambio con el otro a partir de la lectura y las prácticas de conversación que giren en torno a temas vitales que serán revelados en cada voz.

1.4 Pregunta de investigación: Lo que nos inquieta, nos guía

Es gracias a estas conjeturas, reflexiones y visitas al centro de práctica que planteamos la pregunta que guió este sendero de indagación: **¿Cómo se pueden generar nuevos sentidos y experiencias en las prácticas de lectura y escritura en el grupo octavo B de la Institución Educativa San Antonio?**



Facultad de Educación 1.5 Objetivos

De esta pregunta nacen unos objetivos que fueron la guía para trabajar:

1.5.1 Objetivo general

Generar nuevos sentidos y experiencias en las prácticas de lectura y escritura en el grupo octavo B de la Institución Educativa San Antonio

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de lectura y escritura a partir de las experiencias que han tenido los estudiantes del grupo octavo B de la institución educativa San Antonio dentro del ámbito escolar.
- Contrastar las prácticas de lectura y escritura que se dan en la Institución Educativa San Antonio con los documentos institucionales y los lineamientos curriculares.
- Propiciar espacios donde los estudiantes lleguen al proceso de reflexión de sí mismos por medio de narrativas biográficas y autobiográficas.



CAPÍTULO II

2. Transitar la escuela en espiral

2.1 Investigación cualitativa

*Hay miles de caminos por transitar
Centenares de rutas para recorrer,
pero este fue el rumbo que nosotras develamos y deambulamos.*

La siguiente investigación, como se ha mencionado anteriormente, se construyó a partir de la pregunta por el sujeto en un lugar institucionalizado, la escuela; el proyecto en donde se imparten ciertos saberes estandarizados y universales, pero que la mayoría de veces se desliga de las necesidades y experiencias de los sujetos que la habitan.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación apunta a aspectos experienciales, estéticos y éticos que modifican las formas de ser y estar en el mundo, quisimos guiar nuestro interés en razón de lo que nos permite el enfoque cualitativo, ya que este orienta las prácticas sociales y culturales y, por ende, nos da apertura a pensar y comprender los silencios, murmullos y ruidos que permean la escuela. Además, este enfoque nos sitúa en una relación con el otro, permitiéndonos crear un saber en conjunto y así ir transformando el pensamiento mediante un diálogo constante entre lo que se está siendo, se está haciendo y se pretende encontrar y/o buscar; Como dijo Eumelia Galeano (2004) en la entrevista Investigación cualitativa introducción: “La investigación cualitativa es un contacto permanente entre investigador y sujetos, para adentrarse en la realidad y comprender situaciones”.



Facultad de Educación 2.2 Estrategia Biográfico-narrativa

En este sentido, la estrategia que nos permitió un acercamiento a dichas aperturas fue la biográfica narrativa, ya que posibilitó y posibilitará acercarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de otros modos, como se menciona en el texto de Connelly y Clandinin (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa* “En tanto que nos implicamos en un proceso de investigación reflexivo, nuestras historias vuelven a contarse de nuevo y cambian tal como nosotros, profesores y/o investigadores nos “devolvemos” unos a otros formas distintas de ver nuestras propias historias” (p.41); considerando dicho enfoque cualitativo, como un proceso que va y viene, que construye y deconstruye miradas, que va de la mano de la experiencia vital; porque en la escuela se hace imprescindible abordar el saber en tanto un conjunto de partículas que circulan por el ambiente y a medida que nos vamos acercando a ellas, se relacionan con uno mismo, atravesando, no solo la cognición, sino también, los sentidos, el cuerpo en sí.

Es por eso, que teniendo en cuenta los sujetos que habitan este lugar, la escuela, los cuales están en un constante devenir a través de aquello que los conmueve; vimos que la estrategia biográfica narrativa nos acercó y propicio aperturas a los silencios, murmullos y ruidos, por medio de la narración, de manera específicamente, el narrarse así mismo para vislumbrar las relaciones que se hacen con el mundo y con los demás en una acción dialógica que da apertura a nuevos horizontes de conocimiento; Delory Momberger,(2009) nos dice al respecto que:

El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive sólo se torna su vida y ese ser sólo se torna él mismo, a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia (p. 37).

En este sentido, nuestra apuesta es por un conocimiento de sí que permita tener experiencias vitales dentro del aula, relacionando corporalidad y saber, en tanto crean un acercamiento desde un plano de confianza e intimidad, con los movimientos de sí y del otro; ya que estos también reflejan narraciones, interpretaciones, posibles ficciones y realidades.



Facultad de Educación 2.2.1 Secuencia didáctica y análisis documental

Realizamos una secuencia didáctica como estrategia, en donde cada sesión fue planteada en sincronía con el objetivo establecido de reconfigurar las prácticas de lectura y escritura, con unos ideales por la búsqueda de una narración de sí, creando conexiones vitales por medio de la escritura, siendo esta una mediadora de pensamientos y vivencias que generó un proceso de catarsis, es decir, hizo que el sujeto se pensara así mismo, y diera cuenta de lo que estaba siendo y cómo se comportaba con el otro.

Cada una de las sesiones nos llevaron a indagar por los mares más agrestes y diversos, por tal motivo, podemos decir que al principio no todo fue color de rosa, pues con lo primero que nos encontramos fue con unos cuerpos que dentro de la rutina estaban perdiendo la significación del aprendizaje y por ende, desubicar a los estudiantes de ese ir y venir dentro de la rutina no fue tarea fácil, ni mucho menos cuando llegamos al aula de clase como maestras, con las intenciones firmes de poco a poco mostrarles a ellos las diferentes formas de afrontar y vivir el espacio de clases.

Allí nos encontramos con el libro *“La rebelión de las ratas”* (1997) del escritor Fernando Soto Aparicio; una obra que fuera de ser canónica es de un fuerte aspecto socio-político y dentro del currículo ese es su principal enfoque. Para no empezar a abrumar a los estudiantes con lecturas que caerían sin más dentro de la obligatoriedad, nos dimos a la tarea de leer este libro y descubrimos en ese momento la posibilidad de empezar nosotras a reconfigurar esas prácticas de lectura que se llevarían a cabo con este grupo en específico.

Ahora bien, esta obra ponía de manifiesto la función social de la literatura, sumergiéndonos en una época específica que es de gran relevancia para la memoria del país y que nos permite entender lo que hoy nos constituye como sociedad, donde sigue existiendo la minería, la mano de obra barata, las inequidades económicas, políticas y educativas, la violencia contra la mujer, los amores y pasiones fugaces; además, nos lleva a entrar en un estado de reflexión, no solo desde lo social, sino desde preguntas existenciales (filosóficas) que dejan al descubierto nuestra propuesta investigativa, el pensar sobre uno mismo. Por ello, vimos las posibilidades por fuera de lo que normalmente se abordaría en la obra, es decir, lo político y lo social es lo tangible y lo más



Facultad de Educación

visible en la obra, pero queríamos tener una apuesta por aquello que esconden estos tópicos, lo que está soterrado.

Un punto fuerte de esta obra que nos permitió hacer tal reconfiguración fue el personaje de Rudencindo Cristancho, quien nos narra la historia y cada día nos lleva por el camino de lo que le sucede a él y a su familia, los sinsabores por los que pasa cuando tiene que dejar el campo e ir a la ciudad para conseguir mejores oportunidades laborales y una mejor calidad de vida.

-¡Era absurda la vida! ¡Pero qué remedio! ¿De dónde vino él? ¿Quién lo trajo a la tierra? ¿Qué brazos lo adormecieron en las noches? ¿Qué manos trabajaron para darle el sustento cuando niño? Sus recuerdos se perdían en la sombra. Se esfumaban, como si su camino tuviera múltiples recodos (Soto Aparicio, 1997, p.19)

Es así como a partir del personaje principal, nos preguntamos por aquello que constituye al sujeto, lo que lo conmueve y las experiencias que tiene en el transcurrir de los días; permitiendo que cada momento de la secuencia llevará a lo particular, a los acontecimientos de ese día, pues cada clase se cargaba de esas experiencias individuales y colectivas, de esas subjetividades que la mayoría de ocasiones llevaron a los estudiantes a la conversación, al compartir sus miradas frente aquello que le pasaba al personaje Rudencindo con relación a todo lo que acontecía en sus contextos. “[...]el observar y reflexionar el curso de una vida individual, permite que se generen nuevas formas de entendimiento, es decir, es relevante cómo se desarrollan ellos realmente en la vida” (Murillo, 2016, p.6).

2.3 Técnica e instrumentos para la recolección de la información

Fue así como constantemente acercábamos a los estudiantes a mirar la escritura como posibilidad, haciendo del aula de clase un espacio de intimidad que, envuelta en ese sin fin de emociones y pensamientos, permitía un acercamiento a una escritura vital, escritura que le permitía al estudiante encontrarse con lo que es, reflejado en eso que escribía.

De esta manera “la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995, p.11). Somos por antonomasia sujetos cargados de historias, de narraciones que develan las transformaciones tanto contextuales como



Facultad de Educación

personales. De ahí que la escritura nos posibilite reflejar lo que nos constituye, tomar conciencia de lo que se plasma y a partir de allí, resignificar la vida.

Una escritura que a través de cartas realizadas de los estudiantes para sus familiares y/o amigos, les permitía (estudiantes) reconocerse como sujetos sensibles, cargados de experiencias en las que el otro importa en la medida en que se crea un vínculo y una historia con él.

Asimismo, lo biográfico narrativo nos convocó como investigadoras, a ser partícipes de las experiencias suscitadas dentro del aula de clase, con la intención de provocar en nosotras preguntas vitales que nos dieran lugar dentro del trasegar investigativo. Es por eso que otra de las técnicas que se utilizó, fue la observación participante que, consignada en el diario pedagógico *“Tres experiencias cómplices en la escuela, reflejadas en lo que es la vida: una constante narración”*, fue el eco de nuestras voces recogiendo todo lo visto y escuchado, con relación a las experiencias que se construyeron en cada una de las actividades propuestas.

Esto entonces nos permitió, como maestras en formación, tejer nuestra experiencia en el tiempo; con el ayer (la infancia escolar), el hoy (maestras de lengua castellana y literatura) y el mañana como una posibilidad. Donde por medio de la conversación se conectaron nuestras miradas, nuestras subjetividades; un diario escrito por tres pero que reflejan todas las voces que han transitado por nuestras vidas.

Por otro lado, y apuntalando a uno de nuestros objetivos específicos, se procedió a hacer un análisis documental que partía de lo macro a lo micro, es decir, de los lineamientos curriculares, los estándares básicos de aprendizaje, los DBA y el PEI, para luego analizar los puntos de encuentro y de disonancia que se entreveían en estos documentos legales.

En última instancia, partimos a grabar en audio (autorizadas por los estudiantes y acudiente) las entrevistas y el grupo focal que tuvieron como base unas preguntas guía que tenían como principal tema problemático las prácticas de lectura y escritura en la IESA, con lo que ello implica seguir preguntando, por los gustos literarios o no, por las personas que les acercaban a dichas prácticas, por los docentes, por su manera de ver la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella.



Facultad de Educación

Todo ello, escritos biográficos y autobiográficos, cartas, cartografías, entrevista, grupo focal y diario pedagógico, los pudimos sistematizar y triangular entre teoría, recolección de datos y nuestra experiencia, a razón de las categorías y subcategorías abordadas en este trabajo.



FIG. 1⁶

⁶ Breve esbozo de nuestra ruta metodológica.



2.3.1 Cronograma de actividades

Objetivo	Estrategias/ actividades	Marzo	Abril/ Mayo	Junio / Julio
<p>Reconfigurar las prácticas de lectura y escritura por medio de la experiencia, para acercar a los estudiantes del grado octavo B de la Institución Educativa San Antonio al conocimiento de sí mismos.</p>	<p>Se hará por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escritos biográficos y autobiográficos ● Escribir cartas ● Contar historias ● Entrevistas no estructuradas 	x	x	
<p>Caracterizar las prácticas de lectura y escritura que se dan en los estudiantes del grado octavo B de la Institución Educativa San Antonio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir del análisis de los escritos realizados en clase. ● Rastreo fotográfico (tanto del entorno, como de los sujetos que habitan este). ● Recopilación y análisis de las 	x	x	x



<p>Facultad de Educación</p>	<p>notas depositadas en los diarios pedagógicos</p>			
<p>Contrastar las prácticas de lectura y escritura que se dan en la Institución Educativa San Antonio con los documentos institucionales y los lineamientos curriculares.</p>	<p>Se hará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis documental ● Entrevistas ● Diario pedagógico a través de la observación participante 		<p>x</p>	<p>x</p>
<p>Generar espacios donde los estudiantes lleguen al proceso de reflexión de sí mismos por medio de las prácticas de lectura y escritura.</p>	<p>Este objetivo se desarrolla en cada sesión de clase, con las diferentes actividades que se les propone a los estudiantes con esas otras formas posibles de lectura y escritura en el aula.</p>	<p>X</p>	<p>x</p>	



3. Huellas que se han trazado por otros

3.1 Antecedentes

Cuando se camina en la montaña, siempre existe la posibilidad de encontrar senderos trazados por los caminantes; hay senderos que se han trazado a lo largo de los años y son imborrables, hay otros que apenas están siendo recorridos.

Este es nuestro sendero, indudablemente nos hemos topado con trazos y huellas de otros; pero también hemos tenido que transitar por tramos espesos para descubrir otros espacios de la montaña.

Kelly Ceballos, Laura Perez, Paola Grisales

Haciendo un recorrido por los trabajos de investigación que se cruzan en algún punto con el nuestro: las prácticas de lectura y escritura más sentidas, nos encontramos con los siguientes:

Para empezar, tomamos como marco de referencia para la categoría de narrativa a la profesora Nancy Ortiz (2014) en su texto *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros del lenguaje*, principalmente en las dos primeras partes, donde hace énfasis en que la narración más que solucionar problemas, busca descubrirlos, pues a partir de la narrativa pensamos sobre lo que nos inquieta, volvemos al pasado haciendo conexiones con el presente y creando un futuro posible. Habitamos y nos deshabitamos por medio de la escritura, pues esta moviliza el pensamiento y permite resignificar lo que le acontece al sujeto. En palabras de ella, “escribir no es algo que venga a materializar un momento de pensamiento previo al acto de escritura, sino que es este, en sí mismo, un movimiento del pensamiento” (p.47)

También tomamos como punto de referencia para las categorías de escritura, narración y experiencia el trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación de la maestra Catalina Higueta Serna, el cual lleva como título “Voz en off: El placer de lo narrado. Un



acercamiento a las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje.” Dicho trabajo está conformado por dos momentos investigativos esenciales: en primer lugar, la investigadora se vinculó al proyecto “Investigación y prácticas de escritura: emergencias de lo narrativo en la formación de maestros/as” enmarcado en la línea de investigación “Narrativas, subjetividades y contextos” del grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos; allí, ella buscaba presentar los múltiples discursos que permean la escritura de las tesis de maestría (varias) de maestros de lenguaje y así poder analizar, más no evaluar, los entramados discursivos que utilizan estos maestros, y por ende, visualizar dichos entramados en las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro.

En un segundo momento, tan importante como el anterior, se devela la experiencia en el mundo, desafíos y vicisitudes de la investigadora; allí ella procura retornar la mirada hacia su propia experiencia, a partir de memorias autobiográficas, para investigar su propia práctica, donde, además, presenta la narración como un acto de resistencia.

Siguiendo esta línea de sentido, presentamos el trabajo de grado de Edier Hernández y Cesar Camilo, titulado “Un viaje con destino a la literatura: encuentro experiencial como posibilidad de reflexión sobre sí mismo” (2013). En esta investigación se conciben las prácticas de lectura y escritura en el ámbito escolar, como un acontecer que relaciona al sujeto (lector-escritor) con el contexto y con sus experiencias personales. En este sentido, este trabajo de grado se relaciona con el nuestro, puesto que emerge la idea de que un texto literario al leerlo, comprenderlo, interpretarlo y relacionarlo con uno mismo, permite crear relaciones con la experiencia del sujeto y, a su vez, este puede crear su propia obra en la que se reconoce atravesado por la cultura, por la sociedad.

Estos últimos antecedentes son referentes en la categoría de escritura, por lo cual ahondaremos en ellos cuando esta categoría se conceptualice. El primero de ellos es un artículo de revista del profesor Rodolfo Alberto López, “Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura” (2015), donde se toma la escritura como eje fundamental en la construcción de una educación consciente de sí misma, interviniendo en los procesos de configuración de la subjetividad del individuo en relación con la sociedad; planteando así la



escritura desde una perspectiva como ontología, como cuidado de sí mismo y del otro, y como proyecto histórico-colectivo.

Otro antecedente importante para el concepto de escritura es el artículo, “Montaigne: la escritura como práctica vital” presentado por la estudiante Angélica Hernández (2007) de la Universidad Javeriana, artículo que hace parte del trabajo de grado titulado "Montaigne: la vida como obra", donde la escritura es presentada, a partir de los ensayos de Montaigne, el padre del ensayo, el cual se refiere a su ejercicio escritural como a una pintura de sí que él (quien escribe) va elaborando con el fin de estudiar su propia vida. En el texto, la autora realiza todo un análisis de los ensayos de este escritor y el estilo que se impone en la narración, que es lo que en cierta medida permite de la escritura ser una pintura, un autorretrato.

3.2 Voces que se entrecruzan: Entre ecos conceptuales y voces experienciales

Para contar el desarrollo de esta investigación es importante enunciar aquellos que ya han trazado partes del camino, que ya lo han recorrido; teóricos que nos ayudaron en el proceso investigativo a potenciar los conceptos que retomamos; descubrirlos, enunciarlos y resignificarlos; además, fueron el apoyo en dicho recorrido como guía de consulta a mitad de proceso, nuestro mapa personal.

Fueron estos autores quienes nos posibilitaron crear relaciones con sus planteamientos, han sido teóricos situadas dentro del ámbito educativo y filosófico, personas que han realizado trabajos investigativos que, en nuestro caso, dieron asidero a las categorías planteadas, desde libros, capítulos de libros, y como en el caso de la escritura, abordada desde un artículo de revista realizado por el profesor de la Salle, Rodolfo Alberto López y una tesis de maestría de Angélica Hernández, que como antecedentes investigativos nos dieron la base de exploración para dicha categoría.



Facultad de Educación 3.2.1 Conocimiento de sí

En primera instancia, uno de los conceptos a los que nos acercamos como principal categoría, es el *conocimiento de sí*, planteado desde Michel Foucault, en su libro *La hermenéutica del sujeto* (1994), como la importancia que tiene el sujeto en la construcción de su mismo proceso de conocimiento, al conocerse en primera instancia a sí mismo, al dejarse transformar y crear vertientes que le acerquen a la verdad, a su verdad. En este texto, Foucault aborda el *conocimiento de uno mismo* en relación con las prácticas realizadas por los griegos en la antigüedad, específicamente por el pensamiento Socrático. Época donde la práctica del conocimiento de sí cobra gran relevancia para los ciudadanos, ejercida en pro de la libertad que cada sujeto experimentaba al pensar sobre toda la carga cultural que le atravesaba, sobre las dominaciones que tenían poder sobre él, sobre su relación consigo mismo y con los otros, para cuidar de él mismo y en ese sentido, cuidar del otro. Una libertad que se conseguía sólo si ese sujeto al pensar sobre sí, se transformaba, se transfiguraba, alcanzando la verdad. En palabras de Foucault en *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad* “¿Quién dice la verdad? Dicen la verdad individuos que son libres, que organizan un cierto consenso y que se encuentran insertos en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones coercitivas” (p. 136).

En este sentido, esta época se traspola al siglo XX y XXI, donde Foucault recalca la importancia de pensar sobre sí mismo para formar sujetos políticos, ya que solo haciendo una reflexión sobre lo que lo constituye, sobre su comportamiento, puede, entonces, comprender su mundo, conectar momentos, circunstancias y en su praxis como ciudadano tener conciencia de su actuar.

En esta reflexión, entra el estudiante a hacer parte, por medio de un estado catártico, en el que piensa sobre los valores que tiene arraigados, sobre las personas cercanas a él que influyeron de una u otra manera a formar su carácter y personalidad, a pensar el mundo con sus pro y sus contra. Y, el maestro por su parte, es quien guía esta práctica de liberación, le da luces para que se interroga, se inquiete (sujeto filosófico), se transforme y actúe (sujeto político).



Facultad de Educación

Como Foucault guía nuestra reflexión teórica para alcanzar un *conocimiento de sí* a partir de la teoría, así mismo lo hace Michel de Montaigne por medio de sus ensayos, ya que, en ellos, este filósofo y escritor es un claro ejemplo de cómo a través de las prácticas escriturales, el sujeto se piensa así mismo, lo que le acontece, lo que le interesa, su contexto en relación con el mundo.

Un ejemplo de ello, se puede ver en su ensayo “*De la tristeza*” (2010), “Yo me siento lejos de tan avasalladoras pasiones; no es grande mi recelo y procuro además solidificarlo y endurecerlo todos los días con la reflexión” (p.21); en él se refleja la transformación, la reflexión, el pensamiento por sí mismo, envuelto en los sentimientos del escritor que se interroga constantemente.

3.2.1.1 Subjetividad

A partir de este proceso que envuelve al sujeto pensante, es conveniente nombrar una subcategoría que cohabita con esta práctica de liberación que propone el conocimiento de sí, la *subjetividad*; Geertz (1987) la entiende como: “entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia... dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos” (p. 205).

Partiendo de dicha concepción, nosotras la acogemos como aquello que es inmanente en los sujetos y, más aún, de aquellos que están inmersos en la escuela. Ahora bien, entendemos esa subjetividad como aquella constante fluctuación que da apertura al cambio y a que el sujeto no sea estático e inamovible, creando rupturas y un devenir de multiplicidad de verdades; según Beller (2012) “lo subjetivo depende de las sensaciones, de la conciencia de pensamiento, de las pasiones y representaciones del mundo” (p.7). Hay que tener en cuenta que esto anterior se vincula a un otro, en la medida en que los sujetos interactúan, habitan el mundo del lenguaje; por ello se re-configura constantemente en una relación recíproca donde la subjetividad es y será siempre una intersubjetividad, porque crea conexiones partiendo desde la singularidad de cada sujeto hacia lo social, creando pluralidades en sí mismo (la permeabilidad de la subjetividad).

También hay que tener en cuenta que este concepto tiene ciertas características que lo hacen ser un proceso continuo y mutable, es decir, “es una elasticidad y fluidez magmática” (Torres).



2006, p.91) y, por ende, no puede entenderse como un campo definido, como un concepto inamovible, pues las dinámicas que este alberga están situadas en contextos, en sujetos y en experiencias. En palabras de este autor,

(...) la subjetividad no está circunscrita a un espacio y un tiempo determinado, sino que en ella se condensan diferentes escalas existenciales, espaciales y temporales. Por ejemplo, al abordar lo individual deben reconocerse las diferentes grupalidades, institucionalidades y estructuras sociales que lo constituyen; la subjetividad, como actualización del pasado, es memoria; como apropiación del presente, es experiencia; y como construcción de posibilidades, es futuro (Torres, 2006, p.95)

3.2.2 Escritura

Esta subjetividad se deja entrever en las prácticas escriturales de los estudiantes, siendo esta una de las maneras en las que el sujeto se permite expresar lo que le conmueve y de una u otra manera, quiere reflejar de sí, de sus subjetividades, de sus pasiones, su contexto y de los interrogantes que tiene sobre la vida; y qué mejor forma de dar cuenta de esto que por medio de la *escritura*; como diría Larrosa (2000) “la escritura que me interesa aquí es la escritura de la experiencia y la escritura que es, ella misma, experiencia. Experiencia de lenguaje y también, al mismo tiempo, experiencia de pensamiento” (p. 6). En síntesis, la escritura tiene el poder de ser aquel lienzo que le permite a los estudiantes trazar, diluir, dibujar y pintar, como aquel pintor que busca en su obra contar una historia; concediéndole al estudiante darse cuenta de lo que lo habita, lo que ha dejado de ser y en lo que está deviniendo, siendo y sintiendo.

En otras palabras, escribir sobre nosotros mismos implica ser autores de nuestra propia existencia, permitiéndonos así, una construcción consciente de lo que somos en relación con la sociedad, pues reflexionar estos aspectos involucra el acto educativo, el mismo que es partícipe en la subjetividad de cada individuo, en relación a sus prácticas de lectura y escritura.

Por consiguiente, “la escritura sobre sí se hace una técnica determinante, en tanto permite volcar el pensamiento hacia una atenta observación de la propia vida” (Hernández, 2007, p. 3). La misma que constantemente se transforma dependiendo del otro y del espacio de interacción, es por eso que la vida se convierte en esa pieza fundamental de lo que soy y me constituye, pues



“es con la escritura que la vida se pone en movimiento, y es en el ejercicio de escribir que se va modelando la existencia misma” (Hernández, 2007, p.5).

En consonancia, nos remitimos al texto del profesor Rodolfo Alberto López Díaz (2015) “Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura”, para apuntalar un poco más con exactitud lo que posibilita escribir; para esto, tomaremos las concepciones de escritura que este profesor nos expone en el texto desde dos perspectivas:

Como ontología, que responde a la necesidad de generar nuestra propia existencia a través del lenguaje; **como cuidado de sí mismo y del otro**, en la medida en que la formación del individuo incide en la creación de escenarios concretos de convivencia (p. 229).

Estas concepciones de escritura como ontología y como cuidado de sí y del otro, permite conocer y re-conocer en eso que se escribe, lo que conmueve, posibilitando a través del lenguaje, narrar, decir aquello que atraviesa y que al mismo tiempo constituye en lo que se está siendo.

La escritura nos sitúa frente a nuestro ser y devenir pues reconfigura lo que somos, lo que nos pasa y cómo nos pasa. La escritura, amén de ser una tecnología del pensamiento (Ong, 1987), es una tecnología del yo, dado que nos permite atar y dar sentido a lo que apenas atisbamos como jirones o fragmentos de nuestra cotidianidad —siempre fragmentada y discontinua—. (López, 2015, p. 236)

La escritura entendida como ontología, se convierte en ese espejo que refleja nuestro yo, el lado que está detrás de la corteza física que llamamos cuerpo, poder escribir y describirnos, es la magia de ser sujetos inacabados. Escribir es memoria, la misma que se resignifica con el pensamiento y las acciones que empiezan a ser propias, desde el grado de identificación o afectación que provoca el acto de escribir.

Baste leer un fragmento cualquiera brotado de nuestras manos para observar cómo brota allí nuestra intimidad; cómo en ese fragmento emerge un mundo preñado de historias familiares, lugares concretos, experiencias específicas, valores, conceptos y juicios muy propios, más allá de las convenciones del código escrito (López, 2015, p. 236)

Por otro lado, entender la escritura como cuidado de sí y del otro, nos permitirá pensarnos continuamente, donde el otro es considerado un sujeto pleno, íntegro (y no como un medio para...) transformando así los espacios de interacción que, como la escuela, alberga



multiplicidad de pensamientos. Pensar un cuidado propio, como lo menciona Foucault, implica cuidar del otro, puesto que somos seres sociables y que diariamente formamos parte de un colectivo, ya sea familia, amigos, vecinos; que de una u otra forma van haciendo parte de nuestra historia.

“La escritura concebida como cuidado de sí permitirá recuperar la voz propia y la voz de todos; narrarnos (decirnos) y narrar nuestras posibilidades para hacerlas dignas y plenas y, desde estas, afianzar nuestro ser en el mundo” (López, 2015, p. 237) pues el que no se adueñe de aquello que lo mueve y lo atraviesa, está negando una parte fundamental de lo que lo conforma, porque la escritura desde sus posibilidades, permite poner la voz en off de lo que queremos ser, lo deseos y anhelos que buscamos hacer realidad, todo esto “es permitirle a la escritura que sea el norte, el faro de una estética personal y colectiva.” (López, 2015, p. 238)

3.2.2.1 Narrativa

En consonancia con lo anterior, es indispensable esbozar una subcategoría que atraviesa sin lugar a duda este proyecto de investigación, la *narrativa*; retomada desde Melich (2001) “ser hombre consiste en inventarse, en construirse, en devenir. Vivimos interpretando, creando y recreando las distintas historias que tejen nuestra identidad y las relaciones con los demás” (p.1). Somos seres cargados de experiencias, de relatos, seres cargados de interpretaciones que permiten transformarse, puesto que le sensibilizan y le atraviesan el cuerpo, el alma; relatos que dan cuenta de su memoria, de su experiencia y, por ende, de su habitar en el mundo. Entonces, ¿cómo no pensar en narrativas en la escuela, si estas se convierten en expresiones de la vida misma? ¿Cómo no dar apertura a aquellas voces que necesitan relatar el mundo, su trasegar y su experiencia en este?

Partiendo de esa cuestión, nos dimos cuenta que “la dimensión narrativa es la acción que será a su vez memoria...una resistencia con éxito a la muerte del hombre” (Bárcena, 2014, p.92), pues estamos habitando un mundo que no da espera, en donde en muchas ocasiones es más fácil simplemente dejarse llevar por el ritmo de la vida, es decir, deambular lo cotidiano con miras a simplemente respirar, sin preguntas, sin anhelos; con tener lo necesario.



Facultad de Educación

Por tal motivo, nuestra apuesta apuntala a un ejercicio narrativo desde una mirada metodológica, por medio de esta se vislumbraron lo que trastoca y conmueve a todos los sujetos involucrados en la investigación, en palabras de Connelly y Clandinin (1995) “entendemos que la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación” (p.12). En este sentido, la retomamos como el fenómeno que nos permitió construirnos, comprendernos, interpretarnos y transformarnos por medio de relatos, constatando nuestra vida misma, pues “el interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria” (Bárcena, F., González, E. F., & Mèlich, J. 2014, p. 103)

Desde esta perspectiva de narrativa que abordamos, a partir de los relatos, de la escritura atravesada por la lectura y la experiencia, se puede entrever que éstas son prácticas que se relacionan entre sí, una conlleva a la otra, se complementan, permiten al ser humano de esta época, interactuar unos con otros. Son fundamentales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las escuelas, ya que permiten una mejor interacción entre los sujetos que la conforman.

3.2.3 Lectura

En este sentido, frente a las prácticas de lectura existe un abanico amplio de autores que las han abordado desde diferentes enfoques, como por ejemplo Delia Lerner que la toma desde *la lectura literaria*; como aquella que va más allá de la decodificación de letras, en tanto se quiere crear un vínculo estético con lo que se lee.

Quando el lector se entrega a la lectura literaria, se siente autorizado -en cambio- a centrarse en la acción y saltar las descripciones, a releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes, a dejarse llevar por las imágenes o evocaciones que la lectura suscita en él. (Lerner, 2001, p.128)

El papel del lector, entonces, debe sobrepasar lo estandarizado, pues es éste quien crea lazos con lo que está leyendo en la medida en la que se siente identificado, haciendo de la práctica de lectura una práctica viva donde el sujeto que lee deja de ser un ente pasivo y se posiciona como un agente activo que conversa con la obra, se permite detener en aquello que lo conecta y lo



Facultad de Educación

moviliza, pero también con las discrepancias que le pueden llegar a suscitar de aquella lectura, teniendo así esa posición que lo autoriza a apelar lo que lee, puesto que

A la hora de leer, también este yo que describe su lectura importa porque importa su interpretación, su modo de atribuir sentidos a los textos, sentidos que en muchos casos se vinculan con experiencias vitales o con experiencias de lectura que los sujetos han atravesado con anterioridad (Bombini, 2017, p.39)

En este sentido, esa lectura que hace y que describe el estudiante al momento de socializar, de conversar; es de gran relevancia en la medida en que conecta la ficción con su mundo real, dejando de lado los aspectos prescriptivos que la escuela exige en estas prácticas. Siendo así, es necesario

Reconocer los modos como los lectores se ponen en contacto con los textos: no siempre lo harán como la escuela espera que lo haga; en muchos casos, los lectores llegan a los textos en busca de respuestas o como un modo de complejizar las preguntas sobre el mundo, sobre la existencia, pero también sobre el lenguaje y sobre lo que las ficciones invitan a pensar e imaginar. (Bombini, 2017, p.38-39)

Una lectura entendida de esta manera, lleva a que la escuela se pregunte por los sujetos que la habitan y sus contextos, teniendo presente un espacio y un tiempo en el cual se inscriben las dinámicas de los estudiantes y la misión que tienen de relacionar esa lectura con el mundo; poniendo así la escuela, en contacto, al lector con la obra, reconociendo la importancia de la experiencia suscitada dentro de esta práctica.

Incluso, desde la lectura del mundo que plantea Michéle Petit (2016), relacionamos su postulado con nuestra investigación en tanto esta autora crea un espacio de reflexión sobre la lectura, desde la pedagogía y en materia de la cultura escrita; poniendo esta práctica en un nivel más global que le concierne a la sociedad en general y no sólo y únicamente a la escuela; aunque cabe resaltar que si bien el espacio de interacción nuestro fue la escuela, nuestra preocupación sobrepasa las barreras de lo institucional, ya que cada estudiante desde su particularidad hace parte de un mundo, de un contexto específico que necesita ser leído, interpretado y reconstruido a través de múltiples formas; una de ellas y con la que creamos unión fue la literatura, puesto que

La literatura bajo sus múltiples formas, provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos. (Petit, 2016, p. 65)



3.2.3.1 Experiencia

Por esa razón, nace dentro de este trabajo una subcategoría que es imposible desligarla de las demás, nos referimos a la *experiencia*. Esta envuelve y circula por todo el trabajo como la abeja en busca del polen que le brindan las flores. Este concepto lo entendemos desde lo que habla Jorge Larrosa en los textos: *Sobre la experiencia* (2006) y *La experiencia de la lectura, literatura y formación* (2003), donde el autor, nos plantea la experiencia desde diversas posibilidades, abriendo camino a un sin fin de aperturas teóricas, críticas y prácticas que se pueden avistar dentro del ámbito educativo. Como el mismo Larrosa (2006) dice: “Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (p.88).

Se trata, entonces, de una experiencia que nace de algo externo a mí, un acontecimiento como este autor lo nombra que se convierte en “eso que me pasa” y ese “eso”, es lo que lleva a nombrarlo como un principio de alteridad o de alienación (Larrosa,2006), porque son sucesos que pasan externos y se quedan allí; lo que se logra de esa experiencia, es situarla en un momento específico con unos sentimientos que marcaron ese instante. Es por eso que lo interesante de la forma como Jorge Larrosa nos expone poco a poco este concepto, se sitúa en el lugar de la experiencia, pues es el sujeto quien carga esa experiencia y hace de ella una transformación, donde se pone en juego la subjetividad y los encuentros y desencuentros que se pueden vislumbrar en el momento catártico de lo experiencial.

Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí... (Larrosa, 2006, p. 90)

Cuando se lee se activa un sin fin de sentidos en la persona, concediendo que la lectura engrandezca la imaginación, juegue con lo que se sabe y se ha de descubrir, “lo que ocurre es que la experiencia de la lectura es otra cosa que descifrar el código de un texto,” (Larrosa, 2003, p.42) pues también evoca la memoria, cargada de experiencias, las mismas que provocarán sentidos o sin sentidos en eso que se está leyendo, que en primer momento se traducirán en



preguntas y diálogos constantes con el libro. Y con respecto a la escritura permite lo que el mismo Larrosa nos narra en su texto, *La experiencia de la lectura, literatura y formación*

Aíslas lo que has leído, lo repites, lo rumias, lo copias, lo varías, lo recompones, lo dices y lo contradices, lo robas, lo haces resonar con otras palabras, con otras lecturas. Te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos. Lo haces parte de ti. Te vas dejando transformar por, y escribes. (Larrosa, 2003, p. 13)

Es la posibilidad de convertir las palabras del otro, lo dicho por el otro en un entramado de relatos que cuando se cargan de mi experiencia pasan a ser de mi autoría; resaltando aquí lo que la lectura provoca en la persona que ha adoptado su posición de lector y se ha identificado en el pensamiento y el accionar de alguien más.



Facultad de Educación

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía.

Foucault, 1994

Pensar la lectura y la escritura en la escuela, trae consigo pensar en los sujetos, profesores y estudiantes que habitan y/o se deja habitar por estas prácticas, pensarlos a razón de una didáctica, de una unión entre saberes, de una cultura que los envuelve, pensarlos como sujetos particulares y como sujetos comunes. Entendiendo *sujeto*, según Foucault, como un ser pensante, es decir, que se piensa a sí mismo en relación con el mundo y con el otro; en relación a ello ¿Existe en la escuela seres que se piensan a sí mismos? ¿Cómo se ocupa el profesor del *cuidado de sí mismo* en el aula de clase?

Es la escuela un lugar pensado y creado para educar sujetos que salgan a la vida laboral con las herramientas necesarias con las que puedan alcanzar sus propios logros y para que contribuyan a la mejora de la sociedad. Una escuela que desde sus inicios se plantea una gran responsabilidad: que las personas enfrenten los desafíos de la vida a través de los conocimientos establecidos por el gobierno.

Ahora bien, la escuela actual se desliga totalmente de formar este sujeto pensante al que hace referencia Foucault, evidenciado esto desde nuestra experiencia como estudiantes, las que una vez estuvieron recorriendo las estructuras físicas de un colegio, las que aprendieron a sumar y restar, a leer y a escribir bajo el tradicionalismo que en ese momento abría las puertas al aprendizaje; seguidamente como maestras en formación que se piensan por las prácticas de lectura y escritura

Nos preguntamos cuánto poder tiene la escuela para encasillar la mente de los niños y niñas, para fijar un solo saber y privarlos de la imaginación, la creatividad y el arte; puesto que, en estos grados tan avanzados, específicamente en octavo, los chicos se niegan la posibilidad de hacer cosas novedosas, de crear, de expresar con palabras lo que los sensibiliza y los conmueve. Es decir, los estudiantes pocas veces se muestran abiertos a este tipo de actividades donde movilizan sus pensamientos y los modos de concebir la escuela en relación con la vida misma (D.P, 2018).



Facultad de Educación

También desde los estamentos legales que rigen las instituciones, pues en ellos se enmarca una finalidad, que los estudiantes aprendan unos saberes estandarizados, sin darle importancia al sujeto mismo. Un ejemplo de ello son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que como ya se ha mencionado, nos muestra unas pautas concretas que enmarcan los procesos de lectura y escritura de los grados octavo y noveno, teniendo como finalidad dar cuenta de lo aprendido, desde lo demostrable y lo enunciativo, dejando de lado lo catártico y lo introspectivo.

4.2 Triangulación y comprensiones

Ahora bien, los estudiantes también evidenciaron estas maneras de plantear la educación y los acontecimientos dentro de la escuela como algo sistemático; por ejemplo, en las entrevistas, J.P⁷ hizo referencia a los aspectos que se deben tener en cuenta para abordar una lectura y para escribir, desde una particularidad prescriptiva, *“Escribir bien los signos de puntuación y tener en cuenta la ortografía”*. Si bien, este carácter prescriptivo no es menos importante, la interacción consigo mismo y con el otro queda reducida cuando en el aula de clase solo se tienen en cuenta aspectos mecanizados para leer y escribir, aunque estas prácticas vayan más allá de una decodificación y/o memorización.

Lo anterior nos hizo plantear nuevos acontecimientos en el aula de clase con relación al lenguaje y a las prácticas culturales de lectura y escritura. Nuevos acontecimientos que fueron surgiendo a partir de una secuencia didáctica, donde se tuvo como principal objetivo reconfigurar dichas prácticas, pues aún estaban enmarcadas como procesos o herramientas separadas de la vida, enmarcadas totalmente en el ámbito institucional.

Estas prácticas culturales, planteadas desde la filosofía educativa, atraviesan el ser en todas sus facetas, al ser como maestro y al ser como estudiante-discípulo.

⁷ Los nombres de los estudiantes, se nombran con sus respectivas iniciales, ya que esto fue el acuerdo al cual se llegó con la maestra cooperadora y el grupo octavo B.



El maestro de que habla Foucault tiene una posición específica, distinta de la del profesor, pues él «no cuida de enseñar aptitudes y capacidades a quien guía, no busca enseñarle a hablar ni a prevalecer sobre los otros, etc.». Por el contrario, el maestro «cuida del cuidado que el sujeto tiene de uno mismo y que, en el amor que tiene por su discípulo, encuentra la posibilidad de cuidar del cuidado que el discípulo tiene de sí propio» (Pagni, 2013, p.9)

En otras palabras, la lectura y la escritura atraviesan el ser a partir del contacto cercano y experiencial que tienen con el sujeto. De esta manera nos pensamos el papel del maestro como fuente principal para que este *conocimiento de sí* pueda existir dentro de las escuelas y fuera de ellas, siendo el maestro no solo un transmisor de saberes establecidos, sino un guía, un mediador entre la reflexión de lo que acontece en el mundo en relación con el sujeto, con el discípulo. Un discípulo cargado de historias, de valores, de herencia cultural que han preestablecido su manera de ser, un discípulo que acepta y recibe bondadosamente estas nuevas concepciones de lectura y escritura, donde las palabras que se observan y se plasman en una hoja, los conmueve, los hace pensarse. Un ejemplo de esto es la cartografía corporal donde cada uno de ellos plasmó su silueta en papel y en ella escribía los sentimientos que tenía hacia su familia y amigos, donde uno de los estudiantes, expresó en su escrito final:

La cartografía me ayudó a recordar cosas de cuando era más pequeña, me ayudó a ver cosas de mi familia que tal vez nunca lo había dicho o lo había pensado. Me divirtió mucho porque cuando estábamos dibujando nuestro cuerpo, algunas partes quedaban muy graciosas y me permitió compartir y convivir con mis compañeros (M.F, (2018, agosto 28). *Grupo Focal*

“Practicando la catarsis de sí es como el alma descubre a la vez lo que es y lo que sabe, o mejor, lo que pretende, como descubre a la vez su ser y su saber.” (Foucault, 1994, p. 66 - 67). Con este apartado, el filósofo francés nos abrió las puertas para plantearnos el *saber* desde otra perspectiva, alejado de lo que comúnmente se concibe (estandarizado, estructural, teórico, memorístico), y nos permitió erigir ese vínculo entre el sentir y el hacer; a la vez que fuimos descubriendo, tanto maestro como discípulo, el saber como un camino que se revela y que no está trazado, un saber que lo da el entender y comprender lo que constituye a cada sujeto, su familia, los valores, la religión, los amigos.



Este conocimiento de sí se da con ayuda de un guía, un guía que piensa intencionalmente en lo que va a decir, lo que va a llevar al aula de clase para que sus estudiantes emprendan esta práctica de la libertad. En nuestro caso en particular llegaron los textos “*La rebelión de las ratas*” de Fernando Soto Aparicio por medio de la maestra cooperadora que estaba abordando dicha novela con el grupo octavo b, y el cuento “*La muerte en la calle*” de José Félix Fuenmayor por elección propia. El primer texto, como se dijo anteriormente, no estaba dentro de nuestras posibilidades, pero al momento de leerlo, nos encontramos con la potencialidad que tenía para que el lector se viera reflejado y sensibilizado por el personaje principal; con el segundo texto, también potencializamos la reflexión a partir del mendigo y las vicisitudes que le ocurrían.

En este sentido, en el proceso de lectura de ambos textos, nos encontramos con que es imprescindible, en el contexto en el que nos encontrábamos -donde los estudiantes rechazaban las prácticas de lectura y escritura-, abordar la lectura como la plantea Freire, una lectura del mundo que precede la lectura de la palabra, una lectura que se hace con los sentidos agudos, desde el contexto mismo en relación con el mundo, una lectura de lo que sensibiliza al sujeto. Ahora bien, cuando la lectura de la palabra va aconteciendo en el aula a través de las voces de Soto Aparicio, de Fuenmayor y de los estudiantes mismos que crean narraciones de sus experiencias, implica también hacer una constante lectura de la realidad en relación a lo que está escrito, pues, “la lectura tiene mucho que ver con el espacio, toca los cimientos espaciales del ser. Parece ser un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar” (Petit, 2016, p.47).

De tal modo, una lectura más sentida nos permitió abrir paso al placer de leer, a que los estudiantes cambiarán la perspectiva que tenían de esta práctica; en un principio se sentía cierta resistencia frente a propuestas que estuvieran planteadas a realizarse por medio de la lectura y después se evidenciaba otra actitud. Por ejemplo, B al finalizar este proceso, dice al respecto que la lectura “Es sumergirse en un mundo de palabras y sentimientos” (G.P, 2018).



Facultad de Educación

En consonancia con esto, para nosotras,
Leer implica ir más allá
Leer es abrir las puertas de la imaginación
Leer es privarnos un momento de los prejuicios
Leer significa escribir el momento
Leer nos permite indagar en las aguas más profundas del océano
Leer nos muestra lo extraño, lo exótico
Leer es ver y tratar de entender el mundo
Leer es todo lo que el ser humano puede hacer para ganar conocimiento, pues leer me permite ser yo y otros al mismo tiempo. (D.P)

A partir de los ejercicios que surgieron en relación con la lectura, en nuestras prácticas también se planteó una escritura vital, donde el estudiante pudiera encontrarse con aquello que hace parte de él y que en ocasiones se omite dentro de la obligatoriedad, pues el interés se pone en la finalidad de lo aprendido y no en el proceso que se lleva a cabo para llegar a este; es su experiencia la que sale a relucir en aquello que desde el papel va haciendo parte de su vida.

Cuando se escribe se está construyendo la historia, una historia individual y colectiva que va constituyendo el ser; lo que se personaliza por medio del lápiz en la vida de aquel que lo toma como suyo, se identifica y la transforma.

Escribir “es el arte para dar a entender...” nos dice un estudiante. Definiciones como esta, nos reafirma la importancia de reconceptualizar y transformar las prácticas escriturales en la escuela; pues si ponemos la mirada en los documentos institucionales (planes de área) y a los DBA, muy posiblemente nos devolvamos varias décadas atrás, donde la escritura es vista como un instrumento más del ámbito educativo, incluso del maestro, pues el resultado de haber indagado por aquellos documentos, devuelven la escritura al acto mecánico que da cuenta de los conocimientos adquiridos de una clase o una materia.

Este panorama que los documentos nos ofrecen, ubica la práctica escritural como un simple mecanismo de elaboración de textos, donde en lo que se pone la atención es en la forma, en un conjunto de exigencias formales dependiendo del tipo de texto. El “aplica todas las etapas de la escritura en la elaboración de textos coherentes y cohesivos...” (DBA, Grado octavo) está convocando al estudiante a hacer uso de todo el conocimiento que tiene sobre la escritura, pero el problema no reside en lo que explicita este derecho básico de aprendizaje; la situación



Facultad de Educación

problemática es que la práctica que se pide se queda en lo superficial, en la forma. Por ende, se omite el proceso que subyace en el acto de escribir, se está dejando de lado propósitos necesarios e incluso fundamentales, como la experiencia que hay en las letras, la historia que se escribe, las emociones que las palabras provocan o provocaron en el estudiante; por ejemplo, aquel que ha decidido hablar por medio de un ensayo para su clase de español de su género musical favorito.

Se trata, entonces, como lo dice Skliar (2012) “... liberar la escritura de sus razones, de esas razones que no tienen ninguna presencia ni esencia a la hora de escribir, ni modifican en nada la imposibilidad de la escritura” (p.21-22). Con esto nos referimos al amplio espectro que trae consigo escribir, no es tanto escribir por escribir como lo menciona Skliar que lleva a esa liberación, es posibilitar otras respuestas a la pregunta del por qué se escribe.

Estos hallazgos, en un primer momento nos mostraron el alejamiento que tienen los documentos institucionales con relación a lineamientos del MEN, pues si nos damos vuelta, los lineamientos curriculares apuntan a esas etapas de la escritura, donde la forma tiene su importancia en cuanto a la presentación y evidencia del conocimiento impartido, donde lo técnico y formal de la lengua hace parte del aprendizaje, pero no es el eje fundamental, porque también entra en juego el contenido, lo que pasa en el camino de aprender, la experiencia que está detrás de la escritura, los recuerdos o las emociones que despierta y tienen resonancia en el que escribe; más específicamente:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (Lineamientos curriculares, 2014, p. 27)

No se trata, entonces, de trasladar la escritura a la codificación, es necesario entender que esta práctica no es un instrumento que da cuenta de... es una práctica socio-cultural que involucra la vida de quien escribe; por eso los sujetos que habitan la escuela, y la escuela misma necesita entenderla como un proceso donde se entrelaza lo que se sabe y lo que es posible descubrir en las letras. En palabras del profesor Rodolfo Alberto López (2015)



Baste leer un fragmento cualquiera brotado de nuestras manos para observar cómo brota allí nuestra intimidad; cómo en ese fragmento emerge un mundo preñado de historias familiares, lugares concretos, experiencias específicas, valores, conceptos y juicios muy propios, más allá de las convenciones del código escrito (p.236)

Por eso, es urgente resignificar el proceso de escritura en la escuela, entenderla como un acto más íntimo, una escritura como ontología (López, 2015) donde por medio de ella, nos permitamos saber quiénes somos, qué queremos ser y cómo podemos serlo, permitiendo a la persona que escriba, decir lo mismo que nos cuenta Katherin Paterson (2006) sobre su experiencia con la escritura en la conferencia titulada *Lo bello y lo mejor*:

Escribo algo que tenga un significado para mí, que me diga algo, no para impartir lecciones. Cuando cuento una historia, estoy invitando tanto a los personajes de mi libro como a mis lectores a que me enseñen más acerca de la vida que nos han dado para vivir (p.14).

Es por eso, que poder permitirle al estudiante indagar en ese “arte” donde “pueden transmitir algo de sentimiento”⁸, amplía la mirada en el aula de clase de todo lo que el acto de escribir trae consigo, pues definirla como un “arte” inmediatamente los sitúa en el entramado comprensivo que hay detrás del acontecimiento. Hablarlo como arte, ayuda a indagar en el espectro de emociones propias del ser humano, que de alguna manera enriquece y los hace conocedores del proceso formativo, puesto que este conocer y transitar es lo que les permite en cierta medida, entender lo que los constituye como sujetos y la procedencia de eso que hace parte de cada uno y los identifica, pues, “escribir sobre nosotros y lo que hacemos, evoca la memoria” (Entrevista a estudiantes), la misma que llama la experiencia “eso que me pasa” como lo dice Jorge Larrosa (2000).

Esta consideración se vio reflejada en momentos que se hicieron experienciales en algunas de las actividades realizadas en el aula de clase del grupo octavo B, donde las cartas evocaron “todos los recuerdos y todos los pensamientos” (D, entrevista, 28 de agosto de 2018), sobre la familia, sobre lo que hacen en un día, que fácilmente pasa desapercibido por los mismos estudiantes; y también en un ejercicio de cartografía corporal, que más que despertar la imaginación, llevó a los estudiantes a volver la mirada al interior, a todo lo que dentro de la

⁸ expresiones que llegaron a nuestros oídos y que los estudiantes plasmaron en el papel cuando conversamos sobre lo que significa para ellos escribir



Facultad de Educación

intimidad los constituye, donde no todos tuvieron una experiencia satisfactoria, algunos sintieron la incomodidad de hablar sobre sus familiares y caracterizarlos con un color, como nos lo narra la estudiante (MJ) “La cartografía fue una de las actividades que me dio más dificultad ya que tenía que poner lo que distinguía a mis familiares de otros y no sabía cómo expresarme sobre ellos”.

Por eso concordamos con Jorge Larrosa (2006), cuando habla de que el sujeto de la experiencia es el pequeño territorio donde la sensibilidad que deja “eso que me pasa”, marca, deja su huella, convirtiendo esa experiencia en un padecimiento que placenteramente se adhiere al sujeto que, en un primer momento, pacientemente vive dicha experiencia. Del mismo modo:

La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, p.89)

Por ende, la experiencia es una subcategoría que es posible leerla dentro de las otras categorías propuestas, puesto que en los acontecimientos que narramos, la explicitación del proceso de escritura, desborda lo formal y abre perspectivas de conocimiento de sí, del acto mismo de escribir, de leer, de encarar la interpretación de los textos en el centro de la vida individual y colectiva. Cada punto de intersección que une el tronco a los demás miembros, son en cierta medida importantes en las diferentes funciones y movimientos del cuerpo humano, pues la posibilidad de cerrar y abrir las manos nos permite agarrar objetos que necesitamos y es en ese tacto, donde se hace un vínculo más fuerte que pasa primero por la observación, por unos ojos expectantes y luego se traslada al contacto, donde se inicia el juego de tocar y sentir eso externo a nosotros, como algo más que puede abrir un sin fin de provocaciones, con relación a lo que la sensibilidad del cuerpo puede evocar con eso que está afuera, pero que causa impacto en lo que se encuentra oculto a simple vista (sensibilidades, emociones).

En este momento, entonces, es pertinente traer a colación otra de nuestras subcategorías, la subjetividad; pues bien, esta se ha visto reflejada a lo largo de todo el texto en nuestras palabras y en nuestras experiencias; además es crucial entender que las acciones educativas, específicamente nuestras acciones educativas dentro del aula fueron decisiones con un propósito, es decir, los primeros sujetos permeados de subjetividad dentro del aula fuimos nosotras, porque



Facultad de Educación

los propósitos que teníamos al llegar a la escuela, estaban enmarcados en la pregunta por nosotras y por el otro, el estudiante “la subjetividad se convierte en humana no solamente cuando el sujeto es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino cuando es capaz de dar cuenta de la vida del otro” (Bárcena, González, Mèlich, 2014, p. 25)

Por ello, los procesos llevados a cabo en el aula no se desligaron de lo subjetivo que emergía de la experiencia que tenían los estudiantes, dado que esto permitía la posibilidad de que ellos se inquietaran por sí mismos y por el otro. “Aprender más sobre nosotros mismos y sobre las otras personas con las cuales nunca compartimos y así podemos compartir como familia, podemos expresarnos mejor y quitar el miedo, ser más seguros con nosotros mismos y las otras personas” (M.A.M, grupo focal, 28 de agosto de 2018)

Es así, como nuestra apuesta estuvo enmarcada en la posibilidad de propiciar en el estudiante un encuentro con textos literarios⁹ que provocaran afección, una catarsis que los llevara a la sublevación de verse como sujetos cambiables, que se afectan por lo que pasa en su entorno. “No había sido tan cotidiano leer una novela de una manera tan real ya que en algunas actividades se reflejaron mucho en nuestras vidas” (D.S, grupo focal, 28 de agosto de 2018)

Por tal motivo, los textos producidos y las voces que emergían en los procesos de escritura en el aula estaban impregnados, marcados, como diría Larrosa (2006) “la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje” (p.8), un proceso que le da sentido, comprensión y vida a la expresión; por ejemplo, en uno de los textos finales (M.C) nos decía que “A lo largo de estos encuentros tuve una serie de sensaciones que me mostraron mi forma de pensar de una manera diferente...” (grupo focal, 28 de agosto de 2018)

Es allí, en ese punto, donde descubrimos que nuestra labor estaba enmarcada en la acción educativa, entendiéndola como una “acción poiética, creación y narración, por ende, es el educador un poeta, pues tiene la capacidad de (re)crear historias, narrar y narrarse; procurando en esta acción educativa dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida” (Bárcena, González, y Mèlich, 2014, p.106). Entendiéndose dicha acción como todo lo

⁹ La rebelión de las ratas - Fernando Soto Aparicio
La muerte en la calle - José Félix Fuenmayor



Facultad de Educación

opuesto a fabricación, “acción”: pluralidad, alteridad, imprevisibilidad, novedad radical, irreversibilidad, fragilidad, narración” (Bárcena, González, y Melich, 2014, Pág. 90), una labor guiada por la ética del maestro, como aquella que busca trastocar y movilizar.

Una de estas acciones fue el ejercicio de cartografiarse, entramando aquello que ha sido importante para ellos, un punto de partida para sus transformaciones y que ha significado un quiebre, un punto de fuga. A partir de esto, se hacía evidente cuan particulares han sido sus experiencias, sus relaciones con el mundo y con el otro. A continuación, pondremos tres ejemplos:





Facultad de Educación

Si comparamos a simple vista las tres imágenes, se puede percibir desde lo iconográfico cuán diferentes son los estudiantes, pues la forma en la que ilustraban a aquellas personas cercanas a su vida y cómo las situaban en su cuerpo, en cierta medida nos enseñan la afección que cada integrante produce en el sujeto (estudiante); teniendo en cuenta que a todos se les planteó el mismo ejercicio y las mismas pautas, todo se produjo por la apropiación del mundo particular que cada uno de ellos habita.

Partiendo de esto, entonces, se puede enunciar la subjetividad como la molécula particular de cada ser humano, pues la experiencia da cabida a lo subjetivo, a lo que emerge de allí, cada copo de nieve es único, al igual que estos, cada experiencia es única. En cuanto subjetividad permite un devenir constante, unas construcciones y deconstrucciones continuas. Pues es la subjetividad la experiencia que nos moviliza, si lo importante en la vida no se puede definir, cuánto más un aspecto del ser humano tan importante como lo subjetivo; lo cual en este caso lo podríamos ligar claramente a la experiencia de lectura que cada estudiante ha tenido, por ejemplo, al interesarnos por el cómo ellos leían. En el grupo focal descubrimos que cada experiencia es singular.

MF: a mí me gusta leer, pero en voz alta estando sola o con una persona pues yo le leo mi papá o a mi hermano, pero en voz alta sentada acostada pero también me gustaba mucho en el salón cuando leí a una persona en voz alta como M porque ella se expresó muy bien cuando le Entonces ella sola y todos callados yo podía seguir lectura ayudaba.

D: pues yo cuando leo, yo no me acostumbro mucho a leer, pero cuando estoy leyendo un libro es porque me interesa, yo pues tengo que estar en silencio y acostada y con una cobija.

B: pues yo, prefiero leer al aire libre, mm si hay bulla no me importa, pero ya si es mucha ahí si me desconcentro y sentado. (Grupo focal, 28 de agosto de 2018)

Así vimos en las subjetividades una potencialidad dentro del ámbito educativo, pues esto nos daba aperturas a un sinfín de posibilidades encaminadas a un accionar formativo, desde la pluralidad, desde un otro que nos habita.



Facultad de Educación

Somos frágiles al cambio, y eso nos hace susceptibles a **narrarnos**, otra de nuestras categorías. Lo que posibilita el relato en nuestras vidas, como discurso de fuga “la dimensión narrativa de la acción que será, a su vez memoria...Una resistencia con éxito a la muerte del hombre” (Bárcena, González y Mélich, 2014, p.92).

Parafraseando a Melich, somos una trama que solo se descubre a sí misma al ser narrada, al ser habitada y plasmada; es decir, nos descubrimos a nosotros en las acciones con el otro y en lo que nos narramos y le narramos a los demás; se podría decir que somos hilos en busca de urdimbres, de tejidos que nos permitan fugas, cambios. De allí emerge y muta la subjetividad.

Las escrituras que partían de la subjetividad, en las clases con el grupo octavo B, siempre estuvieron mediadas por la tensión constante en la que se encuentra el ser humano, pues somos una tensión entre lo dicho y lo que queda por decir “nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida- que es biografía- y el texto del mundo, un mundo que está en papel, que es un texto” (Bárcena, González, y Mélich, 2014, p. 101)

Concebir la vida como una biografía - narrativa, es tratar de pensarla como relato, “significa que el sujeto humano es, un novelista y un lector de sí mismo (Bárcena, 2006, p. 103). Es en este punto donde podemos plantear entonces la narración como impulso para ser, para crear y devenir, es perpetuar lo que nos transforma; la narración como un modo de vivir y contar, como mediación real o ficticia que permite comprender el mundo particular que cada quien habita.

Teniendo en cuenta esto anterior, nos permitimos, pues, plantear el ejercicio de narrar-se (dentro del ámbito educativo y por fuera de este) como el relato de formación de la subjetividad, como aquel proceso que se construye y transforma en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo (las experiencias vividas), por ende, nos narramos por una necesidad de interpretación, de situarnos en el mundo y frente al mundo.

Ahora bien, como ya lo dijimos, desde nuestro accionar educativo en la I.E.S.A, propusimos una serie de actividades que partían desde un aspecto formativo (ir más allá de los contenidos), en donde los jóvenes pudieran adueñarse de su proceso. Para ello planteamos un ejercicio de autoevaluación desde lo cualitativo, ya que estaban acostumbrados a autoevaluaciones



cuantitativas, es decir, se les entregaba un formato con ciertos parámetros o indicadores y allí, ellos tenían que ponerse una calificación y ya.

AUTOEVALUACION				
NOMBRE: _____ GRADO: _____				
A continuación encontraras 8 aspectos del componente actitudinal, de manera muy sincera debes calificarte de 1 a 5, siendo el 1 la menor calificación y el 5 la mayor calificación.				
ASPECTO	PERIODO I	PERIODO II	PERIODO III	PERIODO IV
Su comportamiento en clase permite el desarrollo de las actividades pedagógicas.				
Cumple con las diferentes actividades asignadas por el docente dentro y fuera de clase.				
Es respetuoso en el trato con sus compañeros y docentes.				
Cuida los muebles, útiles y enseres del aula que están para su servicio.				
Respeto las pertenencias ajenas.				
Su presentación personal demuestra orden e Higiene.				
Asiste puntualmente a clase y justifica oportunamente sus retrasos o ausencias.				
Utiliza un vocabulario decente.				
Cumple con el aseo asignado en la institución.				
PROMEDIO				

FIG. 2¹⁰

Por ello, nosotras les propusimos desde un ejercicio de escritura, autoevaluarse teniendo en cuenta el proceso, la pertinencia, la ortografía, la redacción y el contenido; así ellos podían plasmar en la hoja lo que les retornaba el ejercicio, es decir, se les entregó a los estudiantes un ejercicio de escritura (cartas) que habían realizado dos semanas atrás, y así poder evaluarse a conciencia. Con este ejercicio, fuimos testigos de cuán difícil se les hacía a los jóvenes pensarse en términos autónomos de su proceso, pues al no tener un indicador concreto establecido, se sentían extraviados y en muchas ocasiones, las hojas en blanco daban cuenta de lo deshabitual y de lo duro que es hacer un ejercicio formativo a consciencia.

¹⁰ Formato de autoevaluación



Facultad de Educación

Por otro lado, dentro de la secuencia didáctica, propusimos un ejercicio de danza contacto, en donde los jóvenes debían trabajar con alguien del mismo grupo con quien nunca o casi nunca hubieran tratado, por tal motivo, fuimos nosotras quienes organizamos las parejas de trabajo. Es necesario entender que en un primer momento fue difícil empezar con el ejercicio planteado, ya que al ser algo desde lo corporal era más difícil romper con las tensiones, tanto corporales como sociales. Traemos, entonces, a colación este ejercicio para entender que lo narrado en cada uno, es comprender lo corporal, como aquello que se habita y que también es susceptible a ser entramado. Entendimos que, como dice Delory Momberger (2009) “la individualización son dos facetas indispensables de la actitud biográfica (p. 33). En síntesis, el cuerpo como espacio tangible y el asidero de la narración y del entramado personal.

4.3 Lo real, lo posible y lo necesario: Desentramando la IESA

La escuela es un lugar vivo, donde constantemente la habitan multiplicidad de cuerpos, los mismos que cargan historias y las crean...

La escuela es el lugar donde se pueden leer diferentes culturas, entablar relaciones y conocer el mundo.

La escuela es y será el lugar de encuentro y des-encuentro conmigo mismo y con el otro; donde juego con lo que soy.

Son las prácticas de lectura y escritura pilares fundamentales dentro de los proyectos escolares, pues a partir de estas, el sujeto se desenvuelve en su vida social y comunitaria; se comunica, se expresa, significa su vida.

Por ello, a partir de la triangulación entre la revisión de los documentos nacionales que pone al servicio el Ministerio de Educación Nacional (Estándares básicos de aprendizaje, los derechos básicos de aprendizaje, los lineamientos curriculares), de los documentos institucionales como el PEI y el plan de área de Lengua Castellana, y de nuestras prácticas pedagógicas en la hora de



Facultad de Educación

lectura de la Institución Educativa San Antonio, hemos dirigido nuestra atención hacia las concepciones de las prácticas de lectura y escritura que están implicadas en los documentos mencionados en el grado octavo de la institución, haciendo una contrastación entre lo real, lo posible y lo necesario como lo plantea Delia Lerner (2001 en su texto *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”*), donde pone de manifiesto el importantísimo papel de la escuela frente a estas prácticas, un papel obligatorio de escolarizar y brindar conocimiento. Pero que más allá, debe incorporarse y apropiarse de estas, como una herencia cultural en la que todos los agentes educativos, en especial los estudiantes, las asuman y se involucren de tal manera que la escuela sea una comunidad de lectores y escritores con alternativas para cambiar la obligatoriedad en deseo, en goce.

Estos aspectos no se alejan de nuestra realidad ni mucho menos de los grandes retos en la que se mantiene la escuela, la IESA en específico, retos en los que se avanzan, pero otros que se mantienen en espera, a la expectativa de lo que podrá suceder.

4.3.1 Realidades intrínsecas en la escuela: entre el lápiz y el papel

Apelando a la experiencia educativa que nos permea, es pertinente plantear aquella realidad que fluye en la escuela desde dos posturas de un mismo sujeto (nosotras): una de ellas es nuestra posición como estudiantes (como personas que transitamos por la escuela por más de diez años), y la otra, es como maestras en formación; dos miradas que, nos atreveremos a decir, se complementan y aportan a movilizarnos, a inquietarnos y a indagarnos por nuestro quehacer.

Por tal motivo, para poder enunciar lo que traspasa esta escuela, expondremos algunos trazos, en donde se podrán vislumbrar las columnas (principios pedagógicos, didácticos, arquitectónicos y educativos) que sostienen esta institución y así poder ilustrar y evidenciar lo inherente a este sitio. Una de esas columnas en esta institución educativa es “el ruido en lo institucional”, este elemento está allí desde el nacimiento y fundación de la escuela, ya que, hablando en términos geográficos, la zona en la que se encuentra ubicada es cerca de negocios, el parque principal del corregimiento, la ruta cincuenta que es una autopista intermunicipal, supermercados, discotecas;



Facultad de Educación

esto anterior, lo podríamos enmarcar dentro del ruido extradiegético, aquel que se encuentra en el exterior de la escuela, pero que alcanza a penetrar los muros de la institución.

Ahora bien, también es necesario enunciar el ruido intradiegético, aquel que circula dentro de la escuela y que está lleno de voces e historias, esto se hace evidente en el diario pedagógico que queda como resultado de la observación participante:

Desde lo que puede reflejar en su decorado y en los recuerdos que esta evoca; son sus paredes las que guardan los rastros, la memoria de miles de sujetos, cargados de millares de experiencias y decenas de miedos; son aquellos muros los que cohabitan con el relato de los sujetos que deambulan en ella. Sujetos como nosotros, que rememoramos en este espacio lo que fuimos en nuestra infancia y también, nos surgen pensamientos y anhelos de lo que seremos como maestras. (D. P, pág.1)

Otra columna y base de lo que es la IESA, son los estudiantes, como aquellos que habitan de forma activa o pasiva la escuela. Estudiantes que, de cierta manera, deambulan por los pasillos y que dentro del aula de clase “pocas veces se muestran abiertos a actividades donde se movilizan sus pensamientos y los modos de concebir la escuela en relación con la vida misma” (D.P, p.4), es decir, son sujetos que se han acostumbrado a la rutina, que saben cómo es cada clase, cada maestro y las normas de juego que cada uno de ellos lleva al aula de clase.

Es inevitable, entonces, que no nos refiramos a la arquitectura dentro de lo institucional porque esto enmarca los espacios físicamente trazados; en el caso de la I.E.S.A, tiene espacios reducidos como: los salones, las paredes con colores neutros, los pasillos, zonas verdes; además rejas a sus alrededores que evocan un lugar obligatorio y que coartan las acciones de los sujetos que constantemente la habitan; esto determina la escuela como un espacio que juega con disposiciones jerárquicas en relación al saber y el poder.

Son estas disposiciones jerárquicas las que ponen en cuestión el cómo está concebido el currículo y la función que cumple en los procesos institucionales. Dentro de estos procesos, se enmarca la escritura, la cual se hizo posible leerla desde dos vertientes: la primera en el aula de clase (currículo formal), en donde los estudiantes ven la escritura como una herramienta de decodificación, como un ejercicio obligatorio para dar cuenta de la materia; la segunda vertiente es la escritura que está fuera del aula (currículo oculto), que emerge del contexto de cada estudiante, es decir, utilizada como un proceso cargado de instrumentos más cercanos a ellos,



Facultad de Educación

caso concreto, la imagen, ya que esta se encuentra muy ligada a intereses particulares y contextuales, tales como las redes sociales, blogs y el uso de la cámara digital como narradora de un acontecimiento particular.

Por otra parte, una de las piedras angulares de esta estructura, son los profesores, sobre quienes recae, siguiendo la línea de sentido de la jerarquía institucional, la responsabilidad de los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de la escuela, es decir, son los encargados de perpetuar modelos de enseñanza o, en caso contrario, provocar tensiones dentro de estos modelos. Algunos de estos profesores se vinculan de lleno a un solo método de enseñanza con el temor a lo nuevo, a los cambios; suponiendo que todos los estudiantes que han pasado por sus aulas de clase aprenden de la misma manera, con la certeza de una funcionalidad irrefutable frente al método al cual se han acuñado.

Provocando así unas prácticas educativas descontextualizadas y desligadas de los intereses particulares de los estudiantes y de la sociedad actual.

4.3.2 Realidades trazadas en la escuela: entre la regla y el compás

Bajo una mirada amplia que tiene en cuenta los documentos oficiales del MEN referidos al área de lenguaje y los de la Institución Educativa San Antonio, hemos encontrado similitudes y diferencias que nos dejan entrever un panorama de posibilidades, tanto para el maestro como para el estudiante; puesto que ambos agentes educativos son el núcleo primordial en el que se despliegan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Estas posibilidades son un camino que permiten que estos sujetos avancen en aprendizajes que han sido dispuestos en una jerarquía de conocimientos: teóricos, pedagógicos, didácticos y prácticos.

Ahora bien, las diferencias entre unos y otros documentos radican en que los documentos oficiales están planteados para ser una ayuda al maestro en su labor dentro del aula de clase, no para ser un currículo rígido en el cual se deben encasillar los docentes a la hora de enseñar; es decir, los maestros y/o directivos malinterpretan la mediación que tienen estos documentos, siendo vistos por maestros y directivos escolares, como primera y última posibilidad de llevar a



Facultad de Educación

cabo un proceso educativo. Evidenciado esto, por ejemplo, en las lecturas que se llevaron a cabo en el grupo octavo b, lecturas que estaban establecidas con anterioridad en estos documentos, y que los maestros decidieron abordar de manera esquemática.

Siendo así, es pertinente agudizar todos los sentidos al momento de poner en práctica -tal o cual cosa- que se nos muestre como posibilidad. Es el caso de la IESA, en la que los documentos institucionales están basados en los oficiales, pero no tienen presente un contexto determinado, los recursos existentes, las problemáticas escolares y de la comunidad como lo mencionaban los estudiantes del grupo octavo B, en varias ocasiones como por ejemplo en las entrevistas, grupos focales, e incluso, en una conversación entre ellos que surgía desde las actividades propuestas por nosotras.

Por ello, cada uno de los documentos que leímos y revisamos, serán enunciados en miras de lo que, en su individualidad, plantean en torno a las posibilidades de vivir las prácticas de lectura y escritura en la escuela, en relación con aspectos evaluativos, experienciales y el rol del maestro.

Lineamientos curriculares:

Los planteamientos allí expuestos se desarrollan en torno a la lectura literaria; a una lectura crítica de un libro, envuelta en una serie de requisitos y planteamientos, que en un nivel escolar determinado el estudiante debe haber adquirido. Una lectura guiada por aspectos lingüísticos, pero que no deja de lado la experiencia del sujeto en tanto gustos e intereses a este le conmueven. La lectura como un proceso de interacción entre poderes que fluctúan; poderes sociales e individuales. “Leer resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente”. (Lineamientos curriculares, 2014, p.27)

En tal sentido, los lineamientos curriculares tienen una mirada amplia sobre el proceso de lectura dado en las instituciones, un abanico amplio de posibilidades que dan por sentado el papel creativo del maestro y del estudiante a la hora de abordar la literatura, de fijar sus sentidos,



Facultad de Educación

el pensamiento, el lenguaje mismo para comprender, interpretar, crear y recrear el mundo, su mundo lleno de matices, narraciones; que pueden ser reflejadas en la escritura poniendo en juego saberes, competencias e intereses.

Estándares básicos de aprendizaje:

Una característica de este documento es que es una guía más concreta y detallada para el maestro, la cual viene enunciada discursivamente desde la pertinencia para cada grado escolar; enfatizando los objetivos a desarrollar en cada uno de ellos, por consiguiente, de cierta forma se hace un documento más accesible para los maestros porque propone unas acciones educativas concretas frente a los contenidos de cada área.

Según este documento, las competencias que debe tener un estudiante de grado octavo y noveno, al leer y escribir, deben ser estrictamente lingüísticas, evidenciadas en un conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua; donde la experiencia, la evaluación autónoma y singular pasan a otro plano; es decir, en los grados superiores se generaliza el conocimiento, tomando como punto de partida la escritura como una herramienta que da cuenta de un proceso a nivel formal y no como una práctica sociocultural que permitiría tener una relación más cercana entre lectura, escritura, estudiante y contexto.

Derechos básicos de aprendizaje (DBA):

Este último documento nos muestra unas pautas aún más concretas que las anteriores, puesto que enmarca los procesos de lectura y escritura de los grados octavo y noveno en acciones específicas que tienen como finalidad dar cuenta de lo aprendido, desde lo demostrable y lo enunciativo, dejando de lado lo catártico y lo introspectivo por lo que apuntalamos y le damos un valor ético a la educación.

Ahora bien, siguiendo con la línea del análisis documental que nos ilustra lo posible dentro de la escuela, es necesario entonces adentrarnos a los documentos institucionales:



Facultad de Educación Proyecto Educativo Institucional (PEI):

Este documento institucional se encuentra en construcción, la última actualización que encontramos es del año 2015. En este se plantea un mejoramiento continuo en los procesos de indagación, investigación y educación. Hasta el momento encontramos que la institución se encuentra con grandes retos, tales como: el mejoramiento continuo, evidenciado en la realización de un marco teórico que le dé horizonte a los procesos institucionales, mejoramiento de los resultados. Allí también se enuncia la evaluación institucional como una forma de tener un mejoramiento continuo, por medio de la indagación y la sistematización; además se enmarca las funciones de los docentes y los compromisos que deben tener con la institución y los estudiantes.

Así mismo, al igual que el **PEI**, el **plan de área** de lengua castellana se encuentra en construcción y por consiguiente el de lectura; pues existe una gran problemática dentro de la institución, y es que la hora de lectura que está sugerida para apoyar e incentivar a los estudiantes a leer se queda en una corta práctica que envuelve la manera en como es comúnmente abordada la lectura: talleres de comprensión e interpretación textual, ortográficos, etc. Estos talleres se elaboran a partir de los propósitos que crea cada docente, respondiendo a los indicadores de logros planteados para el área de lengua castellana. En tal sentido, no existe un plan de lectura que sirva como guía para los docentes, inclusive los docentes encargados de la hora de lectura que tiene estipulada la institución, son de otras áreas, lo que conlleva a presentar una inconformidad sobre el qué y el cómo abordar este espacio para la lectura.

4.3.3 Más allá de las posibilidades escolares: nuestras realidades imaginadas

La educación representa un proceso por el cual el sujeto adquiere distintas herramientas para su inserción en la sociedad y su realización como individuo. En este proceso intervienen distintas disciplinas con el propósito claro de facilitar su comprensión, guía y estudio.

Hernández (2013) señala que se debe ver la educación como el proceso mediante el cual se ejerce una determinada influencia sobre la “nueva generación” con el propósito de inculcar unas normativas, valores y comportamientos que les permita a todos y cada uno de sus miembros desarrollar los roles sociales para los cuales han sido formados individual y colectivamente.



Facultad de Educación

Los retos actuales de la educación están entonces encaminados al ser humano de esta generación; pues al pasar el tiempo, la cultura y las intencionalidades de ser, cambian; ahora más con el acelerado crecimiento de la población, lo que provoca que, por ejemplo, en una institución educativa haya diversidad de culturas, esto conlleva a que los espacios se diversifiquen y por ende, se busque en los procesos de enseñanza y aprendizaje recoger todas esas historias que permean a los sujetos que habitan y co-habitan este espacio (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia).

A pesar de los intentos que se tienen de incluir en las instituciones la realidad por la cual los estudiantes están pasando, hay un punto crítico en todo esto y que todavía dificulta la plena realización de contextualizar la escuela. Con esto hacemos referencia al papel que cumple el maestro en las dinámicas escolares, pues estos son los principales agentes activos en la transformación de la educación; son ellos los encargados que más allá de transmitir, deben generar y despertar provocaciones acerca del conocimiento, el mismo que posibilita espacios para que los estudiantes tengan conciencia de los procesos formativos.

Se hace posible leer la insatisfacción del camino que toma la formación de los estudiantes, puesto que están viendo este proceso como una carga que lo único que hace es atormentarlos, ven un lugar y un grupo de personas que no se interesan por el ser humano que hay detrás de un nombre por ejemplo; lo que nos pone a pensar en que es necesario no perder el horizonte educativo y tener siempre presente que la educación es esencial por el mismo hecho de que trabaja con seres humanos, que sienten y piensan en lo que hacen y que constantemente buscan un crecimiento. Asuntos que al parecer no tienen cabida en la escuela, pues la imagen que se nos presenta es la de un lugar donde los sujetos van, ingieren, reciben un conocimiento y listo; donde no hay preguntas acerca de lo que se aprende y cómo se aprende, es decir, donde no tiene lugar la autonomía por parte del sujeto.

Por eso, para cambiar estas dinámicas, es necesario tener claro el contexto de trabajo, el tipo de población con la cual se va a trabajar; pues poner el contexto como una fuente primaria de información, le permitirá al maestro y al estudiante, estar en constante interacción y posibilitará la conexión de lo que se hace en la escuela con la vida misma, lo que también nos llevará a descubrir y potencializar las capacidades que cada uno de los estudiantes tiene. De igual forma,



Facultad de Educación

emprender el proceso formativo desde lo que ellos saben para permitirles así, entablar relaciones con lo que ellos son, su entorno y lo que están descubriendo.

Posiblemente son aspectos de los cuales se han hablado mucho, pero en lo que queremos hacer hincapié es que cuando hablamos de educación, no debemos referirnos a un concepto más que nos ayuda a definir algo; por el contrario, el acto de educar nos debe permitir principalmente a los maestros, la reflexión crítica y constante al papel que ocupa la escuela y la enseñanza en la vida de aquellos estudiantes que tenemos diariamente en el aula de clase, pues son estos sujetos las generaciones próximas de lo que estamos construyendo como sociedad, la misma por la cual constantemente nos preguntamos y que al mismo tiempo pareciera olvidamos.

Por consiguiente, tener claro las dimensiones del acto de educar, nos permite aventurarnos a reconceptualizar, poner otros lentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues si limpiamos y desempolvamos un poco nuestras gafas, podremos aventurarnos a nuevas experiencias, a nuevos instantes que, cargados de relaciones y diálogos, van haciendo de nosotros el ancla de re-significar la escuela, espacio que a gritos llama a la imaginación y la expresividad en las actividades cotidianas.

Es por eso que en nuestra práctica pedagógica II tomamos la iniciativa de explorar por medio del cuerpo, los sentidos, las emociones; otras formas de leer y escribir en un espacio institucionalizado, permitiendo así, desvincular la idea de una rigidez y un adiestramiento de cuerpos, para volver a poner en el centro el alma del ser humano; aquel que puede desde sus sensibilidades (maestro y estudiante) proveerse de un conocimiento que se vuelve superior en la medida en que comprendamos la importancia que tiene en la construcción de sujeto.

El buscar las conexiones entre lo que deseamos, pensamos y hacemos es de gran importancia en el desarrollo de las capacidades de cada persona; por eso, la secuencia didáctica planteada para estas prácticas con el grupo de octavo b, estuvo pensada y diseñada en unas prácticas de lectura y escritura donde el pensamiento se convirtiera en conocimiento y el conocimiento se convirtiera en realidades; prácticas que hacen y deshacen la vida del sujeto individual y colectivamente. En otras palabras:



Facultad de Educación

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner, 2001, p.115)

En consecuencia, los conceptos claves que por medio de la inquietud y la necesidad de posibilitar otras formas de ser y estar en la escuela y que nos guiaron en este proceso, empiezan con el conocimiento de sí, que necesariamente debemos tener presente en el trayecto formativo que nos hemos dispuesto a vivenciar; pues el conocernos y reconocernos nos permite afianzar y establecer aquello que nos constituye, esto es posible por medio de la lectura y la escritura, como prácticas que nos permiten vislumbrar aquello que nos mueve y nos conmociona, donde el identificarme con una palabra, frase, párrafo o texto devela en cierta medida lo que somos y queremos ser, el lugar desde el cual nos situamos al momento de ver e interpretar el mundo.

Por esa razón, la experiencia y la narrativa son los senderos que pusimos en escena para sacar a la luz las provocaciones de estas prácticas, donde la persona (estudiante) puede encontrar esas otras miradas que por fuera de la obligatoriedad y la rigidez auspician los momentos de conocerse y re-descubrir en sus palabras lo que está impregnado en su interior. Produciendo así tensiones dentro la institución, puesto que invertir los papeles y empezar a reflexionar y criticar lo que leemos, a partir de algo que parta más desde la intimidad, puede crear las conexiones necesarias para entender aquello que, al pensarse, se pone en discusión y le permite al mismo tiempo tomar conciencia de su lectura y de las motivaciones que le lleven a reflexionar por medio de sus escrituras nacientes lo que está siendo.

Para seguir pensando...

El reto de la educación se sitúa en estos momentos en devolverle la humanidad a la escuela, depositar en ella las palabras mágicas -narración, vida, experiencia, formación, re-pensar, transformar-, de tomar en su totalidad al ser humano, pues no solo se trata de instruir un cuerpo pensante, la tarea va mucho más allá, pues el niño desde que ingresa a la escuela, espera encontrar en ella ese mundo de posibilidades, cosa que se va desdibujando al pasar los años; acción que es necesaria esquivar para empezar de una vez por todas a mostrarles a ellos, a los estudiantes, maestros y de más que en el proceso de aprender, hay un centenar de puertas que se



Facultad de Educación

abren en la búsqueda de ser exploradas por cuerpos capaces de crear para llegar a esos aprendizajes que desde diferentes puntos de vista se convierten en esas experiencias que van construyendo a la persona, evocando la recreación de su realidad, en un espacio como la escuela y la misma sociedad que habita.

Es así cómo pueden resolverse las dificultades antes planteadas. Para resolverlas, ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podremos enfrentarlas y ellas seguirían, inmovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos. Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo que es posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita (Lerner, 2001, p. 37)

4.4 Diez posibilidades para abordar la lectura y la escritura en la escuela

Agradecimientos

Esta memoria reflexiva es una devolución a la Institución Educativa San Antonio, a las maestras y a los estudiantes que nos permitieron culminar este proceso de práctica y, por consiguiente, brindarnos aprendizajes que llevaron a pensarnos a través de las prácticas de lectura y escritura en nuestro quehacer como docentes en formación.

De igual manera extendemos los agradecimientos a nuestra maestra cooperadora y a nuestra maestra asesora por el acompañamiento y solidaridad durante este proceso.





Somos estudiantes del décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, seccional Oriente; quienes hemos puesto la mirada en aquellos procesos de lectura y escritura llevados a cabo en la escuela.

En nuestra práctica pedagógica quisimos adentrarnos al mundo escolar por medio de las vivencias y experiencias que circundan en este espacio, llevando a cabo un proceso de re-significación y acompañamiento en las horas de lengua castellana y lectura.

Introducción

Esta memoria reflexiva surge como iniciativa por transformar las prácticas de lectura y escritura. Un relato que advierte, visualiza y anuncia unas acontecimientos posibles y reales, para inspirar nuevos caminos. Además surge también de la ausencia del mismo en esta institución porque aunque la institución lo perfila entre sus expectativas, no lo había podido construir, con la intención de que aquellos maestros que están a cargo de la hora de lectura, se inquieten por lo que provoca este espacio y las prácticas posibles, en los estudiantes, dejando de lado la automatización de la lectura y la escritura, y permitiendo ejercicios de significación, de conocimiento y reconocimiento en los agentes educativos que conforman dicha institución.

Es por eso que la apuesta de este trabajo se impulsa desde las prácticas de lectura más sentida, en donde intervenga el cuerpo, los gestos, la entonación, el deseo y un reflejo de lo que se es y lo que se está siendo, visualizado desde lo que se escribe; partiendo de la escritura espontánea y experiencial provocadas en el aula de clase. Pues si la problemática radica en que los estudiantes no leen o no les gusta leer ni escribir lo que el currículo establece, puede que esto se deba a factores que devienen de la forma como se llevan a cabo dichas prácticas. El no identificarse en este espacio y no poder establecer relaciones y conexiones con sí mismo y lo que diariamente le rodea. “El ejercicio de escritura se torna entonces una actividad vital, en cuanto es mediante aquel que se estudian los movimientos de la propia existencia, y con esto, se piensa y se hace una evaluación de ella.” (Hernández.B, 2007, p. 3)



La lectura

La consecuencia de pensar la experiencia de lectura de una manera superficial, conlleva a que las habilidades comunicativas de los estudiantes se restrinjan a un “uso ideal” provocando en ellos una experiencia insatisfactoria que se visibiliza en comentarios como: “no me gusta leer”, “qué libro tan largo”, “cuál libro es más corto”, “este libro no se entiende”. A la vez, las prácticas docentes demuestran una corta interacción con los mismos estudiantes en donde la imposición de obras se hace solo con el objetivo de cumplir con los estándares de lenguaje y los DBA, pensando al estudiante como un sujeto incapaz de expandir sus conocimientos, saberes previos, e incapaz de proyectarlos al mundo actual.

Con respecto a los sujetos que están inmersos en el mundo de la lectura y acompañan estos procesos, los maestros y maestras se ven atados en cuanto al tiempo que le dedican a la lectura, pues la mayoría de veces sus ocupaciones imposibilitan esta práctica, pasando a un segundo plano y volviéndose una carga más a la labor. Nos referimos a lo anterior desde conversaciones que pudimos entablar con algunos maestros pertenecientes a esta institución, maestros que hacían énfasis en que el tiempo se hacía corto para la preparación de la clase, ya que tenían a cargo otras materias como ciencias naturales, sociales, español. Cabe resaltar que otros maestros se mostraron abiertos a las posibilidades que les brindada estar a cargo de la hora de lectura, puesto que veían potente este espacio para que los estudiantes interactuaran de múltiples maneras con los libros.

Es por eso que nos enfocamos en las prácticas de lectura y escritura que se presentan allí en relación con los intereses de los estudiantes, es decir, temas que los conmueven, curiosidades, aspectos de la sociedad actual que por sus edades están en consonancia con lo que les llama la atención; observando dentro de estos gustos que persiste un desinterés por la literatura, ya que estos mismos estudiantes hacen mención de que no les llama la atención las obras leídas en la institución de manera obligatoria, que, si bien saben decodificar la obra en cuestión, no se establece una relación interpersonal con lo leído, porque esta lectura no pasa por sus sensibilidades, puesto que la metodología utilizada para la lectura se queda en lo meramente literal y no se ahonda más que en temas prescriptivos.



Estar frente a un libro no supone necesariamente, por sí mismo haber adoptado esta posición de lector, haber pegado el salto. Se podría estar frente a un libro, decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo leído, sin haber construido, personalmente nada (p. 6)

Ser lector va más allá de tener un libro en las manos y ojearlo, más allá de decir que lee. Ser lector no es una profesión acabada, es un proceso inacabado que no se justifica solo con haber terminado de leer un libro, pues nos vamos haciendo lectores en la medida en que cargamos nuestro cuerpo con palabras, con mundos imaginados, cuando un libro nos va revelando quiénes somos, relacionando nuestras experiencias con aquello que alguien escribió y que no es ajeno a mí, haciendo parte de otra historia.

Apología a la lectura y la escritura

A usted lector, queremos proponerle esta apología de la lectura y la escritura, porque fuimos parte de un proceso en el cual nos interrogamos, participamos y creamos. Esta propuesta tiene apertura desde unos intereses individuales que han trascendido en la escuela hacia un accionar colectivo, es decir, individual desde cada uno de nuestros anhelos y deseos para ser llevados a la escuela, colectivo en tanto estos deseos se fueron unificando para ser llevados a cabo en esta institución, con un grupo y maestras en particular que aceptaron nuestra propuesta para asentar en la realidad educativa.

Por consiguiente, esta es una de las tantas experiencias que se pueden materializar en razón de una práctica pedagógica en el aula; es evidencia de un proceso enmarcado desde nuestra posición como maestras y como lectoras (como sujetos activos y pasivos dentro del aula de clase).

Son diez ideas que sumamos a favor de la lectura y la escritura, ideas que como bien dijimos, fueron vivenciadas en un aula de clase con treinta estudiantes que en su mayoría les aburría leer. Estas ideas van acompañadas de unos ejemplos que pueden también realizar los maestros de lectura y demás áreas, optando por la propuesta de transversalizar la lectura con otras áreas.



1. La lectura como experiencia hedonista

¿Qué se podría entender en este espacio por hedonismo?, pues, bien, para ello es pertinente que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿qué tan acostumbrados estamos a hacer las cosas obligados y no por gusto?

¿Qué tal si en la escuela enseñáramos a disfrutar la lectura, a verla y abordarla con deleite, con gozo?; es más, hasta nosotros como maestros tenemos que ser los primeros sujetos de deseo y de voluntad con la tarea de leer, deberíamos aprender a disfrutar de aquellos espacios, en donde la lectura sea la mediadora de las acciones educativas; una intermediaria entre pensar el vivir y el hacer, desde el placer.

Ahora bien, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre un mundo mecanizado donde cada persona es identificada con un número y el trato es agresivo e insensible. Como se presenta en la novela del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio, *La rebelión de las ratas* (1997), planteamos a los estudiantes una actividad similar, en donde se les pidió mucha disposición, pues se les propuso el ejercicio de perder su identidad primaria, es decir, el nombre, y se les asignó un número de identificación y durante todo el trayecto de la clase sólo fueron llamados con el número dado. Esto con la intención de abrir la perspectiva de la lectura, de incentivar en ellos un disfrute y de interpretar y comprender la obra literaria.

2. La rapidez: ¿entorpecedora? o ¿facilitadora?

Las manecillas del reloj marcan el fluir de nuestra existencia, la rapidez marca nuestros pasos; pero el cuerpo pide descanso, ir más despacio, saborear, olfatear, tectar lo que se pone ante los ojos. Unos ojos que observan letras, libros; libros que reclaman por unas prácticas de lectura más pausada, pensada, comprensible, abogan por un contacto con el ser humano donde la rapidez entorpece este acto ritual de la lectura, donde la rapidez no facilita ningún entendimiento ni comprensión. La rapidez no permite el deleite que piden a gritos unos ojos agotados, unos libros manoseados, pero no acariciados.



Facultad de Educación

Por ello, en nuestras prácticas tomamos la corporalidad y los sentidos, como aquellos medios de comprensión y aprehensión del texto literario, disponiendo a los estudiantes a entrar en otro mundo. Con los ojos vendados y con el oído afinado, siguieron una voz que leía *La rebelión de las ratas*. A su vez, esparcimos en el ambiente olores que pudieron llevar a los estudiantes al mundo narrado (el de la novela), se pusieron sonidos y se utilizaron los matices de la voz para encantar al estudiante.

3. La lectura como espejo

Si un espejo tiene la capacidad de reflejarnos y de permitir que un par de ojos nos devuelven la mirada, cuánto más no podría reflejarnos la lectura, cuán propia se vuelve para descubrirnos en ella, para poder ser testigos de su potencialidad y, por consiguiente, partícipes de aquellas aperturas que ella, la lectura, nos puede brindar.

El cuerpo permite un reconocimiento que, en cierta medida, refleja nuestros sentires. El cuerpo de cada estudiante está cargado de voces, sentimientos, anhelos que se reflejaron en una cartografía corporal, donde ubicaron a cada integrante de su familia y amigos, especificando el por qué el lugar donde los ubicaba, pues ellos hicieron parte de lo que ahora los conforma como sujetos.

4. Lectura como apertura

En párrafos anteriores, mencionamos de cierta manera y entre líneas, la lectura como una posibilidad, pues bien, es también pertinente pensarla como apertura y como obertura a otras formas, a otras realidades. De cierta manera, si permitimos que la lectura nos inquiete y nos movilice, estaremos de pie frente a la posibilidad de la contingencia, de lo nuevo, de estar delante de un mundo cambiante y, nosotros, siendo parte de esa posibilidad de cambio.

En este sentido, la actividad fue la siguiente: los estudiantes participaron de otra forma de leer, en este espacio fue el cuerpo de cada estudiante un libro que se dispuso para ser leído a partir de la *danza contacto*. Empezando con unos juegos de contacto consigo mismo y respondiendo a algunas preguntas, cómo mis manos recorren mi cuerpo y cómo me reconozco en



eso que toco. Seguidamente, se les invitó a tomar como libro otro cuerpo, fue el otro compañero quien permitió ser leído y observado. Una experiencia en la que me reconocí en el otro. Todo esto con el fin de reafirmar las sensaciones y todo lo que produce leer y leerme, en esta ocasión con nuestro cuerpo, que en algunas oportunidades negamos o dejamos que pase desapercibido.

5. La lectura como acto político

Leer es implicarse con lo que acontece y/o aconteció en el mundo. Es un acto de poder donde se involucran distintos puntos de vista. Es un dar y recibir con palabras. Leer impulsa a tomar postura frente un tema, impulsa a actuar en la sociedad de manera consciente. Nos permite ir al pasado para entender la realidad social abriendo paso a nuestros pensamientos, convirtiéndolos en armas de poder. Leer es un recordar.

Un recordar en el que el cuento *La muerte en la calle* (1967) de José Félix Fuenmayor, donde el personaje principal nos narra sus vivencias en la calle, las dificultades por las que pasa en su día a día, y todas las travesías que tiene que pasar para conseguir alimento y un techo donde descansar. Este cuento nos despertó sensaciones que fueron compartidas a través de exposiciones hechas por los estudiantes, a través de escritos, fotografías, videos. Una presentación guiada por preguntas que tenían relación con lo social y con un tema bastante incidente en la actualidad como lo es el de la mendicidad; poniendo en tensión lo que es la vida del otro que está en la calle, con la vida de cada uno de estos estudiantes. Reflexionando así en torno a las lecturas abordadas en anteriores sesiones y confrontando la experiencia de la lectura a una experiencia real y contextual.

6. Leer para develar interrogantes

El ser humano está cargado de preguntas desde que abre los ojos en este mundo expectante hasta que los cierra; se encuentra en una búsqueda que lo moviliza a indagar por las formas de comprender aquello que lo conmociona. La lectura en este sentido se encarga de abrir paso a posibilidades que dan pequeñas o grandes aristas de responder o transformar aquello que le inquieta.



Inquietudes sobre las formas de enseñar, de evaluar en la que los estudiantes son los principales protagonistas y los cuales hacen grandes reflexiones sobre ese quehacer pedagógico en la escuela. Por ello, la actividad propuesta fue que los estudiantes pusieran a volar su imaginación e hicieran uso de toda su creatividad, dándole sentido y forma a esas palabras que no se encuentran bien escritas dentro de sus propios escritos, por ejemplo, si estaba “estilo de vida”, ellos le crearían un significado a la palabra *tilo* y a partir de esta escribirían una corta historia. Seguido de esto, la reflexión sobre las prácticas de escritura que han sido exigidas en la institución, cobró gran fuerza, puesto que se contrastaron las maneras en cómo se asumen las faltas o “errores” que se tenía. De esta manera, también, se relacionó con la vida misma. La vida como una especie de ensayo error, en el que se cae, se levanta y se sigue por un camino que trae grandes tropiezos que exigen cada vez, más empeño para superarlos.

7. Escritura como portarretrato

Devolver el tiempo, regresar a los recuerdos, mirar detenidamente lo que se hizo o se dejó de hacer, es permitirse leer de nuevo el momento, las historias que se crearon y se compartieron y recordar a las personas que estuvieron presentes. Poder observar todo esto en las palabras sujetas al papel o que flotantes vuelan y se pierden en el inmenso mar de los pensamientos, es hacer de la escritura un portarretrato de lo que fui, lo mismo que me llevó a ser y hace de las letras una memoria íntima de lo que un día fueron momentos nacientes.

Así fue como cada estudiante escribió una carta dirigida a su familia, relatando en ella lo que diferencia a su familia de las demás y lo que cada integrante de la familia le ha aportado o aportó en estos momentos a su vida. Una escritura íntima, que se apodera de los sentimientos más fuertes y que se convierte en un bastón, en una especie de apoyo en el que paro, respiro, pienso y continuo un rumbo en el que se quieren decir y escribir mil cosas.



8. “La gran ocasión”

La escuela es un lugar vivo, donde constantemente la habitan multiplicidad de cuerpos, los mismos que cargan historias y las crean. La escuela es el lugar donde se pueden leer diferentes culturas, entablar relaciones y conocer el mundo. La escuela es y será el lugar de encuentro y des-encuentro conmigo mismo y con el otro, donde juego con lo que soy, leo lo que puedo ser y escribo lo que quiero ser.

Como bien nos dice Delia Lerner (2001), la escuela es la gran ocasión para involucrar a los niños, niñas y jóvenes en el mundo de las letras, de la lectura y la escritura. En esta “gran ocasión” se les propuso a los estudiantes escribir textos en donde pudieran plasmar las experiencias, lo que los conmueve, los conmociona y los transforma, integrando cada momento vivido en las diferentes actividades, permitiendo aflorar un canal de comunicación donde el espacio llamado escuela se convierte en ese lugar donde las letras se vuelven ecos de lo que soy, puedo ser y quiero ser.

9. Lectura y escritura entre voces y murmullos

Percibir voces que constantemente despiertan, atrapan, inspiran; en la calle, en la casa, con amigos o inclusive en el silencio más fuerte del momento. Escucharlas retumbantes en la mente provoca responder con una emoción que en el murmullo se inquieta, ¿qué decir? ¿Cómo decirlo? Es plasmar en el papel lo que brota de adentro, abrir las entrañas en la escritura, es dar una voz melodiosa que no tiene un tono firme, que resquebraja todo el ser ocasionando la búsqueda expectante de las palabras, las mismas que se apoderan de la emoción.

En este sentido, los murmullos se hicieron voz, se hicieron escritura, en la que los estudiantes crearon una narración haciendo visible todo lo que realizaron, cada uno de ellos, en un día en específico; con la intención de atraer en ellos un conocimiento de sí mismo en el que evocaban la memoria, despertaban la imaginación y reflexionaban sobre la vida misma.



10. Leer para acercarnos, escribir para transformarnos

En el acto de educar, constantemente se ponen en juego multiplicidad de voces que acompañan el trayecto de los aprendizajes significativos. Cada detalle por pequeño que sea, deja su huella entre una persona y su trasegar formativo. Un camino que se construye de forma progresiva con lo que se sabe y lo que se ha de descubrir, es por eso, que lo importante del proceso pedagógico no es llegar a la meta, o a ese propósito visualizado... Lo que enmarca la significación, es el paso a paso, aquellos momentos donde las experiencias florecen, donde cada cuerpo que interviene, suscita diferentes miradas acerca de lo que significa la enseñanza, la misma que cuestiona y pone en función el quehacer del maestro o la maestra que ve en sus estudiantes un sujeto activo, reflexivo y en constante transformación.

La evaluación

Hay dos tipos de educación: la que informa y la que forma. La educación que nos informa nos enseña a conocer el mundo donde estamos. La educación que forma nos enseña a conocer el mundo que somos.

Augusto Cury

La evaluación es un proceso integral, sistemático y continuo, que tiene como finalidad el mejorar los procesos educativos, pudiendo identificar y caracterizar los aciertos, fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación debe mirarse bajo el lente de una constante construcción individual y colectiva, un proceso permanente, continuo, que incluye la búsqueda de la información, el contenido, los métodos, el contexto, los resultados de una actividad y el establecimiento previo de unos criterios de evaluación; todo esto permitiendo entender la evaluación como algo que va más allá del número o la valoración cuantitativa que se le dé a una actividad en específico, pues tanto el estudiante como el maestro, deben entender este proceso como un mejoramiento continuo donde cada día, cada evaluación, debe ser planeada y verificada, dependiendo las necesidades o los propósitos a los que se quiera llegar.



Facultad de Educación

Lo anterior nos llevó a plantear la evaluación en la escuela desde cuatro momentos esenciales que plantean Macario y Pila Teleña, quienes han abordado el tema de la evaluación con rigurosidad en cuanto a su implicación en los procesos educativos. Ahora bien, dentro de lo singular de nuestra experiencia pedagógica, fueron fundamentales para lograr la reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura, ya que la evaluación llegó a nosotros como requisito dentro de las dinámicas escolares, pero también, como el momento para re-pensarla frente a la importancia que cumplía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos cuatro momentos son:

Evaluación del contexto, de las necesidades, de los procesos y del producto, abriendo paso a una evaluación holística donde el estudiante es un todo, da y recibe, investiga y es investigado. Una evaluación informal, donde la observación se hace la principal herramienta que permite analizar el proceso, hacer cambios y nos lleva a lo que se podría denominar una evaluación continua que suscita constantemente las preguntas qué, quién, cómo y cuándo evaluar, permitiendo una evaluación misma de los procesos llevados a cabo, tanto de los estudiantes como del maestro.

El modelo que cobija lo anteriormente dicho, es el constructivista, donde el contexto empieza a tener un papel fundamental, pues situar el estudiante, sus necesidades, sus saberes previos, hace de los procesos evaluativos parte del aprendizaje donde deja de ser solo un calificador o un número que denota un conocimiento vago de lo que se enseña.

Preguntas como ¿qué tipo de sujeto se quiere formar? ¿Qué tipo de escuela se requiere? ¿Para qué tipo de sociedad? Hacen ampliar la mirada de lo que se pretende a diario en el aula de clase. Entender la evaluación como parte integradora de lo que se está formando como sujeto en las escuelas, es empezar a ver al estudiante como un creador de significado, donde la evaluación está orientada a evaluar esos procesos personales de construcción, poniendo atención en lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben y que utilicen eso que saben para poder hacer. Donde el maestro juega un papel importante con respecto al para qué se evalúa y por qué, puesto que él es el primero que debe tener claro las intenciones de este proceso en la enseñanza, para así compartir ese conocimiento con sus estudiantes, pues: *“Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría de los alumnos.”* Ever Garrison (2002)



Te contamos...

(A modo de fugaz)

¿Y la educación?

Ella ha decidido salir a jugar, conocer su historia, saber de dónde viene.

¿Y la escuela?

Ella ha decidido vivir, salir de su cajita de regalo y atravesar el mundo de cada sujeto que la habita.

¿Y la enseñanza?

Ella ha decidido salir a experimentar, en su sed de saber cómo; se haya atravesando los mares más agresivos y tranquilos de la humanidad.

A lo largo de este trabajo deambulamos entre tópicos, entre autores y entre decisiones por tomar, estas nos llevaron a elegir algunos conceptos sobre otros para acentuar nuestra búsqueda investigativa. Si bien, surgieron otros temas que se conectaban directamente con nuestros objetivos, estos marcaban otros rumbos y nos abrían el panorama hacia otras posibilidades investigativas. Algunos de los temas que emergieron fueron: la conversación y el papel del maestro.

La conversación se conectaba en las actividades que estaban planteadas dentro de la secuencia didáctica, puesto que en su realización era fundamental dar aperturas a las prácticas conversacionales en el aula, permitiendo más acercamiento entre los sujetos, más confianza; develando la necesidad de crear rupturas entre lo personal y lo público, para que los estudiantes empezaran a narrarse y conocerse en una relación dialógica con el otro.



Ahora bien, este tópico nos dio la posibilidad de descubrir asuntos que los estudiantes no enunciaban en su escritura, pero que en el diálogo empezaban a ser revelados; asuntos como su proceso evaluativo, el papel del docente, la forma como ellos aprenden, sus familias, etc. Por medio de las remembranzas como punto de partida para lo conversacional, conocimos las subjetividades y las identidades de los sujetos que estaban en el aula y que en muchas ocasiones no se hacían evidentes en lo escritural.

Por otro lado, en este recorrido reafirmamos la importancia que tiene el maestro, pues si bien este es quien enseña y está a cargo de las acciones educativas en la escuela, se debe valer de esas acciones en el aula para crear aperturas entre lo institucional y el mundo del alumno (el cotidiano, lo que acontece fuera de la escuela); además, dichas acciones educativas deben estar encaminadas a que el estudiante se ponga así mismo en situaciones discursivas, en donde él pueda develar y tomar conciencia de sus transformaciones y de su existencia, tanto consigo, como con el otro y con el mundo.

Por esa razón, el papel del maestro, es importante dentro de los espacios educativos, más aún cuando la réplica deja de ser protagonista en los conocimientos de los estudiantes, pasando a ser una contradicción dentro lo tradicional y lo actual. Pues si bien los métodos tradicionales (repetición, entonación a la hora de leer, rapidez y fluidez) crean pautas importantes dentro de la enseñanza, la escuela, más específicamente los estudiantes que la habitan, piden una reelaboración de los métodos y metodologías utilizadas por los docentes.

Así mismo, es necesario entender que el maestro es un mediador, entre el conocimiento y la enseñanza y, por ende, su papel reside en ser el guía; como aquel que resignifica los aconteceres en la escuela y por ende en los estudiantes; un guía que, si bien no marca el camino, extiende un sinfín de posibilidades frente al estudiante, para que este encuentre y trace su camino.

Hay también una necesidad latente de que la escuela brinde un lugar para el otro, por eso se hacen tan importantes las artes, pues “con el apoyo de la literatura, asociada con las artes, la



capacidad de atención se afina, se tejen lazos con el próximo y el lejano, se hace un lugar al otro y quizá a cada uno” (Petit, 2012. p, 35), nos encontramos en otro y ese otro se encuentra en nosotros; por ello, también surge la pregunta por el cuerpo dentro de lo institucional, es decir, ¿Dónde queda el cuerpo dentro de lo formativo? y ¿Cómo visibilizar el cuerpo dentro de las acciones educativas, teniendo en cuenta lo importante que es este dentro de la memoria y lo sensitivo?

Bibliografía

- Aguado , T (2001) “*El enfoque intercultural en la búsqueda de las buenas prácticas escolares*”
- Bajour, C., & Patero, K. (2012) *Abrir o cerrar mundos/ lo bello y lo mejor*. Editorial Inst. nacional de antropología e historia
- Beller, W (2012) *Sujeto y subjetividad*. Encontrado en: www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf
- Bombini, G (2017) *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá. Panamericana Editorial
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. (1995). “*Relatos de experiencia e investigación narrativa*”, en: *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes. P. 11-59.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos aires.
- Derechos básicos de aprendizaje lengua castellana. Encontrado en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/.../DBA_Lenguaje.pdf
- Estándares básicos de lengua castellana Encontrado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Freire, P. (2005). *La importancia del acto de leer*. Editorial Laboratorio Educativo.



<http://www.udea.edu.co/bitstream/handle/10584/5772/9789587416800%20eLa%20muerte%20en%20la%20calle.pdf?sequence=3>

- Galeano, E. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.
- -----.[DiplomasUCC]. (2014, abril 4). Investigación cualitativa introducción [Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE&t=3s>
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, A. (2007). *Montaigne: la escritura como práctica vital*. Cuadrantephi, Pág. 1-17 Tesis
- Hernández, D, Pérez, C (2013). *Un viaje con destino a la literatura: encuentro experiencial como posibilidad de reflexión sobre sí mismo*. Tesis de licenciatura. Universidad de Antioquia, Medellín Encontrado el: 20 de abril tomado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/718/1/PA0828.pdf>
- Higueta, C, (2017) *Voz en off: El placer de lo narrado. Un acercamiento a las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje*. tesis
- Larrosa, J. (2000). *La experiencia de la lectura, literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- ----- (2006). *Sobre la Experiencia*. Educación y Pedagogía, pág.43-48.
- ----- (2003). *La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Lineamientos curriculares lengua castellana. Encontrado en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- López, R. A. (2015). *Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura*. Actualidades Pedagógicas, (65), 229-244.
- Melich, J (2001) *Memoria y esperanza*. Encontrado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HGPf4A8XmaYJ:https://es.scribd.com/doc/64879402/memoria-y-esperanza-Melich+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Bárcena, F., González, E. F., & Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.



de <http://www.aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/86404>

- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Montaigne, M. (2010). *Ensayos escogidos*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín
- Ortiz, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad, narrativas de resistencia*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín
- ----- (2011) “*La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as*”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144.
- ----- (2014) *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros del lenguaje*. Universidad de Antioquia
- Pagni, P (2013) *El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault*. Revista de Educación 360. Encontrado en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36030.pdf?documentId=0901e72b814a77fe>
- Petit, M (2016) *Leer el mundo Experiencias actuales de transmisión de cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P (2000) *tiempo y narración*. Madrid: Siglo XX
- ----- (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- ----- (2003) *La vida: un relato en busca de narrador*. Madrid: Siglo XX
- Soto Aparicio, F (1997) *La rebelión de las ratas*. Editorial Panamericana, Santa fe de Bogotá
- Skliar, C. (2012) *La escritura. de la pronunciación a la travesía*. Bogotá, Colombia: Asolectura
- Torres C, A (2006) *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Ensayo Encontrado en : <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>