



**Narrar la escuela en pandemia: una introducción a las narrativas plurales en el área de
Lengua Castellana y Literatura**

Elizabeth Jiménez Betancourt

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesor

Gabriel Jaime Murillo Arango

Doctor en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Jiménez Betancourt, E. 2021)
Referencia	Jiménez Betancourt, E. (2021). <i>Narrar la escuela en pandemia: una introducción a las narrativas plurales en el área de lengua castellana y literatura</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cartul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

A Dios y a mi familia por apoyarme en todo e inspirarme en esta vocación.

A mi asesor Gabriel Jaime Murillo Arango, por depositar en mi tanta confianza, por darme de su tiempo, de su conocimiento, de su paciencia y sobre todo por inspirarme tanto.

A todos los estudiantes que he conocido y que me han inspirado, a *Turbo*.

A los estudiantes que participaron en el club de lectura y conversaron conmigo cada semana y tuvieron la confianza de mostrarme un fragmento de sus vidas.

A los docentes que me han acompañado he inspirado durante mi proceso de prácticas.

A los maestros y compañeros que me han enseñado y acompañado durante mi proceso de formación.

A mí, por la paciencia y la tenacidad.

A todos, un sincero agradecimiento.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Una nueva realidad.....	11
1.1 Antecedentes	13
1.1.1. Antecedentes locales	14
1.1.2. Antecedentes nacionales	17
1.1.3. Antecedentes Internacionales	19
1.1.4. Antecedentes de creación espontánea	21
2 ¿Por qué explorar nuevas rutas?.....	22
3 Objetivos	25
3.1 Objetivo general	25
3.2 Objetivos específicos.....	25
4 Problema de investigación	26
5 ¿Qué sabemos de narrar?.....	26
5.1 ¿Qué se entiende por narración?	26
5.2 Sobre los relatos autobiográficos	31
5.3 Sobre narrar en la escuela.....	34
5.4 Narrar la escuela en pandemia: una estrategia desde el área de lengua castellana	37
6 Un camino recorrido.....	41
6.1 Consideraciones conceptuales	41
6.2 Pensar un club de lectura.....	42
6.3 Vení contame.....	44
6.3.1 Un martes en la tarde	45

6.3.1.1 Lecturas independientes.....	45
6.3.1.2 Tiempo de leer.....	46
6.3.1.3 Tiempo de hacer.....	48
6.4 La construcción de un archivo digital.....	50
7 Lo que queda después del camino.....	50
7.1 Descripción de los resultados.....	50
7.2 Consideraciones éticas.....	51
7.3 Las cosas por decir y las muchas maneras de hacerlo.....	51
7.4 Nuevas perspectivas en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura.....	53
7.5 Autobiografía investigativa.....	56
8 Palabras finales.....	58
9 Nuevos caminos por recorrer.....	60
Referencias.....	60
Anexos.....	63
Anexo 1. Estructura de las sesiones del club de lectura.....	63
Anexo 2. Clasificación de los resultados.....	69
Anexo 3. Archivo digital.....	70

Lista de tablas

Tabla 1: Bloque 1. Sesiones antes del receso de mitad de año	63
Tabla 2: Bloque 2. Sesiones después del receso de mitad de año	67
Tabla 3: Clasificación de los resultados	69

Resumen

La pandemia permitió un despertar narrativo que dio lugar a narrativas plurales sobre el acontecer de la misma. Los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Bello, Antioquia, que participaron en el club de lectura “Vení contame”, tuvieron la oportunidad de crear un repertorio de narrativas plurales sobre las experiencias de la escuela en casa, las cuales quedaron consignadas en el archivo digital titulado: *Narrar la escuela en pandemia*. El presente trabajo refleja el desarrollo los encuentros con el club de lectura y las exploraciones allí realizadas en torno a las narrativas testimoniales y autobiográficas, de lo que se pudo concluir que es posible incluir estas narrativas dentro de los procesos referidos a la enseñanza del área de lengua castellana y literatura, lo cual deja abierta la posibilidad a nuevas formas de concebir la formación en el área después de su paso por la crisis de la pandemia.

Palabras clave: pandemia, exploración autobiográfica narrativa, escuela en casa, enseñanza, lengua castellana y literatura, narrativas plurales

Abstract

The pandemic allowed a narrative awakening that gave rise to plural narratives about its occurrence. The 11th grade students of the Marco Fidel Suárez Educational Institution in the municipality of Bello, Antioquia, who participated in the reading club "Vení contame", had the opportunity to create a repertoire of plural narratives about school experiences at home, which were recorded in the digital file entitled: Narrar la escuela en pandemia (Narrating the school in pandemic). The present work reflects the development of the meetings with the reading club and the explorations carried out there around the testimonial and autobiographical narratives, from which it was possible to conclude that it is possible to include these narratives within the processes referred to the teaching of the area of Spanish language and literature, which leaves open the possibility of new ways of conceiving the training in the area after its passage through the pandemic crisis.

Keywords: pandemic, autobiographical narrative exploration, homeschooling, teaching, Spanish language and literature, plural narratives

Introducción

El presente proyecto se enmarca en el contexto de una pandemia que hizo que la educación se enfrentara a difíciles preguntas, no solo sobre la continuidad de los procesos formativos sino sobre qué hacer con todo lo que había sucedido y continúa sucediendo. Durante la pandemia, todos los actores de la educación enfrentaron diversas situaciones y asumieron a su manera la crisis, todo esto mientras continuaban conectándose a sus clases para escuchar, aprender, enseñar o simplemente hacer acto de presencia.

Es en este sentido que se cuestionó la linealidad y el tradicionalismo en las estrategias de enseñanza de la lengua castellana en un tiempo que ya no era lineal y que ya no era el mismo de antes. Por lo tanto, fue necesario pensar la educación, y en este caso, la enseñanza de la lengua castellana en el marco de una crisis que exigía comprender los procesos formativos de forma integral, esto quiere decir, pensar en el sujeto que aprende, no solo en función del conocimiento que puede recibir, sino en general las situaciones y contextos que lo forman también.

Con base en lo anterior, se presenta la propuesta en cuestión en la cual se busca escuchar a los estudiantes y dar lugar a sus expresiones, lo cual a su vez permitirá una experimentación sobre nuevas formas de enseñar el área de lengua y literatura y conocer desde otra óptica la afectación de la pandemia al sector educativo, más allá de los números y datos estadísticos.

Es así como esta propuesta se centra en el ejercicio de escuchar a un grupo de estudiantes y, en consecuencia, se desarrollan otros procesos que convienen las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza. Entre ellas, se destaca la necesidad de explorar otros sistemas simbólicos en el marco de la enseñanza del área de lengua y literatura y de transversalizar estos procesos a través de las narrativas, entre las que se contemplan, las narrativas autobiográficas.

No obstante, estas propuestas implican retos respecto a la forma en que se pueden asumir los procesos mediante narrativas, pues los modelos tradicionales de enseñanza tienden a analizar el código escrito de forma excluyente, lo que quiere decir que el análisis o estudio de este suprime el estudio de otros sistemas simbólicos. Pero estos métodos de enseñanza resultaron incompatibles cuando la educación se enfrentó a nuevas formas de enseñanza, nuevas plataformas que estaban llenas de otros lenguajes que exigían ser explorados. Así, resultaba más fácil y amigable presentar un video, relacionar los contenidos con imágenes o quizá mostrar referentes musicales, que únicamente dictar y escribir en un cuaderno.

Fue así como cada vez más la enseñanza no solo del área de lengua y literatura, sino de las diferentes áreas que comprenden el Proyecto Educativo Institucional (PEI) fueron incluyendo en sus procesos formativos las narrativas plurales. De allí que llamó la atención la pertinencia de estas prácticas y antes de que se tratara de regresar a formas tradicionales de enseñanza, se tomó parte de ellas para darse a la tarea de escuchar a los estudiantes y compartir sus narrativas y quizá plantear otras formas de asumir la enseñanza, no solo en el curso de la pandemia, sino también en los procesos que tendrán lugar en la nueva normalidad o postpandemia.

Así, lo que se encontrará en las siguientes líneas e tan solo un ejercicio de escucha que dio lugar a diversas reflexiones que no buscan marcar el curso de la enseñanza del área de lengua y literatura, sino proponer y conversar acerca de otras miradas con aquellos que deseen acercarse a ellas.

1 Una nueva realidad

No es desconocido para nadie la crisis que atraviesa el mundo desde finales de 2019. Desde el momento en que se extendió a cada continente el COVID-19, se desataron otras crisis en varias esferas.

En el área económica, se estimó que al año 2021 la cifra de personas en extrema pobreza alcanzaría los 150 millones, según un comunicado de prensa del Banco Mundial en octubre del año pasado (Banco Mundial, 2020). En el caso de Colombia un total de 3'551.522 personas entraron a la pobreza en el año 2020, el aumento en los índices de pobreza para este año fue de 6,8 puntos porcentuales, pasando de un 35,7 % a un 42,5 %, lo cual se traduce en un total de 21'021.564 personas en condiciones de pobreza para el año 2020 (Quintero et all, 2021).

Las tasas de mortalidad a nivel mundial y nacional, consecuentemente se vieron afectadas por la pandemia al elevar los números de fallecidos. Si bien es difícil expresar con exactitud esta cifra, se estima que el año 2020 dejó 1,8 millones de muertos a causa del virus, tal como se afirma en el periódico *El País* (Grasso, 2020), y aunque los países con cifras más altas se encuentran en Europa, según los registros del año 2020, el *Noticiero CNN* informa que hasta el 16 de Julio de 2021 se registran 1.300.000. muertos en América Latina, ocupando Colombia el cuarto lugar en número de muertes con 114.833 fallecidos a la fecha mencionada (CNN Español, 2021).

Otra área que se vio fuertemente afectada y que tomó por sorpresa a los gobernantes y ministros de diferentes países fue la salud mental. En el 2021 un sondeo realizado por UNICEF a 8.444 adolescentes y jóvenes entre los 13 y los 29 años de Latinoamérica y el Caribe arrojó que en los 7 días previos el 27 % de los encuestados sintieron ansiedad y el 15 % sintieron depresión. Además, el 30 % asocia sus emociones negativas a dificultades económicas (UNICEF, 2020). En Colombia ha sido difícil coincidir en cifras exactas acerca de la salud mental, aunque se han puesto en marcha propuestas que buscan atender la preocupante situación, una de ellas es la línea nacional 192 de teleorientación, desde la cual se afirma que los motivos más frecuentes por lo que se acude a esta línea es por orientación y apoyo psicológico en situaciones de reacción al estrés, síntomas de ansiedad y depresión (Quintero, 2021).

En el sector educativo también experimentó duramente la deserción, en un comunicado MEN se afirma que para agosto del 2020 se habían retirado 102.880 niños, de esta información no se tiene claridad si se refiere únicamente los niveles preescolares y primarios o si refiere todos los

niveles escolares. Por otro lado, la encuesta Pulso Social realizada por el DANE aplicada en 23 ciudades capitales de departamento y áreas metropolitanas registra que el 4,5 % de los hogares encuestados no continuaron con las actividades educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2020)

La crisis en el sector educativo no radicó solamente en la deserción, aunque es esta la consecuencia más grave. En la vida de cada estudiante, la pandemia implicó la irrupción de todas sus rutinas, esto se evidencia desde la posibilidad de ver clases en pijama hasta poder ver las grabaciones de las clases en el momento en que el estudiante lo deseara. El horario escolar se confundió con las rutinas fuera de la jornada y ya no fue necesario desplazarse a otro lugar. Esto, y otras situaciones que cambiaron con la pandemia respecto a la vida escolar, también hace parte de lo que fue para los estudiantes la escuela, una vez esta se vio afectada por la crisis de la pandemia.

De este modo, la crisis de la pandemia ha afectado duramente el sector educativo, no solo en el tránsito de la presencialidad a la educación remota, sino también frente a la cuestión por dar continuidad a los procesos formativos en el curso de una crisis mundial. Consecuentemente, se han visto afectados por la pandemia: maestros, directivos, padres y estudiantes, quienes bajo la directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN) han puesto en marcha rutas para dar continuidad al calendario escolar y la escuela en casa.

Sin embargo, la pregunta sobre cómo reaccionar desde la educación a la crisis mundial se fragmenta en las diferentes áreas que, si bien da apertura a líneas transversales, exige propuestas desde la esencia y las vertientes de cada área existente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Lo anterior conduce desde las situaciones que hacen posible el presente proyecto a cuestionarse: ¿Cómo reaccionar a la actual crisis desde el área de la lengua y la literatura?

Sería posible afirmar que la reciente pregunta otorga al presente proyecto un horizonte investigativo, y aunque esto no es en sí una afirmación errada, la mayor virtud de esta es la posibilidad que abre hacia nuevas preguntas situadas específicamente en el área de la lengua y la literatura. Así, ante un contexto histórico que ha afectado tanto al colectivo como al individuo, surgen nuevos interrogantes como: ¿son las narrativas plurales y los relatos de vida una ruta pertinente para abordar desde la lengua y la literatura el momento actual? De ser así, ¿dónde radica su pertinencia? Y, además, ¿Dónde se sitúan estos en el currículo?

No obstante, ampliar los cuestionamientos y buscar posibles respuestas, son opciones que tienen lugar en la escuela. Por lo tanto, la exploración por la narrativa, la crisis, el currículo, entre otros, tuvo lugar en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Bello, Antioquia.

Los estudiantes Suaristas retoman una ruta de aprendizaje con muchos cambios y llevan en sus maletas, que ya no están tejidas con hilo, sino con la experiencia de la vida misma, historias y relatos que los atraviesan, incluso desde antes de la crisis. Sin embargo, los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, a pesar de saberse llenos de historias y, si bien dominan el código oral y escrito, desconocen cómo dar vida a sus propios relatos. El porqué de este desconocimiento está igualmente encubierto. Será, quizás, que con frecuencia sus acercamientos a la narración giraron en torno a los lugares tradicionales, que ya dejaron de seducir a la generación presente.

La educación en lengua castellana que de alguna manera nos ha enseñado que la única forma en que se pueden asumir los procesos narrativos es a través de la escritura, choca con una generación cuyo interés ya no se centra exclusivamente en el código escrito. Desde los niveles preescolares, a través de la dimensión comunicativa se relaciona el estudiante con el código escrito y se fortalecen los procesos de habla y escritura, con intención comunicativa y narrativa. En los niveles superiores la visión del manejo del código parece estrecharse a objetivos más utilitaristas, pues cuando los niños crecen el uso de la lengua oral y escrita no gira en torno a narrarse o comunicarse a sí mismos, sino que deben aprender a escribir e interpretar diferentes tipos de textos.

La presente propuesta, por lo tanto, atiende a la necesidad de contar y de contarse a sí mismo, no solo como función propia del ser humano, sino como componente integrado al área de lengua y literatura.

1.1 Antecedentes

La búsqueda de proyectos e iniciativas que permitieran pensar la vida, los acontecimientos, la identidad o la memoria desde un enfoque biográfico narrativo, concluyó en un compendio de títulos que reafirman la importancia de narrarse a uno mismo y a su entorno.

Los antecedentes que se presentan a continuación se dividen en tres grandes bloques: locales, nacionales e internacionales. Cada bloque comparte un carácter interdisciplinario que permite ubicar, con la misma aportación académica, un diario, un libro de poemas, una

composición musical, un artículo o un proyecto de grado. Lo que se permite ver en estos antecedentes es la exploración de narrativas a través de diferentes soportes creativos, lo cual abre puertas a nuevas exploraciones dentro del ámbito escolar.

Los antecedentes que se muestran a continuación presentan el panorama creativo que se retoma desde el año 2010, tras los esfuerzos de investigadores y artistas por comprender cómo se narra la vida y cómo se enseña y se aprende a través de las narrativas.

1.1.1. Antecedentes locales

A continuación se presenta un repertorio de obras e investigaciones que permiten comprender el lugar de la narración en el acontecer de las personas, de las escuelas y del mundo. Las siguientes obras fueron el resultado de una búsqueda en la cual se pretendía indagar dentro del territorio antioqueño las iniciativas que permitieran establecer las narrativas como ruta, no solo como ruta pedagógica, sino como una de esas que, al fin y al cabo, terminan por conducir a algún lugar y de algún modo algunas de ellas conducen a la enseñanza, otras conducen a la exploración del ser, otras a la identificación, de muchas formas estas conducen hacia dentro o hacia afuera del narrador.

Laura Gutiérrez, Ana María Franco, Raúl Esteban Ardila, Harry Alexis González, Felipe Tovar Henao, encabezan la lista de antecedentes con un compendio de cinco obras, de aquellas que no se pueden citar, ni siquiera con cuarenta palabras, pues estas son cinco obras musicales compuestas en el tiempo de pandemia por cinco talentosos jóvenes compositores de la ciudad de Medellín e interpretada por la Orquesta Filarmónica de Medellín (Filarmed). Estas obras se titulan, respectivamente: El grito con tapabocas ¿Quejidos o tejidos?, El silencio: Afonía pandémica, Asepsia. Desinfectante 5 en 1, ¿Habrà Futuro?, Introducción a la esquizofrenia: Praeludium para cuarteto de cuerdas. Los títulos de estas obras revelan la intención de las mismas, cinco obras que desde el lenguaje musical narran sus experiencias durante la pandemia y cómo estas marcan de forma particular a los creadores.

El periódico *Vivir en El Poblado* da voz a los artistas al comentar experiencias que motivaron sus composiciones, de esta manera Laura Gutiérrez afirma:

Cuando salí por primera vez a la calle, después de semanas de no poderlo hacer, me hizo pensar si lo del tapabocas era todo un asunto de privarnos la voz. Era claro que la forma de percibir el mundo estaba cambiando, podía observar tras las mascarillas gritos, lamentos, quejidos que solo se manifestaban en las miradas (Rojas, 2021).

Como consecuencia de estas reflexiones nace El grito con tapabocas ¿Quejidos o tejidos?, demostrando que una crisis, que desató muchas otras crisis, dio paso también a un despertar narrativo que es necesario analizar también en relación con la educación.

La propuesta musical *Música pandémica* se adscribe a una propuesta cultural llamada *Nacidos en cuarentena*, resultado de una alianza entre El Museo de Antioquia, *Universo Centro* y La Filarmónica de Medellín, en este proyecto es posible encontrar composiciones escritas y visuales que narran las experiencias de una sociedad que se enfrenta a un mundo totalmente diferente, quizá de allí la expresión “nacidos en pandemia”. En este sentido, Luciano Peláez, escritor de *Moriremos. Un manifiesto inacabado*, una obra escrita y visual perteneciente a esta iniciativa afirma: “Mientras morimos, narrémosnos” (Peláez, 2020). Es quizá esta sentencia lo que resume no solo *Nacidos en cuarentena*, sino también el presente proyecto que busca enseñar a narrarse en un mundo que cada vez se entera que la muerte viene cerca y a través de una educación aprendió a introducir los índices de mortalidad en su contexto.

Continúa con las narrativas escritas, *A dos tintas* de Juan Manuel Roca, un libro que mezcla el verso con la prosa, a dos tintas, creando un diario de la vida en pandemia. Antes de comenzar sus narraciones, Juan Manuel Roca afirma sobre su obra:

Escribir literatura y poesía hoy en algo me recuerda a esos pianistas medio locos del cine del Oeste que siguen tocando en el salón, mientras a su alrededor espejos y botellas se quiebran. O acaso seamos los músicos del Titanic, sus posibles herederos amenizando un naufragio (2020).

Si bien, se ha enfatizado en la necesidad de incluir o “redimir”, de alguna manera, diferentes formas narrativas, como las anteriormente citadas, la música y el arte visual, no se puede negar que la prosa y el verso son también lenguajes que desde hace ya mucho tiempo han acompañado a la sociedad y, quizás, desde la civilización la primera que le permitió narrar y narrarse.

Las apuestas culturales expuestas anteriormente no son las únicas que han demostrado interés por las narrativas en función de sus objetivos. Con un objetivo más pedagógico, Sandra Mesa Castro, bajo la asesoría de Jully Paulina Gómez Zapata desarrolló su trabajo de grado titulado *Un recorrido desde la escuela en la urdimbre de una narración* para optar por el título de Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia. Esta es una propuesta pedagógica con la cual se propuso explorar con los estudiantes narraciones sobre su territorio a través de una propuesta cartográfica. Esta propuesta podría definirse como una narrativa de narrativas. La autora de esta investigación resalta la importancia de construir conocimiento a través de las narraciones cartográficas del territorio de San Sebastián de Palmitas. El enfoque pedagógico de esta propuesta da luces al presente trabajo con el fin de encontrar maneras de integrar el enfoque biográfico-narrativo a la enseñanza de la lengua y la literatura.

Elsa María Martín Cartagena bajo la asesoría de Gabriel Jaime Murillo escribe *Narrativas en el contexto escolar: una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas* para optar por el título de Magister en estudios de Infancias en la Universidad de Antioquia. Esta es una propuesta investigativa que tiene como propósito indagar en niños y niñas los sentidos que otorgan a la experiencia escolar. Este proyecto contempla como una vía narrativa los dibujos de los niños y es a través de ellos que los niños pueden expresarse. En el curso de la investigación se contempla a niños y niñas como coinvestigadores y no simplemente como objeto de estudio. Los puntos anteriores concluyen en un proyecto con enfoque autobiográfico y diverso que permite ideas más claras para el presente proyecto en torno al enfoque educativo.

Por último, María Orfaley Medina, Mauricio Hernando Bedoya y Victoria Eugenia Diaz publican en la *Revista Universidad de Antioquia*, 341 el artículo titulado La escritura de las víctimas, un artículo que da cuenta de los procesos de escritura en víctimas del conflicto armado y desarrolla algunas reflexiones al respecto, a través de las cuales inquieta sobre la relación de las víctimas con la escritura y la imposibilidad de hablar de la violencia en pasado. Lo anterior permite un artículo que suscita importantes reflexiones y da importancia al testigo, lo que constituye un elemento significativo para la realización del presente proyecto, pues al compilar relatos de vida o de experiencias de la escuela en pandemia no se podría hablar de algo más sino de los testigos de una crisis mundial.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Los antecedentes nacionales comprenden una serie de escritos académicos y literarios en los cuales se evidencia o analiza directa o indirectamente, el lugar de las narrativas testimoniales en un país que tiene muchas cosas por contar y muchas voces con derecho a contar y a ser escuchadas. La necesidad de contar y la posibilidad de escuchar ubica en la base de este proyecto, que se construye lentamente, unos bloques firmes con los cuales indagar relatos de vida y, por qué no, subjetividades.

Esta lista de antecedentes comienza con el artículo de Patricia Nieto (2010) titulado *Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica*, publicado en la *Revista de estudios sociales*, 36. En este artículo la autora a través de las preguntas ¿qué sucedió? y ¿cómo narrarlo?, explora las formas en las que es posible construir memoria partiendo de los ejercicios de escritura de víctimas del conflicto armado contenidos en la propuesta previa “De su puño y letra. Polifonía para la memoria. Las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín”. Este proyecto permite comprender de forma práctica y teórica los conceptos de autobiografía y memoria, lo cual induce a la actual propuesta orientarse en rutas metodológicas permitiendo hacer exploraciones autobiográficas aplicadas a la población de estudiantes de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

Nelson Molina Valencia (2010) escribe para la *Revista de Estudios Sociales*, 36 el artículo titulado *Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos*, un artículo en el cual se indaga en los diferentes actores del conflicto armado colombiano sus experiencias. De este modo el autor retoma las experiencias personales y cómo estas se pueden dividir en categorías de análisis según las experiencias comunes entre los narradores. Más allá de un proceso de clasificación, el autor analiza los efectos de la verbalización y reflexión en torno a las experiencias de vida, así como sobre su efecto terapéutico en cuanto a la autorreflexión y su enfoque político en cuanto a la toma de consciencia. De este artículo compete al presente proyecto la reflexión en torno a los efectos particulares de las exploraciones autobiográficas en cada sujeto, en la comunidad y en la construcción de memoria.

Javier Naranjo (2013) compila en su libro *Casa de las estrellas: El universo contado por los niños*, definiciones dadas por los niños sobre diferentes palabras: hogar, mamá, pobreza y muchas otras, demuestran la cosmovisión de los niños en un país con adultos que poco se interesan

en la opinión de los más pequeños. Al respecto, en el prólogo del libro Piedad Bonnett (2013) afirma:

Casa de las estrellas nos permite acercarnos a la niñez en abstracto, pero también a unos niños concretos, a unos colombianos entre los cuatro y los doce años que viven un país que no ha conocido la paz durante décadas, donde la modernización y eso que llamamos progreso coexisten con la pobreza y el atraso. (p. 15)

Lo anterior permite comprender la necesidad de ubicar la atención y los oídos en las poblaciones poco escuchadas que tienen aún mucho por contar, pues el mismo contexto que constituye el diario vivir de los adultos en un país determinado, en la actualidad en una pandemia, constituye el diario vivir de niños y adolescentes. *Casa de las estrellas* le da al presente proyecto una sensibilización respecto a la necesidad de escuchar sin sesgos lo que los adolescentes del grado 11 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez tienen por decir.

Zursoif (ilustrador), Andrew Maltés (textos), Federico Soto (textos), desde sus diferentes disciplinas se la dan a la tarea de crear el libro *El difícil oficio de perdonar*, una novela gráfica, basada en hechos reales, en las historias de vida de personas que desde diferentes lugares vivieron la guerra en Colombia. Esta novela, si bien pertenece al género literario, no se concentra en la forma escrita como único medio para transmitir lo que se desea, sino que su historia se construye interdisciplinariamente a través del texto, la imagen, la tipografía, el color, entre otros. Esto supone un gran aporte, pues da fuerza y evidencia el valor e impacto de la idea de la interdisciplinariedad en cuestión de narrativas biográficas y autobiográficas.

Culmina la lista de antecedentes nacionales la tesis de maestría de Luisa Fernanda Torres Sánchez (2018) de la Universidad Pedagógica Nacional para optar al título de Magister en Educación, titulado *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar. Narrativas infantiles en la escuela*. Esta propuesta enmarca la necesidad de escuchar las voces de niños y niñas en la escuela, comprendiendo que son importantes sus narrativas en función del reconocimiento social y político, además de que es precisamente la escuela el lugar ideal para dar lugar a estas narrativas. Es así como uno de los aspectos que constituyen un aporte metodológico y reflexivo es el lugar de la escuela en la exploración de narrativas autobiográficas, pues en sus reflexiones se demuestra la necesidad de abrir dentro del contexto escolar espacios que permitan a los estudiantes narrarse, no

sólo como un ejercicio que permite una autoexploración, sino que resultan ser tales exploraciones lecciones para los adultos.

1.1.3. Antecedentes Internacionales

A continuación se presentan los antecedentes internacionales que abordan en su totalidad narrativas de pandemia. Estos, si bien no exploran ampliamente diferentes disciplinas como sí sucede en los anteriormente referidos, dibujan un panorama más claro sobre la actividad de narrarse en y narrar la pandemia, lo cual brinda orientaciones metodológicas al siguiente trabajo. En su mayoría, los referidos a continuación permiten situar las narraciones de pandemia dentro del contexto escolar, por lo cual se afirma que estos brindan a esta investigación orientaciones metodológicas.

La productora Fábula realiza una antología de cortos cinematográficos situados en tiempos de pandemia, en la que diferentes personas se dan a la tarea de usar toda su creatividad, sus experiencias y una cámara para narrar el mundo en presente, a través de la plataforma de streaming Netflix, relatos de pandemia, cubriendo diferentes géneros como: la comedia, el suspenso, el romance, entre otros. Este trabajo acoge de esta propuesta cinematográfica la idea constante de narrar a través de otros formatos y de intentar reconstruir una memoria colectiva sobre un hecho que es común a todo el mundo.

Esta antología también pone sobre la mesa preguntas que suscitan reflexiones que bien se pueden aplicar dentro del espacio escolar, preguntas sobre las cuales el periódico *Página 12* afirma:

También están los que se hacen preguntas, como el maliense Ladj Ly, que retoma un personaje de su film *Los miserables* para mostrar con un drone la cuarentena en un barrio de inmigrantes de París y cierra con un interrogante: “Esta es una época dura. ¿Pero para quién?” También se hace una pregunta el escocés David Mackenzie que, tras seguir a su hija en algunas actividades habilitadas en Glasgow, la extiende al espectador: “¿Qué es lo esencial?” (Cinelli, J.P., 2020).

De esta manera, es posible realizar estas reflexiones dentro del contexto escolar y conducir a los estudiantes a través de estas preguntas a expresar sus experiencias y sus sentires en torno a temas dentro de la educación asistida.

Amparo Aranda publica en la revista *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 8 (15) un artículo titulado: Educación en tiempos de pandemia: La narrativa como estrategia de aprendizaje, a través del cual, realiza un recorrido por algunos referentes que enriquecen la discusión sobre la necesidad de tener en cuenta el contexto dentro de los procesos de aprendizaje, sobre todo en el tiempo actual, en el cual se atraviesa una pandemia que cambia la forma en la que todos los actores de la educación enfrentan nuevos procesos que esta implica. Estas reflexiones conceden al presente proyecto bases conceptuales sobre el lugar de las narrativas en los procesos educativos durante el tiempo de pandemia.

Dafne Carp y Virginia Sáez escriben el capítulo titulado: La voz de la escuela en la pandemia. Historias y relatos de la vida escolar durante el 2020, en el E-book *Educación de la mirada II* publicado por la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Este capítulo consiste en una compilación o exposición de fragmentos de los relatos de vida de estudiantes y maestros, quienes a través de un concurso de podcast se aventuraron a realizar reflexiones sobre el acontecer de la pandemia en torno a la vida escolar. Es así como las autoras proponen preguntas orientadoras tales como: “¿Cómo vivimos la escuela en la virtualidad? ¿Cómo es la escuela “en casa”? ¿Cómo imaginamos la escuela de regreso?” (Carp y Sáez, 2020, p. 215). El hallazgo de este artículo es oportuno, pues pone sobre la mesa asuntos que suscitaron reflexiones previamente en el presente proyecto. Es así como a través de este artículo se reafirma la necesidad de narrarnos en la escuela y de hacerlo en torno a las experiencias vividas en pandemia, haciendo uso de diferentes medios, lo que el presente proyecto ha enmarcado específicamente en el área de lengua y literatura.

Para finalizar, Eduardo Corrales Moreno publica en España para la *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado* el artículo titulado: Posmodernidad, relatos y narrativas en tiempos de pandemia. En este artículo el autor deja ver los retos que supone para la educación dar continuidad a procesos de enseñanza mediados por herramientas virtuales. De esta manera, también plantea importantes reflexiones sobre la afectación de estos recursos digitales en la interpretación de la realidad tanto de maestros como de estudiantes. El lugar de las narrativas mediadas por los entornos digitales supone un importante aporte al presente proyecto, pues

comprende estos como una ruta actual y cercana cuando se da a adolescentes la tarea de narrar y de narrarse a sí mismos. De esta manera, estos podrían involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr mayor efectividad en una época que otorgó gran protagonismo a la virtualidad.

1.1.4. Antecedentes de creación espontánea

Antes de finalizar la exposición de los antecedentes del presente proyecto, es necesario crear un último bloque en el que habitan en conjunto materiales internacionales, nacionales y locales. Estos son obras de creación espontánea que al igual que algunos de los textos o proyectos anteriormente citados dan luces acerca de lo que ya se ha hecho respecto a las narrativas en tiempos de pandemia.

Teniendo en cuenta que el narrarse es una función del ser humano, sería posible incluir como antecedente de este proyecto la vida misma, y sobre todo la acaecida desde marzo de 2020: las video llamadas con la abuela, las conversaciones o silencios durante la cena, los memes que acompañaron las noches insomnes, los sketch o videoblogs de los influenciadores de YouTube, los diarios íntimos que se nutrieron cada tanto, y muchas otras manifestaciones que guardaron los recuerdos y que conservan las memorias de lo que fuimos durante el aislamiento preventivo obligatorio en tiempos de pandemia.

YouTube se convirtió en el salón social de muchos durante el aislamiento preventivo obligatorio. Lejos de las cámaras o los eventos masivos y cohibidos por la bioseguridad y el aforo, con toda razón, esta plataforma de video se convirtió en la pasarela, en la tarima, en el teatro, e incluso en el salón de clase, es por ello que es posible encontrar narrativas testimoniales, biográficas y autobiográficas allí.

Luego de la cancelación de algunos proyectos dadas las restricciones, el dúo de hermanos creadores del canal de YouTube “Inténtalo Carito” y reconocidos músicos colombianos Juan Andrés y Nicolás Ospina, comparten con el mundo su canción “En casa, pero tranquilus” (2020), una canción que narra las experiencias de los hermanos durante la pandemia y termina con una importante reflexión acerca de cómo se puede asumir el aislamiento.

Por otro lado, sin la posibilidad de ir a los teatros, un Youtubero mexicano llamado Mario Aguilar asumió con humor las experiencias comunes a estudiantes, madres, hijos, vacacionistas y

familias en general durante el tiempo de aislamiento en pandemia. El caso de este Youtubero no es el único al respecto, pero sí implica un buen referente, pues es comúnmente reconocido por adolescentes a nivel latinoamericano, quienes terminan por identificarse con sus contenidos comprendiendo el lenguaje audiovisual como un lenguaje afín a esta generación.

Respecto al humor, en esta misma plataforma migraron y se crearon propuestas cómicas en Colombia. Este es el caso de propuestas como “Monólogos sin propina”, un programa de Telemedellín que migró a YouTube a raíz de la pandemia y “Hasta que se acabe el café”, un video podcast que se creó durante la pandemia. El primer proyecto cuenta con la participación de Adrián Parada, Chicho Arias y Frank Martínez, y el segundo es creado por Freddy Beltrán e Iván Marín, todos estos comediantes colombianos. Ambos proyectos se enmarcan en la comedia dentro de la categoría de stand-up, categoría en la cual el comediante expresa con humor su forma de interpretar o concebir el mundo. De esta manera, los comediantes se han dado a la oportunidad de narrar a través de la comedia sus experiencias biográficas o autobiográficas sobre la pandemia.

Estas son, por mencionar algunas, propuestas de narrativas testimoniales de pandemia generadas de forma espontánea en medios no oficiales y hacen parte de la memoria colectiva de forma más significativa, dado el acceso a la población en general y, sobre todo, en adolescentes del grado 11, en quienes se enfoca este proyecto.

2 ¿Por qué explorar nuevas rutas?

Ya se ha dicho que formar en tiempos de crisis supone un gran reto, resulta improductivo juzgar si la educación estaba o no preparada para esto, pues una vez inmersa en ella ha sido necesaria la reacción de todo el cuerpo educativo. Específicamente desde el área de lengua y literatura, pareciera que los humanos estuviéramos preparados para ello desde el mismo momento de nuestro nacimiento, momento en el cual tuvimos que aprender a narrarnos para decir que teníamos hambre, que queríamos un baño, o deseábamos a nuestra figura materna. Ahora, hemos aprendido a narrarnos para decir que queremos salir de casa, que no nos gusta el tapabocas y que estamos hartos.

En este sentido, pensarse una educación en lengua castellana y literatura en tiempos de crisis, implica pensar esas muchas formas de narrarnos que hemos aprendido un poco a las malas en estos tiempos y otras que nos han acompañado desde siempre. Esto requiere, a su vez, llevar a

la escuela los relatos de vida que atraviesan tanto a estudiantes como a maestros y ponerlos sobre la mesa como objetos integrales, que atiendan a necesidades como el hecho de deshacernos de la soledad de la crisis y atender asuntos propios de la educación asumidos como temas de contenidos o de evaluación. Entonces, si de alguna manera es posible responder a una pregunta en medio de una crisis que acrecienta nuestras dudas, se podría decir que los relatos de vida brindan una oportunidad para intentar formar en tiempos de crisis, sin ignorar las realidades, ni los contextos, ni las formas narrativas emergentes.

Con base en lo anterior, se hace necesario pensar en la inclusión de nuevos repertorios para la enseñanza del área en cuestión, para ello es necesario tener en cuenta que la pandemia trajo consigo un despertar narrativo expresado en narrativas plurales que en otro tiempo jamás se habían pensado dentro del aula de clase, y ahora obedecen a la demanda de la educación y de los estudiantes en tiempo de crisis para refrescar un poco más el repertorio.

Ahora bien, esta demanda en función de la presente propuesta no implica únicamente la búsqueda de textos narrativos contemporáneos, novedosos o con un manejo del lenguaje más sencillo, sino la inclusión de un repertorio plural, tal como lo son las narrativas que tienen y tuvieron lugar en la pandemia y antes de ella y, además, son objeto de interés de los estudiantes, en quienes se busca más que un dominio básico del código escrito, una interpretación crítica del mundo que le rodea.

Es en este sentido que se plantea dentro de la enseñanza de esta área y hacia el futuro a través de líneas transversales, un repertorio de obras soportadas en diferentes formatos, esto quiere decir, que sea posible llevar al aula clase, además del objeto literario, obras musicales, cinematográficas, danza (clásica y contemporánea), podcast, publicaciones y perfiles en redes sociales, contenido de influenciadores populares entre los estudiantes, blogs, entre otros. Esto obedece al objetivo de formar sujetos críticos no solo de un entono generalizado, sino de la realidad que su contexto y su subjetividad le han permitido configurar.

Aunque esto pareciera estar por fuera del currículo que ha configurado la forma en que se ha enseñado el área de lengua castellana y literatura en Colombia, es solo cuestión de profundizar un poco en el alcance de los elementos que componen la enseñanza de esta, pues ellos permiten las exploraciones que ya se han enunciado. Y, aunque no es del todo evidente, nada impide encontrar entre líneas de los lineamientos curriculares establecidos por el MEN ciertos soportes que confieran un aval a tales exploraciones.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana establecen que la enseñanza del área en cuestión comprende 5 ejes, entre ellos se puede retomar el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación a partir del cual se contempla la adquisición del código escrito y otros sistemas simbólicos (MEN, 1998). Esto se traduce en los Estándares Básicos de Competencias de Lengua en el factor denominado Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (MEN, s.f.). A través de este eje y factor se soporta de inclusión de otros sistemas simbólicos en el marco de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura, lo que da lugar a procesos de enseñanza que involucran las narrativas plurales.

No obstante, la aportación de estos documentos legales implica también una limitación en la inclusión de las narrativas plurales, dado que la presencia de esos otros sistemas simbólicos gira en torno a la adquisición y crítica de los mismos, mas no a su uso en las producciones de los estudiantes, razón por la cual específicamente se centra en la producción textual, tanto en el documento sobre los lineamientos como en el de estándares curriculares.

Ahora bien, es necesario en este punto cuestionar algunos de los límites que se encuentran al intentar soportar las prácticas de enseñanza aquí especuladas, en el marco de la normativa nacional vigente. Nuestra propuesta consiste en que no sea únicamente para interpretar de manera aislada esos otros sistemas simbólicos y, además, los contenidos emitidos en los medios de comunicación, sino más bien que estos también se conviertan en parte de las posibilidades de producción e interpretación dentro del área, no con un enfoque textual sino interdisciplinario.

Lo anterior permite cuestionar la idea tradicional de lectura crítica hasta poder afirmar que esta no puede estar desligada de los procesos de creación. Los procesos interpretativos de las últimas décadas han dado lugar a demostraciones artísticas, por lo cual los resultados están cada vez en mayor número expuestos a través de performances, documentales, obras musicales, teatrales o danza. Por lo anterior, el presente proyecto pone el acento, como se mencionó anteriormente, en que el código escrito ya no es suficiente, esto es, en el recurso a otros sistemas simbólicos que facultan a narrarse y narrar el entorno.

Es posible afirmar, entonces, que lo que hace viable la presente propuesta no es la subvaloración del código escrito en cuanto componente fundamental de la lengua, ni los procesos que de ella se derivan, sino que sitúa en igual medida todos los sistemas simbólicos sujetos a las posibilidades interpretativas que despliega la estructura misma de la lengua y la literatura.

Estas otras miradas que se proponen obedecen a un tiempo en el cual el mundo ha cambiado y no se puede pensar en una educación “normal”, en un tiempo que ya no es “normal” o que no lo será pronto, y que tal vez exige a la educación ya no ser la misma en varios aspectos. De allí la pertinencia no solo de los nuevos enfoques sino de su aplicación en el momento actual de crisis.

En este sentido, a corto y mediano plazo se busca que los estudiantes realicen exploraciones autobiográficas respecto a su experiencia de escuela en casa o de educación remota, derivando procesos de resignificación de la lectura y la narración. Sin embargo, no es posible afirmar que se tendrán resultados tangibles en el plazo inmediato, más allá de lo que los estudiantes puedan construir con las exploraciones realizadas en el Club de Lectura.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Caracterizar la pertinencia e incidencia de la apropiación de las narrativas plurales en el marco de la crisis por la pandemia del COVID-19 como tema de enseñanza en el área de Lengua y Literatura dirigido a los estudiantes del grado 11 de la I.E. Marco Fidel Suárez del municipio de Bello (Antioquia)

3.2 Objetivos específicos

- Compilar en un archivo digital relatos de vida de los estudiantes del grado 11° de la I. E. Marco Fidel Suárez pertenecientes al Club de Lectura.
- Explorar con los estudiantes del grado 11° de la I. E. Marco Fidel Suárez pertenecientes al Club de Lectura, los conceptos de “narrativa testimonial” y “exploración autobiográfica-narrativa”.
- Construir un compendio de narrativa testimonial de alrededor ocho a diez títulos soportados en diferentes formatos con el fin de explorarlos con los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez pertenecientes al Club de Lectura.

4 Problema de investigación

Se explorarán las vivencias de los estudiantes de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez participantes en el club de lectura “Vení contame”, a raíz de la experiencia de la escuela en casa. Esta indagación se enmarca en el área de lengua y literatura, a través de la cual se realizarán exploraciones autobiográficas narrativas, permitiendo que cada co-investigador pueda narrar su experiencia en el formato de su preferencia, no sólo el formato escrito, por lo cual será posible recolectar al finalizar las intervenciones productos narrativos tales como: memes, videos, fotografías, piezas musicales, escritos, entre otros.

Lo que se pretende, menos que demostrar, es explorar otras posibilidades en el marco de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura, puesto que a raíz de la pandemia fue necesario tomar acciones en el campo de la educación respecto a cómo se asumían los procesos frente a los objetos de estudio correspondientes a cada área. Así es como desde el área en cuestión se piensan las narrativas con el fin de explorar diferentes sistemas simbólicos con un grupo de co-investigadores, abriendo la puerta a preguntas respecto a la enseñanza del área.

Esta propuesta no puede pretender ser la forma pluscuamperfecta en la enseñanza del área, es tan solo una de las múltiples maneras en que esta puede ser asumida, por lo cual no se obtendrá una fórmula o receta, solo una exploración, un acercamiento y nuevos puntos de vista. Por otro lado, lo que sí se podrá demostrar es que los estudiantes poseen habilidades narrativas que quizá no eran conocidas, salvo que se manifiestan a través de otros sistemas simbólicos con los que sienten mayor afinidad y ejercitan con destreza. Así será posible identificar algunas maneras en las que la pandemia afectó la vida escolar, además de posibilitar pensar si es posible asumir la enseñanza de la lengua y la literatura desde otros enfoques plurales y narrativos.

5 ¿Qué sabemos de narrar?

5.1 ¿Qué se entiende por narración?

La narrativa, que aparenta ser un concepto fácil de comprender, resulta en una difícil tarea cuando se le intenta definir. Sigrun Gudmundsdottir (1995) afirma que “independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el

conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (p. 5). Sin embargo, unos cuantos párrafos más adelante, el mismo autor afirma que tal conceptualización se queda corta ante el alcance de la narrativa. Consecuentemente, indaga en referentes que le permiten concluir lo siguiente:

Herrenstein-Smith (1981), por ejemplo, considera que la definición estructural de la narrativa es demasiado limitante. Nos aconseja utilizarla «fructíferamente» en el análisis «del lenguaje, el comportamiento y la cultura». Propone entonces otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (pág. 227). De acuerdo con este punto de vista, la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo» (p. 228).

Con base en lo anterior, es posible abrir el panorama de la narrativa y de esta manera comprender que en el suceder de la experiencia humana no se puede evadir tal función, y es que gran parte de la comunicación funciona alrededor de «contarle a alguien que ha sucedido algo». Sin embargo, y en consecuencia con la información referida, esa acción de *contar que algo sucede* no constituye en su totalidad la narrativa, sino que esta se compone del deseo de contar, la elección de las palabras o el formato, el vínculo con el oyente, el lugar y momento histórico y social en que se toma la decisión de contar, entre otros.

Es preciso clarificar que la narrativa a lo largo de la historia se ha servido de diferentes enfoques. Previo al siglo XX, la narrativa se asociaba al desarrollo humano. Al respecto Ivor F. Goodson (2017), con relación a estudios históricos realizados por Hywell Williams, afirma:

En épocas pasadas ha habido "grandes narrativas" sobre la intención y el progreso humano. Hywell Williams (2005), en su reciente historia cronológica del mundo, sostiene que en la gran narrativa, el vínculo entre la historia humana y el progreso creció exponencialmente a mediados del siglo XIX. (p. 28)

Sin embargo, la llegada del siglo XX cambió la perspectiva en cuestiones narrativas y puso la mirada ya no en asuntos de progreso sino en exploraciones individuales. Respecto al cual Goodson (2017) enuncia:

Podemos entonces comenzar a ver cómo las grandes narrativas cayeron de la gracia, perdiendo no sólo su alcance y aspiración, sino también nuestra fe subyacente en su capacidad general de guiar o dar forma a nuestro destino. Del vórtice que quedó después del colapso de las grandes narrativas, vemos el surgimiento de otro tipo de narrativa, infinitamente más pequeña en su alcance, a menudo individualizada –la historia de la vida personal (p. 29).

Es así como el desarrollo de la narrativa a lo largo de la historia ha permitido exploraciones subjetivas que dieron lugar a la existencia de una “era del testigo” en Europa, a un despertar de la narrativa testimonial en América Latina, que allana las posibilidades de un proyecto como el presente consagrado a explorar relatos de vida personal.

Sin embargo, no han sido solo los enfoques los que han tenido apertura a la diversidad pues, a su vez, la narrativa se ha presentado al mundo en diversos formatos, incluso desde lo que se presume pueden ser sus inicios. El arte narrativo considerado más antiguo es el arte rupestre. Ante los recientes descubrimientos en Indonesia, Adam Brumm, arqueólogo de la Universidad Griffith, afirma para El País que “este es el arte figurativo más antiguo que existe y pensamos que además es el ejemplo más antiguo de obra narrativa y tal vez de espiritualidad”. Con base en lo anterior, es posible afirmar que la escritura no comprende el único sistema simbólico a través del cual se permita dar lugar a la narrativa.

Si bien el arte rupestre consiste en una práctica artística extemporánea, la imagen ha continuado a través de la historia como soporte de diferentes narrativas. Esta representación visual que en sus comienzos se componía únicamente de la imagen estática, evolucionó hasta permitir imágenes en movimiento y en compañía del componente auditivo, lo cual terminó por dar origen a narrativas en formato audiovisual. De donde pueden ser nombradas desde obras cinematográficas tan conocidas en el contexto colombiano como *La vendedora de rosas* dirigida por Víctor Gaviria (1998), hasta proyectos contemporáneos como la reciente serie documental de Netflix titulada *Hecho en casa* y producida por Pablo Larraín (2020).

La mención a las narrativas visuales no implica necesariamente que la escritura no comprenda un formato sustancial en esta cuestión, por el contrario, ha sido uno de los más usados, pues a través del formato escrito se puede evidenciar claramente uno de los momentos más reveladores en cuestión de narrativa, como fue la ya mencionada “era del testigo”, de la cual se recuerda, por ejemplo, a Primo Levi y su obra tan relevante *Si esto es un hombre*.

Además, es conveniente hacer mención de la estrecha relación que en función de la narrativa se ha construido entre la escritura y la oralidad. Es el caso de obras como *La noche de Tlatelolco: Testimonios de historia oral* de Elena Poniatowska (1971), donde se da la coexistencia de ambos formatos, a través de una difusión en formato escrito con un previo trabajo de escucha y selección, sin prejuicio del más profundo respeto por los relatos originales.

Lo anterior, aunque lo pretenda, no logra ser en su totalidad evidencia de la pluralidad de los registros narrativos, pues si de esto se habla es necesario incluir el teatro, la música, la escultura, la danza y otras formas artísticas que han dado lugar a las narrativas. Sin embargo, conviene avanzar en aras de comprender el lugar de todo lo que anteriormente se ha puesto sobre la mesa respecto a la narrativa, con relación al entorno formativo al que se adscribe el presente proyecto.

Es preciso comprender que las narrativas tienen lugar en la educación, en tanto se comprende la narrativa como la acción holística de contar. En este sentido, es posible comprenderla en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

Ricardo Piglia (2005) argumenta que

Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación. (p. 1)

De esta manera es posible comprender que el acto de narrar en la investigación en educación comprende reconstruir esas historias cifradas que tienen lugar en la escuela, aquellas historias que se encuentran no solo en la puesta en marcha de un currículo, sino también aquellas que se esconden en las puertas de los baños, las dinámicas del recreo u otras situaciones que suelen pasar inadvertidas.

Comprendiendo, además, que el oyente hace parte de la narrativa, es pertinente resaltar el papel de la escucha en la investigación en educación, pues esto permite reconocer al otro no como

objeto de estudio, sino como coinvestigador y como ser integral, que entrega al investigador parte de sí. Al respecto Alfredo Molano (2014) afirma:

Escuchar –perdónenme el tono– es ante todo una actitud humilde que permite poner al otro por delante de mí, o mejor, reconocer que estoy frente al otro. Escuchar es limpiar lo que me distancia del vecino o del afuerano, que es lo mismo que me distancia de mí. El camino, pues, da la vuelta.

Así, se comprende la investigación como una exploración a través del otro y lo otro. Con todo, hablar de narrativas también implica la cuestión de narrar aquello que compete a uno mismo. Si bien el quehacer del investigador se enfoca en la escucha, el quehacer del maestro lo hace en contar. Sigrun Gudmundsdottir (1995) en una reconstrucción conceptual cita: “Las narrativas contadas dentro de una tradición son «paquetes de conocimiento situado» (Jordan, 1989). Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas (Orr, 1987)”. (p. 9)

Es incontestable decir que los maestros no solo narran aquello que pueden extraer de la tradición sino que, en palabras de Sigrun Gudmundsdottir (1995), “los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben”. (p. 10). Así pues, ineludiblemente el ejercicio docente implica una exploración dentro de sí y de los conocimientos constantemente adquiridos para construir los relatos que tendrán lugar dentro del aula de clase.

La narrativa en la educación tiene lugar también en los procesos de aprendizaje. Es de esta manera que alrededor de los años 70’ surge el concepto de “biograficidad” o “aprendizaje biográfico” , mantenido por Peter Alheit y Bettina Dausien (2015): "Biograficidad significa que podemos replantearnos, una y otra vez, nuestra vida en los contextos en los que nosotros pasamos (debemos pasar) la vida, y que experimentamos estos contextos por su parte como 'formables' y configurables" (Alheit, 2003, p. 16).

Es posible comprender que esta apuesta por el aprendizaje en el que interviene la narrativa, propone al estudiante una exploración a través de sí mismo, pero también alrededor de sí, lo cual permite un aprendizaje atravesado por las experiencias que sitúan al estudiante en una postura crítica y le permiten cuestionarse, e incluso intervenir en su formación y su entorno.

5.2 Sobre los relatos autobiográficos

Se ha evidenciado la amplitud de las narrativas en sus formatos de visualización y áreas de aplicación, demostrando que las narrativas miran hacia todas las direcciones, incluso hacia adentro. Es así como se hace posible la existencia de los relatos autobiográficos, una vía narrativa que explora las subjetividades, que se centra en lo que el sujeto tiene para decir de sí mismo. Formalmente, Patricia Nieto (2010), se refiere al método autobiográfico en los siguientes términos:

Los productos del método autobiográfico, conocidos como biografía, autobiografía, historia de vida, testimonio, trayectoria, narración, carta, diario personal, se construyen a partir de ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social, y de desplegar la historia que constituye el argumento de la narración. (p. 80)

Según afirma la autora, los relatos de vida necesitan, además de un sujeto que viva experiencias, sean cuales sean, ubicar a este sujeto dentro de un contexto del cual puede ser bastante o poco consciente, un contexto que le atraviesa o que de pronto se le escurre entre las manos, sin poder comprenderlo del todo. Cualquiera sea el caso, es precisamente de su experiencia con lo otro, con lo que le sucede, con lo que le atraviesa, con el lugar que habita, que se construyen los relatos autobiográficos. En consecuencia, uno de los componentes que puede complejizar aquello de narrarse se encuentra en la dificultad de encontrarse con aquello que se desea narrar, de hacerse consciente del entorno y de cómo este acaricia o atropella al sujeto.

La dificultad, entonces, no radica en la inexistencia de eventos, de relaciones o de lugares, sino en la falta de conciencia sobre la posibilidad narrativa de las mismas. Por lo cual, los procesos que conducen a la creación de narrativas autobiográficas o de relatos autobiográficos, precisan de un proceso de sensibilización respecto a un evento, suceso, situación o condición que es familiar al narrador o narradores. Así, en el caso de Medellín, Nieto (2010) afirma:

Para contribuir a que cada escritor tejiera su lienzo, el taller “De su puño y letra. Polifonía para la memoria. Las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín” diseñó estrategias pedagógicas que respondieran a situaciones particulares, como testimoniar hechos atroces de un conflicto armado que no ha terminado, apoyar a participantes que han

dedicado varios años a la exaltación de los seres queridos ausentes y han olvidado su propia condición de individuos, demostrar que la escritura es un camino abierto y no reservado para aquellos seres iluminados por las musas, y reafirmar que el olvido es ignorancia. (PP. 80-81)

De lo anterior, se reafirma la importancia de los procesos de sensibilización teniendo en cuenta las experiencias que son comunes y, más que ello, las experiencias que clavadas como estaca están a la espera por salir del ser o quizá del alma, a través de una narración. No obstante, lo que Nieto permite dilucidar en estas líneas no es solo la necesidad de los procesos de sensibilización que conducen a las narraciones, sino también la necesidad de despertar en el sujeto la conciencia narrativa que parte de hacerle cercano el poder narrar.

Con frecuencia las personas asumen los productos narrativos como posibilidades de otros quizá cuentan con más preparación, más técnica, mayor habilidad o mayor reconocimiento, lo que conduce a muchas personas a caminar por la vida con el peso de sus experiencias en la espalda, sin saber cómo aliviar esta carga. Ahora bien, es posible evidenciar en la era actual, y desde hace ya muchas eras, que las narrativas pertenecen a todos y que ellas no discriminan ningún lenguaje o sistema simbólico que le permita ser.

Es así como actualmente se pueden encontrar productos narrativos como “Mañana viene mi tío” de Sebastián Santana Camargo, un relato que parece sencillo, un libro que con ilustraciones a trazo simple, sin color y sin sombras y con frases cortas, muy cortas, refleja la triste espera de un sobrino sentado en un banco esperando a su tío, que cruce la puerta, pero que nunca llega, víctima del conflicto armado.

El anterior es un ejemplo de simplicidad dentro de las narrativas, no una simplicidad reduccionista, sino oportuna y poética con la cual se puede narrar la vida. Narrarse no precisa de gran habilidad sintáctica, es más, no precisa en todos los casos de saber escribir, se puede narrar con el dibujo, con la música e incluso con el humor. Un ejemplo, entre otros, es “Monólogos sin propina”, un programa de comedia de Telemedellín protagonizado por Chicho Arias, Adrián Parada y Frank Martínez, todos comediantes colombianos. Este programa se podría catalogar dentro de la comedia stand-up, un estilo de comedia narrativo en el cual el comediante expresa con humor su visión del mundo.

Estas propuestas cómicas abren el panorama narrativo que durante mucho tiempo se limitó a la escritura y mostró apertura solo a formas artísticas oficiales. A pesar de ello, a través de la comedia se puede evidenciar que la función narrativa propia del ser humano puede tomar múltiples formas, tantas como sean afines al narrador, pues también es necesario comprender que la apertura a posibilidades o rutas narrativas dependerá de poder encontrar un lenguaje o expresión que haga posible materializar los recuerdos, esto es, comprender que las formas narrativas son diversas.

Todos estos relatos de vida que se tejen de diferentes formas convergen en aquello que se ha denominado como memoria colectiva. En relación con lo anterior, Marín y Zuluaga (2006) reconocen a Halbwachs como un referente primario cuando de memoria colectiva se habla, quien ubica al sujeto en sociedad en la cual adquiere, evoca, reconoce y localiza sus recuerdos, de este modo las autoras reconocen como un elemento importante la estrecha relación entre la memoria individual y colectiva.

Las afirmaciones de Halbwachs sitúan estas dos esferas de la memoria en una relación recíproca que implica admitir que “el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y (...) la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales”, del mismo modo que ella desemboca en la configuración de marcos colectivos de la memoria.

Los marcos sociales específicos de la memoria son aquellas sociedades o grupos a los que pertenece el sujeto, tales como la familia, la religión o incluso la clase social, estos se articulan con marcos sociales más generales como el espacio, el tiempo o el lenguaje. Lo anterior logra definir el contenido de lo recordado y la forma en que se narra, además puede generar dentro de un mismo grupo una serie de olvidos colectivos, según afirman Marín y Zuluaga (2006).

No obstante, la idea de los marcos colectivos no conlleva que sean comprendidos como un ente o esfera que suprime la subjetividad, dictando los recuerdos que deben ser contenidos en la memoria individual, por el contrario, Marín y Zuluaga (2006) afirman que “los marcos colectivos de la memoria se presentan como el resultado, la suma, la combinación y la asociación de los recuerdos individuales de los miembros de una misma sociedad” (p. 70).

Ahora bien, sea individual o colectiva, la memoria no es un objeto que se pueda sostenerse o un video que pueda ser observado cada que alguien desee consultar o conocer sobre este. Por lo tanto, más allá de las exploraciones conceptuales que divergen en interpretaciones, es la materialización de la memoria la que permite comprenderla más allá de las nociones. Esta logra reconstruirse a través de cualquier signo que narra la experiencia de uno o varios sujetos situada en

un espacio y tiempo determinado, de este modo se puede materializar o analizar la memoria en arte rupestre, un diario, un género musical o un tweet. En consecuencia, las historias de vida se presentan como una ruta pertinente para comprender la memoria individual y colectiva más allá de su significado.

La historia de vida, de la cual podría decirse que tiene más de memoria individual que colectiva, demuestra, por el contrario, una convergencia entre ambas, como concibe Molina (2010) retomando las reflexiones de Gergen (1992) acerca de “la narración de una sociedad en un sujeto y de un sujeto actuante en una sociedad” (p. 68). Consecuentemente, la historia de vida no terminaría en una exploración interna del ser, sino que es posible e ineludible su extensión a la exterioridad del ser, su entorno y su lugar en este.

Aceves (1998), citado por Nelson (2006), enuncia que al hablar de historia de vida no se espera que el sujeto realice una línea de tiempo de lo que ha sido su vida, sino su historia tal como la narra situada en un periodo de tiempo específico. Esta definición conlleva la idea no tanto de historias de vida sino más bien de relatos de vida o relatos autobiográficos.

Así, el relato autobiográfico comprende no solo la posibilidad del sujeto de comprender o batallar con su propia experiencia de vida, sino de construir y construirse con aquello que se denomina memoria colectiva. Retomando las reflexiones precedentes, es posible afirmar que los acontecimientos sociales e históricos inciden en la construcción de memoria individual y colectiva que se fragmenta en quienes tienen estrecha relación con tal evento, lo que se refleja en las narraciones de la población involucrada, en consecuencia, surge la pregunta sobre el lugar del relato autobiográfico en la escuela.

5.3 Sobre narrar en la escuela

La posibilidad narrativa, como se ha ampliado anteriormente, se da al ubicar el sujeto en un espacio y tiempo determinados en el cual se viven una serie de experiencias significativas. Con base en lo anterior, se puede contemplar la escuela no solo como un lugar sino como una experiencia que marca la historia de vida de todos sus actores haciendo parte de la memoria individual y colectiva de una comunidad educativa en cuestión. Entonces, frente al porqué narrar en la escuela es necesario comprender en primera medida que esta se narra toda vez que está llena

de experiencias que se acumulan en el sujeto esperando que salgan de sí a través de cualquier signo que logre representarlas.

En el caso de los estudiantes, narrar la escuela no representa una actividad ajena a sus posibilidades e incluso rutinas. Desde las edades más tempranas, al llegar a casa o al terminar la jornada escolar, los pequeños son rápidamente asaltados con preguntas tales como: ¿cómo te fue hoy? o ¿qué hiciste en el colegio? Son interrogaciones que en la mayoría de las ocasiones pretenden, más que descripciones, interpretaciones y sentires del narrador respecto a su experiencia escolar. Así, una de las primeras o quizá la primera narrativa escolar del estudiante en particular, tiene lugar fuera del escenario y las dinámicas escolares.

Marín, E. (2020) pone sobre la mesa esta misma cuestión, asumiendo que:

Así entonces, las experiencias en la escuela surgen en cada momento, desde las que puedan parecer sencillas o mínimas, hasta las más elaboradas o complejas. Esto hace que al finalizar el tiempo de la escuela los niños se lleven una maleta cargada de experiencias para compartir con su familia y en su contexto social. (p. 45)

En cualquier caso, la escuela no se propone como un lugar para narrarse a sí misma, dando lugar únicamente a las experiencias que allí dentro se crean, lo que se propone es que esta pueda ser el lugar en el cual las experiencias que construyen la subjetividad de los estudiantes puedan tener un lugar para ser. De alguna manera, la escuela se convierte en una experiencia que trasciende otras esferas espacio temporales y sociales, en el caso de los estudiantes aún es difícil que esas otras esferas trasciendan los procesos y espacios escolares.

Marín (2020) plantea que los procesos que implican narrar en y sobre la escuela no comprende solo las vivencias sino también la posibilidad narrativa mediada por un formato que le permita ser, estos son todos aquellos signos a través de los cuales es posible narrar. Así, dependiendo de las habilidades del niño o estudiante, sus narrativas serán más o menos complejas y compuestas con más o menos elementos.

En consecuencia, el lugar de la escuela en la actividad narrativa que puede o no tener un sujeto en escolaridad, depende tanto de reconocer y dar lugar a sus experiencias como de brindarle las herramientas necesarias para darle cuerpo a las mismas. Estas herramientas narrativas generalmente se traducen en el conocimiento del código escrito y consecuentemente las

formalidades de los textos narrativos. Sin embargo, en la serie lineamientos curriculares en Lengua Castellana del MEN (s.f.) muestra en el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación poner la mirada más allá del código escrito: “Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música...” (Sección 4.4.1, párrafo 3).

Ahora bien, aún comprendiendo el ineludible lugar del código escrito dentro de la enseñanza de la lengua castellana, estas pequeñas líneas dentro de los lineamientos otorgan a la enseñanza de la misma unas ciertas libertades que vienen bien al tratarse de narrativas. Por ello es necesario evaluar el lugar del arte dentro de esta área contemplando todas las posibilidades narrativas que ella otorga.

Con frecuencia se interpreta el arte dentro de las actividades escolares en general como la elaboración de manualidades, que a la verdad resultan un proceso engorroso para los maestros, según la edad de los estudiantes, y al final son evaluados por su precisión estética. Lo que este pensamiento arraigado en muchas instituciones no deja ver es que el arte contiene una cantidad de sistemas simbólicos que a su vez cuentan con diversas manifestaciones que facilitan las narraciones.

Retomando a Torres (2018), es a través del arte que ese otro que habita la escuela y vive infinidad de experiencias tiene la posibilidad de “ser en libertad”, una libertad a través de la cual puede crear, decidir, ser sensible y “ponerse en escena como ser creativo que es”. Es precisamente esto lo que se propone cuando se habla de llevar otros sistemas simbólicos a la escuela que le permitan al estudiante narrarse en el marco de la enseñanza de lengua y literatura.

La idea de llevar esos otros sistemas simbólicos contenidos a través del arte a la escuela, es funcional toda vez que en ellos los estudiantes se identifican, se narran y se encuentran a sí mismos. Esto quiere decir, además, que su importancia radica en que el estudiante encuentre un formato narrativo a través del cual todos estos procesos se puedan dar naturalmente, ya que tratándose del arte, no todas las vías son de asfalto, ni todas van en línea recta, es precisamente esto lo que lo que conduce al sujeto a “ponerse en escena como ser creativo”.

Es preciso comprender, además, que en la actualidad estas expresiones artísticas han migrado en parte a la virtualidad, por lo cual esos otros sistemas simbólicos dan lugar a la narrativa digital, sobre la cual Rodríguez, J. afirma:

“La narrativa digital se puede definir como un objeto virtual capaz de poner en dinámica no solo una dimensión técnica sino una estética; esto es, la posibilidad de afectar la experiencia sensible a partir del uso artístico de diversas técnicas con lo que emerge un tipo peculiar de relato: el relato digital”. (2004, p. 80)

Así, en una generación de “nativos digitales” es imprescindible tomar parte de los medios virtuales siempre que se toma en cuenta que cada ser posee una habilidad y, más que ello, una necesidad narrativa, la cual acoge una forma con los signos que son afines al narrador, entren o no en las mallas curriculares.

Es posible observar que cada generación ha sido marcada por una forma o varias formas de narrar que han definido incluso la identidad, la vocación y el carácter de muchos. Entre la década de los ochentas y noventas, los jóvenes se identificaron en las letras del rock hispano que narraba los sentires y experiencias de esa generación, música que no tuvo lugar en las escuelas y que generó, por el contrario, la estigmatización de las juventudes para la época.

Ahora, la nueva generación desde 1995 al 2015, denominada como “nativos digitales”, se identifica ya no en las tonadas de una guitarra sino en los pixeles de una pantalla, y condenados a repetir la misma historia de cada época son estigmatizados por una elección que no tomaron, por una cultura que no escogieron y que, por el contrario, les tomó de sorpresa en el momento en que tuvieron consciencia de ella. Por esta razón, contrariamente a lo que comúnmente sucede, la escuela no debe dejar de lado estas nuevas posibilidades, toda vez que es allí donde se forma en habilidades narrativas, y con base en las propuestas y formatos emergentes queda claro que el código escrito es tan solo una de muchas formas y parece ya no ser la predominante.

Todo lo anterior pone sobre la mesa la imperante necesidad de escuchar a los estudiantes sin prejuicios, no como colonizadores queriendo imponer un lenguaje narrativo único e ineludible, sino estableciendo un diálogo desde sus propias formas de expresión, es precisamente eso de lo que se trata de explorar otras rutas narrativas en la escuela.

5.4 Narrar la escuela en pandemia: una estrategia desde el área de lengua castellana

Después de realizar un recorrido por las narrativas a través de sus generalidades, formatos y contextos, alcanzamos el punto de partida, con la pregunta por las narrativas de la pandemia en la escuela en el marco de la enseñanza de lengua castellana y literatura.

No es necesario ir más allá de lo conocido para darse cuenta de que la pandemia, que desató tantas crisis como las que ya se mencionaron, permitió a nivel mundial e interdisciplinario un despertar narrativo. Esta pandemia que enfrentó a cada sujeto con su propio reflejo ante el impacto de verse suspendido en el tiempo, motivó a las personas a hacerse relatos, sea mediante una video llamada, un chat, una selfie, en 140 caracteres, en menos de 30 segundos, en una danza, en un diario, y más, mucho más.

Matthey (2020) afirma al respecto que:

Todo este tiempo ha sido un periodo de introspección en el que se han agudizado nuestra sensibilidad, nuestros sentidos, nuestras percepciones, nuestras sensaciones, nuestros sentimientos, haciendo que muchas cosas que antes jamás nos importaron o llamaron la atención, hoy cobren relevancia o irrumpen abruptamente ante nosotros como un fantasma familiar que nos asombra. (p.5)

Fueron y son relatos del modo como cada persona vivió consciente o inconscientemente la pandemia, incluidos maestros y estudiantes. En el caso de estos últimos, enfrentarse al encierro, a las actividades en el classroom, a las clases en pijama, al computador lento, e incluso la caída de zoom, actuaron como generadores de nuevas narrativas que se fueron contando de diferentes formas los relatos propios. Es así como tuvieron lugar los memes y demás post en las diferentes plataformas, que no solo lograron una expresión de la experiencia individual sino también una identificación colectiva, con lo cual se evidenció no solo la creatividad o las formas de aprovechamiento del tiempo, sino también una nueva sensibilidad frente a las experiencias propias de las vivencias escolares.

Como se había planteado atrás, se narra toda vez que el sujeto se encuentra a sí mismo en un tiempo determinado, en un lugar determinado y frente a una situación en particular que le afecta. Tales son las cosas descritas en los párrafos anteriores, en donde se evidencia que el tiempo de pandemia supuso para el estudiante una irrupción en su vida cotidiana y por lo tanto una situación en particular que le afectaba, situada en un tiempo y un espacio, particularmente, un espacio muy

íntimo como lo es el hogar. De este modo, se demuestra que los estudiantes enfrentan un hecho susceptible de ser narrado, a propósito del cual sienten necesidad de hacerlo. Ahora la cuestión es cómo hacer un lugar para estos relatos en la escuela en un tiempo de crisis.

Ahora es necesario explorar nuevas formas de enseñar el área de lengua y literatura optando quizá por una descentralización del código escrito, desde el enfoque sobre la enseñanza de esta área que se amplía a la interpretación y lectura del mundo a través de diferentes lenguajes. Hablar de una descentralización de código escrito implica hacerle protagonista en conjunto con otros sistemas simbólicos y en ninguna manera restarle la importancia que como lengua materna posee, sino integrarle en un trabajo interdisciplinario.

Con base en lo anterior se puede referir la concepción del lenguaje que se menciona en los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*, que comprende más allá del código escrito y permite comprender e intervenir ampliamente sobre su propia realidad social (MEN, s.f.). Así, es parte integrante de la enseñanza de la lengua y la literatura la posibilidad de explorar otros sistemas simbólicos, toda vez que estos se reconocen en la realidad del estudiante y el estudiante se reconoce a través de ellos.

Es necesario precisar que no todos los sistemas simbólicos o formatos contemporáneos dejan de lado el código escrito, pues las nuevas formas de narrar y aún las tradiciones pueden contener diferentes tipos de signos y comprender complejas pero interesantes construcciones, como lo es el caso del rap que contiene signos verbales y no verbales, o del libro álbum que contiene diversidad de signos, entre ellos los verbales.

Todos estos formatos contengan o no el código escrito, pero que de alguna manera se presentan como posibilidades narrativas permiten al estudiante comprender lo que puede encontrar en sí mismo, sus experiencias, sus frustraciones, sus propias emociones, todo esto en el marco de una pandemia que le ha exigido narrarse para no ahogarse en sus propias vivencias. Estas narrativas se pueden incluir dentro de la enseñanza de la lengua y la literatura que no discute únicamente los formatos o sistemas de símbolos que son pertinentes en ella, sino también pretende integrar dentro de la enseñanza del área los relatos de vida de los estudiantes de conformidad al presente trabajo.

Es posible emplear estas nuevas rutas ya que el tiempo de crisis demostró algo que ya muchos maestros advertían, y es que el estudiante es un ser integral, que no puede desligarse de sus vivencias y mucho menos durante la pandemia en la que o aprendía en casa o cargaba en su rostro el recordatorio constante de que las cosas ya no eran como antes.

Un ejemplo de lo anterior es la propuesta realizada por Carp y Sáez (2020), quienes a través de un concurso de podcast se dieron a la tarea de escuchar a los actores que comprendían la experiencia escolar. En este ejercicio se recuperaron interesantes reflexiones sobre la brecha digital y cómo significó una gran problemática no solo en Argentina sino en el mundo, al enfrentar la educación en pandemia. Otras reflexiones importantes giraron en torno a los cambios en la relación con el otro y los otros a raíz del distanciamiento y los aspectos positivos que podrían encontrarse en la escuela en casa. Todo esto tuvo lugar a través del podcast y permitió no solo que los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa exploraran su creatividad, sino también encontrarse a sí mismos y a sus compañeros con experiencias particulares y colectivas.

Lo anterior es tan solo un ejemplo, y si bien no comprende en general la enseñanza en el área del cual se ha hablado, presenta posibles actividades que podrían hacer parte de la práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Si fuera posible, para que estas propuestas y estas nuevas formas de asumir los procesos de enseñanza no se presenten tan disruptivos dentro de la educación es necesario ser conscientes, quizás un poco a las malas, de que los tiempos cambiaron y con ellos la forma en que se asumían la mayoría de los procesos que implica la vida. Sobre lo anterior, Aranda (2020) afirma:

Bajo esta dinámica educativa en tiempos de pandemia, en tiempos de crisis, se requiere reflexionar y recrear en torno a las prácticas educativas, a fin de asumir formatos y estrategias que trasciendan la cronología de tareas y sitúen de forma significativa contenidos y conocimiento para arribar a una nueva lectura del mundo en toda su complejidad actual. Es preciso vincular cada emoción y cada experiencia en la comprensión de lo que pasa, visualizando a su vez el futuro posible desde la actuación responsable y comprometida de cada estudiante (p. 162).

Las palabras de Aranda y las reflexiones que aquí se han desarrollado permiten concluir que es un buen momento para integrar un poco más las vivencias de los estudiantes, sus sentires y en general sus propias narrativas dentro de la enseñanza, comprendiendo que esta se desarrolla a través de un proceso integral, que ya se ha demostrado se compone de elementos complejos e integrales representados en el maestro, el estudiante y el saber.

6 Un camino recorrido

6.1 Consideraciones conceptuales

El presente proyecto se realiza con el método de investigación autobiográfica narrativa. Un método de investigación cualitativa que se centra en las historias o relatos de vida y que es comúnmente utilizada dentro de la investigación educativa. En este, el relato o historia de vida del sujeto es el punto central de la investigación y objeto del cual se derivarán las conclusiones y análisis. Este método se enfoca en reconstruir principalmente las historias de vida del pasado mediante una sensibilización respecto a un tema específico (1998, Bolívar et al).

En su forma más esencial, la investigación biográfica comprende cuatro pasos: la elección de un tema a explorar biográficamente, realizar una o varias entrevistas, practicar un determinado análisis sobre el material recolectado y, por último, realizar un informe o publicación al respecto. (1998, Bolívar et al).

En este enfoque investigativo se exploran relatos de vida, indagando en los sujetos sus historias personales como fuente primaria. La exploración girará en torno a un tema específico, sobre el cual se sensibilice a quien con una confianza inmerecida otorga al investigador la posibilidad de conocerle. Es cierto que esta selección de temáticas no se suele dar de forma tan aleatoria, sino que se centra generalmente en lo que se denomina como “incidentes críticos”, hechos que de alguna manera marcaron la vida del sujeto a raíz de un cambio, como el cambio de ciudad o vocación. (1998, Bolívar, et al).

Visto de este modo, los participantes que se arriesgan a dar una parte de sí, en función de la construcción de nuevos saberes o de la exploración de territorios desconocidos dejan de ser solo objetos de estudio y comienzan a ser reconocidos como co-investigadores. Este enfoque se ha generalizado al hablar de investigación en educación, pues en ella, los sujetos son más importantes que los métodos y las hipótesis, y así, de la mano maestros, estudiantes y pedagogos, todos investigadores, emprenden un camino esperando encontrar algo. En este sentido Pons & Espinoza afirman que:

Se sostiene que en la investigación educativa –cuyo punto de partida es la comprensión de los procesos formativos que llevan a las personas a crear o recrear sentidos y significados, así como a promover prácticas que inciden en su vida cotidiana– la intersubjetividad que marca la relación investigador e investigado conlleva un proceso de (re)construcción recíproca. Por ello se propone el uso del término *coinvestigador* para hacer referencia a las personas que acompañan al investigador durante el proceso de indagación, compartiendo y reflexionando acerca de sus experiencias de vida. (2020)

Con base en lo anterior se determina llamar a los estudiantes que harían parte de este proyecto coinvestigadores, pues son ellos quienes pondrán sobre la mesa sus propias experiencias y en conjunto con la maestra en formación explorarán la pertinencia de las narrativas plurales en función de la enseñanza de lengua y literatura. En este sentido, no es posible llegar a conclusiones solo con la intervención de uno solo de los actores o involucrados, sino que será el trabajo conjunto, el diálogo y la confianza, la que permitirá llegar a conclusiones en función del objetivo propuesto.

Siguiendo el método cualitativo anteriormente descrito, desarrollamos el trabajo con estudiantes del grado once de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, con sus propias experiencias durante la pandemia, comprendiendo esta como el “incidente crítico”, concluyendo en ejercicios de creación narrativa en los cuales los estudiantes narraron en diferentes formatos su experiencia de escuela en casa.

6.2 Pensar un club de lectura

La propuesta pedagógica en que consiste este proyecto se basa en 3 ejes fundamentales, los cuales son: el desarrollo de procesos individuales, la descentralización del código escrito en la enseñanza del área de lengua castellana y literatura y la experiencia de la escuela en casa.

Aunque el presente proyecto se enfoca en las narrativas plurales como tema de enseñanza, es necesario comprender que estas son abordadas no solo desde su pluralidad, sino también desde su enfoque autobiográfico, ya que el contexto en que se enmarcan atraviesa a los estudiantes de manera singular y les llena de historias por contar. En este sentido se propone el trabajo individual, toda vez que las narrativas a crear por los estudiantes son autobiográficas, nadie puede realizar una exploración interna más que ellos mismos, así, los demás nos convertimos en espectadores no solo

de un producto, sino de un proceso particular y único. Es así como se explica el primer eje en que se basa el desarrollo de esta propuesta en el que se plantea la necesidad del trabajo individualizado dentro de la estrategia pedagógica, esto sin desconocer las virtudes del trabajo grupal.

No obstante, estas exploraciones individuales carecerían de sentido, si la construcción de narrativas no estuviera atravesada por esta misma subjetividad, por lo cual, aunque el área en que se enmarca el proyecto es la de Lengua Castellana y Literatura, se propone que la construcción de narrativas sea a través del sistema simbólico que sea más afín a cada estudiante. Al hablar de sistemas simbólicos, se hace referencia a todo conjunto de signos o convenciones que permiten transmitir un mensaje, esto diversifica la posibilidad narrativa a la que se enfrentan los estudiantes. En consecuencia, los estudiantes ya no tendrían únicamente la posibilidad de narrar sus experiencias a través del código escrito, sino que podrían hacerlo a través de la música, de la pintura, ilustración digital, podcast, entre otros.

Todas estas posibilidades implican la descentralización del código escrito, ubicándolo en el mismo nivel que los diferentes sistemas simbólicos que puedan tener lugar en función de la afinidad de los estudiantes. En consecuencia con los ejemplos que se han brindado, la inclusión de otros sistemas simbólicos implica también una reconstrucción del canon en función de los formatos que tienen lugar en la escuela, así sería posible ir más allá de los formatos preestablecidos como el ensayo, el puntillismo, el artículo o el bodegón y poder explorar el podcast, el rap, el filminuto, entre otras estrategias que pueden ser digitales o análogas. En este sentido hablar de narrativas plurales implica la posibilidad de narrar-se a través de cualquier convención o signo digital o análogo que permita expresar de cualquier forma una experiencia vivida. En esto consistiría el segundo eje, en que consiste la actual propuesta.

Ahora bien, poder narrar, como ya se expresó en el desarrollo conceptual del proyecto, implica comprender que hay situaciones que atraviesan a los sujetos y que precisan ser contadas. Los estudiantes de la I. E. Marco Fidel Suárez, así como todos los estudiantes del mundo vivieron la pandemia y fueron afectados por ella de una u otra manera. Este evento disruptivo, en los sentidos que se expresan en el planteamiento del problema implicó afectaciones, sentires y transformaciones en los estudiantes que era necesario que ellos pudieran expresar, pues si algo se pudo comprender en el marco de la pandemia, fue que, la educación en función de la formación integral de los estudiantes no podría ignorar las condiciones en que el estudiante se enfrentaba a los procesos de

aprendizaje. Es este sentido que se comprende el tercer y último eje relativo al tema desde el cual se abordarían las narrativas plurales por medio de los relatos autobiográficos.

Con base en los tres ejes desarrollados en los párrafos anteriores se da lugar a una serie de diez sesiones en las que se exploran diversas estrategias narrativas con la intención de atender a los objetivos propuestos.

6.3 Vení contame

Al cabo de cierto tiempo se conformó un club de lectura llamado “Vení contame”, con el que se brindó a los estudiantes la oportunidad de realizar sus “horas constitucionales” al desarrollar actividades de memoria y reflexión respecto a situaciones que fueron familiares e inquietantes para ellos respecto a la pandemia.

El club de lectura “Vení contame” nace como una propuesta de “reacción pedagógica”, desde el área de lengua y literatura, a la crisis mundial que marcó en la educación un momento disruptivo, con aquello a lo que se le llamó “escuela en casa”.

“Vení contame” se propuso como un club de lectura que giraría en torno a las narrativas testimoniales que nacieron a raíz de la pandemia y que se soportan en diferentes formatos. Por lo anterior, se propuso la lectura de obras musicales, gráficas, literarias, entre otros. Además, este se pensó como una conversación activa y propositiva entre las obras y los participantes.

En los comienzos del club de lectura, Colombia manifestaba su inconformidad respecto a propuestas gubernamentales y a la desatención de asuntos urgentes como la salud o la educación. Todo esto hizo que se agudizaran las tensiones que ya habían surgido a raíz de la pandemia. Pensando en ello, el club de lectura cedió durante algunas sesiones el tiempo a la reflexión de lo que sucedía en el país, los sentires de los estudiantes al respecto y el análisis de diferentes obras y manifestaciones en torno a esto.

El club de lectura se dividió en dos momentos: antes y después del receso de mitad de año. En el primer momento, se exploraron narrativas en torno al estallido social que se vivió en Colombia y se culminó con la exploración de narrativas testimoniales en torno a la experiencia de la escuela en casa. Como producto de este momento, se estimó la realización de narrativas autobiográficas respecto a la escuela en casa como tema principal, no obstante, el relato de experiencias durante el tiempo de cuarentena y de cómo se había vivido el estallido social, también

se propusieron como posibles temas. Para este momento el enfoque fueron las producciones escritas, motivando a los estudiantes a participar en el concurso de Medellín en 100 palabras, como también se propuso la realización de otros productos artísticos que permitieran dar cuenta de las experiencias en torno a los temas mencionados.

El segundo momento se enfocó totalmente en las narrativas plurales, respecto a la experiencia de la escuela en casa, mostrando a los estudiantes referentes artísticos o de creación espontánea que evidenciaban las muchas formas en que era posible narrar esta experiencia. Estos encuentros giraron en torno a la creación de productos narrativos donde los estudiantes narraron a través de sistemas simbólicos afines su experiencia durante el confinamiento y la escuela en casa.

En un inicio, se interesaron en participar en el club de lectura 24 personas, aun cuando en las reuniones virtuales participaban en promedio 16 estudiantes, durante el periodo precedente a las vacaciones de mitad de año, coincidente con que los estudiantes realizaban sus horas constitucionales. En el periodo posterior a las vacaciones, donde la participación no estaba mediada por ningún estímulo, participaron en promedio 14 estudiantes.

6.3.1 Un martes en la tarde

Cada martes a las 4:30 un grupo de jóvenes decidía cederme una hora de su atardecer, conversaban conmigo acerca de temas complejos exponiendo sin censura su punto de vista y a mi parecer, la confianza había llegado a tal lugar que hacían una que otra broma en mi presencia. Cada martes abordamos tres bloques que componían cada sesión del club de lectura, los cuales son:

6.3.1.1 Lecturas independientes.

Leer ha estado siempre relacionado con el código escrito. En la escuela se lee La Odisea, Cantar de Mio Cid, Popol Vuh, entre otras obras literarias que han compuesto el canon escolar desde hace ya mucho tiempo. No obstante, cada estudiante posee en la cotidianidad un repertorio de obras que analiza y que disfruta, un canon propio al que recurre con frecuencia, que aún está en construcción y que no espera encontrar en la escuela.

Así, poner en una esquina el canon escolar y en otra el “canon singular” deja en evidencia que los procesos de enseñanza, en este caso del área de lengua y literatura, con cierta frecuencia

no apuntan a la formación integral, si no al cumplimiento de un currículo descontextualizado. Es por esto que desde el club de lectura se hizo necesario repensar y reconstruir la noción escolar que se tenía acerca de la lectura.

No es necesario ir demasiado lejos para comprender que leer es mucho más que descifrar el código escrito, entre sus acepciones se puede encontrar que la lectura es: “Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica” o “Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido”. (DLE, 2014) Con base en lo anterior, es posible concluir que todo lo que se puede ver es susceptible de ser leído, e incluso si fuese posible ampliarlo un poco, también se podría afirmar que todo aquello que se puede percibir a través de los sentidos y que implica de alguna manera ser interpretado, es susceptible de ser leído.

Atendiendo a estas reflexiones se hizo consciente a los estudiantes de que ellos, contrario a lo que dice con frecuencia la sociedad y la academia, eran unos lectores frecuentes. Esto, porque constantemente descubrían el mundo a través de la música, las redes sociales, la pintura y también los libros. Así, se concibió y se dio lugar al primer bloque que componía cada encuentro, un momento breve u otras veces más largo en el cual los estudiantes tenían la oportunidad de demostrarse y compartirse como lectores del mundo.

Este primer bloque no podría componerse de algo más, sino de las voces de los estudiantes. No es posible llegar a un lugar ajeno pretendiendo saberlo todo y esperar que se pueda depositar en frascos vacíos el conocimiento verdadero. Por el contrario, llegar a un lugar ajeno implica el reconocimiento pleno de que quienes nos reciben, tanto como nosotros, han adquirido conocimientos en el camino, que pueden y desean compartir con el otro. En eso consiste el diálogo, en dar y recibir poco o mucho de lo que se ha hallado en un camino, que nadie más, sino uno mismo ha recorrido.

Es por ello, que la mejor forma de iniciar cada martes en la tarde, era reconocer dentro del entorno escolar o algo que podría parecerse a ello, que los estudiantes eran lectores frecuentes y que toda esa semana habían recorrido un camino del cual podrían conversar en ese momento inicial.

6.3.1.2 Tiempo de leer.

Luego de explorar con los estudiantes las lecturas realizadas por ellos, de sus gustos e incluso de su propia realidad, era el momento en que se podía compartir las lecturas que quizá podrían ser ajenas a ellos porque hacían parte del camino de otro, en este caso de la maestra en formación. En consecuencia con esta idea más abierta de la lectura, se pensó un momento en que en conjunto se leyeran diversas obras. Para ello, era necesario atender a las situaciones y a los sucesos que atravesaban en la línea de tiempo el momento en que tuvo lugar el club de lectura.

Todo aquello que influía en la elección de obras para leer en el club de lectura concluyó en obras musicales, sketches, ilustraciones digitales, entre otras, entre lo que cabe mencionar que todas estas se visualizaban en plataformas digitales debido a que el club de lectura tenía lugar a través de la virtualidad. Esta predilección por las plataformas virtuales, no implica en ninguna manera una desestimación de los sistemas simbólicos no mediados por la virtualidad, pues tanto los virtuales como los análogos son apuestas narrativas susceptibles de ser leídas y de resultar atractivas para las juventudes.

La música por ejemplo fue la primera de las lecturas realizadas, a través de ella se realizó una lectura integral, no solo de la letra de las obras expuestas, sino también del lenguaje musical, el video clip y la temática expuesta. Esto permitiría a los estudiantes una comprensión de la apertura de la noción de lectura, con una manifestación artística bastante cercana a ellos como lo es la música. Esta familiaridad permitiría mayor apertura no solo con las nuevas ideas, sino también con los siguientes formatos a leer.

Formatos como pancartas, memes o ilustraciones digitales también permitieron amplias conversaciones, pero sobre todo evidenciaron que, los estudiantes tienen mucho por decir y gran capacidad de análisis, incluso en aquellas cosas que pasan inadvertidas o que parecen estar desprovistas de sentido, como los memes. Todos los referentes mostrados se tomaron de plataformas a las que los estudiantes tienen acceso con frecuencia, portales de internet o redes sociales.

Además, se leyeron cuentos, sketches, performance, filminutos y arengas que demostraron lo que se ha venido conversando hasta el momento. Se evidenció que los estudiantes ven más allá de la obra misma y puede comprender la importancia de la obra en situación, con la óptica de sus realidades, que aquello que aparentemente ven por pasar el tiempo les permite una interpretación de su propia realidad, temporalidad y contexto más profunda de lo que se puede llegar a imaginar.

No existe una manera en la que se pueda estructurar una conversación, es imposible predecir lo que los estudiantes irán a decir o su motivación para hacerlo. Quizá preparar un par de preguntas puedan activar una conversación en torno a una lectura, sin embargo, a veces es un comentario o una pequeña broma o el silencio lo que habla. Las lecturas propuestas pueden ocasionar mayor o menor sensibilidad, pero en todo caso, de alguna manera leer de aquello que les sucede y de una manera que antes no eran conscientes les permite dialogar, así sea con ellos mismo, en lo profundo de sus introspecciones. Lo único cierto es que, con el paso del tiempo, como con cualquier otra destreza o pasión, los estudiantes se abren un poco más y descubren con mayor facilidad lo que está más profundo, aquello que no salta a la vista, sino que requiere de un poco más de análisis, de una lectura más dedicada.

Es así como se comprende el segundo bloque al cual se dedica tiempo en el club de lectura, un tiempo para leer y conversar, sin juicios ni prejuicios, solo con una tremenda paciencia y una indisoluble confianza en los procesos llevados a cabo con los estudiantes.

Los procesos llevados a cabo en este bloque permiten atender a uno de los objetivos específicos planteados para este proyecto, a través del cual se logra crear un corpus educativo totalmente diferentes a lo pensado comúnmente, que incluye otros formatos pero que no excluye la idea de una lectura juiciosa, profunda y crítica, es así como en el **anexo 1** se pueden consultar las obras trabajadas y se refleja el corpus trabajado y la manera en que estas fueron abordadas en el curso del club de lectura.

6.3.1.3 Tiempo de hacer.

De alguna manera las lecturas que todos hacemos terminan por transformarnos, revelarnos, llenarnos de dudas y en general por afectarnos. Estas afectaciones de las cuales nadie puede huir concluyen en procesos creativos de parte de aquellos que han descubierto una manera de poner en escena su propia subjetividad.

Después de realizar las lecturas en el segundo bloque y ser más que conscientes de las realidades ineludibles, se hace necesario dar lugar a la expresión de aquellos sentires que nacen en cada sujeto. Es por que se plantea la ruta de los relatos autobiográficos en el marco de una pandemia, de un estallido social y del curso de la vida escolar atípica y saturada que los estudiantes tienen que asumir, es así como tiene lugar el tercer y último bloque que compone las sesiones, pero

hacer parte mayormente de los momentos individuales y de introspección de cada estudiante en particular.

Para narrar aquellos sentires que marcan, no solo por la lectura de referentes en el club de lectura, sino por la lectura de mundo que cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer, no se puede dar un formato único. Si las palabras se nos escurrieran entre las manos, tratar de narrar nuestra realidad concluiría en una construcción superficial que atendería mayormente a asuntos gramaticales que a sentires y subjetividades.

No todos podríamos decir, con la misma facilidad que lo hace Roca (2020):

El asunto tuvo algo de epifanía: escuchar dos voces en la sombra violando un toque de queda, algo que también le llaman cuarentena, me tumbó del caballo del sueño como a Saulo en el camino de Damasco. Discutían, cuando no, por un episodio de celos” (p. 19).

No obstante, esta misma epifanía se podría manifestar en un estudiante en la realización de una caricatura de esta peculiar pareja que discute mientras viola la cuarentena, o a través de un sketch, un rap, un poema, una danza, u otras miles de maneras que convierten a cada estudiante en un narrador, pero cómo habrían de saberlo, si hasta ahora solo creen oficial el código escrito. Esto sin desvirtuar la sensibilidad de Roca con las palabras que también es un referente para los estudiantes en el dominio del código escrito y las narrativas.

Es por ello que la propuesta metodológica implica que el estudiante escoja aquel conjunto de signos con los que quiere construir su propia narrativa, pues si se trata de hablar de sí, no tiene que tomar de otros lo que ya puede encontrar adentro, porque si ya se ha esbozado a color, ¿por qué tiene que recrearse a pedido de otros en blanco y negro?

En consecuencia, si la conversación implica una dificultad al preestablecer un método, dar lugar a narrativas a las narrativas plurales en función de los relatos autobiográficos supone una dificultad aun mayor si se tratase de establecer un método. Los métodos solo los conoce el portador del signo, lo que nos queda, es la confianza recíproca con el estudiante que da una parte de sí y el maestro que la cree genuina.

Así se comprende el tercer y último bloque, que funciona como el norte del club de lectura, el propósito que se plantea desde el inicio que comenzar un viaje no solo a través de las narrativas

testimoniales y plurales, sino también a través de sí mismos y que terminará en una creación verdaderamente única y genuina.

6.4 La construcción de un archivo digital

Con el ánimo de devolver a la institución una pequeña parte de tanto que me otorgo en función de mi formación, me propuse crear un archivo digital, el cual todos pudiéramos consultar para ver las creaciones de los estudiantes. Este archivo fue realizado a través de la plataforma Genially, conservando las entregas finales de cada estudiante. Allí me categoricé según el formato de entrega las creaciones de cada estudiante. El producto es mayormente el resultado del esfuerzo y la confianza de los estudiantes, pues mi única intervención fue el diseño estético del archivo y la clasificación de los relatos, más allá de ello el contenido son creación y orgullo de los estudiantes suaristas. Este se puede consultar en el apartado de resultados y en el **anexo 3**.

7 Lo que queda después del camino

7.1 Descripción de los resultados

Se incluyen dentro de los resultados los productos narrativos resultantes en la última entrega, (la entrega del segundo bloque), que corresponden a la temática seleccionada del acontecer de la escuela en casa.

Si bien la asistencia promedio durante el segundo bloque del club de lectura se estimó en 14 estudiantes, se recibieron 17 producciones, soportadas en variados formatos, entre los cuales predomina el texto escrito y sorprenden formatos como el maquillaje o la composición musical.

Las entregas concluyen de la siguiente manera: 4 memes, cuyos temas eran carga académica, tareas, estado de ánimo y clases virtuales, 7 escritos cuyos temas fueron ambivalencia de las clases virtuales, agotamiento, dificultades de la educación virtual, monotonía, positivismo y retorno a la presencialidad, 2 pinturas cuyo tema fue las emociones, 1 podcast y 1 obra musical cuyo tema fue las emociones y por último 1 libro digital cuyo tema fue estados de ánimo, todo esto en el marco de la escuela en casa. Esta información se puede encontrar en el **anexo 2**, donde se puede encontrar cada creación relacionada con su creador. Así mismo se construyó un archivo

digital con todas estas narrativas que se puede consultad en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3nMabt6>.

En adelante, se desarrollarán las reflexiones en torno a las creaciones de los estudiantes refiriendo el tipo de formato o sus temas, sin embargo, la visualización de las obras será en el archivo digital. Por lo cual, antes de continuar con la lectura es preciso tomar un momento para analizar y también maravillarse con el talento de los adolescentes suaristas.

7.2 Consideraciones éticas

Para realizar la recolección de los trabajos que se enuncian en los resultados y que pueden ser consultados en el archivo digital (ver anexos), se informó a los estudiantes previamente sobre la finalidad de los mismos, enfatizando en que estos podrían ser consultados abiertamente a través de este archivo. En consecuencia, para respetar la privacidad de cada estudiante, dado que depositaron en sus creaciones gran parte de sus subjetividades, ninguno de los productos narrativos contiene el nombre sino que se identifican mediante las iniciales del creador. Debido a que algunas obras fueron marcadas por sus estudiantes con el nombre para efectos de identificación y socialización dentro de las dinámicas del club de lectura, estas fueron aquí intervenidas con el objetivo de respetar los lineamientos respecto a la privacidad que se establecieron desde un inicio para el desarrollo y muestra del proyecto en cuestión.

7.3 Las cosas por decir y las muchas maneras de hacerlo

Los resultados anteriormente descritos se pueden interpretar en relación con las narrativas plurales y los temas que generan mayor sensibilidad en torno a los relatos autobiográficos en el marco de la pandemia por el Covid-19.

Los relatos que aquí tiene lugar permiten identificar qué tan oportunas pueden ser las narrativas plurales como tema de enseñanza en el área de lengua castellana y literatura. Su posibilidad de ser, por otro lado, se ha sustentado a través del marco legal de la enseñanza del área y de las necesidades que plantea para la educación el hecho histórico que supone la actual pandemia.

Las creaciones de los estudiantes atienden a dos características fundamentales que permiten afirmar que en efecto es pertinente trabajar las narrativas plurales en el área de lengua castellana y literatura en el marco de la pandemia, estas son: lograr que los relatos tal como lo dice Gudmundsdottir (1995) narren que algo ha sucedido y el dominio de los signos o convenciones que dieron lugar a las narrativas realizadas.

Si bien, no todas las creaciones se pueden leer en clave de historia, con inicio, nudo y desenlace, tal como un cuento, todas si permiten identificar que algo ha sucedido, es decir en todas se permite ver cómo y en qué esferas afectó la experiencia de la escuela en casa, esto se evidencia en los temas de las creaciones que, aunque diversos, se conjugan en el asunto principal, que es la escuela en casa.

Sin duda, lo que se puede ver, es que nadie pasó en limpio la pandemia y muchos menos los estudiantes que cursaron la escuela desde casa. En parodia, con colores, o con notas musicales, los estudiantes manifestaron que estaban agotados, una de las causantes de este agotamiento fue el incremento de las actividades extraescolares, si acaso hubiera una manera de explicar que entraba o no en la jornada escolar. Los estudiantes se vieron llenos de tareas y si bien contaron con muchas oportunidades, tiempos flexibles y esperas hasta el último minuto, fue para ellos extenuante enfrentarse al mundo del classroom y sus actividades inagotables.

Sin embargo, este agotamiento no era solo físico, era mental y emocional también, por lo cual muchas de las creaciones de los estudiantes manifestaban que aquello que les había sucedido, no era una anécdota solamente, sino toda una afectación interna. En consecuencia, muchas de las creaciones se enfocaron en los estados de ánimo. Se puede conjugar con la palabra difícil, sea cual sea el signo escogido lo que se quiere decir en general es que fue difícil asumir el reto de estudiar desde casa, afectados no solo por la academia, sino por la vida que comenzaba a complicarse para todos y entonces, todo fue difícil incluso asumir la escuela en todos sus sentidos fue difícil. Allí el relato general, lo que sucedió fue una pandemia bastante difícil.

No obstante, el mensaje que los estudiantes transmitieron no solo en sus creaciones, sino también en el desarrollo del club de lectura, fue que ellos seguirían adelante. Así fue, un grupo de jóvenes que hicieron lo mejor que pudieron y cursaron su último año, en medio de un increíble y complejo suceso histórico y siguieron adelante a pesar del agotamiento, de la tristeza más o menos intensa en algunos casos, de las tragedias, que la realidad que no se ocultó tras la pandemia, sino

que se agudizó. Pero ellos en sus relatos y en sus conversaciones expresaron su decisión de aprender y continuar.

Es así, como se evidencia en las narrativas de los estudiantes la primera de las características que no solo reafirma la pertinencia de las narrativas plurales en lengua castellana y literatura, sino que pone sobre la mesa la importancia de narrar-se en la escuela.

La segunda característica ha de quedar al juicio del lector. Pues no es mi intención contrastar con teorías de colorimetría, de música o de edición digital las creaciones de los estudiantes. El dominio de los signos escogidos se evidencia, en este caso, en la capacidad de llevar a cabo un proceso que traduzca las vivencias y los sentires en algo que se puede ver y en consecuencia que se puede leer. A pesar de estos son los únicos parámetros que en función de este proyecto permiten concluir en un dominio de ciertos sistemas de símbolos, en el archivo digital se puede evidenciar que las narrativas finales cuentan con calidad, son comprensibles y en todo sentido agradables.

7.4 Nuevas perspectivas en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura

En general los resultados permiten identificar respecto a las preguntas que guiaron la investigación y los objetivos propuestos aspectos relevantes en tres temas discutidos en el desarrollo conceptual del presente trabajo: la multiplicidad de formatos narrativos, la necesidad de narrar la pandemia en la escuela y la inclusión de las narrativas en el área de lengua y literatura.

Uno de los aspectos que ha caracterizado el curso de este trabajo es el énfasis en la diversidad de formatos narrativos que dan lugar a relatos de vida. Al iniciar el club de lectura los estudiantes se sentían ajenos a esas otras formas de narrar tan comunes en el ocio que ahora se presentaban dentro del contexto escolar. Ellos no creían que eso que podían hacer otros con tanta libertad y que con tanta afinidad se sentían identificados, podría dar cuerpo a sus propias experiencias. Así, el primer narrador con el que algunos de los estudiantes se enfrentaron en sus procesos de escritura era inseguro, mientras se hacían conscientes de que era el momento de escribir en su propio idioma, lo que en otras palabras es narrarse a través del sistema simbólico que les era más afín.

Con el tiempo, los referentes, las conversas y la escucha, los estudiantes encontraron en sí mismos un narrador más libre, que decía lo que quería como lo deseaba, este no era el momento de calificar sus habilidades gramaticales, sino de escuchar, retomando aquí a Molano (2014), es

precisamente la escucha lo que elimina la brecha entre el otro y yo, lo que en las dinámicas de la educación se puede traducir como lo que elimina la brecha entre el maestro y el estudiante.

Entonces, si los estudiantes tuvieron la libertad de relatar sus experiencias a través de sistemas simbólicos diferentes al código escrito o el lenguaje oral, la acción de escuchar se adapta a la forma que implica para el receptor comprender el mensaje tal como el estudiante lo codificó. Esto no quiere decir que el maestro tenga que aprender acerca de todas las disciplinas que los estudiantes le presentan en un ejercicio como este, sino integrar al ser metodológico, la sensibilidad a las creaciones del estudiante con sus matices: la coloración, los tonos, la escenografía y en general los signos que revelan el relato del estudiante.

Esta sensibilidad que permite escuchar al estudiante que se comunica a través de un lenguaje propio, implica para el maestro una exploración de esas formas de expresión que en la época actual y en un contexto determinado son comunes a la población estudiantil, lo cual requiere dejar a un lado la apatía hacia formatos y plataformas contemporáneas como Twitter, Youtube, Facebook, Netflix, entre otros, con sus respectivas tendencias, estar al tanto de esto también convierte al docente en investigador de la educación.

Además de los formatos en los que se narra, la esencia de lo narrado comprende también aquello de escuchar al estudiante, de acortar las brechas y de formar en tiempos de pandemia. Enfrentar los procesos formativos en tiempos de pandemia no fue fácil para ninguno de los actores de la educación, y escondido entre las bondades de la virtualidad, detrás de la cámara apagada en zoom o del ícono de classroom, reposaba un agotamiento generalizado por los constantes esfuerzos por mantener en pie la escuela en casa.

Uno de los aspectos interesantes entre los relatos de los estudiantes es la falta de distinción o límites entre la experiencia en pandemia y, en particular, la experiencia de la escuela en casa. Parece que la experiencia escolar se mezcló con las vivencias de la pandemia, y la gestión del tiempo que corría todo en un mismo espacio hizo que fuera complicado distinguir a qué se dedicaban las horas, qué se hacía en uno u otro momento y distinguir cuándo era la escuela y cuándo era la vida.

Todas estas situaciones y sentires se almacenaron en los estudiantes afectando su relación con la escuela, una vez se vivió la experiencia de la escuela en casa con todos sus cambios, algunos estudiantes ya no sabían qué era esta, que ya no era un lugar y no parecía ser un proceso, no reconocían para qué servía o si les gustaba. Con todo esto en mente y sin darse cuenta, muchos

estudiantes narraron su experiencia y se encontraron a ellos mismos en las narraciones de otros, a través de los chats, los memes, los videos, los gestos y hasta su postura. Sin embargo, no se daban cuenta de lo que hacían o la importancia de ello, aún así descargaban el peso de sus frustraciones y se daban cuenta que ineludiblemente eran seres sensibles.

Todas estas experiencias y sus consecuencias en los procesos de aprendizaje condujeron a cuestionar la importancia de llevar esas narraciones a la escuela, sabiendo que ahora la escuela debía verse a sí misma en las narraciones de quienes la vivieron. Estos cuestionamientos condujeron, a su vez, a pensar la importancia de introducir los procesos narrativos diversos e interdisciplinarios en la enseñanza de lengua castellana.

Podría ser discutible el énfasis que en este trabajo se ha dado a enmarcar estos procesos dentro de la enseñanza del área de lengua castellana, no obstante, en el caso de este proyecto el desarrollo de un club de lectura sitúa la propuesta en esta área y conduce a repensar lo que se entiende por lectura.

Durante mucho tiempo la lectura se ha pensado como un proceso a través del cual se decodifica el código escrito y se da lugar a procesos interpretativos de diversos tipos de textos. Esta definición un poco tradicional no está errada, pues es decodificar de lo que se trata la lectura, pero aquello que se puede cuestionar es la excepcionalidad del código escrito como único objeto de lectura, pues si de decodificación se trata, toda lo que sea un signo de cualquier naturaleza es susceptible de ser decodificado, los signos del cuerpo, de la música y de cualquier otro sistema simbólico que pueda existir.

En consecuencia, actualmente se puede hablar de lectura de diferentes obras soportadas en diferentes formatos, obras musicales, cinematográficas, de pintura, de danza, gráficas y digitales, entre otras. Este concepto de lectura no busca en ningún momento desplazar la lectura de literatura y otros textos escritos, sino que busca poner en el mismo lugar todas las obras que son susceptibles de ser leídas, con la intención de lograr que el estudiante se acerque a diversos formatos narrativos y encuentre una forma afín con la cual pueda lograr de forma más amigable narrarse y relacionarse con el mundo y la información que le rodea.

Lo anterior se propone también como una manera de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia rutas más transversales, propuestas que desde hace ya algún tiempo han hecho eco en la actualización de los métodos de enseñanza contemporáneos. En fin, este es un proceso en

el cual se transita lentamente de acuerdo con el ritmo en que el contexto y la población permitan transitar.

7.5 Autobiografía investigativa

La idea de investigar vino a mi mente como un proceso metódico y tedioso que no solo consumiría mi tiempo sino también mi seguridad. Pensar en un tema fue difícil, difícil no por encontrarlo, tenía miles de opciones, sino por la falta de conocimiento de lo que era la investigación y de lo que podría llegar a ser para mí, de las rutas que podría encontrar en ella.

Al inicio estaba segura de que no quería culminar mi proceso de prácticas en la escuela, estaba embriagada por las ansias de lo otro que me seducía con una libertad inexplorada. Pensaba la escuela como un poco más de lo mismo que ya había vivido, pero que no me resultaba suficiente. Pero aquello era tan solo un autoengaño.

De nuevo ante la experiencia de la escuela, me sentí totalmente complacida con la posibilidad de enseñar, me cuestiono con frecuencia, si puedo llamarme maestra: ¿qué me convierte en una? ¿entregar este trabajo lo hace? ¿obtener el título? ¿practicarlo? Sin embargo, aquellas dudas prefiero hacerlas a un lado para disfrutar a plenitud la dicha de mirar al otro y conversar, de compartir mis pasiones, de asombrarme cada vez que me descubro en los estudiantes, sus miradas, sus risas, sus alegatos. Entonces me descubro en la escuela sabiendo que ello es más que suficiente.

Una vez en el lugar, fue necesario definir una temática: ¿qué quería hacer? No tenía ni idea, vacilaba entre la literatura infantil que me hace tan feliz y me suscita tantas reflexiones, o las narrativas transmedia, las redes sociales y su relación con la enseñanza que me llena de retos y expectativas. Sin embargo, mientras contrastaba estos temas, tratando de separar mi ser estudiante de mi ser vulnerable, pasaba por mi vida una pandemia que dejaba estragos y me hacía ser a medias lo que me proponía ser en función de mi hacer educativo.

No sé en qué momento, ni por qué, pero de repente consideré que era aquello que pasaba, que la pandemia, que los estragos, que las crisis, que los seres a medias un poco sin encontrarse, era definitivamente una línea que quería seguir y si no estaba hecha quería trazarla. Narrar la pandemia, eso era lo que quería hacer, quería contar, quizá porque yo misma tenía deseos de contarme y encontrarme en mis narraciones, entonces lo supe, no recuerdo cómo, pero lo supe, narrar la escuela en la pandemia, eso quería hacer.

Sin embargo, mientras divagaba en los recuerdos de lo que habían sido mis prácticas anteriores, me descubrí una y otra vez haciendo lo mismo que ahora me proponía hacer. Recuerdo que en una ocasión, mientras realizaba mis prácticas en un colegio en el barrio Enciso, en un ejercicio de improvisación a través del rap uno de los estudiantes se paró y narró sobre un ritmo sencillo, las consecuencias de la violencia en Colombia, en Medellín. Quizá pueda sonar extremista, pero la forma en la que vi la enseñanza cambió desde ese día y vez tras vez recordaba a *Turbo*, este chico rapero, real y vulnerable, sabiendo que lo que él había hecho tendría que marcar mi práctica a futuro.

Así lo hizo, lo que aquel chico hizo al narrar su vida, narrar su entorno y enfrentarse al reflejo de su realidad en un lugar que pretendía para él ser seguro y formativo, me condujo a saber que lo que yo quería ser era narrar. Si yo no podría responderme a mí misma si podría ser una maestra, podía con seguridad saber que era una “escuchante” y esto me gustaba, quería ser escuchante.

Así, entonces supe que quería escuchar, pero ¿era esto investigación? Pues aquello de escuchar, tal cual como yo lo había vivido no se acercaba a lo que comúnmente especulaba de lo que era la investigación. Fue entonces cuando me encontré con un buen maestro que enseñó otras formas de concebir la enseñanza y la investigación y que me permitió comprender que un escuchante era también un investigador.

Comprender esto implicó un paseo por varias eras, por varias historias, por varias palabras, por diversas y plurales narrativas. Nunca me imaginé que existieran tantas narrativas tan diversas y que ellas pudieran llevarse a la escuela y que ellas brindaran información sobre la escuela y, lo que es mejor, que ellas pudieran configurar procesos de enseñanza. Cada vez me sentía tan ignorante, pero me complacía tanto no saber porque me conducía a conocer más, siendo siempre consciente de que aquello que descubría y cada vez se expandía más era solo una mínima parte de un fragmento del ser al que apenas me introducía y, por más que quisiera y dada su amplitud, nunca terminaría de conocer.

Con este asombro, con estas dudas, extasiada con lo que eran para mí novedades, me presenté ante un grupo de estudiantes con oídos abiertos y con palabras llenas de curiosidad. Las conversaciones, que terminaban por dejar a un lado cualquier hilo conductor, por más que me propusiera lo contrario, permitieron, pese a la virtualidad, compartir unos con otros un poco de sí,

los miedos, las polémicas, las diversidades, las inconformidades, las vivencias, en general las subjetividades.

Cuando trataba de enmarcar lo que hacía en las formas de investigación tradicionales me perdía en un camino que conducía directamente a la frustración. Pero cuanto más se me hacía familiar el método autobiográfico narrativo, comprendía que podía ser una investigadora, es más, comprendía que ya lo era y que lo había sido desde el momento en que las rimas de *Turbo* se clavaron en mi mente y en mi vocación.

Así culminé los procesos aquí descritos y llegué a los resultados referidos, escuchando y conversando.

8 Palabras finales

En el desarrollo de este proyecto los estudiantes, participantes en el club de lectura “Vení contame”, construyeron narrativas sobre el acontecer de la escuela en casa, las cuales pudieron realizar según los formatos que ellos escogieron y con los cuales se sintieron más libres. Las narrativas mencionadas permitieron dar voz a los estudiantes para hablar sobre una situación compleja que implicó no solo una irrupción en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de los contenidos, sino de la forma integral en que se vivieron, esto es, clases en pijama, mala conectividad y otras situaciones y dificultades que hicieron parte de lo que fue la escuela en casa.

Este proyecto permitió no solo una posibilidad de expresión para los estudiantes, sino una nueva mirada a la formación, con la cual se permitía observar lo que sentían, pensaban y vivían los estudiantes en el acontecer de su propia educación. La funcionalidad de esto puede radicar en la necesidad de los estudiantes de ser escuchados, pero también en las nuevas rutas que traza la formación, en este caso, de la lengua y la literatura con base en lo que se identifica en los relatos de los estudiantes.

Gracias a la exploración de los conceptos de narrativa testimonial y exploración autobiográfica narrativa con los estudiantes del club de lectura pudieron comprender un poco más la relevancia de actividades que ellos realizaban comúnmente en su tiempo de ocio, considerando la posibilidad narrativa de la que estaban cargadas. Así fue posible también construir un listado de

referentes para explorar y analizar con los estudiantes, el cual evidenció los diferentes formatos en que se narraba la vida, tal cual como esta se presentaba ante el narrador.

De esta manera los estudiantes pudieron comprender que narrar no es una actividad forzada que se realiza con la intención de entregar algo para obtener una calificación, sino que consideraron las narrativas como una posibilidad de mirar hacia dentro y sacar lo que allí había con la herramienta adecuada, sin ningún pretexto, más que la función y necesidad propia del ser humano de narrarse constantemente.

No obstante, no es solo lo que pueden hacer los estudiantes lo que convoca estas palabras finales, sino también, es lo que como maestros podemos hacer, lo que suscita importantes reflexiones, es que, todo lo que los estudiantes han dicho reitera la necesidad de la escucha en la educación y en la labor de los maestros. Es así, como se concibe la importancia de mirar hacia otras estrategias y abrir el panorama al respecto de algunas temáticas en la formación en lengua castellana y literatura.

Se reconoce la importancia de las temáticas y del currículo dentro de la formación de los jóvenes, sin embargo, estas no pueden estar aislada de sus propias realidades y de su subjetividad. Estas parecen palabras que muchos han dicho, pero que se siguen diciendo porque aún es necesario buscar la manera de atenderlas en los procesos de enseñanza.

La labor de los docentes debe concebirse también en función de la escucha y así como se plantea en esta propuesta, en función de una lectura consciente de los contextos, de las realidades, pero también de la cotidianidad y las habilidades de los estudiantes. En este sentido, se puede ver que es posible dar apertura a esas narrativas plurales que los estudiantes ya dominan pero que se pueden enmarcar dentro de los procesos formativos que se llevan con los estudiantes, enlazándolas con temáticas asociadas al currículo.

Como ya se ha dicho en el desarrollo del proyecto, este no es una receta para asumir los procesos de formación en el área de lengua y literatura, es tan solo una de tantas maneras en que estos se pueden asumir. Lo que en realidad es invariable, no solo en el área en cuestión sino en el desarrollo de la educación en general, es la importancia de la escucha en la escuela, la escucha que da apertura a nuevas estrategias, que permite conocer a todos los sujetos que tiene lugar en el acto educación y que estrecha los lazos en tiempo como estos.

9 Nuevos caminos por recorrer

Lo que se obtuvo en este trabajo de grado implica hallazgos satisfactorios y deja sobre la mesa posibles rutas a través de las cuales dar continuidad a los temas aquí explorados. Una de ellas, se basa en los enfoques interdisciplinarios que permitan captar las expresiones de los estudiantes que se manifiestan a través de narrativas plurales dentro de la clase.

Es necesario en este sentido que el currículo se abra a la pluralidad y la diferencia de manera que sea posible un trabajo que no se fragmente de forma tan aislada en áreas, sino que sea posible trabajar las diferentes disciplinas de forma transversal a través de las narrativas y los diferentes formatos que la hacen posible.

Para todos aquellos que recorremos un camino con el cual pretendemos convertirnos en docentes, nos queda un gran reto por asumir de cara a los procesos de formación, pues somos precisamente nosotros quienes nos tenemos que dar a la tarea de descubrir rutas para asumir los procesos de enseñanza en el marco de una pandemia que no ha terminado y de la cual no se retornará a los tiempos pasados, sino que como tanto se ha dicho, implica una nueva normalidad o dicho de otro modo unas diferencias que con el tiempo se harán cotidianas.

En este sentido, el reto es buscar estrategias, ser solidarios y asociarnos entre maestros para buscar, entre todos, la mejor manera de dar a los estudiantes una educación de calidad y útil verdaderamente para la vida. El reto es escuchar la escuela y escucharnos en la escuela, escuchar a los estudiantes, a los directivos y a los otros maestros, pues será la palabra de todos la que construya un relato que nos lleve a transitar los caminos desconocidos que nos quedan por recorrer en la actualidad.

Referencias

- Amparo, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: La narrativa como estrategia de aprendizaje. *Perspectivas. Revista De Historia, Geografía, Arte Y Cultura*, 8(15), 159–170. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3GFqkJf>
- Banco Mundial. (7 de Octubre de 2020). *Banco Mundial*. Obtenido de Banco Mundial : <https://www.bancomundial.org/>

- Bolívar Botía, A., Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. España: Universidad de Granada.
- Bravo, A. M. (2 de Octubre de 2017). "Vaya, mire y me cuenta" - Discurso de Alfredo Molano al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de Red Cultural del Banco de la República : <https://bit.ly/3mztJkM>
- Camargo, S. S. (2018). *Mañana viene mi tío*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carp, D., & Saez, V. (2020). La voz de la escuela en la pandemia. Historias y relatos de la vida escolar durante el 2020, en Iglesias, A., & Saez, V. (comps), *Educación de la mirada II*, (pp. 215 – 225). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. URL: <https://bit.ly/3EB8Rji>
- Castro, A., & Melo, C. G. (2016). Nuevas formas de narrar la escuela: una construcción de sentidos alrededor de los derechos de los niños y las niñas. *Mediaciones*, 16. <https://hdl.handle.net/10656/9165>
- Cinelli, J. P. (3 de Julio de 2020). "Hecho en casa": historias breves para reflejar la cuarentena. *Página12*. <https://bit.ly/319IPX6>
- CNN Español (16 de Julio de 2021). ¿Cuántos muertos por covid-19 hay en los países de América Latina? *CNN Español*. <https://cnn.it/3bsUTUf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional
- Corrales, E. (2021). Posmodernidad, relatos y narrativas en tiempos de pandemia. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, n° 18, pp. 17 – 43. Consultado el 31 de octubre, 2021, URL: <https://bit.ly/3qb6ShZ>
- Dausien, Bettina. (2015). "Aprendizaje biográfico" y "biograficidad": Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. *Sinéctica*, (45), 1-16. Recuperado en 01 de noviembre de 2021, de: <https://bit.ly/3BCohCa>
- Domínguez, N. (2019, 12 diciembre). Descubierta la obra de arte más antigua. *El País*. <https://bit.ly/3pV54Jx>
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa*, 2(1), pp. 27-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>

- Grasso D. (30 de diciembre de 2020). 2020: 1,8 millones de muertos por covid en todo el mundo. *El País*. <https://bit.ly/3jSOOFo>
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En K. Egan, & H. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 5-17). Argentina: Amorrortu editores.
- Gutierrez , L., Franco, A. M., Ardila, R. E., González , H. A., & Tovar Henao , F. (2021). Música pandémica [Grabado por Filarmed]. Medellín, Colombia.
- Maltés, A., Soto, F., & ZURSOIF. (2019). *El difícil oficio de perdonar*. Colombia: Planeta Comic.
- Martín, E. M. (2020). *Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia
- Matthey Correa , E. (2020). Esos grandes detalles : 92 relatos escritos durante la pandemia . Disponible en <https://doi.org/10.34720/1dm0-7g36>
- Mesa, S (2015). *Un recorrido desde la escuela en la urdimbre de una narración*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, 25 octubre). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior - Ministerio de Educación Nacional de Colombia* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3byhRt2>
- Molina Valencia, N. (2010, 1 agosto). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36. <https://bit.ly/31my0jz>
- Monólogos sin propina. (2021, 14 mayo). *Inicio*. <https://monologossinpropina.com/>
- Naranjo, J. (2014). *Casa de las estrellas: El universo contado por los niños*. Medellín: Laboratorio del Espíritu.
- Nieto, Patricia (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales*, (36),76-85. [fecha de Consulta 31 de octubre de 2021]. ISSN: 0123-885X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81514696007>
- Peláez, L. (2021, 14 enero). *Moriremos. Un manifiesto inacabado*. El Poder de la cultura. <https://bit.ly/3Cztr2W>

- Piglia, R. (1 de Julio de 2016). El viaje y la investigación como modos de narrar básicos, Ricardo Piglia. *Calle del orco*. <https://bit.ly/3BC4Adq>
- Pons Bonals, L.; Espinosa Torres, I. (2020). Protagonistas de la investigación educativa: Investigador-investigado en construcción recíproca. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10 (1), e068. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11959/pr.11959.pdf
- Quintero, J. (15 de Julio de 2021). La pandemia aumentó 34% atención por salud mental en Colombia. *El Colombiano*. <https://bit.ly/3w1EqQg>
- Quintero, R. et al, (18 de mayo de 2021). Pobreza: el azote que crece con la pandemia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/>
- Roca, J. M. (2020). *A dos tintas*. Medellín: Tragaluz.
- Rodríguez Ruiz, J. A. (2004). El relato digital. *Universitas Humanística*, 52(52). Recuperado a partir de <https://bit.ly/2ZIq0ZR>
- Rojas, G. T. (9 de Marzo de 2021). Música Pandémica de los instrumentistas de Filarmed. *Artículo de periódico online*. Medellín, Antioquia, Colombia : El Colombiano . Obtenido de <https://vivirenel poblado.com/musica-pandemica-de-los-instrumentistas-de-filarmed/>
- Torres, L. F. (2018). *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar. Narrativas infantiles en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional
- UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. Recuperado 31 de octubre de 2021, de <https://uni.cf/3qcNjpx>
- Zuluaga Garcés, L. L., & Marín Díaz, D. L. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación Y Ciudad*, (10), 63-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n10.281>

Anexos

Anexo 1. Estructura de las sesiones del club de lectura

Tabla 1

Tabla 1: Bloque 1. Sesiones antes del receso de mitad de año

N° de sesión	Tema	Narrativas a analizar	Descripción
1	Introducción / La música	<p>Exigimos - Doctor Krápula : https://youtu.be/XHed62umnvE</p> <p>Yo marché - Ninio Sacro : https://youtu.be/xnfyYI1ecEY</p>	<p>Se dio la bienvenida. Se conversó sobre la función del club de lectura como forma de realizar las “horas constitucionales”. Luego se explicó que en el club de lectura, se leerían diferentes productos artísticos que dieran cuenta de narrativas testimoniales sobre aquello que nos atraviesa, en función de esto se explicó por qué hablar de la protesta.</p> <p>Se analizó con los estudiantes la letra de las dos canciones referidas. Al finalizar los videos, los estudiantes dijeron sus impresiones al respecto y cómo se identificaron con ellos.</p> <p>Al finalizar se habló del concurso de Medellín en 100 palabras, haciendo una introducción a la plataforma.</p>
2	Ilustración digital - Redes sociales y pancartas	<p>@patatacaricatura (perfil de instagram): https://bit.ly/3EajSbi</p> <p>Pancartas: https://bit.ly/3nlS8cR</p>	<p>Se dio la bienvenida, indagando con los estudiantes las lecturas que habían realizado de forma autónoma.</p> <p>Más adelante se exploró con los estudiantes el formato de ilustración digital, se conversó respecto a la funcionalidad de las redes sociales como difusor de narrativas en el caso de la protesta.</p>

			Luego se exploraron las pancartas y para finalizar, los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear su propio mensaje para una pancarta y compartirlo con el grupo.
3	Danza - Las arengas	Somos humanos (@bryanvaron): https://bit.ly/3C9DpYK Arengas paro nacional 2021: https://bit.ly/3B6pnpp	Se comenzó indagando en las lecturas independientes de los estudiantes, lecturas de libros, música, películas y en general, lecturas del mundo. Se observó con los estudiantes la danza Somos humanos. Los estudiantes pudieron reflexionar en torno a la posibilidad de narrar a través del cuerpo. Luego se observó el video con algunas arengas, los estudiantes tuvieron la posibilidad de reflexionar en torno a ellas, identificando las narrativas que se encuentran en estas y algunos estudiantes se aventuraron a realizar sus propias arengas. Al finalizar se solicitó a los estudiantes para el siguiente encuentro un borrador de sus narrativas respecto a sus propias experiencias.
4	El texto escrito	<i>Querido profe, he perdido mi pantufla</i> (Elizabeth Jiménez): https://bit.ly/2ZkFvXm	Se indagaron las lecturas independientes de los estudiantes. Para comenzar, se abrió el espacio para que los estudiantes mostraran sus propios relatos, en su mayoría fueron

			<p>textos escritos. Unos pocos evidenciaron interés por otros formatos como la música y el dibujo.</p> <p>Luego de compartir los relatos de los estudiantes se compartió el relato escrito de la maestra en formación <i>Querido profe, he perdido mi pantufla</i>.</p> <p>Los estudiantes pudieron reflexionar en torno al microrrelato y el relato y su función autobiográfica. Además se conversó sobre el uso de figuras literarias y artificios, sin dejar de lado la intención narrativa.</p> <p>Al finalizar se solicitó a los estudiantes llevar para la siguiente sesión un segundo borrador o boceto o adelanto.</p>
5	Las narrativas propias	Textos de los estudiantes	<p>Esta sesión comenzó compartiendo las lecturas independientes de los estudiantes.</p> <p>Luego algunos estudiantes tuvieron la posibilidad de contar sus propios relatos y demostrar sus avances en los escritos o producciones en construcción.</p> <p>Se realizó la despedida del club, sin embargo, se notificó que este tendría continuidad después de vacaciones con el enfoque en las experiencias de la escuela en casa.</p> <p>Al finalizar, los estudiantes quedaron</p>

			con el compromiso de enviar sus propias producciones.
6	Concurso Medellín en 100 palabras	Narrativas propias	<p>Los estudiantes pudieron tener un taller de escritura creativa realizado por un tallerista asignado del concurso Medellín en 100 palabras. La tallerista realizó una sensibilización en torno a la escritura y luego brindó herramientas para la escritura de microrrelatos. Por último, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir.</p> <p>Los estudiantes quedaron con el compromiso de enviar el producto final de las creaciones trabajadas durante el transcurso del club de lectura.</p>

Tabla 2

Tabla 2: Bloque 2. Sesiones después del receso de mitad de año

Nº de sesión	Tema	Narrativas a analizar	Descripción
7	La música - La experiencia de la escuela en casa	<p>Todos en casa pero tranquilus - Inténtalo Carito</p> <p>https://youtu.be/H38fNgig6Q4</p> <p>Memes:</p> <p>https://bit.ly/3vHjUV8</p>	<p>Se dió la bienvenida a los estudiantes al bloque 2 con un video divertido sobre “accidentes” en las clases virtuales. Se indagaron las lecturas independientes durante su tiempo de receso.</p> <p>Luego, se presentó la canción referida y los memes sobre la escuela en casa. Los</p>

			estudiantes reflexionaron sobre sus propias experiencias en las clases mediadas por la virtualidad. Al finalizar, se explicó a los estudiantes que en el segundo bloque también se realizaría una producción narrativa, a través de la cual ellos pudieran narrar sus experiencias y sentires durante la escuela en casa.
8	Filminuto y Sketch	Rostros de cuarentena - Camilo Andrés Beltrán: https://youtu.be/16oYjg_hdpno Cuarentena 2.0 día 1 - Mario Aguilar: https://youtu.be/157wua-iDg	Los estudiantes compartieron sus lecturas independientes. Luego se proyectaron los videos referidos explicando el formato como vía narrativa. Los estudiantes expresaron sus sentires respecto a la pandemia y la forma en que ellos se identificaban en cada contenido. Al finalizar se preguntó a los estudiantes sobre sus avances en sus propios productos narrativos y se quedó con el compromiso de tenerlos listos para la siguiente sesión.
9	Narrativa testimonial	Exploración conceptual	En esta sesión se exploró desde una perspectiva histórica el concepto de narrativa testimonial, finalizando en producciones y formatos actuales que pueden hacer parte de las narrativas testimoniales. Al finalizar, se explicó a los estudiantes

			en qué consistía la investigación autobiográfica narrativa y se aclaró la finalidad de los trabajos producidos en este segundo bloque, expresando que estos formarían parte del presente proyecto.
10	Narrativas sobre el acontecer de la escuela en casa	Narrativas propias	En esta última sesión se socializaron los trabajos realizados por los estudiantes y nuevamente se reiteró la finalidad de los mismos en función del presente proyecto.

Anexo 2. Clasificación de los resultados

Tabla 3

Tabla 3: Clasificación de los resultados

Formato elegido	Número de producciones	Iniciales del autor	Tema
Meme	4	A.M.	Carga académica
		W.S.	Tareas
		M.C.	Estado de ánimo
		J.A.	Clases virtuales
Escrito	7	B.A.	Ambivalencia de las clases virtuales
		D.Z.	Agotamiento

		J.G.	Dificultades de la educación virtual
		J.D.	Monotonía
		J.C.	Positivismo
		A.C.	Dificultades de la educación virtual
		M.F.	Retorno a la presencialidad
Pintura	2	I.L.	Emociones
		M.A.	Emociones
Fotografía	1	S.M.	Estado de ánimo
Lenguaje audiovisual	1	A.O.	Emociones
Música	1	J.C.	Emociones
Alternative Universe	1	V.V.	Estados de ánimo

Anexo 3. Archivo digital

A continuación, se presenta el enlace a través del cual es posible consultar el archivo digital que se refiere en los objetivos del trabajo de grado.

Enlace: <https://bit.ly/3nMabt6>