



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de una
Pedagogía planetaria: una posibilidad de diálogo entre áreas de saber a
partir de la literatura y otros sistemas simbólicos**

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

**MÓNICA MARÍN ARBELÁEZ
PAULA ANDREA FLÓREZ FRANCO
ESTEFANÍA OSORIO SEPÚLVEDA**

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017



Contenido

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	5
Los relatos de la experiencia	5
La primera voz: Paula Andrea Floréz	5
Sobre el saber pedagógico, disciplinar y el contexto	5
Proyecto de aula.....	8
Segunda Voz: Estefanía Osorio Sepúlveda.....	9
Un hilo y un camino	9
Una puntada: ¿El otro un camino?.....	11
Alzar el mapa de un camino o de las puntadas que se cruzan.....	12
Tejer para volver al corazón	14
Tercera voz: Mónica Marín Arbeláez	15
Primeras puntadas.....	15
Matices.....	17
La maestra Carmen.....	17
La maestra Lucía.....	19
El bibliotecario Giovanni.....	21
El final y el inicio de tres trayectos	23
Cruce de caminos: Esbozos de una cartografía.....	23
1.1 Puertos.....	24
Puerto: semillero de investigación Educación Global/ Pedagogía Planetaria.....	24
Puerto: Universidad pedagógica de Berna, Suiza	26
Puerto: Semillero de investigación Diverser.....	28
Puerto: Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño.....	30
Sobre la Institución Educativa	31
Antecedentes	32
Planteamiento del problema.....	35
Propósitos.....	40



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

General:	40
Específicos:.....	40
Los propósitos y sentidos que nos convocan	41
Políticas nacionales e institucionales	42
Relación con políticas nacionales	50
CAPÍTULO II: CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	58
La escuela y la cultura escolar	59
Relación entre las áreas: la enseñanza de la lengua y la literatura como eje nodal. Aproximación al concepto de transversalización.....	68
Pedagogía planetaria	71
La educación, la escuela, el sujeto y la cultura: cuatro conceptos sobre los cuales pensar la construcción y transformación de la realidad.....	74
Otros sistemas simbólicos	79
Interculturalidad	86
Discusiones acerca del canon literario y los currículos escolares	89
Literatura y escuela	89
Literatura precolombina o pre-hispánica	90
Literatura de la conquista.....	91
Literatura del siglo XIX.....	93
La literatura, el currículo y el canon	100
Otras literaturas	108
Tensar hilos desde las oralituras	111
Bibliotecas escolares	114
CAPÍTULO III: Rutas de la investigación y senderos para pensar la práctica pedagógica.....	117
Las posibilidades de la investigación acción educativa	119
Movimientos y puntadas para pensar la práctica y la investigación.....	120
Proyecto de aula	124
Capítulo IV: Reflexiones a propósito de la enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de una Pedagogía Planetaria.	127
La enseñanza de la lengua y la literatura en un horizonte intercultural. Los senderos y posibilidades en la formación de maestros y maestras bajo la perspectiva de una pedagogía planetaria	129



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

El Proyecto de aula como posibilidad de encuentro entre las áreas	130
La biblioteca escolar en diálogo con la perspectiva intercultural.....	136
Literatura intercultural	139
La pedagogía planetaria en la formación de maestros y maestras de lengua y literatura	143
La interculturalidad en la formación de maestros y maestras	149
En torno al lenguaje y las creaciones humanas	153
CAPITULO V: APUNTES FINALES	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	170



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Los relatos de la experiencia

Somos tres maestras que nos hemos unido para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura en una perspectiva plural, esto gracias al seminario de la práctica pedagógica en Pedagogía Planetaria. Nuestra propuesta se teje en el horizonte de lo intercultural y la configuración de la Pedagogía Planetaria (Yarza, Rodríguez & Echeverri, 2016) que nos permite erigir caminos para pensar y sentir la formación de maestras desde un suelo epistemológico y práctico que parte desde y para la diversidad. Así las cosas, presentamos en este apartado como una construcción de las narrativas que suscita lo que significó la práctica pedagógica y nuestro proceso formativo en el devenir maestras. En tal razón, consideramos la autonarración como una de las competencias interculturales (Estrada, 2015) que nos permite autoreconocernos para luego generar relaciones con los otros. De ese modo, se destinarán tres apartados, es decir, tres relatos que configuran la experiencia de cada una en su trasegar por la práctica pedagógica, lo cual nos permitió reflexionar sobre nuestros orígenes, las políticas públicas, las tensiones que vivimos en la escuela, las maestras que conocimos, entre muchos más matices que bordean el relato en esta tarea de hacernos maestras.

La primera voz: Paula Andrea Floréz

Sobre el saber pedagógico, disciplinar y el contexto

Hace unos meses llegaba a un lugar que apenas reconocía. Observaba desde lejos aunque estuviera a dos metros de distancia y con esa misma insensatez, pretendía entender las dinámicas de la institución. Creía que comprendía las realidades circundantes con tan solo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

llevar unas actividades diferentes, leer un cuento y permanecer al pendiente del grupo toda la jornada, pero la verdad es que en ese primer mes no me acercaba a una lectura más allá de las líneas, más allá de lo que podían ver mis ojos. Sin querer, remarcaba con los cuentos que llevaba el peso que sentía una de mis estudiantes por su diferencia. Mis intentos por saludarla en ebera y demostrarle cuánto me interesaba aprender sobre su lengua y su pueblo, siempre obtuvieron una negativa. Con otro de mis estudiantes la relación era aún más compleja, pues era éste quien en algunas ocasiones se encargaba de indicar a los demás que no realizaran la actividad y de que jugaran a puños y patadas dentro del aula

Estas situaciones, creo yo, sucedieron porque la manera acercarme a mi grupo se quedaba corta tras fundarse una relación desde la tolerancia y no desde el tejido de unos lazos que me permitiera conectarme con su realidad. En relación a esto, recuerdo el prólogo de José Contreras Domingo en el libro *Experiencia y alteridad en educación*, en el que resalta:

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. (p.7, 2011)

Asumir entonces la responsabilidad de ese encuentro, implica alejarse de los binarismos, de las relaciones verticales con los estudiantes, también, dejarse tocar por la experiencia como eso que me pasa; en palabras de Larrosa, como ese acontecimiento que pasa por el cuerpo y la mente; una experiencia que construye y ayuda a salir del hermetismo paso a paso.

En este sentido, la pedagogía planetaria se convierte una de las moradas predilectas para divisar a través de su caleidoscopio, las posibilidades existentes para entablar desde mí saber disciplinar otro tipo de relaciones con los estudiantes, las cuales abarquen tanto el plano interpersonal como el cognoscitivo. Desde esta perspectiva, encontré en la literatura, en la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

danza, en la música y otros sistemas de significación ese punto de convergencia y esa luz que me permitiría transformar esa experiencia en la institución.

Este paradigma de la planetariedad “como metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del sur” (Yarza, Rodríguez, p. 63, 2015) fue un primer puerto para pensar la literatura en convergencia con otras áreas del conocimiento y al mismo tiempo como pasaporte para conocer algunos aspectos de las culturas del mundo y sobre todo para resaltar aquellas epistemes de nuestras latitudes. Al principio, a mi grupo le costaba realizar otras actividades que no implicara usar lápices y cuadernos, pues ya estaban tan acostumbrados a estos que era casi imposible concentrar su atención. No obstante, con el pasar del tiempo fui ganando su respeto y con ello su escucha, por lo que algunas sesiones tuvieron mucho éxito. Un ejemplo de esto podría ser cuando abordamos el cuento de la muñeca negra y también cuando intentamos replicar el carnaval de Barranquilla.

Sin duda hubo encuentros que fueron muy potentes y bellos, pero no hay que olvidar que los currículos han definido una serie de temas a tratar, unas pruebas, unas dinámicas diferentes, en las que no siempre fue posible desarrollar lo planeado. Aun así queda en mi memoria lo mucho que estos niños me enseñaron y me hicieron cuestionarme. Así, vivir la interculturalidad en este contexto, podría relacionarlo con la acción de viajar que señala Skliar (p. 2014):

El maestro debería viajar. E invitar a viajar. Dejar pasar lo que ya sabe. Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda atravesar a quien lo reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese mundo. Pasarlo. Pasarlo. Construir la travesía del educar. Que el tiempo no pase como pasa el tiempo. Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa. Más allá de desde dónde venimos. Más allá de hacia dónde vamos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Un viaje en el que es inevitable verse a sí mismo, vislumbrar la propia diferencia y cruzar esas fronteras existentes con el otro y lo otro. Es vivenciar la interculturalidad para crear relaciones dialógicas entre mi cultura y otras culturas (Walsh, 2001). Esta idea me acompañó en mi proceso de práctica pedagógica para reconocer ese contexto que a mi modo de ver era tan agreste por los imaginarios que un inicio tuvo de él, pero que al mismo tiempo me posibilitó una lectura y un actuar distintos, que crearon en mí un nuevo rostro magisterial, un rostro que me permitió la comprensión de mí misma y de ese otro igual y al mismo tiempo tan diferente a mí.

Proyecto de aula

El proyecto de aula, es una morada elegida para llevar a cabo la práctica pedagógica, el cual en tanto herramienta, instrumento y dispositivo serviría para tejer y recolectar experiencias. El proyecto emerge de los estudiantes, de los docentes y de la propia experiencia. Es un tejido a varias voces que nos permite un diálogo entre saberes, culturas, formas de ser, de vivir y entre otras. Es por esta razón que se convirtió en una herramienta didáctica que nos permitiría otro tipo de vínculos con la institución.

Así las cosas, se tuvo como brújula el proyecto de aula construido a partir de la idea de viajar por el mundo a través de la literatura, dado que la biblioteca tanto la de la sede San Lorenzo como la de placita de Flórez, cuentan con unos materiales bibliográficos muy valiosos que dan apertura a que se puedan leer historias que fueron escritas desde diferentes latitudes y longitudes, y es por esto que el espacio fue perfecto para tomarnos la libertad de viajar de país en país.

Las actividades fueron llevadas al aula, pero a su vez, a la biblioteca escolar en donde se abordaron varios relatos en formato digital, especialmente de pueblos afro e indígenas de diferentes países de Latinoamérica. También se construyeron instrumentos musicales y se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

buscaron danzas que pudieran dar a los estudiantes una idea de los sonidos representativos en cada lugar, se hablaba a través de las cartografías construidas en conjunto con los niños, sobre los ecosistemas, animales y paisajes propios, sobre la cultura, la gastronomía y entre otros aspectos. Fue así como a partir del territorio integramos varias áreas del conocimiento y visibilizamos aquellas culturas que han estado excluidas de los currículos escolares.

Lo vivido en la biblioteca escolar, los productos y la misma redacción de un proyecto de aula desde una perspectiva planetaria e intercultural, son un aporte significativo para la construcción de un canasto que sirva como plataforma para pensar desde otros puntos los currículos y al mismo tiempo la selección curricular que como maestra de lengua castellana hago sobre los textos que abordarán los estudiantes, pues la enseñanza de la lengua y la literatura con esta herramienta didáctica me brinda la posibilidad de construir en conjunto con la comunidad educativa, el contexto y mis motivaciones, el conocimiento y al mismo tiempo transformar las relaciones entre los alumnos y con mis alumnos.

Segunda Voz: Estefanía Osorio Sepúlveda

Un hilo y un camino

Qué maestro no se ha preguntado en su quehacer por el otro, por su corporeidad, sus palabras, sus gestos. El acto educativo está lleno de rostros, de voces que nos acompañan. Un poco con esa premisa llegaba de nuevo a la práctica pedagógica, a la espera de reconocer la escuela como ese espacio simbólico habitado de sujetos y experiencias que me permitirían enriquecer nuestra formación de maestras.

De nuevo ante de esta experiencia me encontraba un poco ansiosa, a la vez que asistida por la desesperanza, pues a veces la realidad nos asombra, nos conmueve y a veces nos desanima. Otra vez en el colegio de puertas abiertas, inclusivo y abierto a la diversidad, me preguntaba por mí relación con la maestra Emperatriz, los estudiantes y por mí, mi casa adentro. Me



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

preguntaba qué pasaba en mi corazón, qué implicaba habitar con los otros, educar, aprender y vivir la interculturalidad.

Facultad de Educación

Recuerdo que crecí en un pequeño pueblo, todos los días me levantaba viendo las montañas, mis compañeros venían de las pequeñas casas al lado de la iglesia o tenían que caminar largos recorridos para llegar a la escuela, con sus botas llenas de pantano, las cuales debían limpiar para poder regresar a casa. Me pregunto por qué nunca hablábamos del campo, de las montañas que nos rodeaban, de los caballos que circulaban en el pueblo con las cargas de los campesinos o de las vacas que veían mis amigos a diario mientras caminaban para ir a la escuela y el aire fresco les golpeaba en la cara. Siento que la educación no se ha preguntado por el mundo y por los lugares que habitamos, no ha sabido leer los rostros y las historias que cada uno lleva consigo, a pesar de que en muchos documentos legales se diga que la educación “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (p.1)

Del mismo modo, me pregunta por los rostros de los niños de veía en la escuela; cómo sería su casa, qué les habría dicho su madre antes de salir, qué habrán visto por las calles, de dónde vienen y a dónde van cuando cierran sus cuadernos y guardan sus lápices. Pensé en algún momento que aquello que pretendía enseñar no tenía nada que ver con sus vidas, que aquello era innecesario, medité; ¿Un libro acaso para qué? Quizá un poco angustiada me apresuré a pensar que los libros y el conocimiento deberían por un momento suspenderse, volver a la origen de lo que somos, de dónde venimos y las historias que nos habitan.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Una puntada: ¿El otro un camino?

Sería preciso señalar, tal como lo plantean Guido & Castillo (2015) cuando se refieren al modelo multiculturalista del sistema educativo colombiano posee una mirada del otro que se erige desde el respeto, que remarca lo exótico o lo foráneo que representa. Generando que se establezca como “(...) reforzar el respeto y la tolerancia entre grupos mayoritarios y minoritarios, favorecer la confianza en sí mismos y la movilidad social de los grupos minoritarios” (p.23). Así por ejemplo el conocimiento culturas como la afro se restringe a un reconocimiento de las danzas, la música, la cocina, entre otros asuntos que dan cuenta de lo afro solo bajo un asunto folclórico, no quiero decir que esto no sea importante, pero resulta peligroso que solo sea lea desde esta mirada. Aún no hemos sido capaces de reconocer al otro como un constructor de saberes, como un intelectual y conocedor del mundo y del mismo modo que la diversidad no corresponde sólo aquellos grupos minoritarios, sino, a los que habitamos y compartimos una casa común.

Para ilustrar lo anterior evoco una mañana fría cuando se celebraba el día del idioma, los niños estaban sentados en las escalas, unos miraban al frente, algunos jugaban con sus compañeros y otros regalaban sonrisas a la amiga del al lado. Los niños leyeron sus cuentos y expusieron sus carteleras conmemorando el día. Llegó el momento en que los niños saldrían al frente por su desempeño en lengua castellana, fueron saliendo cada uno de los que nombraba la profesora delgada y de voz aguda. Cuando llegó el turno de los niños indígenas, todos soltaron risas y burlas por sus apellidos, y se rieron más fuerte cuando el profesor Embera, habló su lengua.

El otro que es indígena, que es negro, que no presta mucha atención, que hace silencio, que no juega fútbol, que a veces no comprende lo que la profesora dice, es visto desde el desconocimiento. En consonancia, una práctica pedagógica que se pregunta por la



UNIVERSIDAD

interculturalidad me ha hecho pensar en eso qué significa el otro, la capacidad que tenemos en nuestros corazones para estar dispuesto a conocer a pesar de nuestros prejuicios y de nuestras historias. **l de Educación**

Así las cosas, es importante plantear la interculturalidad desde una perspectiva crítica, que funcione a su vez como una herramienta que puede poner en cuestión el poder y las formas de ser y saber, posibilitando la búsqueda de modos infinitos de intercambiar saberes y formas de ser, que como apunta Walsh (2007) no sólo se da “(...) en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.” (p.13).

Ahora, pensar la educación intercultural a mi juicio no implica de ningún modo abandonar lo que somos, no tendríamos que cambiar aquello que hemos venido siendo para abrirnos a las posibilidades de otros mundos posibles. La interculturalidad es una apertura, es un diálogo, sería contradictorio decir que esta perspectiva establece un modo de ser y actuar, ya que lo que plantea es una mirada plural de la tierra en la habitamos y por supuesto de lo que somos. Así, la interculturalidad es un proyecto que comienza en primera persona y sigue rehaciéndose en el devenir de nuestra relación con el otro y el mundo.

Alzar el mapa de un camino o de las puntadas que se cruzan

El pensar esta práctica como un espacio interdisciplinar me permitió que junto con mis compañeras trazáramos un camino con las maestras y estudiantes para abrir una posibilidad en la enseñanza de la lengua y la literatura y otras áreas. En esa vía, pensamos en una posibilidad dialógica donde encontramos desde lo curricular y las políticas tanto magisteriales como institucionales un lugar, pues en ellas se plantea que: “el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como



componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo.” (Lineamientos en lengua castellana, 1998, p.18) Esto para planear juntas, conjugando ideas, nuestros intereses, el de las maestras y estudiantes, un proyecto para generar espacios de compartir desde los saberes de las diversas culturas, su música, su cosmovisión, sus historias, su territorio...

En tal sentido, consideramos la idea que tiene la institución respecto al currículo como aquello que “(...) será construido partiendo de su realidad, de su estado de desarrollo cronológico, de sus necesidades físicas, emocionales y académicas.”(p.13). Ahora, mientras desarrollamos el proyecto encontrábamos prejuicios de los chicos, también mucho asombro y curiosidad frente a algo desconocido. En nuestros encuentros no queríamos marcar diferencias o exotizar culturas, queríamos visibilizar saberes y culturas que están silenciadas en el currículo escolar, para darnos cuenta quizá que el mundo es muy grande y que no hay una única manera de entender el saber.

En la práctica además reafirmamos que es posible tejer relaciones entre las áreas y con la biblioteca desde una literatura vista en el marco de la interculturalidad; hay que aclarar que en ningún momento planteamos esta propuesta como algo exitoso, consideramos que esta es una vía entre muchas para pensar como ha planteado Klaus Seitz (2001) una educación integral, que nos permita comprender la diversidad del planeta en que habitamos. Este es un llamado ético y político a la manera en que nos asumimos maestras en lo caleidoscópico y complejo tanto de la vida como de la realidad educativa. Esto quizá para posibilitar que el estudiante reconozca que “(...) el condicionamiento cultural y la particularidad de la visión mundial y esté dispuesto a aceptar, con respeto y curiosidad, las visiones ajenas” (Seitz, 2001).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Todo esto considerando también la práctica pedagógica bajo la perspectiva de una pedagogía planetaria que permite entender que es posible una práctica del maestro desde y hacia la diversidad, lo que me ha llevado a considerar que tanto los saberes ancestrales, occidentales, asiáticos, africanos, entre otros, pueden dialogar y estar uno junto a otro, para expresar que no habitamos un solo mundo, sino, que habitamos en un casa común llena de relatos plurales que hablan de los somos y sabemos.

Este paradigma ha implicado pensar la práctica desde una metáfora que a la vez visibiliza diversas epistemologías, tal como lo planteamos en nuestra apuesta en el proyecto de aula, allí estamos tejiendo relaciones que permitan armonizar una pluralidad de saberes para comprender el acto pedagógico. Considerando que “una pedagogía planetaria tiene el potencial de redistribuir los saberes imperantes en la formación de docentes, pues permite una relación distinta con los conocimientos y saberes ancestrales (Rodríguez & Yarza, 2015, p.63). Todo lo anterior, para retomar la idea de que somos maestras hacedoras de nuestra propia práctica, donde planteamos relaciones con los contextos, con el cuidado y la diversidad.

Tejer para volver al corazón

Pensar la práctica es un ejercicio de formación propia, es un constante volver a sí, a las preguntas, a las dudas, a las posibilidades y porque no a la desesperanzas. El tejido ha sido una palabra que ha acompañado mi práctica, como esa posibilidad de construir un canasto, este a manera de herramienta que nos permitan trastocar concepciones y saberes en la práctica, así el canasto pone disponibles saberes que cada una ha ido construyendo con estudiantes y maestros. En nuestro caso, un canasto tejido de palabras, canciones, juegos, pinturas, videos y saberes diversos que nos permiten pensar una práctica pedagógica donde podemos proponer, pero a su vez, hacer del canasto un instrumento de autoformación y co-



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

formación. Esto en tanto, llenar de sentido el interior del canasto ha pasado también por preguntarnos qué poner allí y cómo eso afecta nuestro proceso de formación que ha estado marcado por una mirada monocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, pues el plan de estudios de nuestros programas continúa privilegiando autores que hacen parte del canon o de la tradición literaria, pero sin ahondar de manera significativa en autores y construcciones contextuales que hablan de procesos sociales y culturales de un país y un mundo tan diverso.

Queda por decir entonces que la experiencia en la institución ha constituido el andar un camino tejido experiencias, angustias y posibilidades para construir mis múltiples rostros maestros; los hilos propios de mi formación tensados en una mirada del mundo abierta a la diversidad, pero que también pasa por preguntarme respecto a qué hacemos en la cotidianidad con nuestros prejuicios y límites. No obstante, ha sido una vía para vivir y formarme desde la relación con el otro, de construir junto con mis compañeras y maestras que hilan un sentido a los caminos que he recorrido.

Tercera voz: Mónica Marín Arbeláez

Primeras puntadas

Esta narración me la narró a mí misma, ya que hace un tiempo (un poco más extenso en mi mente que en el tiempo cronológico) que sucedió, intentando dar pinceladas de los tonos que en aquellos días dieron color a mis sentires y que en estos momentos continúan dibujando-me pensamientos. Por algún motivo mi mente hace que los acontecimientos importantes y fuertes parezcan de repente un poco lejanos y extraños, es entonces cuando ella misma hace que retroceda en algunos pasos y me pasee por los recuerdos como si fuera una extraña e incluso una extranjera. Esto puede ser favorable o no, dependiendo de la forma en que se lo mire. Y es que este “depende” que se encuentra en medio de toda versión que se cuenta sobre



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

una historia hace que me ubique en aquella frontera que Graciela Montes ha llamado *Indómita* y que yo siento con un poco de incertidumbre, como si fuera un hielo que se empieza a derretir desde el mismo instante en que cualquier relato inicia.

La mañana en que me preparaba para ir por primera vez a la institución me levante pensando en un fragmento del poema de Alexander Pope, que dice: “Conócete entonces a ti mismo, no supongas que Dios se ocupará” (1821, fragmento de la Epístola II), y este fragmento me traía la imagen de ese lugar al que muchos (porque claramente no todos en nuestro país) hemos asistido y en el cual se han depositado las esperanzas que más parecen obligaciones de toda una sociedad; la escuela. La escuela que contiene dentro de ella a muchas personas y se me ocurría que decir *muchas personas* puede ser una expresión que mitiga la magnitud de ella misma, tal vez por su adverbio de cantidad. Y muchas personas se refería a muchos corazones latiendo en un mismo momento, muchos pulmones tomando del mismo aire, muchos cerebros pensando cosas distintas y muchos seres sintiendo en un mismo lugar. Este pensamiento me genero escalofrío, como me lo produce todo aquello que se escapa de mi control.

El trayecto hacia la institución atravesaba para mi recorrido varias montañas hasta llegar a la ciudad, en la ciudad debía desplazarme por el Centro, tres cuadras más arriba de la estación San Antonio. Caminar por este sector es como asistir a otra realidad que no se ve desde las ventanas del bus y del metro en los cuales me movilizo a diario. En mi casa se suele hablar de las razones de la mendicidad, de la prostitución y la drogadicción, de los trabajos informales y del ruido constante que se produce en la ciudad, como si fuera un lugar en el que las cosas nunca, en ningún segundo del reloj pararan. Será porque estamos distanciados de esta zona que aún nos sorprende y nos inquieta ver los ritmos de vida de la ciudad.

Llegar a la institución fue desde el principio del desplazamiento un encuentro con lo desconocido, con lo hostil y con lo inmediato. Los olores, la prisa de las personas, los pitos de los carros, los semáforos que no se sirven, las palabras pronunciadas para todos y para nadie: “aguacates frescos a mil...”. Ese primer día en la institución marcaría el punto de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

arranque de nuestras apreciaciones y nuestros pre-juicios. Y es que esto fue quizás lo más complejo de toda la experiencia, en nuestros seminarios hablamos constantemente sobre conceptos de la **Facultad de Educación**, la colonización y descolonización, el diálogo y la voluntad, pero lo cierto es que enfrentarse directamente con los pensamientos y actos que genera el encuentro con lo desconocido hace que rápidamente nos armemos de explicaciones, razones y palabras que nombran aquello que nos aterra tanto, lo no conocido. Aun supongo que este movimiento no fue unidireccional, ya que yo para ellos llegaba siendo también esto, una desconocida y una extraña. Entonces uno cree que puede llegar con planes previos (y no quiero decir con esto que las planeaciones dentro de la escuela no cumplen una función importante) pero al momento de abordar a las personas que habitan la escuela las cosas cambian de lugar y lo previsto puede llegar a parecer absurdo. Todo esto hace parte de ese juego que se ha jugado desde hace muchos años entre maestros y estudiantes, y ya que las reglas no están aún muy claras, ambos se ven llevados por lo impredecible, por el acontecer inmediato.

Matices

La maestra Carmen

Tuve la oportunidad de compartir por un semestre con los niños del grado Transición el cual fue dirigido por la alegre profesora Carmen. Hablar de la profesora Carmen es pensar en color amarillo, su apertura y acompañamiento fue tan cálido que logró que mis miedos a acercarme al grupo y a entrar en contacto con las múltiples realidades de los niños se fuera desvaneciendo poco a poco. En el grado Transición asistían alrededor de quince niños que viven en los barrios cercanos a la institución, niños que llegaban a veces riendo, a veces llorando, a veces con hambre y a veces con la disposición de contarnos sus historias. Para estos niños los relatos eran muy importantes, hablar de sus experiencias del día anterior en sus casas y en sus barrios constituía una práctica de encuentro y acercamiento. La maestra Carmen aprovechaba este potencial para iniciar su proceso lecto escritural, escribiendo lo que ellos contaban para que luego ellos lo representaran con un dibujo. El juego de las letras



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

era su preferido, en un pequeño tablero individual construían palabras como su nombre letra por letra y luego de hacerlo con el suyo escribían el de las personas que más les agradaba.

Las prácticas de lectura en este grado eran diversas incluyendo lectura de imágenes, de sonidos, narraciones orales, lecturas en voz alta y formas simbólicas como la invención de personajes, cuentos a través del dibujo y la representación.

La profesora Carmen nos contó en las horas de receso la historia sobre de la construcción de la institución. Este colegio fue construido por el ingeniero Juan Carlos Vélez en el año 2007 bajo la modalidad de escuela abierta, no tenía mallas, ni rejas, ni tampoco una sola entrada. La infraestructura aunque novedosa y moderna no acogía las necesidades prioritarias de los maestros y estudiantes, si bien los salones eran espaciosos e iluminados se inundaban cada vez llovía, los muros que son delgados dejaban pasar el ruido de las aulas contiguas, las canchas estaban permanentemente ocupadas por los habitantes del sector y se estaban convirtiendo en un punto de encuentro para los expendedores de drogas, el restaurante se había convertido en el centro de ejercicio de las personas de la tercera edad y la seguridad que debía garantizar la institución no era posible ya que el punto en el cual está ubicada es transitado a diario por transportes públicos y privados y diversas personas aledañas al sector. La maestra Carmen junto con otras maestras debió gestionar la adecuación de la institución para que se les diera acceso y seguridad a los lugares comunes como canchas, corredores y restaurante. Este proceso tardó aproximadamente un año luego del cual el concejo de Medellín accedió a financiar las mallas para la institución y tapar los tragaluces por los cuales se filtraba el agua lluvia.

La experiencia de la maestra Carmen no solo transita por su saber disciplinar sino también por las situaciones que vive de cerca cada día con los niños, sin dejar de ser desolador, inquietante y preocupante la realidad familiar y barrial de estos, la maestra ha construido sus propias formas de subsistir, resistir y subvertir desde lo que está en sus manos y capacidades las formas de habitar la realidad que se ofrecen a estos niños como únicas posibilidades de vida. Lo que más le preocupa a la maestra son los abusos por parte de los padres, familiares y cercanos hacia los niños, abusos que son sexuales en su mayoría y también la utilización



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

de ellos para la mendicidad. La maestra cuenta como ha pasado por diferentes crisis emocionales y existenciales a lo largo de su proceso dentro de la institución, el enfrentarse con padres de familia que llegan en estados alterados bajo los efectos de las drogas o que no responden ante las demandas legales que se activan dentro de las rutas de protección de la escuela ha probado diferentes opciones para intentar un cambio. Sin embargo, dice ella, no ha sido fácil y las esperanzas a veces se pierden, pero su disposición ha hecho que el tiempo que los niños están con ella pueda ser aprovechado explorando otros sentidos. Lo que más me ha sorprendido de la maestra Carmen es la capacidad de ver la realidad miserable sin por esto concebir miserables a los que la habitan, para ella la escuela puede brindar posibilidades para el cambio pero no es la única responsable ni la única que debe comprometerse, por esto ha dispuesto sus propios límites y umbrales.

La maestra Lucía

En mi segundo semestre de práctica pude compartir con la maestra Lucía y su grupo del grado primero. En este grupo había varios niños que habían estado con la maestra Carmen y conmigo el año anterior, por esta razón reconocía varias caritas y temperamentos. La maestra Lucía sin duda portaba el color Naranja, ella era cálida pero fuerte (como la combinación entre amarillo y rojo), su experiencia se fue construyendo en varios lugares rurales y urbanos, en sectores privados y públicos en los cuales laboró. Tenía (y lo digo en pasado ya que actualmente no ejerce su oficio) una especial capacidad para hacer que los niños la escucharan atentamente. Recordar a la maestra Lucía hace que muchos sentimientos surjan, entre ellos admiración, valentía, seguridad y un poco de tristeza. La maestra estuvo cuatro años en la institución compartiendo siempre con los grados primero. Le gustaba iniciar el día con el grupo pactando algunos compromisos de comportamiento con los niños, los recibía cada mañana con un comentario agradable y halagador, ya fuera admirando su presentación personal, su puntualidad o su entusiasmo. Era muy organizada con el tiempo y los materiales



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

disponibles en el salón. Intentaba crear hábitos de limpieza en el salón que iban desde el cuidado del espacio personal y común. Su actitud frente a mi trabajo fue alentador, desde el primer encuentro me presento como la profesora Mónica (lo cual tiene mucha importancia, ya que para los niños era un referente que portaba más autoridad que si me hubiera nombrado como la practicante Mónica).

Con su actitud enérgica me mostró el lado impositivo y a veces absurdo de las exigencias institucionales que se materializaban en exámenes de periodo escritas para niños que aún no han adquirido el código alfabético escrito, diarios de campo con plantilla predeterminada, reuniones familiares a las cuales no asisten los padres, planes de área que llegan a ser bastante irreales frente a los procesos individuales, listas de asistencia para niños que generalmente asisten dos o tres días a la institución porque son llevados a trabajar el resto de días, planes de recuperación con extensos talleres que no son realizados porque los niños no cuentan con un apoyo en su casa, etc.

Pero a su vez me mostró la posibilidad que había descubierto y era una muy parecida a la de la maestra Carmen, brindar unas palabras diferentes a las que ellos escuchaban día tras día en sus barrios y casas. Por esta razón el lenguaje tenía para la maestra Lucía una importancia enorme. Las palabras que utilizamos para nombrar las cosas, los sentimientos, las acciones, la estructura del discurso de cada niño era la materia prima de su trabajo, cuidaba de su coherencia, de su cohesión, y era enfática en los posibles significados de cada palabra. Observaba los gestos y los movimientos e intentaba que los niños fueran conscientes de ellos. Los abordaba constantemente con preguntas que los incitaba a hablar de sí mismos pero también a pensar en diferentes cosas, como el sentido de objetos y acontecimientos cotidianos por ejemplo el tiempo del reloj y el tiempo de la memoria, el bus y el metro, las distancias entre el colegio y la casa, el significado de estos dos lugares, las sensaciones que suscitaban las palabras, etc.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La maestra Lucía renunció luego del paro de maestros que se dio entre 15 mayo del 2017 y el 16 de junio de 2017. Su renuncia se venía anunciando desde hacía varios días, y este acontecimiento sin duda me generó tristeza y desconcierto. La maestra aunque mostraba gran fortaleza en el aula de clase, vivía una tristeza profunda en su interior, según relató ella misma llegaba a casa a llorar todos los días después de clase, al darse cuenta que su situación emocional se estaba saliendo de sus manos y estaba entrando en un depresión decidió renunciar a su labor. El último día que contamos con su presencia varios acontecimientos violentos por parte de los niños hicieron que su última reacción fuera inolvidable para mí. Sus palabras estaban cargadas de dolor, decepción, desengaño y cansancio.

Con la maestra Lucía pude ver la fragilidad y al mismo tiempo la fuerza humana, recordar una vez más que el maestro es también una vida individual que es primero un ser humano.

El bibliotecario Giovanni

Luego del segundo semestre que estuve con la maestra Lucía, pasé en compañía de Estefanía Osorio, Paula Flórez y Carolina López al escenario de la biblioteca escolar en el cual contamos con la alegría, euforia, entusiasmo y apoyo del bibliotecario Giovanni. Llegar a este lugar modificaba no solo nuestros horarios sino también nuestro trayecto ya que la biblioteca se encuentra en la sede Placita de Flórez. Cuando llegamos a la biblioteca se nos abrieron las puertas y las posibilidades, lo cierto es que allí es bienvenida toda iniciativa que quiera contribuir a la formación de los estudiantes. Para iniciar hicimos un rastreo de los libros que estaban disponibles en la biblioteca, de los temas y los autores, encontramos gran variedad de géneros entre ellos poesía, teatro, narrativa, la colección semilla y la colección “dónde yo vivo”, además de algunos libros de autores indígenas y afrodescendientes.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ya que la biblioteca es un escenario que dentro de la institución se presta para múltiples actividades como reuniones, utilización de computadores, talleres que realizan entidades externas, **Facultad de Educación** un proyecto que convocará a la lectura y el pensamiento desde diferentes ámbitos, que incluyera diferentes visiones de la vida y de la realidad. Por lo anterior la propuesta giró en torno a la lectura como un viaje por el mundo. Trabajando diferentes países desde su contexto histórico, social y cultural nos reunimos en torno a algún relato propio del país elegido presentado a través de textos orales, escritos o pictóricos, conociendo su arquitectura, su ubicación geográfica, sus ceremonias y rituales y algunas de sus prácticas sociales. Intentamos tomar de cada continente no solo países reconocidos por la generalidad sino también países que han estado en una posición “subalterna” según su desarrollo económico.

Giovanni fue un apoyo incondicional, presto siempre a disponer los lugares y herramientas para cada taller. A lo largo de esta experiencia nos contó un poco de su trasegar por la vida hasta llegar a la institución. Al bibliotecario lo recuerdo con el color verde. A través de sus relatos nos mostró esa faceta de la realidad institucional en la cual las labores y responsabilidades de un cargo se multiplican más allá de lo que pudo haberse imaginado cuando firmó su contrato. Entre hacer el inventario de la biblioteca, guardar las llaves de baños y auditorios, pasar las notas de los profesores al sistema, actualizar la página institucional y programar algunos eventos reparte su tiempo quedándose de lado su labor de bibliotecario, afirmó él.

En este escenario me di cuenta de la importancia de la articulación de los maestros con otros espacios formativos fuera del aula de clase, como lo es la biblioteca escolar. Un espacio que puede ser no solo el referente de un gran contenedor de libros sino también un espacio para la construcción del conocimiento y la apertura de posibilidades frente a la lectura, la oralidad y la escritura.



El final y el inicio de tres trayectos

Estos tres escenarios nos brindaron la oportunidad de conocer muchos seres humanos que decidieron habitar la escuela de maneras diferentes. Sin duda la escuela es un lugar cargado de contradicciones, su discurso de unidad epistémica y sistemática se impone frente en una relación tensional con las diversas disparidades que tienen lugar en cada uno de los seres que confluyen en ella. Los textos oficiales que fundamentan legalmente el orden y la existencia de la escuela si bien describen y plantean una escuela que escapa a las versiones reales, nos plantea una opción que sea dicho, no es imposible, de escuela, sociedad y ser humano. Las preguntas que nos surgen son ¿cómo saber si acudimos a la opción adecuada? Y ¿es adecuada para quién y para qué?

El maestro como ser humano es atravesado por diversas emociones y sentimientos, nuestra labor en ningún momento puede sustraer nuestra condición y sensibilidad. Es entre estas fronteras y resquicios que también nosotros construimos nuestros sentidos y significados.

Cruce de caminos: Esbozos de una cartografía.

En esta labor de construirnos como maestras hemos cruzados caminos, desde senderos que hemos caminado juntos, pero también desde senderos distintos, intentando reflexionar y afinar posibilidades en el quehacer pedagógico. Nuestros caminos tienen un punto de partida¹ común y luego se bifurcan llevándonos hacia diferentes latitudes, a saber, Colombia y Suiza.

¹ Los espacios de formación mencionados, hacen parte de los grupos de investigación *Historia de la práctica pedagógica* y *DIVERSER*. Estos constituyen escenarios de reflexión que abordan perspectivas críticas e interculturales en la formación de maestros y maestras. Además, el semillero Pedagogía Planetaria, pertenece



1.1 Puertos

Puerto: semillero de investigación Educación Global/ Pedagogía Planetaria

El semillero de investigación se fundó aproximadamente en agosto del 2015, allí se conjugan dos grupos de investigación: Historia de la práctica pedagógica y DIVERSER, este ha sido un espacio de encuentro donde las perspectivas interculturales, las experiencias y una dimensión crítica y política han erigido otros posibles modos de pensarnos en nuestra formación de maestros. Este semillero hace parte de un proyecto de cooperación internacional universitaria con Universidad Pedagógica de Berna (Suiza) y la Universidad de Antioquia llamado: “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales- Suiza y Colombia”.

Así, este semillero se cuestiona por los desafíos que deben asumir los maestros en la era de la globalización, así siguiendo a nuestros maestros Alexander Yarza e Hilda Mar Rodríguez, pensamos la pedagogía planetaria como metáfora que invita a considerar saberes que han sido invisibilizados en la formación de maestros. Es en esta vía que el semillero ha constituido en un espacio para vivir la intercultural y considerar saberes que han sido borrados por un paradigma moderno / colonial.

En el semillero ejercemos un proceso de investigación donde nos preguntamos por las perspectivas interculturales en nuestra formación de maestros, esto quiere decir que, transitamos de una mirada multicultural que normaliza al otro y sus saberes, a una dimensión que establece diálogos con otras epistemes que existen que el mundo. Por tal motivo, este constituye nuestro puerto inicial, porque ha motivado nuestras búsquedas a otras formas en

al proyecto de cooperación internacional: “Educación global/pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia” donde se ha establecido un diálogo transatlántico y experiencial respecto a la interculturalidad / transculturalidad en los procesos educativos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

concebir nuestra propia formación, considerando nuestra área de estudio que es la enseñanza de la lengua y la literatura.

Al igual que una urdimbre en la que los hilos se entrelazan, se relacionan y se vinculan para crear un tejido, fue nuestra experiencia en el semillero. Mencionamos la urdimbre porque la imagen a la que nos remite expresa la multiplicidad y la posibilidad de que diversos hilos puedan conjugarse y crear un mismo tejido. Así, desde la experiencia sensible, espiritual, el trabajo en equipo y la observación minuciosa sobre el propio ser, podemos pensar en otras formas de ser maestro desde una visión planetaria. Fue de esta forma como el semillero a través de los círculos de palabra, de las discusiones y de la relación con el otro y con los otros, nos dio la posibilidad para encontrar otro sentido de lo que significa ser maestro.

Al inicio fue necesario disponer las manos para aproximarse a esos hilos conductores que orientarían el proceso, y de este modo dar unas puntadas hacia la construcción de un sol de los vientos que desde diferentes perspectivas cobijaba todos los cuestionamientos que circundaban en el grupo. Nuestra pregunta fue mutando conforme iba creciendo la semilla de la planetariedad, puesto que implicó la ruptura de muchos esquemas y sobre todo empezar por reconocer aquellas narrativas que los discursos hegemónicos han escondido tras el argumento de la comprobación científica y desde unas únicas maneras de abordar el conocimiento.

El tejido fue tomando forma en el momento en el que entendimos que lo que nos cuestionaba debía partir de nuestras propias confrontaciones y de las maneras de relación con los contextos en los que nos encontrábamos inmersas. Sentir entonces la pregunta y ver en el otro una posibilidad de encuentro y una apertura para pensar desde otras perspectivas.

En esos ires y venires en los que el hilo se enlaza sobre sí mismo hasta trenzar un punto, fundamenta nuestro proceso de reflexión, la experiencia de visitar Villa Rica, Cauca; un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

territorio de gran riqueza cultural que permitió vislumbrar la pujanza y las luchas de los maestros y maestras que se esfuerzan por educar a sus estudiantes desde aquellas tradiciones que los identifican como pueblo. Allí, se hizo visible la estrecha relación entre la oralidad y la identidad, pues la memoria de esta población afrodescendiente pasa de generación en generación a través del relato que se escucha, se siente y se entrega al otro. Es la palabra y el sonido de los tambores lo que dota de sentido su mirada del mundo, es su conciencia del cuidado y el amor por la tierra que habitan, lo que los identifica e impulsa a trabajar como pueblo, como comunidad.

A partir de esta visita y de otras experiencias, surgió en nosotras un cuestionamiento en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura en una perspectiva intercultural y en torno a aquellos textos que no se abordan en el aula de clase, privilegiando y perpetuando de esta manera los cánones establecidos. Estas ideas dieron pie a que pensáramos en un currículo que albergará tantos saberes como culturas existentes o por lo menos para hacer visibles esas otras formas de conocimiento y de conexión con la tierra.

Puerto: Universidad pedagógica de Berna, Suiza

En el marco del proyecto de investigación: *Aprendizaje Global/ pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia* fue posible que Paula se nutriera de otras ideas tejidas desde el otro lado del Océano Atlántico. De esta manera, la experiencia en la Universidad pedagógica de Berna (PHBern) acompañó nuestro proceso y, por supuesto, generó muchos más cuestionamientos en torno a los temas que nos habitan.

El intercambio académico en el marco de este proyecto de cooperación, se viene desarrollando desde el 2011 y ha puesto su principal énfasis en la conceptualización del aprendizaje global/ Pedagogía Planetaria desde diversas perspectivas, y en la formación de maestros con competencias interculturales. Actualmente, el proyecto se encuentra en su fase



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

II a través del desarrollo conjunto de dos grupos en diferentes contextos nacionales, a saber, Colombia; cuyo espacio de discusión se encuentra en el semillero de investigación Pedagogía Planetaria y Suiza; cuyo espacio de reflexión toma el nombre de Mobilität und Globales Lernen (movilidad y aprendizaje global), se lleva a cabo una discusión en torno a la diversidad socio cultural, que fundamenta nuestras reflexiones en torno cómo transformar el currículo desde una perspectiva intercultural, además de ampliar nuestra mirada en cuanto al mismo concepto de interculturalidad, de diversidad y de heterogeneidad.

Estos análisis y reflexiones en torno a la diversidad, tuvieron su primer asidero en el semillero de investigación en Colombia y continúan profundizándose en Suiza, a través del abordaje de otros autores como Patricia Baquero, Thomas Faist, Angela Stienen, entre otros, para el debate y la confrontación de ideas y sobre todo a través del trabajo de campo con la visita y observación a tres escuelas. Estas observaciones, nos permitieron analizar de qué manera se entiende la diversidad en las aulas, así como también, y dio cabida a reflexiones que tienen como epicentro el tema del plurilingüismo. En Suiza, se reconocen cuatro idiomas oficiales (alemán, francés, italiano y *Rätoromanisch*), de los cuales, el *Rätoromanis* no posee un espacio en las aulas, situación similar a las lenguas indígenas en Colombia, de este modo vemos cómo hay ciertas lenguas que imperan y desplazan otras tantas y con ello los saberes y las cosmovisiones que las misma guardan

Toda esta experiencia, ha sido de gran ayuda para comprender de una manera más amplia, la necesidad que existe de construir escuelas que se conviertan en espacios que den a los estudiantes una mirada caleidoscópica del mundo, del conocimiento, de la cultura... Ha sido una invitación para despojarse de los estereotipos y para dimensionar, así como lo afirma Chimamanda Ngozi Adichie en su charla “El peligro de una única historia” (TED. (Productor), 2009) y así mismo, el peligro de validar solo ciertas formas de conocimiento, de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

llevar al aula unas historias o quizás unos materiales que perpetúan una sola manera de ver el mundo, tal vez una forma en la que los estudiantes no logran identificarse.

Puerto: Semillero de investigación Diverser.

Dentro de las propuestas investigativas que impulsan diferentes grupos de la universidad fue posible que Mónica hiciera parte del semillero Diverser, el cual contribuyó al encuentro de esos intersticios entre las exigencias institucionales, los paradigmas y epistemologías de alguna forma avaladas por los entes académicos y esas otras formas de pensamiento y de hacer que se manifiestan y se crean en las orillas de todo orden y parámetro.

El semillero de investigación Diverser adscrito a la Universidad de Antioquia surge como una propuesta formativa, como un espacio en el cual los estudiantes desarrollan un papel activo y creador, construyendo conocimiento colectivamente desde sus intereses y necesidades. Le apuesta además al valor y al reconocimiento de la diversidad cultural y a esas otras formas de conocer e investigar que han nacido en las fronteras y orillas de los modelos y metodologías reconocidas y legitimadas.

Desde la perspectiva decolonial y los estudios culturales se han producido unas categorías diferentes para la investigación que han configurado otras formas de acercamiento y de comprensión de los sucesos y los fenómenos que habitan nuestro planeta y que nos habitan a nosotros como seres humanos, estas categorías son corazonar, sentipensar y ancestral, categorías que han surgido de los diálogos con las comunidades y que han sido formalizadas y poco a poco introducidas en los contextos académicos, como lo es el caso de la palabra sentipensar conocida gracias al sociólogo colombiano Fals Borda quien la retomó de la cultura ribereña y más específicamente de un pescador que habitada cerca de la ciénaga de San Benito Abad con el que sostuvo múltiples conversaciones, este concepto surge de la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

concepción y la creencia de que se actúa con el corazón y también con la cabeza y de esta forma se es un ser “sentipensante”.

Es de esta manera como se propende partir de las propias realidades y experiencias para el acto investigativo, en el cual el sujeto investigador no es un sujeto ausente, ni se posiciona como un agente externo sino que está inmerso con su subjetividad, sus sentimientos, sus pensamientos. Lo anterior implica la responsabilidad de reflexionar entorno a esos prejuicios y a esas opiniones previas que tenemos sobre algunas comunidades, sobre algunos conceptos, como también implica un componente ético de compromiso con las personas y la comunidad con la cual se esté trabajando, tener una mirada crítica y reflexiva frente a las teorías y no perder de vista que la metodología puede construirse desde la realidad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

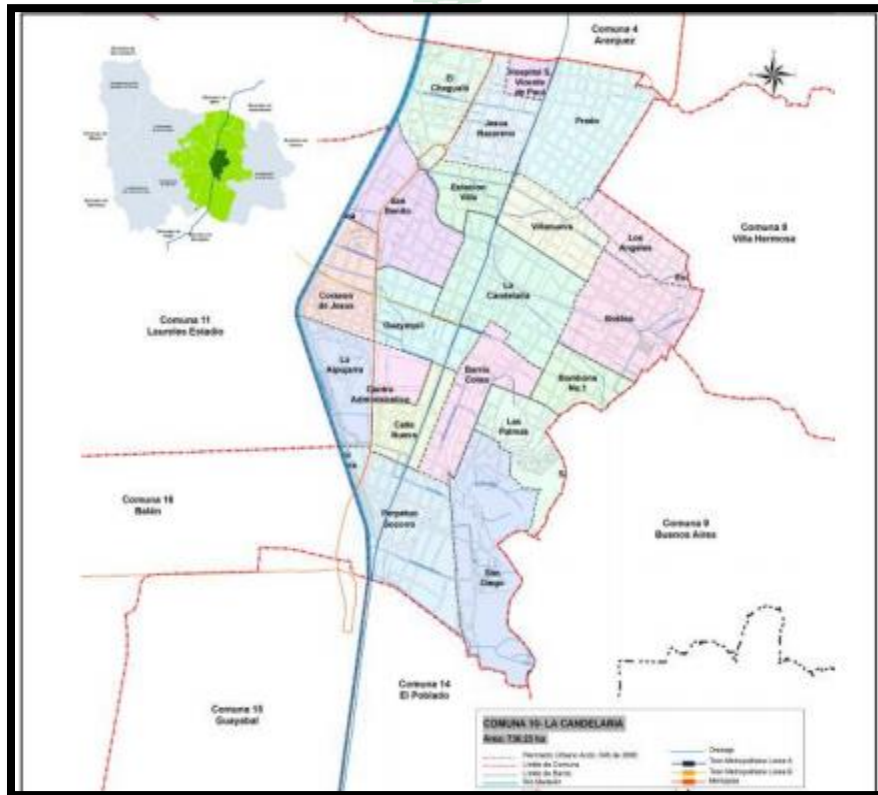


Figura 1. Cartografía de la comuna 10

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín (ver figura 1) con dos sedes, a saber; San Lorenzo y Placita de Flórez, allí desarrollamos la práctica pedagógica como un ejercicio donde hemos construido cartografías desde mapas internos, de la ciudad, y del colegio mismo. Esto ha agenciado unas maneras de ver, sentir y escuchar las voces de maestros, estudiantes y todos aquellos que son partícipes del contexto escolar. Así, entendemos la práctica como la posibilidad de cuestionar, reflexionar y construir



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

múltiples sentidos para comprender el devenir del maestro en una institución. Esto no desde una idea que pretende conquistar un terreno para imponer verdades y deslegitimar lo ya construido. *Sentipensamos* la práctica educativa desde las interacciones, desde los saberes y posibilidades que han encontrado los maestros desde sus propias cartografías en la travesía de educar, en el devenir de aprender o construirse como maestro.

La institución desde los niveles de primaria y secundaria nos ha acogido para comprender y reconocer los saberes específicos y las diversas maneras en las que los estudiantes y maestros viven y sienten la escuela. En ese entramado se construyó una mirada que nos permite inquietar respecto a los modos en que habitamos y afrontamos la diversidad, esto no para generar excusas que nos lleven al naufragio o a la desesperanza, sino todo lo contrario, para tejer sentidos desde horizontes que nos haga cuestionar por nuestra formación y asimismo erigir prácticas éticas y críticas con el otro y consigo mismo.

Sobre la Institución Educativa

La institución Educativa Héctor Abad Gómez está ubicada en el centro de la ciudad de Medellín, es un sector que posee un ingreso básico por habitante, aunque según el Plan de Desarrollo Local Comuna 10, algunos no tienen un sustento que permita una calidad de vida digna. Considerando esto el PEI de la institución señala que aquí convergen: “grupos humanos muy heterogéneos en donde en algún momento de su vida, su espacio de vivencias y aprendizajes ha sido muy diferente, pero igualados de alguna manera por las dificultades, el sufrimiento y la discriminación. Por este motivo, la Institución es reconocida en el medio como parte de la ruta que se sigue para el restablecimiento de derechos (en este caso en materia educativa) con quienes el Estado tiene el deber de hacerlo.” (p.4).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Según, el Manual de convivencia “La inclusión (...) acoge y abre espacios educativos, a la diversidad y a la diferencia desde los principios (...) destinados a construir la identidad de la nueva ciudadanía que demanda nuestra sociedad”. (p.9) La inclusión es una bandera de la institución, esta es entendida como un principio que acoge a todos aquellos que hacen parte de la vida institucional, es así una alternativa para la convivencia. La Institución sostiene “mantener las puertas abiertas” lo que da apertura a que los estudiantes puedan ingresar a la institución, sin importar su historial académico o su condición social, motivándolos a que desarrollen un proyecto de vida. Dentro de sus principios o estrategias se menciona algunos como: acoger las diferencias, desarrollar un proyecto pedagógico en una perspectiva que acoja la inclusión, elaborar alternativas curriculares y de convivencia, tener presente la diversidad como un elemento propio de la institución.

El quiebre con lo que se expresa en los documentos institucionales se constata en la práctica pedagógica, donde se evidencia que la convivencia entre grupos minoritarios como es el caso de la población indígena, es mínima, todo parece indicar que aquí la inclusión se lee como un asunto donde se recibe al otro, pero este ingresa bajo las lógicas que desde allí se plantean. Esto parece mostrar que dicha inclusión opera bajo la mirada del otro, pero que no tiene grandes consideraciones respecto a lo que ese otro puede aportar a los procesos formativos en la institución.

Antecedentes

Ahora, se hace necesario realizar una lectura de aquellos trabajos que sirvieron como referentes para trazar rutas y caminos y de este modo construir diálogos entre la institución, nuestros puertos de formación y nuestras propias indagaciones. Ello implica acercarnos a las



comprensiones de autores, maestros e investigadores que han acogido dentro de sus intereses la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva intercultural, en donde el lenguaje se aborda no solo desde lo grafocéntrico sino también desde las posibilidades de los sistemas simbólicos. A continuación presentaremos una trama argumental que permitirá hilar líneas de sentido y horizontes posibles para nuestro trabajo.

Atendiendo a esto, resaltamos el trabajo de investigación financiado por el CODI a las estudiantes de pregrado Marisela Guapacha Romero, María Alexandra Ruíz, Marcela Amaya Taborda titulado: *La literatura: una puerta abierta al diálogo intercultural*, allí se presenta una investigación etnográfica donde se desarrolló un proyecto didáctico que aborda la literatura afrocolombiana e indígena en la Institución Educativa Jesús María El Rosal de Medellín en el grado séptimo. Esto posibilitó un acercamiento a la literatura desde el diálogo intercultural y lo que implica reconocer al otro, se hizo énfasis en la literatura de los pueblos Embera Chamí, Dobidá, Katío y las producciones afro. El acercamiento a estos textos generó en los estudiantes bastante asombro, sostienen las estudiantes que el conocimiento de lo que implica pertenecer a un pueblo indígena o ser afro es visto desde el rechazo o el déficit.

Así, la aproximación a lecturas y diálogos con integrantes de estas comunidades permitió la presentación de una mirada distinta de la que ya se tenía al respecto, señalan las estudiantes:

(...)es posible llegar a la interculturalidad desde la literatura, una puerta que nos llevó a otra dimensión, donde muchas otras puertas se abrieron, ya que tener la posibilidad de encontrarse con el otro, conocerlo y llegar a comprenderlo es permitirse dirigir la mirada a otros horizontes (Guapacha, M, Ruíz, M, Amaya, M, 2015, p. 21)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Este trabajo entonces concluye con que los estudiantes lograron generar sensibilidad frente a las literaturas ya mencionadas y de esa manera caer en la cuenta de la mirada sesgada que se tiene de las letras y la cultura de poblaciones minoritarias.

Por otro lado, *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces femeninas afrocolombianas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora interculturales en la Ciudad de Medellín* trabajo de grado en la Maestría en Educación de Natalia Duque Cardona, nos plantea que la biblioteca ha estado ligada a la lectura y la escritura desde una paradigma moderno/ colonial que poco ha reconocido las prácticas orales. Ahora bien, la autora alude a la biblioteca como un espacio en el que se construyen lectores y escritores y es en esa medida un escenario donde se nutren estas prácticas educativas, sociales y culturales. El trabajo presenta la idea de una biblioteca pública que acoge a las mujeres negras de la ciudad, esto se erige gracias al *Programa de Educación Lectora Intercultural* desarrollado en Medellín. Dicho programa afinca una perspectiva que concibe la promoción de lectura desde el acercamiento a mitos, ritos, historias y demás propios de la cultura afro.

De ese modo, lo anterior nos permite comprender cómo se construyen propuestas en la ciudad que abogan por una mirada de la lectura, escritura y oralidad en horizontes que hacen un llamado a desinstalar prácticas que niegan culturas y saberes ancestrales. Esto nos ofrece una ruta para caminar con nuestras preguntas y construcciones de sentido de lo que implica un horizonte intercultural en la formación literaria.

A su vez, el trabajo *El lugar del etnoeducador en los procesos de formación del área de lenguaje en el municipio del Carmen del Darién, Chocó* de Ana Luisa Becerra, nos presenta las prácticas del etnoeducador en el área del lenguaje. Nos interesa de manera especial el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

apartado donde la autora expone “las manifestaciones literarias orales”, en donde señala que: **Facultad de Educación** “en esta categoría se incluyen los cantos y relatos que generalmente se enseñan en los espacios de formación dedicados a la literatura, pero que entran en relación con otros saberes que también se transmiten desde la oralidad” (2016, p.30). Además esta propuesta resulta interesante porque advierte un diálogo entre el etnoeducador y el sabedor de la comunidad, allí se cruza el saber ancestral con los saberes académicos lo cual enriquece la práctica educativa y de este modo surge lo que la autora denomina “Champalanca Pedagógica”. Esto nos abre un sendero de posibilidad para comprender las prácticas de lectura, escritura, oralidad y otros sistemas simbólicos desde un diálogo de saberes que conjuga culturas y maneras de concebir el mundo desde ópticas diversas.

Finalmente, *La oralitura: un espacio para pensar con el corazón* de Katherine Taborda Carvajal y Paula Andrea Arcila Jaramillo nos insta a pensar en las posibilidades en el campo de la didáctica literaria con la incursión de la oralitura, esto considerando otros modos de entender la literatura desde un paradigma que permita leer pueblos y culturas que hacen parte de nuestro país. Se expresa así que “la Oralitura es *pacha kuti*, es revertimiento de términos, de pensamientos, de roles que invitan a reevaluar el concepto de literatura en la actualidad, obedeciendo a las dinámicas de los contextos donde los diversos pueblos de tradición oral están construyendo contra-discursos para superar el olvido” (p.93) Este trabajo nos alienta a construir modos diversos de comprender las epistemes y discursos que circundan la formación de un maestro de lenguaje y literatura.

Planteamiento del problema

La pregunta y reflexión por la enseñanza de la lengua y la literatura en un horizonte intercultural como posibilidad de articular otras áreas de conocimiento, se funda en el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

semillero de investigación Pedagogía Planetaria/Aprendizaje Global, en semillero de investigación DIVERSER y en el escenario interdisciplinario de la práctica pedagógica, donde están presentes la Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Pedagogía Especial y la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. Estos espacios de formación fueron el punto de partida para reflexionar sobre nuestro *quehacer* desde el paradigma de la planetariedad, el cual nos permite comprender que el saber pedagógico no opera como una teoría totalizante que invalida otras perspectivas y saberes sino que se presenta como un tamiz (Rodríguez & Yarza, 2016) de opciones tanto prácticas como teóricas en la formación de maestros y maestras. Desde esta línea, nos habitaron muchos interrogantes que giraron en torno a la literatura pensada desde un horizonte intercultural, de allí que nuestra pregunta inicial fuera por las oralidades y su relación con otros sistemas simbólicos, en tanto fuera posible realizar un reconocimiento de otros géneros literarios que no obedecen sólo a construcciones grafocéntricas, sino, que abarcan múltiples niveles expresivos que han sido ignorados y silenciados en los currículos escolares.

Sin embargo esta pregunta se fue transformando conforme a nuestras experiencias en la institución educativa, puesto la comprensión de las realidades en las que está inmersa la institución nos permitieron pensar en una propuesta que pudiera construirse en conjunto con los estudiantes y las maestras, de tal manera que surgiera de sus motivaciones y necesidades, y que se convirtiera en una posibilidad para el intercambio de ideas y saberes.

En este sentido, encontramos en la literatura y en los otros sistemas simbólicos una diada que se convierte en un eje nodal para integrar algunas áreas curriculares, tales como: ciencias naturales, sociales, matemáticas y artística, y así, con estas entablar una relación dialógica entre culturas y diversas maneras de acercarse al conocimiento, generando a su vez un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

trastocamiento epistémico que nos permitiera visibilizar aquellos saberes que han sido abordados en el ámbito escolar. Este panorama da lugar a pensar el *quehacer* pedagógico desde la pluralidad para concebir una integración de saberes y áreas de conocimiento.

Desde este panorama encontramos un suelo en la pedagogía planetaria, en la que se disponen de las posibilidades para la construcción de un horizonte intercultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, en donde sea posible establecer diálogos entre culturas, saberes y prácticas. En este punto es importante especificar a qué aludimos cuando hablamos de interculturalidad y lo cierto es que encontramos un suelo fundamental en los plantamientos Catherine Walsh quien afirma que “es un proyecto político, epistémico, ético, social y educativo que pretende la construcción de otros, de comprender el saber, ser y vivir” (2009, p.14). Así pues, no nos ubicamos en una perspectiva multiculturalista que se focaliza solo en la tolerancia del otro y su cultura. Creemos que la interculturalidad posibilita el diálogo y trasciende el universalismo y el saber hegemónico. La interculturalidad es un camino para construir un diálogo entre saberes y formas diversas de entender el mundo. Esta perspectiva, nos permitió ampliar la mirada respecto al lenguaje, la literatura y los otros sistemas simbólicos, estos vistos como manifestaciones humanas y a su vez como una construcción social, cultural y subjetiva.

A partir de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez² sede Darío Londoño y en la biblioteca escolar de la sede Placita de Flórez, reconocemos que hubo una apertura por parte de las maestras para acompañar y asesorar el proceso de práctica, además de observar su *quehacer* pedagógico nos permitió vivenciar prácticas de cuidado y

² La Institución Educativa Héctor Abad Gómez está ubicada en sus dos sedes, tanto la sede Darío Londoño Cardona como la sede Placita de Flórez, en el barrio Colón, comuna



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

hospitalidad que se tejen en la relación con los estudiantes y los profesores. Por otro lado, encontramos en la biblioteca escolar una posibilidad de abordar la literatura en una perspectiva intercultural especialmente por la diversidad de textos y materiales que alberga, entre estos se encuentran: la colección semilla del Ministerio de Educación, libros que contienen gran cantidad de cuentos que se han recolectado de todo el mundo, diversos materiales multimedia, juegos y entre otros.

Ahora bien, en nuestra práctica pedagógica en la institución educativa, observamos que la clase de lengua castellana se enfocaba en el desciframiento del código y en la comprensión de aspectos lingüísticos, olvidando con ello la visión integral del lenguaje y la necesidad de hacer que las prácticas de lectura, escritura, oralidad y otros sistemas simbólicos trasciendan la alfabetización en un sentido estricto y se resignifiquen de modo que encuentren puntos de anclaje con otras áreas del conocimiento y con los contextos en donde se encuentran inmersos los estudiantes. Según, el Ministerio de Educación Nacional en los *Lineamientos Lengua Castellana* (1998), es posible la articulación entre áreas, en tanto en el área de Lengua Castellana:

(...) en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para una área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas” (p.54)

En congruencia con lo anterior, se realizó una revisión detallada de las planeaciones y los planes de área de los grados 1°, 2° y 5° de la Institución Educativa. En dicho rastreo encontramos que en estos documentos, la construcción del lenguaje parece estar dada por lo que presenta un indicador en sí es adecuado o no el uso y el conocimiento de una estructura



textual, no se comprende el lenguaje y el texto como un proceso relacional con la realidad, sino, que hay un aislamiento del lenguaje con la realidad social, desconociendo que esta puede ofrecer una representación de lo que es un texto o como refieren los lineamientos, una orientación hacia la construcción de los procesos históricos, sociales y culturales que circundan al sujeto (MEN, 1998, p.24)

Por su parte, la biblioteca escolar de la sede Placita de Flórez es un espacio que contiene materiales y textos que permiten a los estudiantes realizar lecturas que bien pueden apoyar su proceso formativo o que constituyen una posibilidad para la experiencia literaria o la formación de lectores en diversos ámbitos, ya sea científico, histórico, entre otros. La institución tiene algunas tensiones respecto a la labor de la biblioteca, pues quien se encarga de ella atiende, además, a funciones administrativas que en muchos casos no permite que se desarrolle un ejercicio de promoción de la lectura o actividades que incentiven el uso de la biblioteca como un lugar que puede ser complementario a las actividades académicas que desarrollan los maestros. Este espacio fue vital para nuestro trabajo, puesto que allí existe una variedad de material que potencializa nuestra perspectiva intercultural, así encontramos la colección *Semilla*, la colección *Territorios Narrados*, y otros que generan una posibilidad para el abordaje de la literatura desde múltiples ópticas, lugares y construcciones culturales. A su vez, el estar presentes en la biblioteca también nos permitió proponer un proyecto para abordar la literatura en un diálogo intercultural, lo cual implicó incursionar en textos que no están en la biblioteca y que bien pudieron relacionarse con el material ya existente. Así pues, el habitar y agenciar prácticas en la biblioteca dio paso a que se trazara una ruta de lectura que admitiera la diversidad de textos y autores, escapando así de una mirada totalizante del texto literario y abriendo posibilidades a otros sistemas simbólicos como la oralidad, las producciones audiovisuales, la pintura, entre otros.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Atendiendo a lo expuesto, nos planteamos diversas preguntas que se erigen a partir del diálogo que se puede establecer entre los documentos legales, institucionales y la literatura, develando un cuestionamiento por la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva intercultural y también como eje transversal con otras áreas de conocimiento. Dichos cuestionamientos tienen que ver con: ¿Qué entendemos por otros sistemas simbólicos en una perspectiva intercultural en la enseñanza de la lengua y la literatura? ¿Cómo la literatura y el lenguaje pueden ser un eje nodal con otras áreas en el horizonte de una educación intercultural? ¿Cuáles son las posibilidades de la diversidad epistémica en la educación básica? ¿Cuál es el lugar de una pedagogía planetaria en la formación de maestros y maestras de la lengua y literatura? ¿Cuál es el lugar que ocupa la biblioteca escolar dentro de la institución educativa? y de forma especial; ¿De qué manera la literatura permite la articulación con otros saberes curriculares (ciencias naturales, artística, matemáticas y ciencias sociales) a partir de la mediación de los otros sistemas simbólicos?

Propósitos

General:

- Analizar las posibilidades y tensiones de una mirada de la enseñanza de la lengua y la literatura desde un horizonte de la Pedagogía Planetaria en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Específicos:

- Indagar por los sentidos que tienen la enseñanza de la lengua y la literatura en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en relación a la diversidad cultural.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Desarrollar un proyecto de aula que fomente la relación de la lengua y la literatura como un eje nodal entre áreas de conocimiento.
- Comprender las posibilidades de una perspectiva intercultural a través del trabajo por proyectos tanto en el aula como en la biblioteca escolar.
- Aportar a las reflexiones teóricas y prácticas de la formación de maestros y maestras de lengua y literatura en un horizonte intercultural.

Los propósitos y sentidos que nos convocan

La idea de realizar una apuesta con una mirada de la enseñanza de la lengua y literatura en relación con otras áreas del saber, desde una perspectiva intercultural nació de las inquietudes que han habitado nuestra formación como maestras y la idea de reconocer en el espacio escolar posibilidades otras para pensar el quehacer pedagógico, el currículo y la interdisciplinaridad de las áreas de conocimiento. Consideramos en esa línea de sentido, que a pesar de las intenciones hegemónicas y monoculturales que se empeñan en realizar un borramiento del otro y sus saberes para adaptarse a los saberes que exige el capitalismo, aún es posible erigir sendas que den cuenta de las riquezas de miradas del mundo y del saber. Por ello, el arte, la literatura y la educación en general están llamadas a dotarse de múltiples visiones que refieran a las realidades sociales y culturales de las que hacemos parte.

En consonancia, la apuesta por la lengua y la literatura como eje nodal entre áreas de conocimiento y en una perspectiva intercultural abre camino para comprender cómo esto puede estar presente en la escuela con complejidades, tensiones y rupturas, ello como una tarea pendiente en la formación de maestros y maestras en tanto es importante reconocer otras configuraciones del saber y de la práctica que se fungen en el suelo de la diversidad, pues tal como plantea la Pedagogía Planetaria, “la tarea de la diversidad es ofrecer otros



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

marcos de explicación y descripción de las realidades escolares, de modo tal que se trastocuen las políticas de identificación, reconocimiento de producción de saberes y enseñanza” (Rodríguez, Yarza, Echeverri, 2016, p.26)

Así entonces, el sendero que decidimos caminar no escapa de las propuesta que establecen documentos como los *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana* en tanto estos plantean sentidos que nos invitan a reconocer una mirada plural del lenguaje, la idea de un maestro que problematiza su práctica, la experiencia estética de la literatura que trasciende el canon, así las prácticas en su dimensión social y cultural. Reconociendo entonces que las condiciones de posibilidad están disponibles nos dispusimos a construir modos diversos de entender el papel del maestro de lengua y literatura, así como los saberes y discursos que hacen parte de la práctica pedagógica.

Políticas nacionales e institucionales

Los planes de área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, no definen de manera explícita la perspectiva de la enseñanza y la literatura desde la cual se ubican, estos presentan una ficha donde hay una división en la que se trazan los estándares que corresponden a cada grado. Estos documentos tampoco presentan una conceptualización de aquello que se concibe por lenguaje, lectura o escritura, sin embargo se evidencia que se toman aportes y consideraciones que se realizan en *Estándares en Lenguaje*.

Ahora, los planes de área de Lengua Castellana en su gran mayoría corresponden al año 2014, no hay así una actualización del área, al menos eso se evidencia en la página web. No obstante, es de destacar que la planeación retoma aspectos interesantes cuando habla del aprendizaje como un proceso que además vincula saberes previos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

En el caso del grado primero se expone lo siguiente en la fase de exploración: “Lectura y comprensión de cuentos y otros textos” (p.9), después se reconstruye el texto leído y en la fase de estructuración se introduce al uso de signos ortográficos. Con respecto al grado segundo se evidencia que hay una elaboración mucho más detallada donde se define aquello que se va a leer y las actividades puntuales que se van a trabajar. Sin bien hay un reconocimiento de los procesos educativos, es decir, el saber se va construyendo mediante fases y no es simplemente un contenido que se ofrece al estudiante, se logra evidenciar que todavía en las planeaciones subyace una mirada estructuralista en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Siguiendo lo anterior, es posible ver actividades como las que se presentan en cuarto grado donde se reconocen géneros literarios desde la “Presentación de diferentes tipos de textos” (p.3) y luego se sugiere la construcción de los textos. Queda entonces la pregunta por la aproximación que se hace de la literatura, pues pareciera que esta se concibe solo para el reconocimiento de estructuras textuales y no desde un acercamiento que posibilite una experiencia estética, histórica y cultural en el abordaje de los obras. Los *Lineamientos en Lengua Castellana* (1998) señalan:

“lo más importante no son los contenidos en sí mismos (...) sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo



En grado sexto por ejemplo la literatura sigue teniendo una mirada estructuralista, se plantea en los ejes solo la comprensión de "(...) elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos y escenas, entre otros" (p.3). Así las cosas, los contenidos parecen estar relacionados con el uso de la lengua y las estructuras textuales, con esto no se plantea que eso no sea necesario en el proceso educativo, sino que resulta problemático cuando se enseña solo para aprender a escribir bien o para reconocer las tipologías textuales.

Hay que recordar que los *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana* señalan que la lectura se entiende como una construcción de significado y a su vez como un proceso semiótico, histórico y cultural que trasciende la decodificación. La literatura en esa perspectiva se comprende como una experiencia y el desarrollo de la capacidad crítica, en tanto se puede abordar un análisis de la producción escrita y un sentido del uso, donde el estudiante identifique anomalías, discordancias y pueda además acercarse al contexto social, cultural y político en que se inscribe la obra, teniendo en cuentas las consideraciones y opiniones que una obra puede suscitar.

Por otra parte, vale la pena plantear que a partir del grado séptimo hasta once la estructura del plan de área cambia, se presenta una pregunta problematizadora, unos ejes donde se expresan los estándares y los núcleos temáticos. Ahora, las preguntas hablan de la posibilidad de una formación en lenguaje y literatura desde una mirada que procura mejorar los procesos educativos, pero también se afinsa bajo un lente crítico, como se expone en el grado once:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“¿Cómo es posible formarme como un sujeto crítico de la realidad actual desde la interacción entre el lenguaje verbal y no verbal y cuáles herramientas de dichos lenguajes puedo utilizar para que en mi proyecto de vida, aprendiendo a identificar los diferentes espacios que me ofrece la ciudad para acceder a la educación superior o a la vida laboral?” (p.5).

Siguiendo con lo expuesto, la presentación de estándares en los planes de área son una reproducción de los que plantea el Ministerio de Educación, esto quiere decir que los estándares en competencia no se ven como “(...) un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.” Pareciera de ese modo que hay más una acomodación de lo que sugiere el ministerio y en su mayoría no se definen criterios propios para la valoración de los procesos que se adquieren en la escuela, esto considerando que la Institución Educativa Héctor Abad Gómez se autodefine como inclusiva y que además está ubicada geográficamente en un sector donde habitan diversos grupos sociales.

Retomando lo anterior, sería interesante cuestionar hasta qué punto las exigencias del MEN se convierten en un posibilitador para potenciar las capacidades expresivas, críticas y creativas de los estudiantes, o si por el contrario las propuestas ministeriales solo son vistas a la luz de una mirada única sobre la cual se erige la práctica pedagógica. Por ello, es menester retomar la concepción que la institución tiene del estudiante y la mirada implícita que hay de este en plan de área, ya que según el colegio el estudiante es “alguien que construye saberes sociales a través de sus interacciones con el contexto y los objetos de conocimiento, ha llevado a dar cuenta que la socialización de los conocimientos tanto previos como reconstruidos a partir de la experiencia institucional, es una tarea primordial en esta apuesta.” (p.15).



Dicha consideración se insinúa cuando se habla de una fase de planeación, donde se reconocen saberes previos, sin embargo no queda explícita la relación educativa entre el contexto y el área de conocimiento, considerando que la institución en su idea de la inclusión reconoce es necesario implicar los sentidos del contexto local, la identidad y los diversos estilos de aprendizaje (PEI, 2012, p.18).

En la línea de las propuestas instituciones, los indicadores de logros plantean si se ha adquirido un conocimiento o no, se dice por ejemplo en el grado tercero: “Presenta dificultad en la identificación de las partes de la narración y en la comprensión y producción de textos cortos” o “Reconoce y construye las diferentes clases de textos, con cohesión y coherencia para expresar sus ideas.” Aquí no hay una concepción del lenguaje y los procesos de comprensión como generación de significados tal como la sugiere *Los estándares básicos en competencias del lenguaje* (2006) al considerarlo como “(...) la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos.” La construcción del lenguaje parece estar dada como lo presenta el indicador en sí es adecuado o no el uso y conocimiento de la estructura textual, no se comprende el lenguaje y el texto como un proceso relacional con la realidad, sino que, hay un aislamiento del lenguaje con la realidad social, desconociendo que este puede ofrecer una representación de lo que es un texto o como refieren los lineamientos, una orientación hacia la construcción de los procesos históricos, sociales y culturales que circundan al sujeto (MEN, 1998, p.24).

Ahora bien, según la institución en su *Manual de Convivencia* (2015), la evaluación es un proceso formativo, continuo, sistemático y participativo, donde se pretende diagnosticar a los



estudiantes para acompañar el proceso educativo, ofrecer experiencias de aprendizaje, tener criterio en la promoción e “identificar necesidades, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances como sujetos activos de la enseñanza” (p.67). Hay que señalar que las pruebas de período en el área de lengua castellana, consisten en la comprensión de un texto o varios textos donde se evalúa la comprensión del mismo mediante un sistema de opciones múltiples en la que el estudiante señala la que considera más adecuada. En grados como quinto o primero no solo se leen solo textos, sino imágenes, las cuales serán evaluadas mediante la selección de una respuesta correcta.

Se evidencia de ese modo, contrario a lo que plantean los lineamientos curriculares, que la evaluación aquí no parece tener presente los intereses de los estudiantes y es una evaluación masiva y homogenizadora, este documento es claro cuando señala que: “La evaluación masiva, basada en una escala común, y desligada del proceso educativo personal, puede resultar engañosa.” (p.72) El decreto 1290 también plantea que uno de los propósitos de la evaluación debe ser “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.” (p.1), hay que aclarar que para el maestro puede ser complejo identificar en una evaluación de tantos estudiantes los interés y ritmos de aprendizaje, pero quizá las pruebas de periodo podrían contemplar además de las preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas que puedan visibilizar las opiniones y reflexiones de los estudiantes, o quizás plantear una metodología de evaluación que no evalué de manera exclusiva la comprensión de lectura, sino la adquisición y construcción en otros sistemas simbólicos. Recordemos además que en los documentos ministeriales y legales se sugiere la evaluación por procesos como una posibilidad donde puede estar presente la evaluación como investigación donde se reflexiona sobre aquello aprendido de manera constante en todas las etapas del aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Igualmente, en los procesos de evaluación se contemplan planes de mejoramiento, que dan cuenta en este caso de que la evaluación puede cambiar de acuerdo a la voluntad y el ánimo del estudiante. Ahora, dichos planes sugieren unos logros o competencias, actividades a desarrollar, la metodología de trabajo y recursos que ayudan al plan. Al parecer el plan se entrega tanto al estudiante como al acudiente, lo que indica que este proceso puede ser colaborativo, pues también pueden ayudar compañeros de clase y que no es una responsabilidad exclusiva del maestro. De acuerdo con el plan de mejoramiento del grado quinto, se solicita al estudiante realizar un ejercicio de comprensión lectora, realizar esquemas organizativos, construir un texto descriptivo e identificar algunos sinónimos y antónimos. La evaluación en este caso, permite que el estudiante exprese su punto de vista respecto a lo que ha comprendido del texto, sin embargo dichas preguntas se limitan solo a formular aspectos estructurales de lo que allí se plantea.

De manera semejante, ocurre en el grado séptimo, se realiza un ejercicio de comprensión lectora de un fragmento del cuento *Relato de un naufrago* de Gabriel García Márquez, donde se pide identificar la tipología textual, elaborar un resumen, identificar sintagmas, entre otra serie de preguntas que dejan ver que la lectura y la escritura tiene un sentido profundamente instrumental, no se trata de desconocer que esta perspectiva sea inadecuada, sino que reducirla solo a ella impide una construcción de sentido y el acercamiento sociocultural de la lengua y la literatura, tal como plantean los lineamientos curriculares cuando se refiere a la escritura (1998):

“(…) No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.” (p.27)

La institución tiene, además, unos planes de profundización, los cuales tienen como propósito afianzar algunas competencias adquiridas en los diferentes grados, se solicita entonces señalar en el texto que se planea leer asuntos de orden gramatical como conjugar verbos y el uso de adjetivos. En el grado quinto se propone leer un capítulo de los libros de Harry Potter y hacer un resumen. Los planes se enfocan en la comprensión lectora y en algunos casos en la escritura, la evaluación de la lengua y la literatura, en ese sentido no tiene grandes consideraciones respecto al hablar, escuchar o el desarrollo de otros sistemas simbólicos, estos son enunciados en los en los logros o competencias, pero quedan excluidos en la planeación y la elaboración de las pruebas y demás elementos que tienden a evaluar a los estudiantes. Hay que recordar que en las políticas nacionales se expresa que escuchar y hablar, son ejercicios que implican una constante construcción de significado, puesto que “(...) escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados.” (p.27).

Asimismo, en los *Estándares en lenguaje* (2006), se sostiene que el lenguaje no se reduce sólo al lenguaje verbal, se plantea que la representación de la realidad obedece también a diversas formas simbólicas y percepciones que los individuos van construyendo, por ello se manifiesta que el lenguaje puede exteriorizarse “(...) bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores...” (p.20). Esta mirada no está presente de manera clara en los planes o propuestas evaluativas, la formación en lengua y literatura se presenta desde el lenguaje verbal y no reconoce de manera marcada la presencia de otros sistemas simbólicos, la escucha y el habla como factores esenciales en el aprendizaje tanto en primaria como en secundaria.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Estos son algunos aspectos sobre los cuales subyace la planeación y el proceso curricular en la Institución Héctor Abad Gómez, este ejercicio pretendió considerar la manera en que en la institución se planean mallas curriculares y procesos evaluativos, puesto no hay que olvidar que allí tienen asidero discursos que revelan una postura ética y política sobre la cual los maestros agencian sus prácticas cotidianas en el aula. Así, es interesante reflexionar sobre la manera en qué se planea y cómo ello dialoga o no con el horizonte institucional y las políticas nacionales. Por último, sería importante apuntar que la selección curricular también presenta una selección cultural e ideológica, en tanto en los saberes están implicadas en unas miradas y comprensiones sobre las cuales se entiende el mundo, es por ello que como maestros estamos llamados a construir no solo con nuestros pares, sino, con los estudiantes y la comunidad, ello permitirá establecer intereses y temas que están en consonancia con el contexto y la formación del estudiante.

Relación con políticas nacionales

Siguiendo la ruta trazada, es menester realizar un acercamiento a las políticas institucionales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez expresadas en el plan de área, a su vez es importante realizar una revisión de las políticas nacionales, a saber, los *Derechos Básicos de aprendizaje*, *Los lineamientos curriculares en Lengua Castellana* (1998), *Los Estándares en lenguaje* (2006).

Los lineamientos curriculares para la Lengua Castellana contemplan en uno de sus ejes para la construcción de propuestas curriculares, el abordaje de construcción de un eje referido a *los procesos de construcción de sistemas de significación*, allí se alude a las formas sobre las



cuales se construye significación, es decir a los signos, símbolos, contextos de uso y demás, ello bien sea inscrito en un lenguaje verbal, no verbal o visual. Este eje hará especial énfasis en la lengua castellana, al ser el mayor sistema de significación en Colombia, sin desconocer otros tipos de sistemas a los cuales acude la población. Aunque los lineamientos tienen especial preocupación por la adquisición del sistema alfabético, no restringe la posibilidad de trabajar otros sistemas de significación en la escuela, estos deberán fomentarse y construirse como otras posibilidades de dar sentido.

Los sistemas simbólicos y esto siguiendo lo que propone *Estándares en lenguaje* (2006), atienden al lenguaje verbal como no verbal, marcan un acento a este último ya que permite considerar la oralidad, otros sistemas simbólicos, otras formas de saber mediante las cuales se construye saber, esto más allá de la escritura alfabética y abriendo la posibilidad a la música, los gestos, la pintura, y demás. Reconocemos de ese modo que existen múltiples maneras de representar y ello se vuelve fundamental para asir la realidad que nos circunda, que bien puede ser hecha palabra, canto, danza, narración oral o escrita... Por ello las políticas ministeriales hablan de una *pedagogía de los sistemas simbólicos*:

(...) formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguajes corporales; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. (Estándares en Lenguaje, p. 26, 2006).



Así, una mirada holística sobre el lenguaje permite una amplia apropiación conceptual de lo que constituye el mundo, de este modo, los individuos ofrecen diversas representaciones a través de símbolos que no necesariamente se reducen a la escritura alfabética. En este sentido “son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (Estándares en Lenguaje, p. 20, 2006)

Ahora bien, el papel de la literatura también tiene asidero en la construcción de los lineamientos para los maestros de lengua y literatura. Allí se alude a tres paradigmas sobre los cuales se entienden los estudios literarios, teniendo en cuenta los indicadores de logros, estos son: la literatura desde la estética, historiografía, la sociología y desde la semiótica. Es entonces la literatura desde las políticas nacionales una posibilidad para formar lectores, para enriquecer así la dimensión humana y una visión del mundo a través de las potenciales del lenguaje en su quehacer estético.

Otro eje que es importante retomar es el *referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación*, así pues se abordan derechos y deberes de la comunicación, el reconocimiento de diversos códigos culturales, sociales y lingüísticos, a su vez al respeto en la conversación y la argumentación en la elaboración del discurso. Se habla entonces de la comunicación desde dos líneas; una desde la reconstrucción y otra desde la transformación social, así se considera la oralidad como un vehículo constructor socialmente y a la par una argumentación en el discurso juiciosa que dé cuenta de lo que se dice. Este eje aborda una temática en relación a la diversidad cultural, poniendo en consideración las 64 lenguas indígenas y 292 dialectos que se han registrado en Colombia, con esto se da un reflexión sobre la necesidad de reconocer otras lenguas que pertenecen a nuestra cultura, ello para no caer en una deconstrucción cultural que posiciona una lengua



como única para personas provenientes otras culturas, pues como se sostiene la escuela no ha realizado mayores esfuerzos en incluir otras lenguas, esto nos insta a evidenciar otros modos de leer el mundo, puesto que allí, en cada lengua se guarda la historia, saberes y cosmogonías de los pueblos indígenas. Este eje es una invitación a abrir la posibilidad a otras miradas, ya sea en formas orales, escritas u otros sistemas que posibiliten otras lecturas desde las cuales se puede dar sentido al mundo, ello marcado por un respeto y un reconocimiento tanto desde la escuela como desde el país en el que habitamos.

Lo anterior será posible si consideramos otras voces en el currículo escolar y por supuesto en la formación de lenguaje y literatura, no estamos desconociendo la tradición literaria que ha sido instaurada con el canon occidental, estamos abriendo la posibilidad para valorar otras voces que bien pueden dialogar con tradiciones que siguen presentes en la escuela. Lo lineamientos son claros cuando plantean que el canon es importante, pero que no se ciñe estrictamente a él:

(...) No se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual). (MEN, *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*, p, 54)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Por otro lado, los *Estándares en Lenguaje* sugieren varias ideas que nos permiten vincular los diversos modos de expresión, lo que también nos posibilita concebir la literatura en relación con otros sistemas, con otras posibilidades, esto en tanto:

(...) los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades. (MEN, p.18, 2006)

Lo anterior nos permite abrirnos a construir realidades de acuerdo a perspectivas que no han sido reconocidas en la elaboración de los textos, la literatura y las otras posibilidades de expresión. Así, lo que plantea el Ministerio de Educación nos permite inscribir una idea que aborde diversas maneras de concebir la literatura y los diversos sistemas simbólicos que están implicados en la enseñanza de la lengua castellana. Hay que aclarar que no estamos negando la escritura como una posibilidad de generar procesos en el aula, lo que pretendemos es ampliar el panorama bajo el que se conciben las prácticas instauradas en la escuela, ello vinculado con la posibilidad de generar unas lecturas de mundo mediante la exploración de literaturas que nos permitan reflexionar sobre las culturas, esto con el ánimo de desestabilizar el canon literario escolar y los sistemas únicos de significación.

Esto se constata en los *Estándares* cuando aluden a las diferentes manifestaciones del lenguaje, en tanto el lenguaje permite organizar formas simbólicas, percepciones y concepciones. En ese sentido es importante retomar lo que apunta texto con las grandes metas de la formación en lenguaje: *El sentido de la propia existencia*, aquí se alude al lenguaje como ese vehículo que ofrece la posibilidad de formar personas que puedan ser autónomas y



puedan a su vez interpretar y construir posturas frente a su contexto. Por tal motivo, consideramos que la literatura y los sistemas de significación y de representación entre más posibilidades ofrezcan, ayudarán al estudiante a construir una mirada del mundo amplia, que reconocen la diversidad y se acercan a conocimientos que no solo se reducen a la mirada hegemónica que aún persiste en la escuela. En esa línea, es importante considerar la formación en lenguaje y literatura como el conocimiento de otros sistemas simbólicos, con lenguajes verbales y no verbales que permitan al individuo expresar sus ideas, para así hacerlas parte de sus representaciones y procesos comunicativos.

Es importante mencionar que aunque en la institución y en los documentos ministeriales se plantea la necesidad de integrar las competencias comunicativas, se produce una paradoja al revisar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del grado cuarto, pues develan una especial atención en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, pero no se encuentra explícitamente la existencia de un interés en los asuntos comunicativos o lo que concierne a la oralidad ni a la escucha. Es importante reconocer que dentro de estos documentos se plantea lo mínimo que debe saber un estudiante al finalizar el año escolar, sin embargo consideramos que en este grado son de gran importancia las competencias como la oralidad y la escucha, pues atañen a las maneras cómo se relacionan unos y otros en el salón de clase, también a la manera como se narran a sí mismos, a los demás y al contexto.

Aunque el plan de área de la institución educativa aborda la discusión entre pares sobre los textos y temas trabajados, no se encuentra una referencia en el eje de la oralidad, la tradición oral, ni a los otros sistemas de representación, es por esto que se hace necesario visibilizar



esas otras narraciones y ponerlas en diálogo con las tipologías textuales frecuentemente trabajadas.

Estas ideas encuentran una equivalencia clara con lo expuesto en los DBA pues se menciona la competencia en la que el estudiante “Articula las características del contexto en el que se produce un texto para ampliar su comprensión”(MEN, p.38), de esta manera, el abordaje de los textos debería encontrarse orientado a la lectura del contexto, de la historia, de las poblaciones que allí se narran y entre otros aspectos que presenta la literatura como una oportunidad para leer al mundo desde otras latitudes.

Para el grado noveno los DBA sugieren la lectura de la obra *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa, con esto pretenden un acercamiento al Boom Latinoamericano. Es cierto que el acercamiento a los autores de este período es vital porque configuran un momento trascendental, en el cual los propios latinoamericanos comienzan a leer su propia literatura. No hay que olvidar aquello que ocurrió con otros autores al margen del Boom, aquellos que estuvieron antes y aquellos que precedieron. Así, la noción de la literatura latinoamericana no se reduce solo a un movimiento y mucho menos a la caracterización de personajes. Es importante así reconocer otras obras, literaturas centroamericanas, caribeñas, que poco se leen en la escuela, ello constituye una lectura mucho más amplia de la literatura.

Es claro que el plan de área responde a lo que exige el MEN para el grado, sin embargo la práctica permite evidenciar que muchos de estos propósitos no se llevan a cabo, esto bien puede atender una realidad educativa que es compleja y varía, en nuestras observaciones y diálogos con estudiantes y maestros encontramos que es difícil leer siquiera un libro a lo largo de un período. No obstante, lo que se muestra en las clases deja ver una enseñanza de la lengua y la literatura que se reduce al abordaje de un taller que indaga por el autor, la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

relación título contenido, más no por una dimensión estética o un conocimiento sociológico o histórico de lo que la obra revela o invita a reflexionar.

En este sentido, la propuesta de pensar en un currículo tejido desde la diversidad, implica mirar el lenguaje, a través de un prisma desde el cual se puedan vislumbrar las múltiples posibilidades existentes para el análisis y el abordaje de la lengua y la literatura en las aulas. Con ello nos referimos a que no basta con que un estudiante aprenda a leer o a escribir convencionalmente, es necesario que pueda abordar y comprender todo tipo de signos y símbolos que se encuentran en su entorno, es decir, se requiere más que una lectura convencional, pues esta no sería suficiente para leer el mundo en su inmensidad, por ello es de vital importancia formar otro tipo de lectores, y por supuesto de escritores, que puedan poner en diálogo lo analógico con la semiótica del universo.

No queremos pasar por alto que la Institución Educativa posee una biblioteca escolar, con libros y materiales valiosos que pueden permitir aproximaciones interesantes para considerar la literatura en un horizonte intercultural, esto porque entre sus colecciones se destacan textos que pueden sugerir otras lógicas y desinstalar un poco una mirada hegemónica de lo que ha constituido la enseñanza de la lengua y la literatura. Queremos reconocer así que espacios como la biblioteca nos sugieren potencialidades para ir desarrollando una mirada amplia en la selección de obras, ello gracias colecciones como el caso de la *Colección Semilla*, obras de literatura infantil y demás que develan que la biblioteca se ha nutrido por autores diversos, lo cual puede estar vinculado a nuestra propuesta más adelante.

Podríamos decir que al enfocar nuestra propuesta en la resignificación de los currículos de lengua y de literatura, es importante cuestionar y resignificar de la misma manera los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) puesto que las habilidades fundamentales tendrían



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

que apuntar a una formación más integral en lenguaje, en donde también tenga gran relevancia aquello referido al habla y a la escucha, y en donde se consideren habilidades para el abordaje de otros sistemas simbólicos, que son fundamentales para la comprensión de la propia historia y para tener una visión mucho más amplia del mundo.

CAPÍTULO II: CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL



1 8 0 3

Proyecto de aula



La escuela y la cultura escolar

Deseamos en este apartado exponer desde lo que ha dicho la escritora y profesora francesa Anne-Marie Chartier, el proceso de la introducción de textos literarios al sistema escolar³. Esto como un componente importante desde la dimensión histórica y geográfica, para la reflexión de la relación literatura-escuela que hemos heredado a lo largo de los años.

En el capítulo dos del texto de Anne-Marie Chartier (2004), la profesora expone desde un enfoque histórico como los contenidos privilegiados por los clérigos para ser enseñados a los hijos de los nobles y posteriormente a los niños pobres de la clase obrera ingresan al sistema escolar moderno. Estos contenidos como lo afirma la autora tendrán el fin de ser *el modelo* para formarlos. Chartier ubica su argumento en dos etapas históricas importantes: una que va del siglo XVIII al XVIII y la otra el siglo XX. Estos periodos de tiempo servirán para mostrar la evolución de uno de los conceptos clave a lo largo del capítulo: *la cultura escolar*.

La cultura y más específicamente *la cultura escolar*, son dos conceptos que al rastrearlos muestran los cambios de creencias, los cambios ideológicos y las revoluciones que han convulsionado a los diferentes sistemas sociales y escolares de los diferentes lugares del mundo. Estas luchas sociales y de clase no se han dado al margen de los avances filosóficos, religiosos, políticos y científicos, han sido más bien, la respuesta a la predominancia de alguno de estos y al mismo tiempo a la relación de poder que se ha establecido entre los diversos saberes y corrientes de pensamiento. Estas relaciones de poder (que no han estado exentas de hechos violentos) han ido dando como resultado que se privilegie un tipo de conocimiento en determinada época, lo cual no es en últimas tan inocente como suena.

³ Este apartado se construyó y se nutrió en el espacio de Seminario de Pedagogía de saberes, sobre el capítulo 2 “Cultura y saberes” del texto Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica de Anne Marie Chartier, 2004.



Muchos seres humanos, grupos y comunidades han sufrido el exterminio, el genocidio, la persecución o el ostracismo por no concordar o por tener una idea alterna sobre la realidad.

Es importante recordar, aunque parezca obvio, que la escuela no es una institución que se constituye al borde de la sociedad y sus contrariedades, es quizás, un espacio atravesado por diversas prácticas socioculturales las cuales, la escuela, no ha logrado sustraer totalmente a su proyecto de homogeneización, aunque ciertamente ha tenido éxito en algunos periodos y en algunos propósitos. Es por lo anterior que el proceso de escolarización y de aprendizaje escolar implica integrar una serie de comportamientos, hábitos y prácticas que constituyen lo que Vygotsky denominó *proceso de enculturación*.

A la escuela desde su creación se le han asignado diferentes papeles que han respondido a distintas instituciones, la autora inicia mencionando el papel religioso que tenía como propósito *formar cristianos*. En el siglo XVI en Francia se decide dar educación a niños pobres y de internados, acogidos por comunidades religiosas católicas que creían ciertamente que los niños debían enderezarse y ser corregidos hacia la verdad. Este discurso pedagógico adoptó el programa de enseñanza de los clérigos que fue antes utilizado para educar a los *niños de las élites*.

Cuando los ideales democráticos entraron en juego propugnando por una educación laica, por un Estado moderno de bienestar y de igualdad social el fin moralizador de la anterior educación religiosa fue desplazado de los documentos legales, de las constituciones políticas de muchos países (empezando por los países europeos). Sin embargo quedaron rezagos de esta, cuestiones que subyacen a toda la nueva base educativa, que se fueron transformando pero que no podían ser eludidos de la realidad política y escolar.



La escuela insistió en el propósito de “encaminar a los estudiantes hacia la verdad”, ya no a través del dogma religioso, ni de su libro máximo exponencial: la biblia, sino a partir de otros textos que movilizaran otros sentidos existenciales. Allí la literatura cobró un valor especial, por lo cual la autora afirma que la literatura llegó a convertirse en “el sustituto de los textos sagrados” (p.58). En este punto los libros, la imprenta, la escritura y la lectura jugaron un papel muy importante, ya que por medio de ellos se dio, y aún hoy se da, el proceso denominado *transmisión cultural*.

En este punto nos preguntamos ¿Qué cultura se transmite en este proceso?, ¿cuál se privilegia?, ¿con qué fin se realiza dicha transmisión?, ¿qué sucede con las culturas desplazadas que no entran en dicho proceso de transmisión?, ¿es esta transmisión sólo a nivel escolar?, ¿qué función cumplió y sigue cumpliendo la escuela en este proceso y cuáles son sus efectos a nivel social, político, económico y cultural?

Los currículos diseñados por las órdenes religiosas, la más sobresaliente de ellas los jesuitas, comprendían contenidos que comprendían la gramática, la retórica, la filosofía, las humanidades.

Estos currículos rescataron autores antiguos que brindaban el conocimiento de teorías que volvían a surgir en la época, autores como Cicerón el cual eran el claro ejemplo de cómo convencer a grupos de personas a través del discurso.

Movimientos liberales anticlericales del siglo XIX decidieron pensarse el contenido para la cultura escolar, no pudiendo escapar de aquello en lo que ellos mismos se habían formado, legitimaron y validaron de nuevo estos contenidos propios de las humanidades clásicas establecidos por órdenes religiosas. Este hecho es muy importante, ya que muestra cómo los fines que se habían definido para la educación fueron abolidos de los documentos legales, no



siendo suficiente, estos persistían en los contextos escolares y no escolares, perduraban en la mente de las personas hijas de este sistema sin notarlo, mostrando un proceso de lenta percepción propio de los cambios estructurales mentales de sociedades enteras.

Los pedagogos progresistas del siglo XX adoptaron en su discurso la *democratización de los saberes*, los cuales reclamaban que la cultura y los saberes ofrecidos a los niños de la élite también se ofrecieran a los niños de la clase popular. Esta iniciativa tardó 60 años en ser implementada en las escuelas francesas. La literatura fue clave dentro de esta propuesta ya que a partir de ella se institucionalizaban no solo ideologías sino también la lengua. Pasados estos 60 años la escuela, los niños, los jóvenes y sus expectativas ya no eran las mismas de quienes soñaron dicha empresa. Las cosas estaban cambiando y había nuevas problemáticas relacionadas con el desempleo, con la sociedad de consumo y la industria. Fue entonces cuando estos valores soñados aparecieron como obsoletos frente a la avalancha de los medios de comunicación cada vez más accesibles, abiertos y cercanos incluso a las clases medias y bajas.

Frente a estos hechos la escuela reflejó la fuerte crisis y la controversia que vivió la cultura de aquella época, los propósitos y contenidos de esta eran entonces arcaicos y alejados de la realidad. La escuela no era ya el centro del saber y la información se encontraba ya simplificada en múltiples accesos.

Aquí nos preguntamos entonces, si la escuela ya no es la única institución ni el único medio que posee el conocimiento y la “verdad”, ¿qué papel empieza a jugar?, ¿cuál es su función?, ¿qué la hace necesaria? La democratización escolar antes mencionada trajo consecuencias que los pedagogos de aquel tiempo quizás no previeron. Los niños de clases bajas fracasaron en las escuelas, su lenguaje no era compatible con el de la escuela, las artes y las ciencias. La



utilidad de los saberes que se impartían en la escuela estaban alejados de sus realidades y por lo tanto se encontraban desarticulados y carentes de sentido para los estudiantes.

Las prácticas sociales son de nuevo importantes en todo este proceso de aprendizaje que se llevó a cabo. Los niños y adolescentes se enfrentaron a discursos lejanos, a textos dramáticos, líricos los cuales no frecuentaban y como lo dice la autora, se enfrentaron a un lenguaje que no era compartido con su familia, por lo tanto les era impropio.

La escuela se enfrentó entonces a dos tipos de saber que fueron diferenciados y categorizados: los saberes refinados y crudos⁴. Los aprendizajes construidos en la cotidianidad fueron denominados crudos y etiquetados como comunes, situándolos en la esfera de lo real, se pensaba que respondían a necesidades inmediatas del propio contexto y por lo tanto eran particulares, en contraposición los refinados que se desarrollaban en la esfera de la abstracción, que existen gracias al sujeto, que se desarrollan mentalmente y que poseen un carácter de aplicabilidad universal.

Lo que este proceso dió como resultado fue la perpetuación de la inequidad dentro del sistema escolar, en el cual las clases bajas ya no solo eran pobres sino que además reprobaban con facilidad las diferentes asignaturas de la escuela, mientras que las clases altas indicaban aprobación y aprehensión de los diferentes contenidos.

En medio de este proceso y ante las problemáticas presentadas surgió una nueva definición para el concepto *cultura* que modificó todo el esquema tradicional, esta nació en el seno de

⁴ Estas denominaciones fueron tomadas del texto de Lave Jane y Packer Martin *Hacia una ontología social del aprendizaje* (2011), cuya investigación está relacionada con la cognición situada.



la antropología: “conjunto de acciones y productos a través de los cuales un grupo social da sentido y valor a sus prácticas sociales, desde las más ordinarias hasta las más excepcionales y caracteriza su identidad de manera específica...” (p. 71). Esta definición trajo consigo un sentido más amplio que no limitó la cultura a sus posibilidades de acceso, la cual se percibe como no contenida en un artefacto específico como los *libros o las obras de arte*. Esta definición se dió en el marco de luchas de-colonizadoras que pretendieron hacer evidente la colonización occidental frente a las culturas de países colonizados. Aun cuando se impusieron múltiples sistemas y dispositivos de control que pretendieron borrar estas culturas y costumbres locales, muchos vestigios se conservaron y pueden ser observados en la sincretización que hicieron por ejemplo los afrodescendientes en sus relatos orales, en sus dioses y diosas, en su lengua, etc.

El signo y el símbolo estudiado dentro de la semiología como ciencia privilegiada va a marcar un momento coyuntural de la cultura, si todo representa y los elementos y prácticas que componen a un grupo y a una comunidad hablan de su cultura, estos son susceptibles de ser estudiados a través de métodos propios de esta rama que cuidan al investigador de realizar juicios a priori. Es avalada entonces por la ciencia, pasa el filtro crudo-refinado, en suma se torna confiable. Dentro de esta corriente se ingresó a una nueva crisis cultural ligada al sistema económico capitalista. Los medios de comunicación lograron que afloraran nuevas formas de concebir el conocimiento pero también el ser humano y todo lo que este produce y construye a su alrededor y sobre sí mismo.

A propósito de esta crisis el filósofo Jorge Polo Blanco afirma en su libro *Perfiles posmodernos: algunas derivas del pensamiento contemporáneo*⁵ (2010): “lo que circula por

⁵ Esta cita pertenece al apartado 1. *Posmodernidad, sociedad de consumo y capitalismo tardío*.



los escaparates de *nuestro nuevo capitalismo* no son ya tanto productos materiales, sino imágenes, símbolos, puros significantes que representan *estilos de vida*” (p. 10). Esta característica del modelo económico trajo consecuencias y efectos también para la conformación de identidades y la formación de las subjetividades. Dentro de este nuevo sistema todas las diferencias fueron bienvenidas, y así fue porque son susceptibles de ser mercantilizadas, ya sea a través de la venta de sus estilos “de vida” o a través de la venta de sus conocimientos (un ejemplo de ello es la explosión de estudios culturales sobre comunidades indígenas, etnias y minorías sociales).

La era posmoderna presenta una lucha contra la dominación totalizadora de la masculinidad moderna que representa “la razón” como única forma válida y objetiva de explicar y comprender el mundo. Esta forma moderna, caracterizada por hacer que las diferencias se homogeneizaran y la alteridad “desapareciera” o fuera normalizada. Empieza a emerger entonces una nueva política de reconocimiento de las minorías, de las diferencias, de la diversidad. Se reivindica la perspectiva de lo “otro” y en esa medida la subjetividad adquiere nuevas formas posibles que empiezan a ser validadas desde diferentes contextos como el académico, el médico, el psicológico, etc., la visión estándar de hombre y mujer se diluye, emerge la pluralidad, las identidades híbridas y las nuevas formas de género que escapan a la dualidad hombre-mujer. La anatomía no es ya condición suficiente y necesaria para determinar al ser humano, los cambios que pueden realizarse al cuerpo a través de múltiples cirugías entran en el mercado no ya como una opción y una respuesta a un problema de salud sino como una elección “estética” y una forma de satisfacer el deseo de ser artífice de sí mismo, enmascarando un ideal mucho más potente y peligroso: “la felicidad como realización humana”.



Es por lo anterior, que traemos presente la afirmación de nuestra autora Anne-Marie Chatier (2004), cuando dice: “Adquirir a un saber ya no significa necesariamente ingresar a una cultura” (p. 76). En este contexto la escuela se convierte en un lugar útil, en el cual confluyen muchas personas en un mismo tiempo, las cuales deben pasar unos grados determinados y aprobar ítems previamente definidos que pueden ser por supuesto aprovechados por el sistema económico para hacerse más eficiente. Los saberes en este sentido pueden o no ser rentables y ser “bueno” o “eficiente” para uno o para otro va a aportar no solo la aprobación académica sino también al prestigio social y la opción más o menos real de una solidez económica en el campo laboral.

Es por esto que vamos a encontrar denominaciones como “las ciencias duras” y “las ciencias blandas” y es también por esto que en las universidades se le invertirá más dinero a las facultades de Ciencias exactas que producen “conocimientos confiables” y menos dinero para las facultades de Ciencias sociales, Educación y humanidades las cuales son llamadas por los pasillos como “disciplinas subjetivas” o “comentaristas de sucesos cotidianos”.

Aquello que se dio en la década de 1960 en Francia, cuando *la literatura fue destronada por las matemáticas*, pervive en nuestros contextos y realidades, aun después de las fuertes críticas que han recibido dichas medidas y aun después de ver las consecuencias a nivel social de dicho desprestigio de las ciencias que buscan repensar al ser humano y su accionar.

En la escuela es clara también esta diferenciación, hecho notable en la repartición de horas para las diferentes materias, en donde arte, ética, civismo e incluso ciencias sociales poseen menor intensidad horaria que matemáticas e inglés. Los estudiantes y las personas en general pueden captar estos sistemas silenciosos y establecen prioridades y relaciones diferentes con cada una de ellas.



Dentro de todo este panorama que suele parecer desesperanzador, la autora introduce una crítica importante que en cierto sentido subvierte las apreciaciones aprendidas y bastante comentadas sobre la representación de la escuela como *una institución de transmisión obligatoria y controlada*. La recepción no tendrá que ser concebida solo como un proceso pasivo e inconsciente, como un mero acto de consumo, la recepción tiene la posibilidad de ser un proceso de *apropiación*, mediante este proceso el sujeto construye y reconstruye su identidad. Como lo dijo Chartier en la última conferencia que dio en nuestra Facultad de Educación “dentro de la reproducción hay también espacio para la creación”.

Las conclusiones presentadas por la autora giran en torno a la pregunta que plantea al inicio del capítulo: ¿Qué espacio deja esta concepción de la cultura en acto, definida e impuesta de manera autoritaria por la institución escolar?

Primero es importante reconocer, como lo dice la autora, que la cultura *está del lado de las prescripciones estratégicas y de la racionalidad discursiva*. Esto quiere decir que la cultura es en esencia una representación, una composición signica en torno a objetivos y saberes de las distintas disciplinas, esta representación se encuentra sustentada por la base del lenguaje, está atravesada por él. Ya que son los seres humanos quienes la construyen y modifican a través del lenguaje, buscan perpetuar y mantener privilegios sobre lo que conviene a los intereses de cada uno. Sin embargo hay algo que debe ser recordado y es el principio fundamental de la democracia: *el bien común*.

Segundo, igualmente importante, señalado por la autora, la escuela es un lugar vértice, en donde confluyen múltiples fines y saberes, un espacio en el cual se podría hacer elecciones de variado tipo, ya sean subjetivas, al gusto del maestro o por comodidad del mismo. Lo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
importante es *elegir aquellos saberes que tienen un valor formativo esencial para las nuevas generaciones.*

Facultad de Educación

Y tercero, *las revoluciones culturales se sitúan del lado de los desmoronamientos de ilusiones*, no hay que olvidar que las verdades y las esperanzas de antaño son hoy verdades obsoletas o incoherentes. La cultura se encuentra en las prácticas sociales y por esto se define en cada época con sus propias creencias, expectativas y características. Es por esto que la tradicional apreciación de que “todo pasado fue mejor” puede parecer ahora un poco desprevenida. Lo cierto es que los movimientos ideológicos y culturales cambiarán constantemente, al igual que los hombres que habitamos este planeta.

Relación entre las áreas: la enseñanza de la lengua y la literatura como eje nodal. Aproximación al concepto de transversalización.

La transversalización de las áreas nos permite integrar los contextos socioculturales de los estudiantes al currículo. En este sentido, las preguntas problematizadoras emergieron del contexto y se convirtieron en el punto de partida para crear reflexiones y conceptualizaciones desde las diversas áreas. Con ello se fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad, además de proporcionar a los estudiantes una visión mucho más integral del conocimiento.

Es importante tener en cuenta que para una comprensión mucho más amplia sobre lo que hemos tejido como transversalidad, se debió recurrir ineludiblemente al diálogo con dos autores que nos sirvieron como base fundamental para el desarrollo de nuestra práctica pedagógica, a saber, Edgar Morín (1999) y de Desidero de Paz Abril (2007) puesto que el primero ha problematizado el tema del conocimiento y sus fragmentaciones y el segundo habla de la importancia de un modelo más humanista que potencie una visión mucho más integral del conocimiento y de la escuela.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Según Morín (1999) el propósito de la transdisciplinariedad “no consiste en tender puentes “entre” las disciplinas, sino en ir “más allá” de las disciplinas para transformarlas a partir de la articulación entre diversos problemas.” (p.10). De este modo, la vinculación de las áreas en torno a nuestro proyecto de aula, fue más allá de un simple abordaje con actividades específicas, pues estuvo orientado a pensar el conocimiento como un todo en el que intervienen las diferentes áreas del saber.

Desde esta perspectiva, pensamos en la importancia de abordar el saber desde su integralidad, puesto que así, se logra obtener un vínculo mucho más fuerte entre el conocimiento y las realidades sociales que los estudiantes habitan. En este sentido, consideramos que uno de los suelos más fecundos para lograr tal transversalización, se encuentra en la literatura pues desde sus tejidos, no solo a través de las palabras sino también desde otros sistemas simbólicos, nos permite un encuentro y una mirada panorámica de las sociedades y de las culturas.

Así, la literatura, desempeñó en nuestro proyecto el rol de eje transversal, un eje que conjugado con los planteamientos de Desidero de Paz Abril (2007), rescata la importancia de una formación humanista en pro de una ciudadanía global. Este concepto trae implícitamente una remisión a la transversalización, pues ser un ciudadano global implica concebir unas miradas hacia el contexto propio y hacia el mundo. Miradas que se sustentan y se fortalecen al entender el conocimiento desde un campo relacional entre las áreas que a su vez forman un conjunto desde el cual se puede pensar en las posibles acciones para intervenir en la realidad circundante.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Desidero de Paz Abril (2007) afirma que la educación debe ser para el sujeto,

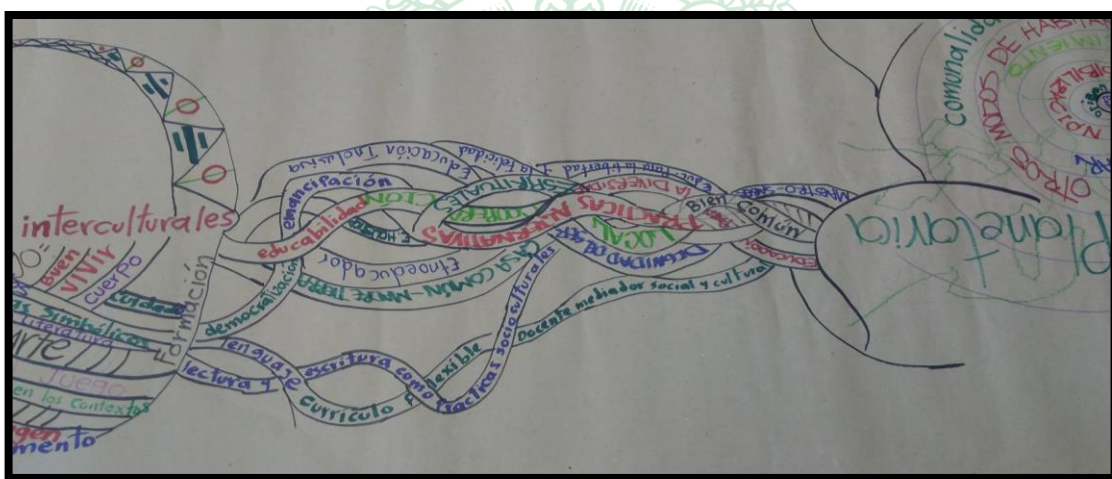
(...) como una experiencia global que desarrolla los cuatro aprendizajes básicos para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad: aprender a conocer o adquirir los instrumentos de la comprensión (aprender a aprender), aprender a actuar y a influir en el entorno propio (aprender a hacer), aprender a vivir juntos (aprender a convivir) y aprender a ser personas (aprender a ser). (p.29)

Adicional a esto se añade el asunto de aprender para el cambio, para afrontar ese constante devenir del mundo y así transformarlo. Esta visión de la transversalidad, abarca no solo el tema del conocimiento sino también el tema del propio ser en relación con el contexto, por ello podríamos hablar de una formación en la que el sujeto tiene una mirada integral del conocimiento y al mismo tiempo encuentra con esto una posibilidad para posicionarse en el mundo y aportar al cambio.

La transversalidad de las áreas teniendo como eje nodal la literatura, permite una convergencia del conocimiento a través del lenguaje, que es en este sentido una morada que da lugar a la formación desde distintas aristas y sobre todo amplía el campo para no llegar a conocimientos cerrados y absolutos sino a conocimientos de los que se sabe que están constante transformación y construcción.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Pedagogía planetaria

Construcción colectiva de la práctica pedagógica en Pedagogía Planetaria

La pedagogía planetaria se inscribe en un campo conceptual y narrativo que considera como un eje nodal la diversidad epistémica en la formación de maestros y maestras, es de ese modo y siguiendo lo que plantea Rodríguez & Yarza (2016) un paradigma que se ubica en perspectivas críticas, interculturales y ancestrales, que posibilitan un diálogo entre las tradiciones pedagógicas y las prácticas alternativas que dotan de múltiples sentidos los modos en que concibe la formación de maestros.

En ese sentido, la pedagogía planetaria considera otras configuraciones del saber, por ello defiende otras educaciones, movimientos sociales, entre otros (Rodríguez & Yarza, 2015)



Por lo anterior, plantea unas competencias interculturales (Estrada, 2009) como de desoccidentalizar la investigación, las formas de aprender y enseñar, las otras formas de relacionarse con la tierra y la capacidad de autonarrarse. Dichas competencias son habilidades y conocimientos que proponen otra manera de relacionarnos con el saber, el otro y la tierra.

Ahora, es importante retomar lo que sugiere Klaus Seitz (2001) cuando alude al aprendizaje global, ya que habla de una reivindicación de la educación que considere los problemas que afectan el mundo. Es por ello que como apunta el autor, la educación tradicional es insuficiente para abordar las complejidades del mundo, esto porque ofrece contenidos que parcelan saberes y prácticas, en esa vía el “aprendizaje global es la teoría de una práctica pedagógica alternativa, que debería hacerse fructífera para orientar la educación escolar y extraescolar hacia un nuevo rumbo”.

El concepto de pedagogía planetaria, se teje desde la necesidad de hacer de las prácticas pedagógicas un escenario en el que se sostenga una relación dialógica entre las diversas epistemes y culturas, de esta manera el aula se convierte en un espacio donde se hacen visibles diferentes formas de conocimiento que convergen desde la diversidad. En este sentido, se podría tomar la planetariedad como una posibilidad de ampliar el espectro hacia otros paradigmas que se relacionan con el sentir, con la tierra, con aquellos saberes y epistemologías que provienen de las diferentes latitudes del mundo.

Es entonces una manera de percibir el mundo distanciándose de aquellos saberes hegemónicos que han colonizado de alguna forma el ser, el ser docente, la escuela y el pensamiento, sin dar apertura a otros saberes que surgen de la misma cultura y de las relaciones con la tierra, tal como lo sostiene Marcus Yule, citado por Escobar (2016) “Somos



la continuidad de la tierra, miremos desde el corazón de la tierra” (p.7) y esta mirada implica situarse también desde el paradigma del cuidado, es decir desde esa interconexión que nos posibilita la casa común con nuestro ser espiritual y con todos los demás seres. De este modo aprender de todo lo que nos ofrece el mundo y aprender a formarnos para estar con el otro.

La semilla de la planetariedad va creciendo al lado de la interculturalidad; es este un punto de partida para la autoreflexión y para la relación con el otro, se convierte en el eje transversal de las prácticas pedagógicas, de manera que el ser y sus construcciones, políticas, sociales y culturales tienen un lugar privilegiado dentro del aula y son una posibilidad para la construcción conjunta del saber. Así, un maestro que se forma desde perspectivas interculturales y que comprenda la pedagogía planetaria, configura su saber pedagógico desde una mirada caleidoscópica, es decir, desde la multiplicidad y la diversidad que tiene en sí mismo y cada ser que habita en la casa común.

Así mismo, apostándole a esas diversas maneras de nombrar la pedagogía, la *Pedagogía planetaria*, sitúa el concepto de pedagogía en unión con la planetariedad, desde tres dimensiones: como herramienta de apropiación de la educación y el aprendizaje global, como metáfora que visibiliza otras epistemologías y como tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre y para la formación de educadores (Rodríguez, Yarza. 2016; p. 3).

Por lo tanto, la planetariedad es una morada donde podemos avizorar múltiples maneras de ser. Así pues, en este gran tejido que es el mundo, la planetariedad nos permite pensar, sentir y vivir la formación de maestros desde una dimensión política, ética y crítica dispuesta a resignificar las formas en que vemos al otro. La idea de la planetariedad en la formación de maestros permite resignificar esas imágenes e historias que han pervivido como un manto unívoco elaborando representaciones e imaginarios culturales que borran siquiera la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

posibilidad de reconocimiento del otro. Asimismo, es el camino para pensar al maestro como un ser crítico y sensible que reconoce otras miradas bajo cuales se edifica el saber. Ello puede ayudar a encontrar armonías y a ubicar una perspectiva donde se pueden configurar maneras alternativas de entender el acto pedagógico.

La educación, la escuela, el sujeto y la cultura: cuatro conceptos sobre los cuales pensar la construcción y transformación de la realidad.

Para iniciar nuestro tejido de conceptos, queremos tratar aquí sobre el tema del lenguaje y su importancia en los cambios que se han generado, a partir de la reflexión de este, no sólo de los lineamientos curriculares en lengua castellana, sino alrededor de los diferentes documentos legales que de alguna forma legitiman y orientan la praxis en la escuela. Para esto empezamos citando la célebre frase del filósofo alemán Martín Heidegger sobre el lenguaje: “El lenguaje es la casa del ser, el hombre habita la existencia en el lenguaje, en el lenguaje se da la comprensión”.

La construcción de la realidad y de mundo es lingüística, el ser humano cuenta con la facultad del lenguaje, que no sirve simplemente a la comunicación sino también a la cimentación de sentido de la existencia, de las situaciones que vivimos, de las relaciones intersubjetivas en la triada relación con el otro, relación con el mundo, relación consigo mismo. Es en el lenguaje que dotamos de existencia y de significado a lo que nos rodea, lo cual nos permite y nos exige ser parte activa de la creación.

En este movimiento constante de hacer-se y rehacer-se cómo individuo, como otro y como parte de un contexto planetario atravesado por el tiempo y el espacio, el ser humano se constituye como un ser histórico que establece relaciones y lazos con su pasado y puede imaginar, pensar, idear un posible futuro. Todo esto a través de diferentes modos del lenguaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

El lenguaje media toda manifestación y experimentación de la vida, y cada una de estas expresiones es una interpretación que puede transformar y trascender la inmediatez y la facticidad.

El lenguaje es definido en los estándares básicos de competencias del lenguaje como “la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos...” (2006, p. 19). La escuela, definida en los lineamientos curriculares de lengua castellana como “un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas” (1998, p. 13) es ciertamente un espacio para la creación de significado, en donde se empieza a tejer desde temprana edad relaciones con los otros, relaciones con el saber, relaciones desde los diferentes roles que podemos asumir en determinada situación. Esta noción de escuela se une con la definición dada en los lineamientos curriculares de Ciencias sociales, la cual es “un espacio de reflexión y análisis, donde se buscan soluciones consensuadas y viables a las problemáticas que aquejan a los individuos, el país y la sociedad en general...” (2002, p. 80).

La reflexión entonces, toma un lugar importante en el aula y en la práctica pedagógica, y para esta acción se hace necesario un metalenguaje que revele lo que hay en las palabras y que nos permita volver sobre lo dicho, lo hecho y lo pensado. Es allí en donde el lenguaje podrá



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

convertirse en esa posibilidad no solo de comunicar lo que sentimos sino de acceder a otros niveles y formas de crear conocimiento.

La escuela tiene la posibilidad de ser puente entre ese saber cotidiano obtenido a través de herramientas particulares y en ocasiones inconscientes, y el saber abstracto y formal. En este saber abstracto median los códigos elaborados que, como lo enunció Basil Bernstein, permiten pensar lo impensable, trascender el espacio, el tiempo, convertirse en significados potenciales de un nuevo orden. De allí que cada disciplina contenga un lenguaje elaborado y se mueva a través de determinados conceptos que si bien proporcionan una forma de pensarnos el mundo también pueden convertirse en un factor importante para ingresar o no en determinada comunidad académica y en determinados planteamientos y teorías. Es por lo anterior que el sociólogo citado propuso que la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar es el lenguaje.

Aparece por lo tanto un concepto importante en los procesos escolares, el concepto “desarrollo cognitivo”, definido en los lineamientos curriculares de lengua castellana como “la construcción de herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación” (1998, p.63), agregando además la concepción desde Vigotsky en la cual se propone que “el significado de una palabra, constituye un acto de pensamiento...” (1998, p.63). Ya que el contenido de nuestros pensamientos es lingüístico, la palabra, el nombrar no es un simple acto reflejo, es acto que influye e impacta en el desarrollo del pensamiento.

Retomamos entonces la definición del concepto “desarrollo humano” dada en los lineamientos curriculares de preescolar, en los cuales se define a este como “ese proceso en el cual el sujeto crea y recrea cultura a través de procesos de negociación y de construcción de nuevas significaciones y al mismo tiempo, construye su identidad como expresión de la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

cultura...” (1994, p.17). El desarrollo del pensamiento está ligado con el desarrollo humano en tanto que se da mediante la interacción con los otros, en las situaciones cotidianas y habituales en las que habitamos.

El maestro tiene por tanto la tarea de impulsar las preguntas que surjan en medio de esa interacción, de propiciar posibilidades de encuentro reflexivo en torno al saber y a la existencia. La educación entonces se postula como un proceso de diálogo permanente frente a esas condiciones que nos aquejan y las posibilidades de lidiar con ellas y transformarlas. Un diálogo entre las diferentes realidades y sentidos que construye cada individuo y que convergen en este espacio simbólico y común que es la cultura.

La educación es definida en los lineamientos curriculares de preescolar como “la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo” (1994, p.2), en la medida en que la educación es llamada a dar a conocer los saberes como patrimonios culturales de la humanidad. La educación es definida también en la ley general de educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes...” (1994, p.1).

Como lo insinuaba Sábato en la reflexión hecha sobre la educación y los tecnicismos y fórmulas de repetición en la introducción de los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), es importante recordar que todo nuestro legado cultural y académico y todo descubrimiento científico, ha surgido de preguntas, de inquietudes que movilizaron y aún hoy siguen movilizando e inquietando a muchos seres, que las áreas de conocimiento que se estructuran en la escuela no responden a hechos ni a situaciones ajenas al ser humano



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

y que han surgido de él para sí mismo, para la comprensión y el sentido de este mundo terrenal, para la humanización de los espacios, del gran espacio llamado planeta y universo.

Recordar también que las verdades y falsedades están construidas y traspasadas por el lenguaje, por la palabra y que serán siempre susceptibles de ser reinventadas.

El sujeto (como lo indica la palabra está sujeto a la palabra, la cultura y al lenguaje) se constituye a través del aprendizaje, el ser deviene en términos del saber. En el proceso de socialización o estructuración cada sujeto comprenderá su mundo y a sí mismo. El lenguaje es por lo tanto, un registro simbólico que hace parte del pacto social, de la convención por medio de la cual nos es posible ir al encuentro con el otro.

El lenguaje es un hecho social, afirma Halliday, esto quiere decir que se encuentra ligado fuertemente a la cultura y al contexto social. En los diferentes lineamientos curriculares (los de Ciencias sociales, preescolar y lengua castellana) se manifiesta una tendencia a pasar de los actos comunicativos a los actos de significación, se evidencia una provocación y también una necesidad de transformar las prácticas educativas en espacios para el descubrimiento del otro, para plantear preguntas y posibles respuestas, para la participación y para la construcción de esas particularidad sociocultural en la cual cada ser humano pueda inscribir su experiencia de vida. Es por lo tanto que, el lenguaje configura la visión de mundo de cada ser humano, delimita sus posibilidades de desbordar o de amoldarse a las construcciones que han hecho otros seres y que de alguna manera han ganado un lugar preponderante en la escuela, en algunas ocasiones un lugar legitimador de la verdad.

Encontramos entonces una definición de pedagogía activa en los lineamientos curriculares de preescolar, la cual nos dice que está “concibe a la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

medio del análisis y la transformación de la realidad...” (1994, p. 13). Podemos leer también el concepto “acción educativa” presente en los lineamientos curriculares de lengua castellana, el cual es definido como “una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje...” (1998, p.14.)

La realidad es una construcción semántica mediada por diversos códigos y sistemas simbólicos, estos sistemas simbólicos se consolidan bajo la dimensión conceptual y esta dimensión conceptual puede permitirnos ampliar el espectro de eso que llamamos realidad o realidades para comprender, para relacionarnos con el otro, para interpretar y transformar. Es por medio del lenguaje como establecemos vínculos y conexiones entre diferentes formas de ver y de vivir, los conocimientos que habitan la escuela no escapan de la cotidianidad y de los hechos habituales, pero a partir de la interpretación y la reflexión de estos pueden surgir conocimientos y saberes que trasciendan la experiencia inmediata y que al mismo tiempo re signifiquen nuestra existencia.

Otros sistemas simbólicos

Los sistemas simbólicos son convenciones formales de grupos de personas o comunidades que intentan interpretar o dar sentido a la realidad utilizando palabras, códigos y formatos que median en el proceso de comunicación y de validación de pensamientos e ideas.

Un sistema simbólico puede ser concebido desde espacios rituales hasta espacios científicos y están siempre atravesados por el lenguaje. El lenguaje en cada esfera en la que nos movilizamos permitirá o no el acceso a la comprensión de aquello que otras personas tienen



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

por decir acerca de nuestro mundo y al mismo tiempo nos permitirá o no compartir lo que nosotros tenemos por decir.

Es por lo anterior, que el lenguaje se convierte en una herramienta de acceso a la cultura y a lo que otras poblaciones han construido alrededor de los diferentes espacios de conocimiento. Cada sistema simbólico trae consigo unas estructuras y unos modos de representar la realidad. Esto implica que en cada uno de ellos se mueven unas relaciones de poder no solo entre personas sino también entre saberes. De allí que se legitimen unas epistemes y queden relegadas otras que son igualmente importantes y valiosas.

La escuela y el salón de clases son un lugar en el cual confluyen múltiples sistemas simbólicos y pasamos de uno a otro de manera casi automática, con el sonido de una campana, del timbre o el aviso de “cambio de clase”. Cada área del saber posee un sistema simbólico propio y un filtro particular para interpretar los sucesos y la realidad, esto bien puede enriquecer las miradas o puede contribuir a ese parcelamiento y a esa fragmentación de los saberes que trae consigo una serie de apreciaciones y valoraciones que ubican a las áreas de conocimiento en jerarquías y escalas de importancia que siempre dejarán a unas en una posición subalterna frente a las otras.

Para referirnos al concepto sistemas simbólicos lo haremos desde los postulados de dos autores: Vygotsky con su teoría de Lenguaje y pensamiento y Cassirer desde su concepción del hombre como animal simbólico. Vygotsky en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (1995) postula la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, respondiendo a la teoría de Piaget y a la Escuela de Ginebra, afirmando que todos los procesos mentales son formaciones complejas funcionales que se encuentran en estrecha relación con las formas de interacción entre el sujeto y el medio externo a él, esto es el medio ambiente, su cultura. A



diferencia de Piaget, para Vygotsky el desarrollo del pensamiento se da por medio del uso del lenguaje logrando estructurar y controlar el comportamiento.

De esta manera, para Vygotsky, el ser humano no puede ser definido sólo desde teorías genéticas sino que es también un ser social. Es por esto que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la cual estamos insertos, la actividad mental del ser humano está profundamente ligada con los contextos comunicativos en los que participa desde su infancia. De allí que el lenguaje tenga un papel fundamental, desde las formas de nombrar los objetos, los acontecimientos, las emociones, etc, el sujeto está creando constantemente conexiones y relaciones que reflejan la realidad. El aprendizaje en este sentido es de carácter colaborativo, ya que, el niño al escuchar el habla de los otros tiene la posibilidad de ampliar estas relaciones haciéndose más profundas. El lenguaje, la cultura y la familia son herramientas para el desarrollo cognitivo y para la elaboración de significados sobre la realidad. El autor postula dos funciones mentales: las superiores y las inferiores. Las primeras son mediadas por la cultura, pueden ser adquiridas mediante la interacción con los otros, son susceptibles de ser desarrolladas, estas se caracterizan por la forma de ser de la sociedad a la cual pertenece el sujeto, de esta manera presenta múltiples posibilidades y variaciones, estas son la memoria, el lenguaje, la atención, el razonamiento. La segunda son las funciones que están determinadas genéticamente, aquí el comportamiento está limitado a una respuesta al ambiente, una reacción a las funciones naturales.

Para Vygotsky los signos y los símbolos son los mediadores sofisticados para el desarrollo cognitivo de funciones superiores. La actividad humana es la base del desarrollo cultural. Es por esto que el aprendizaje es un proceso activo, en donde el sujeto interpreta y construye conocimientos desde sus experiencias. El ser humano no solo reacciona a un estímulo externo sino que puede modificarlo activamente, modificando también su manera de responder con



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

la ayuda de instrumentos y signos. La educación es una experiencia heredada e individual que diferencia al hombre de los demás animales, generando procesos superiores importantes como la autorregulación, así como respuestas al medio que no son simples reacciones sino adaptaciones.

Los signos y los símbolos son herramientas abstractas que se encuentran en la relación Hombre-Herramienta (con las herramientas que dispone y que ha inventado el hombre puede modificar y transformar los elementos de la naturaleza), la cual produce conocimiento acerca de algo y contribuye al desarrollo de procesos mentales superiores. Los signos y símbolos se utilizan en todo momento, aun cuando no parezca evidente. En esta utilización de los signos y símbolos hay un proceso de significación e interiorización, el signo debe hacerse evidente mientras se construye el significado de este, pero luego de que esto sucede el signo puede ser interiorizado, esto es, no necesita ser materializado para cobrar sentido de realidad.

Es importante mencionar la importancia que cobra desde Vygotsky la función de la escuela, ya que esta es mediadora de signos y símbolos externos ofrecidos en el proceso de socialización. La escuela se presenta como un puente entre lo concreto y lo abstracto, entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje elaborado, ofreciendo el acceso a sistemas simbólicos como el arte, los números, la literatura, la filosofía, y otros sistemas de significación que encierran en sí mismo una visión del mundo y del hombre y de la relación entre estos.

Cassirer en su libro *Antropología filosófica* (1968) realiza un recorrido por las diferentes tendencias y sistemas de verdad que han existido a lo largo de la historia y que han intentado desde diferentes campos científicos, filosóficos y artísticos dar respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre? Y ¿qué relación hay entre el mundo y el hombre? Así mismo presenta los



cambios que se han dado en los diferentes pensamientos desde la época griega hasta el modernismo.

Empezando por el idealismo platónico que intenta definir el alma y el cuerpo como una dualidad entre lo eterno y lo efímero, entre lo incorruptible y lo finito. Presenta la diferenciación entre el mundo sensible (el mundo de los objetos) y el mundo de las ideas (el mundo de los arquetipos), dos mundos que se encuentran unidos. El hombre sólo puede llegar a las ideas mediante la abstracción, aislando las propiedades. Postulando también la teoría de *las reminiscencias* presentando al alma en el proceso del conocimiento como aquella que reconoce las ideas a través del mundo sensible. Pasa a Aristóteles quien critica la separación entre mundo sensible e inteligible de platón, afirmando que una cosa no puede estar separada de su sustancia o esencia (compuesto de materia y forma).

De allí da un paso hacia el estoicismo, dando un paso con esto hacia una filosofía práctica dirigida hacia el hombre y su cotidianidad, el estoicismo toma como referencia a Sócrates indicando modelos de vidas para alcanzar la sabiduría. Los estoicos consideraban que la ética era la parte central de la filosofía. La felicidad era el punto máximo al que el hombre podía aspirar, esta felicidad era entendida como la aceptación del destino que ya estaba predeterminado para cada hombre. Esta etapa del pensamiento humano representada por Epicteto, Séneca y Marco Aurelio. Después de esto se desplaza a la teoría copernicana que contradecía la teoría babilónica del mundo, la teoría de Anaximandro y de platón, así como la de Claudio Ptolomeo. Copérnico retoma la teoría de Aristarco de Samos, planteando las tres tesis fundamentales: 1. La tierra gira sobre su propio eje, 2. El sol es el centro del universo, 3. La tierra es solo uno de muchos planetas. El autor mencionará después a Montaigne y Pascal para introducir el pensamiento modernista, mencionando también a Giordano Bruno, Descartes, Leibniz, Spinoza, todos ellos representantes de la forma



simbólica imperante en la época, el lenguaje matemático. Aparecerá en escena Diderot quien dudó del derecho absoluto de los ideales del siglo XVIII. Luego se hablará de Darwin y su teoría evolucionista para pasar a Max Scheler quien mencionará la falta de unidad conceptual en la posmodernidad.

Todo este recorrido teórico e ideológico lo realiza el autor para mostrar los cambios que ha tenido la humanidad a nivel de representación y explicación de la realidad. Como lo afirma en su texto “en el reino del lenguaje, su función simbólica general es la vivifica los signos materiales” (1968, p. 36).

A lo largo de la historia de los relatos de origen, de los descubrimientos científicos, de las manifestaciones artísticas se ha presentado al pensamiento simbólico como una forma de superar las respuestas naturales a estímulos o necesidades, y esta capacidad ha dado al hombre la facultad de *reajustar* su propio mundo. Es por esto que dentro del lenguaje, el mito, la religión y el arte se encuentran condensadas organizaciones y *sistematizaciones* de *sentimientos, deseos y pensamientos*, dando como resultado múltiples y variadas formas de categorizar, de dar sentido a todo lo que habita al hombre y al mundo que este habita.

El autor mencionará a los babilonios con su invención del álgebra y su concepción del orden cósmico como uno de los primeros intentos en la historia de la cultura de trascender la cotidianidad práctica y concreta del ser humano, intentando una visión más amplia que abarcara al universo entero. Ellos junto con Descartes demostraron que las relaciones espaciales podían ser expresadas en un nuevo lenguaje, este fue el numérico.

Es por lo anterior que el autor afirma que *el conocimiento humano es simbólico* y que este está dotado también de una memoria simbólica, mediante la cual el ser humano puede



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

reconstruir sus experiencias pasadas haciendo uso de su imaginación, la imaginación se convierte entonces en un elemento necesario para la acción de recordar.

El símbolo y el signo posee una aplicabilidad *general*, una validez que puede ser percibida por otros seres humanos externos a mí mismo y a mi contexto más cercano, es por esto que permite el acceso a un mundo que está siendo construido por humanos, permite el acceso al legado cultural y también posibilita intentos de transformación de la tradición cultural. Sin el pensamiento simbólico, aventura el autor, el mundo humano sería *sordo y mudo*.

Queremos retomar ese panorama que nos presenta Cassirer para recordar-nos que las construcciones teóricas, de sentido, de significado, de orientación y construcción de la realidad no son inamovibles, impermeables o irrefutables, cada época (como lo ha sabido mostrar la literatura, el cine, la música, la pintura, los medios de entretenimiento, los juegos infantiles, etc) posee un común denominador, unas expresiones que coinciden en varios artistas, pensadores, acontecimientos y personas, en cuanto a lo que se concibe como cierto, como posible y que se instituye, se erige en una especie de acuerdo social (no logramos entender aun que tan conscientes somos de los acuerdos que se generan y hasta qué punto se pueden denominar así, ya que como lo muestra Cassirer en este recorrido histórico de los saberes esas “verdades” no siempre fueron pactadas, ni aceptadas por las personas, ha habido dentro de todos estos procesos violencias de diferentes órdenes que han contribuido a la expansión de dichas “verdades” y nos arriesgamos a decir, incluso a su intento de perpetuarse), y que logra funcionar como una especie de arquetipo o pauta bajo la cual mirar no solo lo que está fuera sino también lo que está dentro de nosotros.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

~~Desde estas ideas, pensamos y sentimos~~ que *los sistemas simbólicos* y las formas de representación y comprensión de la realidad son una puerta que abre posibilidades de cuestionarse, de inquietarse, de incomodarse si se quiere, en suma la oportunidad para explicar, interpretar o simbolizar al ser humano y lo que él concibe, observa, admite, autoriza o lo que niega, esconde, somete, domina e ignora.

Interculturalidad

Nos apoyamos en una perspectiva de la interculturalidad que se construye desde el cono sur de América. Según, Boaventura de Sousa Santos (2007) la modernidad y el paradigma occidental han privilegiado el saber científico como el único conocimiento, es por ello que otros conocimientos fueron y siguen siendo silenciados y deslegitimados bajo el lente occidental, dichos saberes se asimilan a lo bárbaro e ignorante. Por ello, el autor refiere a una monoculturalidad expresada en el conocimiento, para ilustrarlo plantea la monocultura del tiempo, en tanto la mirada occidental ha instaurado un tiempo único; un tiempo lineal. Desconociendo que el tiempo posee diversas manifestaciones de acuerdo a la cultura bajo la cual se inscribe, de ese modo resulta importante considerar que nuestra educación se afina bajo una perspectiva única construida por un paradigma que posiciona saberes como legítimos. Es por lo anterior, que es menester señalar que estamos ubicados en una educación cerrada a los saberes que se han construido en diversas culturas del mundo, es por ello que la educación en esta línea resulta asimilacionista y hegemónica.

En ese sentido, es preciso señalar que también se ha abordado el concepto de multiculturalidad, de acuerdo con Walsh (2007) este consiste en el reconocimiento de

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

culturas, ello no para transformar estructuras sociales, sino más bien para la ejecución de políticas globales y nacionales. Señala la autora: (...) “este nuevo orden multiculturalista sólo pretende asegurar la participación de todos los sectores, incluyendo lo más marginados, dentro del mercado. La mejor manera de realizar eso es hacer sentir como “incluida” a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales” (p.30).

Así las cosas, surge el concepto de interculturalidad no como la tolerancia de culturas, sino, como un proyecto social, ético y político que nos permita concebir nuevas relaciones, condiciones de vida, en sentido otras maneras de concebir el saber (Walsh, 2008, p, 140) . Esta perspectiva adopta un sentido crítico al cuestionar aquellos saberes y estructuras que se han construido como válidas, por eso nos conmina a otra manera de pensar más allá del reconocimiento de ciertos grupos minoritarios.

Sería preciso señalar, tal como lo plantean Guido & Castillo (2015), cuando se refieren al modelo multiculturalista del sistema educativo colombiano que aún se erige bajo una mirada del otro desde el respeto y tolerancia, que remarca lo exótico o lo foráneo que esa cultura representa, como es el caso del día del afrocolombiano, allí el conocimiento de lo afro se restringe a un reconocimiento de las danzas, la música, la cocina, entre otros asuntos que dan cuenta de lo afro solo bajo un asunto folclórico, no sé quiere decir que esto no sea importante, pero resulta peligroso que solo sea lea desde esta mirada. Aún no hemos sido capaces de reconocer al otro como un constructor de saberes, como un intelectual y conocedor del mundo.

A propósito Guido & Castillo (2015) plantean que:

“(...) la educación pública en América Latina no ha sido multicultural, tampoco intercultural, esto quiere decir que su trámite en el plano de la educación como



Facultad de Educación

derecho sigue pendiente en el continente, agravando las condiciones de posibilidad de contar con sociedades no racistas, no discriminatorias ni xenofóbicas en una región en la cual más del 30% de sus pobladores son indígenas o afrodescendientes.” (p.38)

Así, parece que estamos inmersos en un sistema que no ha estado en la capacidad de reconocer las luchas de los movimientos sociales y de diversos grupos culturales, la idea que se construye bajo esta perspectiva plantea que todos debemos estar en una institución sin tener una mínima consideración por aquellos lugares de dónde venimos y las construcciones sociales y culturales que nos hacen sujetos en el mundo.

Como se ha sugerido en un inicio existe por parte de algunos sectores de la comunidad educativa un rechazo o desconocimiento del otro, el otro expresado en aquel que es indígena, afro, raizal, discapacitado, campesino, entre otros. En muchos casos no se cumple con lo que ellos conciben como adecuado. Por lo anterior, es importante considerar que pueden existir otros modos de relacionarse, otras lógicas que nos permiten considerar la manera en que concebimos el saber, el poder y el ser. En consonancia es importante plantear la interculturalidad crítica a manera de herramienta que puede poner en cuestión el poder y la formas de ser y saber, posibilitando la búsqueda de modos infinitos de intercambiar saberes, que como apunta Walsh (2007) no sólo se da “(…)en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.” (p.13) Esto quiere decir que este asunto no solo le compete a la escuela como formadora de niños y jóvenes, sino que es un proyecto en el cual están comprometidos familias, los gobiernos, sectores culturales, movimientos sociales, entre muchos otros que están llamados a tejer una educación que nos permita ver que el mundo y su diversidad son inagotables y que en ese sentido no deben restringirse a un modo unívoco de concebir el saber.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Ahora bien, situándonos en la práctica pedagógica, disponemos de dos escenarios formativos como lo son la biblioteca escolar con un proyecto de lectura intercultural y en primaria una apuesta por la enseñanza de la lengua y la literatura en relación con otras áreas del saber. Consideramos entonces que las letras, los lenguajes, las múltiples voces, escrituras y sistemas simbólicos demuestran que el mundo es muy grande y que no existe solo una manera de nombrar, esto no niega en ningún momento la literatura canónica o la enseñanza de la gramática, nos invita a considerar otros relatos y modos de representación que bien pueden hablarnos de esos “otros modos” como los que plantea Catherine Walsh con el proyecto intercultural.

Discusiones acerca del canon literario y los currículos escolares

Literatura y escuela

Para hablar sobre la literatura en la escuela colombiana se nos hace imprescindible hablar sobre la literatura en Colombia, su formación, su institucionalización y los sucesos históricos que atraviesan este proceso, sucesos que están ciertamente influenciados y ligados a acontecimientos internacionales desde la dimensión política, cultural y económica. Tratar lo que nos antecede nos permitirá tener una visión más amplia y esperamos, menos prejuiciada, sobre lo que han significado los procesos de lectura y escritura en nuestro país y por supuesto, en uno de los espacios comunes a lo largo de muchas decenas de años; la escuela.

1 8 0 3



Literatura precolombina o pre-hispánica

La literatura precolombina fue aquella que se creó antes de la llegada de los españoles a nuestro continente. Esta se manifestaba a través de la tradición oral por medio de un conjunto de narraciones que habían sido transmitidas por varias generaciones a través de la palabra hablada. Estos relatos revelaban la manifestación de mitos y leyendas que explicaban el origen de las cosas, del mundo y del ser humano, por tal razón eran textos sagrados y profanos que portaban la cosmovisión de los múltiples grupos humanos que habitaron nuestro territorio. Poseían características propias como aquellos personajes que eran dioses, animales, astros, mortales, hablaban sobre la creación del mundo, sobre la existencia de otros mundos, de seres superiores e inferiores y del establecimiento de patrones de comportamiento. Un ejemplo de estas producciones es el Yurupary del contexto amazónico, Bachué de los muiscas, Popol Vuh del pueblo maya guatemalteco.

Esta parte de la historia literaria es de vital importancia ya que al reconocer estas creaciones literarias, se está reconociendo también esas otras literaturas que hacen parte del sistema literario colombiano y que por un largo periodo de tiempo fueron negadas e incluso olvidadas, como veremos durante y después del periodo de conquista y colonización. Estas otras literaturas hacían parte de las prácticas sociales, de las representaciones simbólicas y estéticas, así como de las creencias de los pueblos indígenas y afro. Esta literatura representa también la fuerte tensión entre cultura escrita y oral y el tránsito de los universos orales a los sistemas gráficos y alfabéticos.

Dentro del proceso de visibilización de estas otras literaturas se da paso a la restitución de las verdaderas identidades de las personas originarias de nuestro continente, como seres que sentían, pensaban y socializaban, seres que además creaban con formas y estructuras muy diversas, relatos de gran riqueza simbólica, estética y fantástica. Los estudios



literarios, herencia de la influencia de occidente, se distanciaron de los relatos contruidos a través de la oralidad por considerar a esta una forma primaria de creación, como lo ha dicho claramente **Facultad de Educación**

Reconocer estas literaturas abre también el espectro bajo el cual considerar el acervo literario colombiano, en el cual confluyen muchas más voces de las que han sido consideradas en el tradicional canon literario nacional, por haber sido material delegado a la antropología, cuestionando el carácter estético de estas.

Literatura de la conquista

La colonización de América Latina o de las Indias como será llamada por los cronistas y españoles, traía consigo todo un pasado de guerras y luchas por territorios. La corona española venía de la experiencia colonizadora de las Islas Canarias y consideró a nuestro continente como la posibilidad de expansión de sus dominios, fuente de alguna riqueza y un lugar en el que era necesario difundir la creencia religiosa católica. En el año 1492 se da el “descubrimiento del nuevo mundo” por parte de Cristóbal Colón quien era el capitán de dicha expedición bajo el mandato de Isabel y Fernando de Castilla. España fue quien logró conquistar a más países de nuestro continente ya que obtuvo bulas papales que legitimaban las posesiones de territorios. Ejemplo de ello es la bula del papa Alejandro VI.

Nunca estará por demás mencionar como esta historia se nos ha contado desde la visión de los vencedores y no de los vencidos, señalando pobremente los actos cruentos que se cometieron en nuestro continente contra las poblaciones indígenas y los negros arrancados de sus casas, de sus territorios, de su continente Africano y las consecuencias culturales, políticas y religiosas sobre las cuales se ha “intentado” establecer el proyecto de nación, que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

como se dirá más adelante, ha sido un proyecto que ha dejado de lado nuestra verdadera condición diversa y no ha tenido en cuenta las diferentes raíces de nuestro mestizaje.

Hay que subrayar entonces, como la literatura de la conquista se manifestó a través de la crónica, la cual tenía como objetivo y finalidad informar a los reyes de los sucesos y movimientos de los conquistadores en la tierra recién “descubierta”. Es por esto que la crónica se constituye como un documento histórico-literario, el cual poseía características como la descripción, la hipérbole, el epíteto y la actitud del cronista narrador que tenía la intencionalidad de ser objetivo, pero que en ocasiones se desfasaba quedando maravillado y fascinado de las riquezas encontradas en el continente.

Las crónicas serán también importantes dentro del proceso de colonización (S. XVI-XVIII, más de doscientos años), ya que algunas servirán como medio de denuncia ante las injusticias, atropellos, asesinatos y masacres que sucedieron en nuestros territorios, aun cuando en su tiempo fueron vetadas para la lectura de los demás europeos como lo fue la *Brevísima relación de la destrucción de las indias* de Bartolomé de las Casas, serán en la posteridad un testimonio valioso de la otra cara de la historia que se contó cruzando el océano y que nos contaron a las generaciones nacidas del mestizaje.

De esta manera, las primeras manifestaciones de la literatura colombiana consistirán en crónicas, cartas y épicas. Las crónicas tendrán un contenido diverso, además de su carácter testimonial serán también de carácter contemplativo en las cuales se escribirá sobre los debates que surgían del encuentro con esos otros, temas como la naturaleza y la cultura, la bondad del ser humano, la naturaleza del indio y el estado de inocencia de este.

Es importante señalar también que la literatura de la colonia legitimó el proceso histórico de la conquista, ya que dichas crónicas se escribían principalmente para contar a los reyes de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

España lo que había en el nuevo territorio, lo cual de por sí ya indica un poder que legitimó el valor literario de las producciones escritas, y fue este poder monárquico.

Literatura del siglo XIX

La historia de la literatura colombiana como lo plantea Camacho Guizado⁶ (1979) puede dividirse en tres periodos fundamentales que posibilitan la ubicación de acontecimientos, tendencias y pensamientos que fueron moldeando nuestras producciones literarias. El primer periodo a considerar es el periodo de *Transición: 1820-1840* (p. 618), en el cual se puede notar la influencia europea principalmente de escritores, artistas y pensadores de España, Inglaterra y Francia. Es este un periodo de imitación y asimilación de estilos, de ideologías y de géneros literarios propios de otros países que se encuentran fuera de nuestro continente.

Quienes se aventuraron a escribir no eran precisamente escritores de oficio, ya que para la época el país y el continente americano se hallaba en una fuerte conmoción por las guerras independentistas. Antecede a este periodo importantes acontecimientos como lo fue el proceso de mestizaje dado en el periodo colonial, en el cual muy a su pesar y a sus estructuras jerarquizadas se evidenciaba y se vivía un constante dinamismo y tránsito de razas que poco a poco disolvía “el viejo orden” que se hacía más incoherente y más difícil de aplicar a esa nueva sociedad que surgía de dicho cruce constante de seres provenientes de tres continentes diferentes. Fue por esto que la legislación segregacionista que regulaba las relaciones

⁶ Para los periodos siguientes en este apartado retomaremos las ideas planteadas por el crítico Eduardo Camacho Guizado en el texto *La literatura colombiana entre 1820 y 1900*, (1979).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

sociales, se volvía imposible de mantener sobre el pueblo mestizo, el cual no ofrecía límites claros entre criollos, blancos e indígenas.

Aun cuando el sistema de castas parecía absurdo en el “nuevo mundo”, la idea de sociedad de clases persiste a lo largo de nuestra historia, quedándose en remanentes psicológicos, culturales y morales que ha dado origen a injusticias y desigualdades abundantes en nuestro país. Ya que las razones de “limpieza de sangre” en las cuales se reconocían a blancos y criollos continuaban dando privilegios a estos, se fueron constituyendo en poderes políticos y sociales fuertes, formando una gran burocracia con un poder económico considerable.

Está también el antecedente de la independencia de Estados Unidos de América en 1782, instituyendo en este país el modelo democrático-federalista, publicación y traducción de los derechos humanos por Antonio Nariño en 1794, el primer grito de independencia y la patria boba en 1810 un periodo que también ha sido llamado pre independentista en el cual los criollos divididos entre centralistas y federalistas se enfrentaban por la decisión de gobernar desde Santa Fé de Bogotá hacia el interior del estado o gobernar desde cada provincia de manera independiente. En este mismo año se dio inicio al proyecto independentista liderado por Bolívar. En 1815 la reconquista española que se dio con la llegada del general español Pablo Morillo, también conocido como el pacificador, a la Nueva Granada con el fin de reinstaurar el virreinato, con la llegada del general muchos caudillos, intelectuales y líderes políticos fueron asesinados acusados de liderar el movimiento independentista, entre ellos estuvieron Camilo Torres, Francisco José de Caldas, Antonio Villavicencio y José María Carbonell. En 1819 se da el grito de independencia con la Batalla de Boyacá en la cual el ejército español denominado “realista” se enfrentó con el ejército de criollos liderados por Simón Bolívar quienes evitaron que los primeros se tomaran a Santa Fé de Bogotá. En este mismo año se da la creación de la Gran Colombia uniendo a Venezuela y a la Nueva Granada,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

convirtiéndose así en una sola nación, la cual fue llamada República de Colombia. En 1820 se inician las campañas militares conocidas con el nombre de *las campañas del sur*, las cuales fueron ciertamente batallas e insurrecciones dirigidas por Simón Bolívar para la liberación de los pueblos del Sur de América.

Es en esta época independentista en la cual la élite intelectual estaba conformada por Jóvenes terratenientes, aristócratas urbanos y soldados, eran estos quienes escribían *en medio del fragor de las batallas himnos patrióticos, obras de intención política inmediata, artículos de costumbres, sainetes y odas anacreónticas* (1979, p. 618). Como se dijo anteriormente, para este periodo subsistían aún prácticas sociales, costumbres y modelos institucionales que eran propios de la colonia, lo cual hacía que estas personas se reunieran alrededor de las tradicionales *tertulias* para hablar de temas políticos, científicos y literarios. Esta época denominada *de transición* manifiesta el tránsito de un *neoclasicismo tardío a un romanticismo incipiente* (1979, p. 616), bajo el cual se escribieron principalmente artículos, crónicas, obras de teatro y alguna novela. Estos escritores van a imitar a costumbristas españoles y franceses y a los prerrománticos y románticos.

Entre este periodo encontramos divergencias de pensamientos y expresiones que llevan al autor ya citado a separarlo. Encontramos al inicio de periodo entonces hombres que escriben pero que al mismo tiempo son *hombres requeridos para las armas*, entre ellos están Luís Vargas Tejada, José María Salazar quien compuso versos contra Bolívar y una de las pocas obras de teatro de la época llamada *las convulsiones*, José Eusebio Caro quien se aproxima a la poesía romántica en medio de sus contradicciones y su búsqueda filosófica.

Al lado de estos se encuentran diferenciados pero relacionados los escritores que han sido denominados *costumbristas*. Las costumbres como lo define el autor son “generales, extraídas de los hombres que las practican; así, el escritor costumbrista no se ocupa del hombre individual y concreto, sino de lo que externamente ofrece de común con otros



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

hombres de una misma condición, clase social, en una época y una región determinada...” (1979, p. 629). Se ofrece en estas costumbres por lo tanto las *aficiones e ilusiones* compuestas

generalmente por escritores, que sabían leer y escribir y que decidían en sus ratos libres escribir a través de un estilo impersonal artículos, crónicas y novelas que develaron las relaciones sociales y laborales del mundo rural ya que la ciudad aparecerá en la segunda mitad de siglo. Estas creaciones no están desprovistas de críticas fuertes que han llamado la atención sobre la gran tendencia que se dio por esta época sobre los cuadros de costumbres, tendencia ciertamente romántica de la cual, en palabras de Baldomero Sanín Cano, *se abusó por su aparente facilidad que convidaba a escritores inexpertos.*

El costumbrismo se caracterizó por hablar de lo inmediato, de lo local expresando muy pocas veces una crítica social certera y fuerte, hacía uso de la descripción tendiendo al realismo y a lo conocido, sin aventurarse a lo inexistente. Para escribir un cuadro de costumbres no era estrictamente necesario tener conocimientos literarios, bastaba con un ejercicio de observación cuidadoso. Entre los escritores costumbristas está Eugenio Díaz, José Caicedo y Rojas y José Manuel Groot.

El segundo periodo considerado por el autor es el denominado *El despliegue: 1840-1880*, caracterizado por grandes modificaciones estructurales, intentos revolucionarios y guerras civiles. Luego del movimiento independentista Colombia vive una serie de guerras civiles frecuentes que se producen mediante la conformación de guerrillas. En 1849 se constituye la división en la política colombiana: liberal y conservador. Esta división haría que muchas vidas se perdieran, movilizándolo al sector agrario, el mayor afectado. Estos dos partidos se diferenciaban por sus intereses para con la nación, sus ideologías y su actitud frente a la iglesia católica.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La figura del caudillo será de vital importancia para este periodo, constituyéndose este como aquel que tiene la confianza del pueblo ya que se ha dispuesto a ser la voz de aliento y está dispuesto a defenderlo, es aquel que exigirá a las instituciones responder por las necesidades de la comunidad y que será el punto de arranque para la construcción de la identidad colectiva. Es en medio de las luchas que se dividen entonces dos pensamientos en Colombia: el pensamiento conservador por su parte fue un pensamiento heredado de la colonia, que estaba de parte de los gobiernos centralistas, de la iglesia, régimen esclavista y que defendió valores como la pureza de sangre, la raza blanca, la pureza del idioma, unión familiar y la propiedad privada. El pensamiento liberal, abogaría por la clase popular, por la educación pública, la abolición de la esclavitud y la titulación de tierras a quienes pudieran trabajarlas. Los conservadores se identificaban plenamente con las doctrinas de la iglesia católica, los liberales tomaron sus consignas de la Revolución Francesa, pero como se sabe, estos dos pensamientos no funcionaron como sus principios los categorizaban, liberales y conservadores adoptaban la posición que más les favoreciera a sus intereses sin importar la vida de los campesinos y ciudadanos.

Se dieron por aquel entonces varios acontecimientos importantes como la liberación de los esclavos (1851), imposición del programa libre-cambista que se da con la promulgación de la Constitución de Rionegro que regirá desde 1863 hasta 1880, año en que Rafael Núñez es elegido como presidente e inicia el proyecto político conservador denominado *Regeneración*, expulsión de los jesuitas durante el mandato de José Hilario López (1848), establecimiento de la libertad religiosa e introducción del federalismo (1853-1886).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Durante este periodo Colombia, como lo dice el autor (1979, p. 633), pasa del mercantilismo español al imperialismo librecambista inglés, sobre el cual los grandes comerciantes pudieron ascender y los sectores más bajos como los artesanos y manufactureros se empobrecieron aún más.

Colombia en medio de agitaciones tuvo varias denominaciones que no estuvieron exentas de guerras y disputas, en 1830 el país se denominaba Gran Colombia, luego se llamó República de la Nueva Granada, a finales de los años 50 Confederación Granadina, entre 1863 y 1886 Estados Unidos de Colombia. Finalmente en 1886 recibirá la designación de República de Colombia, la cual se ha mantenido hasta el día corriente.

Para este periodo histórico la novela y la poesía romántica predominan sobre el anterior costumbrismo que se caracterizaba además por su relación con el paternalismo, el paso de este último hacia el librecambismo el sector terrateniente empieza a debilitarse. En la literatura esto se ve reflejado con la conexión, que evidencia Marx citado por el autor, entre el romanticismo y los terratenientes que empiezan a ser desposeídos de sus riquezas por el avance del capitalismo industrial. Expresan entonces la nostalgia de aquellas tierras en las cuales estaba cimentada su fortuna frente al crecimiento de la ciudad y lo urbano. Entre ellos aparecen Gregorio Gutiérrez González, José María Vergara y Vergara quien dirigió y fundó la revista *Mosaico* centro literario de los escritores de la época, Epifanio Mejía, José Manuel Marroquín, Jorge Isaacs, entre otros.

Las obras de este periodo se caracterizan por la sobresaliente postura ideológica del autor presente en el relato frente al carácter literario, carencia de la caracterización de los personajes y su dimensión psicológica. Sin embargo *María* de Jorge Isaacs será considerada la novela romántica que muestra las claras diferencias entre el romanticismo europeo y el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

americano. Aun así, para algunos críticos como Françoise Perus será inscrita en el contexto del simbolismo. María no se expresa como un instrumento para transmitir el discurso político sino que ficciona un universo literario. Para este tiempo ya se vive la etapa de asimilación y creación de una literatura que si bien inició imitando los modelos europeos, puede crear algo un estilo más propio.

El tercer periodo nombrado *Hacia la modernidad 1880-1900* estuvo habitado de acciones políticas y constitucionales en las cuales sobresalieron las figuras de Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro. Rigió la constitución de 1886 que estuvo bastante apegada a la vena religiosa católica, instituía derechos individuales precarios y limitados, restituyó la pena de muerte y la censura de prensa. Frente a la llamada Regeneración emprendida por Núñez hay varias opiniones que expresan las contradicciones que se vivieron en este tiempo, para algunos historiadores como Francisco Posada este movimiento solo iba en contra de la revolución y favorecía a la iglesia y los propietarios de grandes haciendas agrícolas o también llamados latifundistas. Pero para otros como Nieto Arteta fue un intento de racionalizar el estado.

En la literatura se manifestó el tránsito del romanticismo al simbolismo francés y de este al modernismo propiamente latinoamericano.

Uno de los autores más representativos de la época será Tomás Carrasquilla, quien con su creación literaria logra dar paso a personajes, situaciones y ambientes que son analizados psicológicamente, si bien tiene elementos costumbristas también posee elementos realistas. Carrasquilla fue, denominado por algunos críticos como Camacho Guizado, como el primer y gran escritor auténticamente nacionalista. Carrasquilla logró mostrar esa clase popular en la cual residían las verdaderas tensiones de la nación mestiza.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

En la literatura continental surgen nuevas preguntas acerca del lugar que ocupa en el mundo, acerca de su verdadero sentido histórico luego de tantas luchas por la independencia. La entrada de la modernidad en la cultura hispana no va a ser muy aceptada por algunos intelectuales de la época, como es el caso de Carrasquilla, criticada por estos como culto a la moda, pero también fue celebrada por otros como Octavio Paz el cual pudo verlo como *la voluntad de participación en una plenitud histórica hasta entonces vedada para los hispanoamericanos*.

La modernidad se reflejará también en los conflictos entre lo local y lo extranjero principalmente de las realidades españolas, francesas y norteamericanas. Entre los autores de esta época tenemos a José Asunción Silva, José Martí, Baldomero Sanín Cano y Guillermo Valencia, entre otros.

La literatura, el currículo y el canon

Como lo expresamos en el apartado anterior las historias de las literaturas se han convertido en un referente para muchos críticos literarios y para el establecimiento de “listados” que legitiman como valiosos y como “existentes” producciones literarias que responden a los criterios establecidos por estos. Es de notar que las producciones que no se ajusten a estos criterios son excluidas y por lo tanto subvaloradas.

Es conveniente en este apartado tratar un poco el concepto *canon literario* y sus dinámicas de conformación. Por el término *obras canonizadas* entenderemos, como lo explica el investigador y profesor Itamar Even Zohar en su libro *Teoría de los polisistemas* (1990), aquellas obras literarias que han sido aceptadas, legitimadas, cuidadas y resguardadas por los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

círculos dominantes de una cultura, los cuales pasarán a ser herencia cultural e histórica para las demás generaciones. Este término que a menudo sirve en las conversaciones cotidianas para determinar si un texto es de calidad literaria o no, es en realidad la expresión de términos y distinciones frente a las producciones que un grupo representativo considera como *esenciales y pertinentes en un determinado periodo*.

La relación tensional entre textos canónicos y no canónicos nos ubica en la relación estratificada de clases, tensiones que son antiguas y al mismo tiempo, actuales ya que, en todo sistema social y oficial existirán prácticas, lenguas, manifestaciones e ideologías que estén al margen de la ideología dominante. La escuela y los sistemas educativos reflejan en sus documentos legales y en las exigencias oficiales que se materializan en exámenes y pruebas estatales dicha estratificación. Esto tiene consecuencias a nivel social y cultural, ya que al centralizar y de alguna manera legalizar unos conocimientos y unas manifestaciones sobre otras se está destinando a las que no caben dentro de dicha ideología dominante al olvido y quizás a su extinción, como ha sucedido en nuestro país con diferentes lenguas indígenas y afro.

Dentro de estas apreciaciones es importante sin embargo tener en cuenta una de las condiciones del funcionamiento de los sistemas mencionada por el autor (1990, p. 8): *equilibrio regulador*. Esta condición hace posible que el sistema que envuelve las colecciones de textos canonizados no se inamovible, estática o inalterable. Si bien es cierto que para que exista la alta cultura o las clases altas deben existir al lado de estas las culturas subalternas y las clases bajas y medias, es cierto también que un sistema cerrado que no admita la existencia de estas otras manifestaciones tiende a ser *desplazado gradualmente* por estas últimas. Lo que observamos en nuestras escuelas no es realmente muy diferente, si bien los currículos proponen para el trabajo de la literatura textos clásicos que pertenecen por ejemplo al periodo grecorromano como lo son La íliada, La odisea, o los cantos épicos y heroicos como El poema



del Mio Cid, los estudiantes están leyendo otro tipo de literaturas como las sagas que han sido conocidas como géneros fantásticos, poseen características como argumentos históricos-legendarios, creación de universos alternos, roles de género que reconocen a la mujer como heroína y no como el botín de guerra, agregando a esto que miles de jóvenes se reúnen alrededor de estas historias para socializar alrededor de estos universos de ficción creando una identidad con la cual se identifican. Es claro que este tipo de narraciones, como lo afirma el escritor y periodista español Vicente Verdú (2003), hacen parte de lo que él mismo ha denominado *Capitalismo de ficción* refiriéndose a la importancia que tiene para las nuevas sociedades de consumo el espectáculo, la fantasía, y las animaciones ficcionales que llevan a la pantalla series y sagas.

Lo que es importante decir es que, aun cuando el sistema de canonización pueda ser modificado, las partes ya sea la dominante o la subalterna, ocupan un lugar desde el cual hablan; el dominante o el periférico. El repertorio de textos que conforman el sistema canónico no son simplemente textos que han agradado o han sido aceptados por la cultura dominante, sino que además responden a elementos ya sean estructurales, semióticos, ideológicos, semánticos, estéticos que configuran el universo narrativo de una época y un tiempo histórico determinado. Las obras que no obedecen a estos términos pueden llegar a ser consideradas como populares, folklóricas, vulgares o simplemente como no literarias. Tal vez por esto pueda explicarse que algunas obras que en algún momento fueron consideradas como irrelevantes o marginales puedan pasar en otro momento histórico a formar parte del canon literario. Estos status causan un gran impacto en las apreciaciones de las obras por parte de algunas instituciones como la escuela, las universidades, el Estado y se ven reflejadas claramente en los presupuestos destinados a investigaciones hacia relatos subalternos o en palabras de Manuel Zapata Olivella (citado por Mendizábal, 2012, p. 97), esas *otras literaturas*.



La canonización, como lo señala Even Zohar (1990, p. 18), tiene dos referencias frente a su uso como concepto, dos usos que hablan de dos procesos diferentes: 1. El término canonicidad puede referirse a la inclusión de un texto en un conjunto de textos que de alguna forma han sido *santificados* y que desea conservar la cultura dominante y 2. La canonicidad puede referirse al modelo que se establece como *principio productivo* de los relatos nacientes.

Para nuestro caso quisimos exponer la historia que propone Eduardo Camacho Guizado (1979) en su Manual de Historia, como se puede observar en lo expuesto anteriormente, los autores que se retoman allí son autores que contribuyeron con el proyecto de nación pensado para cada época. Los escritores que son reseñados no pertenecen a las minorías, pero en su mayoría si pertenecieron a la élite de estos tiempos.

El canon literario no sólo tiene repercusiones en la recepción de las obras sino también en “aquello que se considera debe ser leído por todos”, y estos referentes culturales vienen provistos de apreciaciones sobre el contenido estético, sobre su pertinencia frente a la realidad sociocultural, frente a la crítica y al aporte social, en suma una valoración y estimación de las diferentes creaciones. Esto no es en realidad un asunto menor como podría parecer, el etiquetamiento de un autor o de una obra puede hacer que esta sea difundida en menor o mayor medida.

El currículo escolar sin duda tiene en cuenta los cánones literarios establecidos, lo cual va a determinar que libros, que obras y que relatos se leen en la escuela. Pero una obra no es simplemente un historia, una obra literaria es una representación ideológica que puede contener diversas perspectivas sobre la realidad que habitamos, diferentes versiones de nuestro acontecer histórico y diversos mundos ficcionales que abren la perspectiva frente a la condición del ser humano.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Ahora, sobre el canon literario versan variadas concepciones teóricas que refieren a este como un conjunto de obras que perduran en el tiempo y que a pesar de ello aún se continúan leyendo por su riqueza estética y demás circunstancias que permiten que la obra literaria sea reconocida y leída por múltiples generaciones. Para hablar del canon en occidente es importante retomar a Harold Bloom (1995), quien señala que el canon si bien puede considerarse como un índice de obras que deben ser leídas, desde el año 1800 resulta difícil aludir a un índice estricto, pues el canon ha permitido la entrada de muchas obras. Sin embargo el autor alude a la necesidad de la conservación de un canon, en sus palabras es “(...) un patrón de vitalidad”, así pues en esta línea de sentido se habla de la inmortalidad de autores como Shakespeare, Kafka, Goethe, Tolstoi, Cervantes, Proust, entre otros. La defensa de este caso a nuestro parecer, no deja de perpetuar unas ideas y modelos respecto a la lectura de hombres (porque las mujeres poco se resaltan) que si bien son importantes para la historia de la literatura, pueden llegar a plantear en la escuela uno relatos únicos y cerrados de lo que puede concebirse por literatura, comenzando porque esta es vista solo desde lo que se encuentra escrito, la oralidad y los demás sistemas simbólicos no tienen cabida.

La idea de canon resulta incómoda puesto que plantea un conjunto de obras inamovibles, no obstante autores como Pedro Cerillo (2013) refiere al canon más que la escogencia rigurosa de textos, a la posibilidad adoptar una posición más abierta y plural. Aun así, esta perspectiva también devela una idea de la literatura restringida a la letra, a lo impreso, es decir, silencia otras culturas que al no tener escritura no significa que no posean la capacidad de narrar y contar el mundo.

Muchas cuestiones extraliterarias hacen posible que un libro sea leído o no en la institucionalidad, quizá, por la posición política de su autor o por cuestiones ideológicas, donde bien pueden prevalecer más que la calidad y el contenido de la obras. Por otro lado, ciertos libros se leen desde una manera un tanto dogmática o desde el culto a aquello que se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

considera como un texto clásico, así pues abandonar la lectura de Cervantes o Shakespeare puede suponer un agravio a la formación lectora de cualquier estudiante. Lo anterior advierte una tensión en la elaboración de un canon literario, pues lo clásico ha tenido un lugar reservado en la elaboración del mismo. Ahora, no podemos suponer que todo lo clásico se traduzca al canon, esta salvedad es necesaria para vislumbrar que el canon se entiende como la escogencia o selección de ciertas obras que se abordan en ciertas instituciones o bien que cada persona va eligiendo dentro de la elaboración de su biblioteca personal.

El canon entonces se entiende como la selección de ciertas obras literarias, las cuales se eligen de acuerdo a su riqueza estética, trascendencia histórica y su relevancia para el conocimiento de la literatura. Este es sin duda es un ejercicio cuidadoso y crítico, que deberá asumirse con cautela, pues en la elección de los textos privilegian ciertas miradas, que más adelante terminarán configurando lo que el estudiante pueda entender como literatura. De ese modo, el canon no se lee como una perspectiva exclusivamente clásica o conservadora de la literatura, desde esta perspectiva el canon se aborda como selección, si se quiere lista o plan de lecturas que pueden leerse en determinado espacio. Esto revela que el canon más que la preservación de obras clásicas también puede observarse como una elección fundamental para la formación literaria, que puede contener obras clásicas o no, que con su estilo, destreza narrativa, autores, movimientos artísticos y periodos históricos.

Las instituciones escolares dentro de sus actividades académicas elaboran un currículo, particularmente en el área de humanidades, lengua castellana se elabora además de las temáticas que se abordan a lo largo del periodo escolar una selección de obras literarias que bien pueden obedecer a un movimiento o corriente literaria. Dichas obras se condensan en la elaboración de un plan lector o de un canon literario escolar que realizan maestros o encargados del área específica. Aquellos textos literarios pueden elegirse bien sea por una tradición clásica que sugiere la lectura de ciertas obras, como por ejemplo, la lectura de Don



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Quijote de la Mancha, La Odisea, Madame Bovary, Alicia en el país de las maravillas, El Cantar del Mio Cid, entre una cantidad de obras que son reconocidas como herencia cultural que aún perdura en el tiempo. Es claro que estos clásicos de la literatura entran con bastante recelo en la institución escolar, pues muchos estudiantes señalan que son un poco complejos por su lenguaje o demasiado arcaicos para la actualidad. Los clásicos siempre serán polémicos, muchos maestros se preguntan si leerlos o no, si es más adecuado leer una adaptación o fragmentos, otros optarán por leer el texto original, entre una serie de estrategias que se elaboran para la enseñanza de la literatura. Por tanto, es importante señalar que la elaboración de un canon, la selección de algunas obras, es un asunto complejo que tiene que considerar unos requerimientos curriculares y lineamientos dispuestos por el MEN, como las temáticas y complejidades que afrontan los estudiantes en su vida académica. Sumado a lo anterior, debe agregarse la posición ética y política de los maestros, quienes deciden qué leer, el por qué hacerlo, y para qué hacerlo.

El entramado que configura el canon literario escolar, está lleno de tensiones, es si se quiere un conglomerado de visiones, posturas políticas, experiencias de goce estético o de recelo. Aquello que se seleccione, será sin duda un ejercicio ético donde el maestro presenta a sus estudiantes el mundo o para ser más precisos los mundos envueltos en papel, letras y fragmentos que van tejiendo de a poco ideas, configuraciones de aquello que son los libros y la literatura. No podemos olvidar entonces que la selección del canon, en la institución escolar es un ejercicio curricular, que permite organizar y planear aquello que se pretende enseñar. Por ende la selección curricular tiene una incidencia en la configuración del conocimiento que se brinde a los estudiantes, es decir, con la lectura de ciertos autores y editoriales, están privilegiando unas maneras peculiares en la que los estudiantes pueden acceder al saber.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Los planes curriculares de las áreas de saber son así el asidero de discursos, dispositivos, herramientas, prácticas e ideologías se van instaurando modos particulares de entender la acción educativa. De ese modo, la recurrencia de prácticas e instrumentos llevan a cuestionar las concepciones que han entrado a las aulas para posicionarse como rutas imprescindibles en la enseñanza de la lengua y la literatura, que en muchas ocasiones niegan la posibilidad de encuentro y diálogo con otras formas de saber que no se encuentran solo en aquello que se escribe.

Considerando lo anterior, es menester traer en la discusión lo que Jurjo Torres Santomé (1993) ha denominado como *las culturas negadas y silenciadas del currículo*, allí apunta que el diseño curricular está permeado por culturas hegemónicas, los saberes de otras culturas han sido ignorados o bien se reconocen solo una vez al año con unidades aisladas que no guardan relación con áreas de conocimiento, así pues es necesario elaborar ejercicios que permitan como señala el autor la “formación de personas críticas, activas y solidarias, y de ayuda en la reconstrucción de la realidad”, lo cual es posible a través de la transformación de las prácticas y del currículo, en torno a aquellos asuntos o contenidos culturales que apunten a la reflexión y socialización crítica de los estudiantes (Torres, J. 1993).

Anclado a esta idea, José Gimeno Sacristán (1998) establece que el currículo es una selección cultural, en donde el principal énfasis se encuentra en desarrollar ciertas tareas académicas, pero esto no solo obedece a que administrativamente se impongan ciertos contenidos a desarrollar durante el año escolar, sino a que el maestro no tiene un buen dominio sobre los asuntos culturales que está llamado a transmitir y es por esta razón que sigue fielmente lo que se encuentra en los libros de texto, perpetuando con ello discursos hegemónicos y desplazando otras formas de conocimiento.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

De esta manera, es pertinente resaltar que el diseño de los currículos no es algo que el docente deba hacer individualmente, pues es necesario que nazca de las lecturas que ha hecho del contexto y del diálogo entablado con sus estudiantes, ya que de allí podrá obtener una idea sobre cómo organizar los contenidos y sobre cómo anudarlos con otros temas que puedan ofrecer una posibilidad de análisis y una amplia mirada al mundo a los estudiantes

El desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenezca-, conocer algo su evolución histórica, relacionarlo con las derivaciones que ha tenido en otros campos, posibles aplicaciones a la vida cotidiana, etc. (Sacristán, 1998, 320).

Pensar el currículo desde una perspectiva intercultural, implica en primera instancia que el maestro se reconozca como diverso y reconozca la diversidad existente, para que desde allí pueda establecer las relaciones y conexiones necesarias entre los conceptos a trabajar, así tal como se menciona anteriormente, los temas podrán ser abordados desde diferentes perspectivas; a saber, cultural, política, económica y entre otras. Todo esto exige, además, que el maestro se posicione como intelectual (Giroux, 2001) pues es necesario que investigue para que pueda proponer y hacer una real transformación del currículo a partir de la reflexión de sus propias prácticas y de los contextos que habita.

Otras literaturas

Este trabajo se inscribe en lo que el crítico Ángel Rama (1975) denomina la literatura como sistema, en tanto no es posible hablar de una única literatura, en ella tienen lugar diversas perspectivas, las cuales conforman un sistema literario. Dicho sistema se configura de acuerdo a la cultura en la cual se inscribe, allí la literatura elabora sus propias características, técnicas, temas y demás. En esa vía, los planteamientos de dichos textos ofrecen una mirada



plural de la literatura, ya que considera que esta se inscribe en un contexto social y cultural en el que coexisten la literatura culta, la popular, la nacional, por tal razón la literatura se entiende como sistema en que confluyen diversas expresiones sociales y estéticas.

En esa medida, las formas artísticas orales que son llevadas a la escritura pertenecen al sistema literario, puesto que allí se funda la tradición literaria para culturas. Ong (2008) sostiene que estas culturas que son fundamentalmente orales han sabido elaborar representaciones verbales de gran valor artístico. Sin embargo, el autor sugiere que para estas culturas orales se hace necesario el tránsito a la escritura. Así lo expresa:

Es posible emplear el conocimiento de la escritura con el objeto de reconstruir para nosotros mismos la conciencia humana prístina (totalmente ágrafa), por lo menos para recobrar en su mayor parte-aunque no totalmente-esa conciencia. (Ong, 2008, p.24).

A esta escritura, Lienhard (1990) le otorga el carácter de alternativa, lo cual obedece a que estas producciones no configuran una literatura que es leída por la cultura mayoritaria, son alternativas porque se ubican al margen de lo social y revelan las voces de poblaciones que son minoritarias. Esta literatura reelabora, en el caso de autores indígenas, los universos orales en la escritura (Lienhard, 1990) allí lo oral y escrito entran en una zona contacto; la escritura es así una herramienta que guarda la memoria y preserva la lengua y la cultura.

En consonancia, la concepción de la literatura puede estar mediada por características particulares según el contexto de producción, pero también comparte e intercambia con las formas literarias de la literatura regional y la de la cultura dominante. Así, podemos hablar de las literaturas heterogéneas, este concepto es desarrollado por el profesor y crítico literario Antonio Cornejo (1978), quien define a estas literaturas como producciones situadas en el cruce de dos culturas y dos sociedades, refiriéndose a la compleja relación que se da entre las culturas minoritarias y la cultura mayoritaria, en donde estas pasan a ocupar un lugar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

subalterno que las enmarca y en cierta medida las redefine, de allí que los autores no canónicos, tomen formas estructurales y lingüísticas y al mismo tiempo hagan uso de las formas originarias que tienen a su disposición como lo son la canción, el cuento folklórico, el ritual, el rezo, entre otras, introduciendo elementos de su propia cultura y dando origen a creaciones que se gestan en la orilla de dos cosmovisiones diferentes.

En esa vía y para propósitos de la investigación es relevante citar lo que Ángel Rama denominó la *transculturación de la literatura*, la cual consiste en los procesos de intercambio, pérdida o pugna de la literatura, esto se relaciona con las operaciones culturales de las sociedades: “Las obras literarias no están fuera de las culturas sino que las coronan y en la medida en que estas culturas son invenciones seculares y multitudinarias hacen del escritor un producto que trabaja con las obras de innumerables hombres” (Rama, 2008,p.24).

La literatura en esa vía es producto de la cosmovisión de los pueblos, de su lengua, de una técnica particular y unos géneros peculiares. Ahora bien, al ser una construcción social y cultural recibe e intercambia influencias de las formas literarias dominantes, asunto que bien puede ser provechoso para un reconocimiento de formas diversas y heterogéneas del quehacer literario. En este caso, nos ocuparemos de visibilizar voces que provienen de diversas culturas y que quizá no hacen parte del canon occidental, pero que revelan una mirada otra del mundo, a través de la narración, la poesía, la dramaturgia, entre otros géneros que dan cuenta de la polifonía que voces que reflejan unas prácticas particulares del hecho literario y que en ese medida insta a que sean reconocidas como manifestaciones que nos hablan de la amplitud del mundo, sus saberes, sus cantos, poesía y relatos, asunto que pasa desapercibido y opacado en la formación en literatura.



Tensar hilos desde las oralituras

El término oralitura surgió en 1994 en un congreso de escritura indígena en México, sin embargo las expresiones orales y las manifestaciones de los pueblos indígenas, campesinas y afro existen mucho antes de la invención del término, su origen se remonta a tiempos inmemorables. Partimos de la idea de que no todo aquello que se encuentra escrito es literatura, existen otras formas como la oralidad que han construido unos de saberes y prácticas que recogen una dimensión artística y literaria de entender el mundo. Esto tiene asidero en lo que Arturo Escobar (2016) denominado el *desclasamiento epistémico*, el cual invita a abandonar una pretensión universal y un reconocimiento a diversas formas de pensar y existir. Concebimos posibilidades que permitan acceder unas formas de conocimiento que han sido negadas y que por ende no son reconocidas en el currículo escolar y en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Para comprender esto resuena el pensamiento Elicura Chihuailaf (2004) dice, quien se autodenomina oralitor “(...) me parecía que mi escritura transcurría al lado de la oralidad de mi gente, de mis mayores (...) no en un mero artificio de la palabra” Así la vida ancestral, la naturaleza y la voz de los ancestros se conjugan. Por ello Hugo Jamióy (2010), poeta Kamëntsá habla de la *antigua palabra* y la *nueva palabra*, una es la palabra raíz, de los abuelos y la otra es según el autor, el fruto de la semilla antigua. Se trata entonces de construir una mirada que considere la poética ancestral como algo vivo que se expresa en las miradas, cantos, danzas, palabras y pinturas, las cuales nos relatan un mundo más amplio.



Los pueblos originarios, o tal como lo menciona Ong (2008) en su libro *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*, “Culturas orales primarias, es decir, culturas orales que no tenían conocimiento de la escritura.” (p. 39) Condensaron a través de las palabras la memoria de sus territorios y de sus gentes, una memoria que fue construida a partir de encuentro con el otro y de disponer el oído para escuchar aquellas narraciones que permitían que hubiera una réplica de esos saberes de generación a generación.

El acercamiento a las oralidades de un pueblo, nos permite tejer vínculos entre la identidad y la narración, puesto que todos los seres humanos y en especial aquellas culturas orales primarias al hablar sobre sus propias visiones del mundo y sobre sus experiencias, acuden a la narración, pero estas toman forma de canto, de danza o de palabra que es entregada al otro, creando a partir de otros sistemas simbólicos, relatos que dan cuenta de las diversas cosmovisiones y de aquello que les identifica. Así:

La narración es de particular importancia en las culturas orales primarias porque es capaz de reunir una gran cantidad de conocimientos populares en manifestaciones relativamente sustanciales y extensas que resultan razonablemente perdurables, lo cual en una cultura oral significa formas sujetas a la repetición. (Ong, p. 138)

Hablamos entonces de unos pueblos que se narran y encuentran un gran sustento a partir de la palabra, pero es una palabra que se hace relato no como en los textos escritos, es un relato que como lo menciona Ong (2008) que no tiene una secuencia lineal en los hechos, es un relato que viaja constantemente en el tiempo y que podríamos decir que inicia *in media res* para captar desde el primer instante la atención de quien escucha, de esta forma se narra al inicio aquel suceso que desencadena expectativa e incertidumbre y desde allí se desprende el relato que da explicación de aquellos conceptos y saberes que debe perpetuarse y enseñarse. Por consiguiente Peabody (1975) citado por Ong (2008) dice que: “Un cantor efectúa no una



transferencia de sus propios propósitos, sino una realización convencional de pensamiento tradicional para sus oyentes, incluyéndose a sí mismo”.

En este sentido podríamos hablar entonces de que a partir de la tradición oral, se pueden conocer y comprender las prácticas culturales de un pueblo, así, tal como lo menciona Gadamer (2003) citado por Rodríguez (2013) “el lenguaje realiza su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento mutuo. En consecuencia, sólo a través del lenguaje el fenómeno hermenéutico adquiere un alcance universal (...)” (p. 114). Así, el lenguaje desde las oralidades que nos ofrece el mundo nos permite una comprensión más amplia de aquellas cuestiones vitales y de las relaciones existentes entre las sociedades y sus cosmovisiones.

La oralidad es así un universo de sentidos, de múltiples significaciones, una posibilidad que nos conmina a descreer de sistemas únicos como puede ser la escritura, esto considerando lo que plantea Selnich Vivas (2015) cuando alude que “(...) la escritura es incapaz de abarcar la poesía, aunque sirva de medio, la poesía emerge antes de la letra” (p.75) Cuando sugerimos el acercamiento a las oralidades estamos advirtiendo un contacto si bien con lo indígena y ancestral, también respecto a la tradición campesina, afro y demás construcciones que se han realizado en diversas culturas. La oralidad y sus formas artísticas antecedente la invención de la escritura, pues cuando hablamos de esta idea partimos de una noción que nos sugiere que la poesía y demás formas artísticas no pasa necesariamente por un estadio afincando en la escritura alfabética.

Nuestra manera de comprender los saberes del mundo aún sigue siendo limitadas, en tanto no concebimos otras posibilidades expresivas, este trabajo realizó un esfuerzo por acercarse a la oralidad pero aún apoyado por la escritura, entendiendo esta como medio que tenemos para acercarnos a las producciones y obras de los autores a abordar. Quizá la escritura sea un rasgo superficial de la poética ancestral (Vivas, 2015), sin embargo es el modo que tenemos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

para acceder a las obras y las palabras de autores. En nuestros encuentros tratamos de disponer de modos que nos permitan trascender la escritura, pues esta posee para algunos pueblos originarios una historia dolorosa que borró una cosmogonía y condicionó los medios expresivos. Así, deseamos caminar por formas que no solo incluyeran la escritura, sino que a su vez nos instaron a transitar en formas más allá de las instauradas por la modernidad como legítimas.

Bibliotecas escolares

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido un programa de bibliotecas educativas, con el fin de dotar y fomentar las prácticas de lectura en la comunidad educativa, según las políticas nacionales se considera que la biblioteca promueve y fomenta los logros de los estudiantes. Lo anterior, ha permitido que aproximadamente 20.900 colecciones del material Colección Semilla sean dotadas en el territorio nacional. Para el caso de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, las bibliotecas de ambas sedes cuentan con la colección ya mencionada, sin embargo preocupa que las personas encargadas de la promoción de la biblioteca sean encargadas en sus labores de otras actividades que no guardan una relación con este espacio. En esa vía, es claro que la dotación de libros y material no es suficiente para que la biblioteca sea un escenario para mejorar las prácticas educativas, es menester un acompañamiento constante, una relación de maestros y los currículos.

La política pública de bibliotecas escolares tiene como objetivo dotar espacios, crear programas en relación con las mallas curriculares o proyectos educativos, el acceso a servicios web, fomentar cargos en las instituciones para bibliotecarios y cooperación en red con otras bibliotecas escolares (MEN, 2014, p.18).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La idea de una biblioteca escolar apenas viene consolidándose en Colombia, aún faltan esfuerzos por parte de las instituciones y el Ministerio de Educación Nacional, pues no basta con la dotación de material, se hace necesario un proceso de formación de la comunidad educativa, de los maestros y estudiantes para hacer conciencia del uso de la biblioteca, pues la biblioteca no solo es un escenario para la lectura y préstamo de libros, desde allí pueden surgir proyectos pedagógicos que realicen una red entre la biblioteca y maestros, ya que este espacio no solo se ocupa de la lectura literaria, sino que puede establecer conexiones con diversas áreas de conocimiento.

De igual modo, sería importante considerar la biblioteca más allá de una dimensión escrita, es menester pensar la biblioteca desde diversos sistemas como la oralidad, lo multimedial, los otros sistemas simbólicos como la música, la pintura, entre otros. Así la democratización del acceso a la información no se ocupará solo de la lectura alfabética, sino que insta a promover otros sistemas que den cuenta de la pluralidad del lenguaje y la capacidad inagotable del hombre para simbolizar.

La biblioteca representa una fuente importante para concebir procesos educativos que no acaecen solo afuera del aula, sino que pueden establecer una relación con los currículos escolares, donde las áreas pueden estar interrelacionadas y tanto maestro como bibliotecario pueden ser partícipes de proyectos que fortalezcan las prácticas en las instituciones.

En tal razón, sería interesante plantear la biblioteca como un escenario para la interculturalidad tal como sugiere Natalia Duque (2014) donde puedan tener lugar diversas historias y voces que hablan de lo que somos y la diversidad de relatos que se tejen y se construyen en el mundo que habitamos. Este ejercicio lleva a concebir la biblioteca como un espacio “(...) donde convergen diversas formas de pensar, creer, imaginar y concebir el mundo, donde la cultura escrita, como cultura hegemónica existe, pero donde también habitan las señas, el braille, los cantos, los mitos, la oralidad” (Duque, 2014, p.11).



Es claro que a las prácticas educativas se les ha encomendado la alfabetización desde la primera infancia, de las primeras cosas que enseñan a los niños y niñas al ingresar a la escuela es a leer y a escribir, por supuesto esta tarea sigue siendo fundamental en las prácticas educativas. Sin embargo, resulta interesante considerar como prácticas tales como la oralidad, la música, la pintura, entre otros sistemas simbólicos que fortalezcan las manifestaciones expresivas de los estudiantes.

Los otros sistemas simbólicos refieren tanto al lenguaje verbal como no verbal, esto quiere decir que el lenguaje en sus diversas manifestaciones permite al ser humano representar, conceptualizar, expresar y dar sentido a lo que lo circunda. Los Estándares Básicos en Lenguaje sugieren que el lenguaje se imbrica desde diferentes sistemas: “(...) son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas”(MEN, 201, p.26) Es claro que la educación en Colombia se ha centrado en la práctica de la escritura de forma predominante, una tarea pendiente consiste en ahondar las manifestaciones expresadas en diversos sistemas de significación, ya que sin duda representan la magnitud del lenguaje y nuestra capacidad para simbolizar mediante múltiples medios.

Ahora, es interesante considerar la figura del maestro bibliotecario como aquel orienta la mediación del conocimiento y los aprendizajes bien sea a través de la biblioteca o del aula como lugar donde está presente la biblioteca. Según el MEN en el texto “Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar” (2016) el docente bibliotecario es “(...) un mediador de lectura y escritura que, a grandes rasgos tiene como misión pedagógica- por su función transversal en la institución educativa-, el fortalecimiento del conocimiento adquirido en los diferentes ámbitos educativos” (p.19) En síntesis, el maestro bibliotecario posee la capacidad de dinamizar saberes, no solo a través de la lectura y la escritura, sino, a mediante otros



sistemas expresivos que dan cuenta no solo de la lectura literaria, sino, de la biblioteca como un lugar vivo donde tienen asidero diversas concepciones y expresiones humanas. No hay que olvidar que el maestro bibliotecario puede contribuir de manera especial al currículo, de tal modo que la biblioteca y los planes de área se complementa de manera que la biblioteca y el aula sean lugares aislados, sino, que redunden en proyectos educativos que integran áreas de saber y biblioteca.

CAPÍTULO III: Rutas de la investigación y senderos para pensar la práctica pedagógica

Desde nuestra idea de maestras en formación concebimos la práctica como un proceso reflexivo donde tiene lugar la investigación no como un objeto exterior a la experiencia vivida, sino, como un hecho que es intrínseco a nuestro quehacer como maestras. De ese modo, nos alejamos de la idea colonizadora e impositiva que ve al otro como un objeto que se examina y a su vez tampoco consideramos la escuela como un espacio del cual se recolecta información que después se analiza sin considerar las prácticas sociales, culturales y la experiencia misma de pensar la práctica como un ejercicio formativo donde acontece la investigación.

Por lo anterior, nuestro trabajo se ubica en el paradigma cualitativo y el enfoque de investigación acción educativa. Esto porque nuestra apuesta pretendió construir un proceso dialógico con los estudiantes, maestros cooperadores, la biblioteca y nuestros intereses como maestras en formación. Lo anterior fue, con el ánimo de construir y tejer una propuesta donde



tuviera lugar la literatura como un eje nodal en articulación con otras áreas de conocimiento y la mirada de una literatura intercultural en la biblioteca escolar.

Las posibilidades que nos ofreció este paradigma tienen que ver con principios éticos que nos trazaron un modo o posibilidad de acercarnos al otro y sus saberes de un manera respetuosa, sin la pretensión de examinar, exotizar o recreminar unos modos de entender el mundo. Los suelos epistémicos por los cuales pretendemos transitar nos conminan a dejar de ver a el otro como un objeto a investigar, por tal razón, este trabajo no tiene una pretensión que posiciona un saber sobre el otro, o bien, que se cree con el derecho a juzgar lo malo o lo bueno. Pretendemos una elaboración conjunta del saber, por ello no consideramos que poseemos una mirada desde la imposición de ciertas prácticas y discursos, sino que, procuramos reconocer las voces de los saberes del maestro, la biblioteca, estudiantes y aquellos otros que reclaman una justicia epistémica que considere la diversidad de nuestro mundo. Plantea Linda Tuhiwai Smith (2015) que es menester “ofrecer historias alternativas es ofrecer saberes alternativos. La ampliación pedagógica de este acceso a saberes alternativos es que pueden ser las bases de maneras alternativa de hacer las cosas” (p.63) Se trata entonces de considerar que nuestra educación contemporánea se afinsa en una estructura que silencia los saberes del mundo.

Retomamos de ese modo, la idea que plantean Denzin & Lincoln (1994) cuando exponen la idea del *bricoleur*, haciendo alusión a que la investigación cualitativa conjuga el contexto social y personal, los relatos biográficos de los investigadores, entre otros asuntos que inciden en el proceso investigativo, los cuales demuestran que la investigación no es un hecho inocente, sino, un acto complejo donde los investigadores tratan de rearmar el mundo al que han accedido.



Las posibilidades de la investigación acción educativa

En primera instancia es importante definir desde qué perspectiva abordamos la investigación acción participativa, para esto retomamos la idea de Rafael Bisquerra (1989) quien afirma que: la investigación acción es una metodología que tiene por objetivo mejorar la práctica educativa (p. 279), a través de la relación dialógica entre la práctica y la teoría, se sitúa en un contexto particular, con una problemática específica, tratando de accionar desde y sobre una realidad educativa determinada. Este proceso se piensa, según el autor, como “una espiral autoreflexiva” (p. 279) donde se alude al carácter cíclico de la acción y la reflexión, posibilitando un ir y venir de las miradas sobre sí mismos y sobre la propia práctica.

Para nuestro contexto Latinoamericano, se destaca el sociólogo Orlando Fals Borda, desde la Investigación Acción Participante, el cual establece algunas características que definen el proceso de investigación y las relaciones con la Investigación Acción Educativa, dichas características resaltan la forma colectiva en que se produce el conocimiento, no el sentido de validación de argumentos por parte de algún otro, sino desde el consenso y la argumentación que cada individuo desde su subjetividad puede aportar a la construcción del saber, en palabras de Fals Borda (1987), citado por Calderón, J y López, D (2013) “colectivización de ese conocimiento” (p.18).

En este sentido, la investigación es un proceso que no se aleja de los contextos que habitan los sujetos, puesto que emerge de las necesidades, tensiones y problemáticas de la comunidad educativa. Esta idea nos permite abordar uno de los principios fundamentales de dicha metodología que consiste en la relación entre sujeto y objeto, la cual se distancia de la posición binaria y vertical que concibe al otro como un objeto más no como un partícipe de los procesos de investigación. Esta metodología propende por un encuentro intersubjetivo de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

argumentación, de discusión para la formación y el aprendizaje tanto de maestros como de estudiantes.

Un segundo principio es el redescubrimiento del saber popular para el reconocimiento de saberes que hacen parte de los colectivos sociales, grupos minoritarios y otros saberes que han sido subalternizados por el paradigma occidental. De igual modo, encontramos posibilidades significativas en un tercer principio; en la participación como fundamento para la transformación de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Movimientos y puntadas para pensar la práctica y la investigación

Tomando como base lo planteado en la investigación acción, se esbozó el desarrollo de nuestra investigación bajo las siguientes fases metodológicas, las cuales están interrelacionadas y construidas en conjunto con la comunidad educativa. La primera fase consistió en un acercamiento a las prácticas educativas, delimitando un posible tema de investigación a partir de las tensiones vivenciadas en la institución educativa, el cual consistió en el abordaje de la literatura como eje nodal con otras áreas de conocimiento y la mirada de una literatura intercultural en la biblioteca escolar.

Las tensiones que encontramos en esta escuela giraban alrededor de la fragmentación de las áreas, la visión monocultural en los planes de área, desconocimiento de la diversidad cultural presente en nuestro país y en nuestro planeta, prácticas discriminatorias hacia al otro, bien sea por su condición sexual, económica, cultural y religiosa, entre otras. A su vez, encontramos que la enseñanza de la lengua y la literatura adquiere un carácter reduccionista en tanto la lectura del texto literario es usada en función de un conocimiento estructural que desconoce la experiencia estética de la lectura y del mismo modo el contexto social y cultural



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

de producción de las obras. Otra tensión tiene que ver con una perspectiva grafocéntrica presente en la práctica educativa, ya que si bien, las políticas educativas y los documentos legales hablan de la apertura a otros sistemas simbólicos se evidencia que el uso del lenguaje se restringe solo a la escritura alfabética desconociendo otras expresiones humanas.

La segunda fase se desarrolló mediante la creación de un proyecto de aula y un proyecto en la biblioteca escolar denominado “Leer el mundo” que se elaboró de manera consensuada con maestras, el bibliotecario y los estudiantes, considerando las exigencias estatales expresadas en los Lineamientos curriculares y Estándares básicos de aprendizaje de las diferentes áreas, como también los diferentes planes de área de los grados primero, segundo y quinto. Dentro de esta fase se desarrolló de igual manera una serie de talleres en la biblioteca escolar de la sede Placita de Flórez, de la mano del bibliotecario y docentes de primaria. Con estos talleres pretendíamos extender la propuesta planteada en el proyecto de aula y a su vez realizar un ejercicio de aproximación a otras culturas a través de la literatura.

La tercera fase correspondió a un proceso de discusión y reflexión con maestros, estudiantes y bibliotecario. Esta fase se desarrolló a partir de entrevistas, narrativas y grupos de discusión. Como se detalla a continuación:

-El tejido desde el diálogo con las maestras y la biblioteca: En la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, lugar donde se desarrolló el proyecto de aula, realizaremos encuentros y discusiones que nos permitieron un acercamiento a la manera en que las maestras conciben la diversidad cultural, por ello desarrollamos entrevistas y ejercicios narrativos que develaron las concepciones de las maestras y el bibliotecario en la elaboración de sus prácticas y el currículo escolar.

-Un tejido a varias voces: Este proyecto plantea el reconocimiento de las voces que han estado ausentes en el currículo escolar y de manera más específica en el enseñanza de la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

lengua y la literatura, por ello invitamos a maestros, el bibliotecario, estudiantes y demás actores para reflexionar mediante un diálogo, a propósito de los retos que tendríamos como maestras al asumir una perspectiva intercultural en la enseñanza de la lengua y la literatura.

-Trabajo por proyectos: A lo largo de la construcción y puesta en marcha construimos un proyecto, considerando que este puede ser un artefacto que posibilite el trastocamiento epistémico, político y ético en la enseñanza de la lengua y la literatura. Dicho proyecto se fue tejiendo con las palabras, recomendaciones y acciones que realicemos con las maestras, comunidades y demás.

Por último, la cuarta fase, atendió al proceso de sistematización de las experiencias registradas en la práctica pedagógica, rastreando aquellas categorías que no habían sido consideradas previamente y que atienden a los objetivos planteados.

Las fases descritas no atienden a un proceso lineal, en tanto los procesos de reflexión y acción son continuas y de ningún modo son instrumentos que se aplican de manera fría al quehacer educativo e investigativo. Los procesos son continuos y a manera de un rizoma o espiral acontecen de manera simultánea, lo que nos permite ir y volver en la investigación como un proceso formativo y constante.

Ahora bien, para realizar una reflexión de la práctica pedagógica se dispuso de elementos tales como el diario de campo donde reflejamos en primera persona la experiencia en la práctica, sus certezas y retos, como los acercamientos realizados con el proyecto de aula. De igual modo, se realizó un análisis de documentos teóricos, institucionales y legales en los cuales hicimos un acercamiento a las políticas educativas, en lenguaje, otros sistemas simbólicos y áreas que están en relación con el proyecto de aula. A su vez, la voz de las maestras y el bibliotecario de la institución fueron fundamentales para las reflexiones que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

nos atañen en lo que tiene que ver con la interculturalidad, la diversidad y la integración de áreas, esto gracias a las conversaciones, entrevistas y narrativas.

Posteriormente, se realizó un análisis de la información para interpretar y asimismo dar cuenta de nuestra experiencia en la práctica pedagógica, se proponen así un análisis de categorías, estas entendidas como sugiere Sandoval (2002) como aquello que nombra la experiencia (p.159), lo que ocurrió en la puesta en marcha del proyecto de aula. Luego se dio paso a la definición de categorías, derivadas a su vez en un primer momento de los apuntes de diarios de campos, narrativas, entrevistas, los cuales fueron objeto de reflexión en la práctica y la investigación.

Es importante aclarar que gracias al enfoque de investigación acción educativa, los análisis estuvieron en continuo diálogo con los maestros y el bibliotecario, así la reflexión también se orientó por las sugerencias y consideraciones de la comunidad educativa.

Para el análisis proponemos la figura espiralada, la cual nos permite como expresa Gavilán (2012) ubicarnos en una perspectiva de pensamiento en espiral, en el cual es posible generar procesos continuamente dialógicos, en tanto “(...) el modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente” (p.18) Esta figura fue entonces una aproximación a una forma de comprender nuestra práctica e investigación, donde convergen tanto nuestros intereses y propuestas, las voces de estudiantes, maestros, el bibliotecario, las lecturas realizadas, los rostros que hemos visto, la experiencia y su relato.

1 8 0 3



Proyecto de aula



Ancladas a las ideas que hemos venido exponiendo, desarrollamos un proyecto de aula en el que abordamos el lenguaje en diálogo con otras áreas del saber y que al mismo tiempo nos dio pie para el planteamiento de una serie de talleres para implementar en la biblioteca escolar, las cuales dieron cabida al trastocamiento epistémico y con ello al acercamiento a otros saberes y literaturas que no han sido trabajadas en este espacio ni en el aula. Bajo esa mirada este trabajo es una apuesta por la integración de áreas en el que la literatura y los otros sistemas simbólicos, pretenden ser un eje nodal para articular un diálogo de saberes que propicie un reconocimiento de las culturas del mundo, en tanto consideramos que los relatos guardan en su esencia relaciones con el contexto en que se inscribe, sus saberes y una mirada particular de concebir al mundo y la tierra.

Este proyecto de aula surge de las discusiones y reflexiones dadas en el seminario de la práctica pedagógica, así como de los diálogos con las maestras y las experiencias en el aula



de clase. Esta propuesta estuvo atravesada por la reflexión frente a la fragmentación de los saberes presente en la escuela y entre las diferentes áreas del conocimiento, dicha fragmentación ha ocasionado una desarticulación entre las elaboraciones y abstracciones construidas en cada clase, pasando de una materia a otra mediados solamente por el tiempo cronológico. Estas rupturas hacen que los estudiantes no encuentren funcionalidad e importancia a los contenidos trabajados, los cuales se presentan como nociones ajenas y extrañas de un universo conceptual y mental lejano a ellos. El proyecto de aula intentó desde una perspectiva intercultural y desde la base de la Pedagogía Planetaria vincular diversas epistemes y concepciones de mundo a través del trabajo de textos y producciones provenientes de otras culturas presentes en nuestro país y en nuestro mundo, articulando las áreas Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Artística y Lengua Castellana.

Desde este mismo presupuesto, hemos elaborado un proyecto transversal en la biblioteca escolar, de la mano de algunas maestras de la sede Placita de Flórez y el bibliotecario, los cuales expresaron la necesidad de la visibilización de la biblioteca escolar como un espacio de aprendizaje y construcción de conocimiento donde se presentaron textos en un horizonte intercultural que posibilitó que los estudiantes accedieran a diversidad de autores y culturas. Desde allí indagamos por las concepciones sobre: el ser humano, la heterogeneidad, la diversidad, el espacio, la ubicación geográfica, la construcción de territorio, las formas de socialización, etc. Todas estas relacionadas con las diferentes disciplinas del saber que se preguntan por el mundo, nuestro mundo, intentando comprenderlo y describirlo y a su vez transformarlo.

En consonancia, el MEN (1994) en sus lineamientos curriculares de lengua castellana reconoce que es importante ahondar en diversos sistemas de significación como lo pueden ser la oralidad, la imagen, la multimedia, el lenguaje verbal y no verbal (p.35) Allí encontramos un eje fundamental para pensar el lenguaje en relación con otros sistemas



simbólicos, en tanto creemos que el lenguaje no obedece solo a construcciones gráficas sino, que abarca múltiples niveles expresivos que han sido ignorados y silenciados, esto a pesar de que en las políticas nacionales existe una apertura tanto en los *Lineamientos curriculares* (1998) y los *Estándares básicos en lenguaje* (2009). Estos últimos sostienen que el lenguaje debe considerarse bajo una concepción amplia que abarque “el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones.” (p.40). Es por lo expuesto, que elaboramos una propuesta que nos permitió erigir prácticas que abarcaron una relación con otros sistemas de significación, la literatura y otras áreas de conocimiento a la luz de una perspectiva intercultural.

En este punto es importante mencionar que el material bibliográfico disponible en ambas sedes de la institución, no es suficiente para constituir un puente comunicativo que permita el abordaje integral del conocimiento, es decir un abordaje que permita el diálogo entre las diferentes áreas curriculares. Ahora, en la revisión de las pruebas de periodo propuestas por la institución, enmarcadas en el plan de mejoramiento, hallamos una tensión entre lo que exigen las pruebas a nivel teórico y práctico y los procesos reales de los estudiantes. Lo anterior responde a las dinámicas de la escuela que por su parte supone un tiempo previsto y determinado para la aprehensión de los saberes de las diferentes áreas y a la contingencia de la cotidianidad de las familias de los estudiantes que por razones socioeconómicas no asisten la semana continua a la institución. Es por esto que los procesos no se desarrollan en un tiempo lineal y secuencial, lo que exige que los maestros y maestras elaboren planes de trabajo que en contraposición de lo que se dijo anteriormente se pueden describir como circulares, ya que se hace necesario regresar una y otra vez sobre los temas, los conceptos y los ejercicios.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Encontramos que en los lineamientos curriculares hay posibilidades que nos permiten pensar en la literatura y el lenguaje en relación con otras áreas, así esta puede ser un lugar de encuentro de los saberes. Este documento legal presenta además como alternativa significativa el trabajo por proyectos, ya que este permite la elaboración de redes de relaciones cognitivas descubiertas desde antes por el constructivismo, y menciona que la construcción de sentido y significado requiere de la elaboración de vínculos entre los saberes, entre los conceptos y entre las disciplinas dado a través del diálogo, la discusión y la confrontación.

Capítulo IV: Reflexiones a propósito de la enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de una Pedagogía Planetaria.



Proyecto de aula

Ahora bien, se hace necesario nombrar y establecer unas líneas de sentido que permitan elaborar unas categorías de análisis que surgen inicialmente con el discurso aristotélico y que son retomadas por la reflexión de las prácticas pedagógicas y la comprensión de lo estas han constituido. Estas categorías podrán permitir acercamientos a la discusión de la literatura en



diálogo intercultural en el espacio escolar y la enseñanza de la lengua y la literatura como eje nodal con otras áreas de conocimiento. Las categorías entonces abren la posibilidad de establecer aspectos reiterativos, ello con el ánimo de establecer tensiones, cruces y potencialidades.

De acuerdo a lo anterior y siguiendo la idea de María Eumilia Galeano (2003) las categorías permiten orden y dar sentido a la experiencia vivida en la investigación y en ese caso también a la práctica. La autora plantea las categorías como “ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos. Como unidades significativas que dan sentido a los datos” (p.38). Así las cosas, categorizar implica realizar procesos reflexivos que sitúan la práctica y la investigación en una construcción que intentan ordenar y establecer rutas de sentido por aquellas preguntas que nos acontecen como docentes de la lengua y de la literatura, sus posibilidades con la interculturalidad y la relación entre áreas de conocimiento.

La categorización en los procesos de reflexión e investigación consideran, siguiendo lo que expone Galeano (2003) que deben tenerse en cuenta aspectos como la revisión de datos (incluye entrevistas, análisis documental, narrativas personales y de las maestras, el proyecto de aula y el proyecto de la biblioteca) y la confrontación entre las categorías establecidas, es decir, sus encuentros y desencuentros.

Teniendo en cuenta los propósitos de la práctica y el ejercicio reflexivo de la investigación, presentamos algunas categorías y senderos de posibilidad en nuestra formación como maestras en la enseñanza de la lengua y la literatura. Ello con el objetivo de comprender los sentidos de una educación intercultural, las posibilidades de una Pedagogía Planetaria, sus implicaciones en la biblioteca escolar y en un diálogo entre áreas que erija la posibilidad de una diversidad epistémica en los procesos formativos en la escuela. En tal sentido se realizó el análisis, revisión y comparación. Para entrever si existen correlaciones, distancias



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

tensiones o encuentros y así trazar líneas o posibles rupturas entre categorías que posibiliten una reflexión de lo acontecido en la práctica y la investigación. Es claro, que el contraste de la información sobre el resultado final del proceso investigativo, sino, que ha manera de un estructura rizomática es posible ir y volver a las reflexiones para encontrar allí los desencuentros y enlaces en la información y el devenir del proceso de una práctica que constantemente se hace preguntas.

A su vez, la categorización precisa establecer una unidad temática que posibilite agrupar categorías, conceptos y reflexiones. Para esto Galeano (2003) sugiere que es importante apoyarse de teóricos y la experiencia misma para fundar de ese modo puntos de referencia (p.41) que fungan la manera en cómo se nombra y se ordena el mundo vivido a través de la investigación y la práctica.

La enseñanza de la lengua y la literatura en un horizonte intercultural. Los senderos y posibilidades en la formación de maestros y maestras bajo la perspectiva de una pedagogía planetaria

Aquella noche, en Brasil, tomé conciencia de hasta qué punto la transmisión cultural era una presentación del mundo. El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella.

1 8 0 3

Michèle Petit (2015)



Los ejes que se presentan a continuación derivan del proceso de análisis y reflexión de la información, ello nos permitió la construcción de unas categorías que nos posibilitan pensar la práctica pedagógica de los maestros y maestras de lenguaje y literatura. Sin duda estas categorías recogen nuestro proceso reflexivo de la práctica así como las lecturas realizadas en el devenir de la investigación y el espacio interdisciplinar de la práctica en Pedagogía Planetaria. Las categorías a manera de un tejido conectan las reflexiones y posibilidades, de la misma manera que los retos y tensiones que se asumieron en la práctica.

A manera de un tejido, este entramado recoge las voces de maestras, el bibliotecario, los estudiantes, de la institución educativa, las voces de los asesores, por supuesto nuestra propia voz y las voces de otros, sus rostros, sonidos e imágenes que han acompañado nuestra formación de maestras.

El Proyecto de aula como posibilidad de encuentro entre las áreas

Los proyectos de aula a través de la transversalización de los conocimientos, proporcionan una mirada integrada del saber, dándole la posibilidad al maestro de generar procesos investigativos con los estudiantes, teniendo en cuenta las diferentes áreas disciplinares y dando un papel preponderante a los alumnos y a su contexto. El concepto de proyecto según Gloria Rincón Bonilla (2012) tienen diversas acepciones en el campo educativo, sin embargo su postulado parte de una perspectiva pedagógica así, resalta que:

La Pedagogía por proyectos implica un cambio profundo de la vida escolar, introducirla en la vida escolar, no es un asunto técnico o metodológico: va más allá, porque implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber, de relacionarse, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa: autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y maestros. (p.23)



En este sentido, cada proyecto implica repensar los escenarios escolares, puesto que se transforma la concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde un sentido vertical, es decir donde el docente tiene la posición superior y el alumno se queda siendo el receptor, para pasar a tener sentido horizontal, en el que el estudiante es productor de conocimiento y puede adquirir autonomía dentro de su proceso.

Los proyectos permiten superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca” para cumplir con obligaciones externas, para “verlos”, para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares (Rincón, p. 15)

Así, la integración curricular, es una apuesta para no fragmentar el conocimiento y del mismo modo llevarlo a la práctica y a la cotidianidad de los estudiantes. Es una propuesta que está orientada a la “integración de aprendizajes” de tal modo que se le atribuye otro significado a las dinámicas en el aula, pues se parte de la construcción conjunta y del tejido de las voces tanto de los maestros como de los estudiantes. El proyecto de aula, en nuestro caso permitió una experiencia de lectura desde distintos puntos de encuentro y diversas maneras de leer, así se recurrió a las imágenes, los tejidos, la música y entre otros, todo esto para lograr un encuentro entre culturas y un reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza.

En este punto es importante mencionar que ese encuentro entre los saberes, partiendo de la literatura, posibilitó un acercamiento a la comprensión y concientización de la existencia de diferentes tradiciones, culturas y sociedades de nuestro mundo. Todo ello partiendo del concepto de imaginación que nos proporciona Nussbaum (2012) al hablar de esta como una manifestación de nuestra comprensión del mundo para así “dejar de ignorar a personas o



grupos que han de formar parte de nuestras visiones del mundo, dejar de ignorar a los excluidos, a los indígenas, a los pobres, a las mujeres.” (p.185) La imaginación que se fortalece a partir del encuentro con la literatura, le brinda al alumno diferentes perspectivas que le permiten reconocerse y reconocer la humanidad a través de las palabras.

La propuesta construida tomó como eje o epicentro el lenguaje, el cual se configuró como un instrumento de comunicación entre pares y como una posibilidad para acercarnos a la subjetividad e individualidad de los estudiantes que hicieron parte de esta iniciativa. El lenguaje fue entonces una práctica social, desde la cual los niños pudieron analizar, comparar, debatir y reflexionar a través de imágenes, tejidos, cuentos, videos, danzas y entre otros, las culturas, las costumbres y también las realidades que circundan en nuestro contexto. Es importante valorar, además, esos procesos de mediación que se realizaban entre los textos literarios y los recursos audiovisuales para lograr la comprensión de los temas trabajados. Esta mediación estuvo basada en la pregunta dialógica y así en el lenguaje como gestor de nuevas ideas y, por qué no, incertidumbres que generaron nuevos cuestionamientos

(...) el lenguaje en uso, es decir el discurso, se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlos e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles (Rincón, p.16)

De este modo, las constantes preguntas que se formularon durante cada taller y encuentro, dieron la apertura para construir un saber que se analiza desde los diferentes focos que ofrecen las áreas del conocimiento, a saber: ciencias sociales, artística, la lengua castellana y ciencias naturales. Por ello, la lectura se aborda desde diferentes aristas para lograr un aprendizaje integral del saber y para reencontrar a los estudiantes tanto con las tradiciones propias como con las tradiciones que parecen ser más lejanas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

El proyecto de aula desarrollado tanto en la biblioteca escolar como en las aulas de clase, intentó dar una mirada panorámica de los textos orales, escritos y visuales alrededor del mundo, partiendo de un viaje a través de los sentidos hacia los lugares y al mismo tiempo hacia su cultura. En este orden de ideas, el texto es comprendido como ese tejido de signos y símbolos que pueden ser comprendidos e interpretados, por ello partimos de la premisa de que no solo pueden leerse las letras sino también otros códigos que no necesariamente deben estar atravesados por lo verbal. Así, tomamos la lectura desde una visión holística del lenguaje que le permita a los estudiantes leer en clave intercultural, es decir, leer teniendo presente ese diálogo entre diversas culturas. Retomando las ideas de Paz Abril (2007):

La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender el mundo que le rodea, capacitarlo para convivir en un mundo plural y abierto (lleno de incertidumbre y de posibilidades) de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno (que es nuestro y de los otros). (p. 26)

Esa comprensión del mundo, puede darse a través de la literatura y de sus diversas formas de manifestación, un ejemplo claro de ello surge al desarrollar nuestro proyecto como viaje intercultural, puesto que al explorar algunas narrativas de la literatura colombiana y de igual modo al reconocer diferentes cosmogonías y formas de ver el mundo dependiendo del espacio geográfico en el que nos ubicásemos, logramos problematizar a través de cuestionamientos, qué nos identifican como pertenecientes a un territorio y de qué manera se puede convivir armónicamente con otros seres y con el medio.

El proyecto de aula fue una herramienta y al mismo tiempo una posibilidad para el encuentro con las ciencias sociales y humanas, las ciencias naturales y las artes, a través de la literatura y los otros sistemas simbólicos. La biblioteca escolar fue entonces el espacio propicio para desarrollar cada una de las actividades, puesto que el material bibliográfico disponible posibilitó una reflexión en torno a la diversidad y al mismo tiempo una apertura para ser



analizado desde diversas áreas. En congruencia, el bibliotecario afirma que: *El maestro bibliotecario debe articular todos los ejes temáticos que ver en el periodo y todo el año escolar con la biblioteca.* Estas relaciones entre saberes y espacios permitieron visibilizar las tensiones y las convergencias, entre las dinámicas del aula y las de biblioteca, las cuales, si bien en algunas ocasiones no comparten los mismos tiempos ni espacios de formación, lograron aproximarse a esa articulación a través de los talleres propuestos. De igual modo, la articulación de las áreas a través de la literatura también significó para nosotras una exploración de nuestros propios límites, las cuales se pusieron de manifiesto al pensar en elaborar una selección de los relatos a trabajar, intentando abordar la mayor cantidad de culturas para así abarcar diferentes historias, narrativas y tradiciones que modificaran en alguna medida la visión monocultural del conocimiento y de la literatura.

Es importante mencionar que en este encuentro entre saberes, fue fundamental darle la palabra y la participación a los estudiantes, para que desde sus perspectivas, y claro está, con nuestra mediación como docentes, marcaran la ruta a seguir durante el proyecto. Este lugar protagónico que tienen a los estudiantes, significó empoderarlos, empaparlos y ponerlos en juego como sujetos productores de sus propios conocimientos. Se transversaliza así, no solo lo teórico sino también la existencia misma, porque propicia la solución de conflictos cotidianos que les sirven como insumos para su vida personal.

La transversalización que se desarrolló a través de nuestro proyecto de aula, posibilitó fortalecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así como también hacerse responsable de la evaluación de sus propios procesos a través de las distintas preguntas problematizadoras generadas, así, tal como lo plantea la profesora Gloria Rincón (2012, p.118):

- Se hace posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que promueve el llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación



Facultad de Educación

para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida, el diálogo.

- En ella la evaluación es una tarea de todos, permanente, un encuentro dialógico en el que prima la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.
- La coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva.

El trabajo en equipo y la constante evaluación, fueron pilares fundamentales para lograr los objetivos, por lo que la participación de ambas partes (no solo los alumnos) sino también los docentes amenizó el trabajo colaborativo, lo que generó una confianza plena para reconocer los aciertos y desaciertos obtenidos.

Finalmente, el trabajo a través de proyectos de aula potencializó el aprendizaje, dando al alumno una mirada integradora y haciendo que tomara un posicionamiento investigativo y crítico a través de las fuentes documentales que pudo abordar a partir del desarrollo del proyecto de aula que se trabaja en conjunto con otras áreas.

En este caso para superar la brecha que existe entre la fragmentación existente del conocimiento, el proyecto de aula fue una buena estrategia para integrar asignaturas y para que los alumnos obtuvieran experiencias significativas a través del reconocimiento de su propia cultura y de otras existentes en el mundo.



La biblioteca escolar en diálogo con la perspectiva intercultural

En el seno mismo de la escuela, la biblioteca debería ser un espacio cultural más que un apoyo didáctico, y propiciar algunos recorridos singulares, y algunos hallazgos imprevistos.

Michèle Petit (2009)

Como bien es sabido a las bibliotecas se les ha legado la responsabilidad de formar lectores, así como la promoción cultural y el acceso a la información. Según el MEN (2014)⁷ para el caso de las bibliotecas escolares se hace necesario que esta no se desligue su labor de los procesos educativos y las áreas de conocimiento:

(...) es también responsabilidad de la biblioteca revalorizar el libro tanto como la lectura, así como fortalecer la relación del libro con el aula y con el docente. Sería ingenuo, y propio de una quimera, pretender aislar esta relación haciéndola binaria, encapsularla bajo el supuesto *ceteris paribus*; es decir, bajo la hipótesis de que las restantes relaciones dejarán de operar o permanecerán ajenas o serán controladas. (p.25)

De acuerdo con el bibliotecario de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, la tarea de la biblioteca escolar es *“el acompañamiento a los estudiantes, acá hay mucho estudiantes que están perdidos que no saben cómo hacer una consulta, una investigación, de qué temas desean consultar. El objetivo principal es acompañar y colaborar no solo en parte de las*

⁷ La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia. – 1ª. ed. -- Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.



referencias bibliográficas, sino como ustedes saben hay computadores a acceso a internet, muchas veces hacen la consulta.”

Ahora bien, en nuestra práctica pudimos constatar que existe una mirada de la biblioteca que supera la consulta de material y que bien puede propiciar encuentros entre saberes y culturas. Así entonces, la biblioteca no es solo un lugar de almacenaje o consulta de libros, sino, un espacio para reflexionar y formarse en múltiples formas de leer y de conocer, tal como nos sucedió con el proyecto de la biblioteca escolar, el cual tenía como propósito tender puentes para el reconocimiento y el abordaje de diversas literaturas, géneros, textualidades y otros sistemas simbólicos que permitirnos un diálogo intercultural donde es posible conjugar voces, tradiciones y maneras de ver el mundo. En tanto, como ha sugerido el MEN (2014) la situación de las bibliotecas escolares amerita nuevas formas de leer (p.47), las cuales, si bien pueden sugerir la emergencia de las nuevas tecnologías, también nos convoca a pensar en la oralidad, en los sistemas simbólicos como la pintura, el tejido, la danza, como formas de comunicación humana que descentran la mirada alfabética y grafocéntrica de las bibliotecas.

Considerar de esa manera la biblioteca como un espacio vivo donde acontece los saberes y las culturas nos permitió entablar diálogos con las áreas conocimiento de las instituciones, con los maestros y los diversos procesos educativos. Roberto Igarza (2014) postula que la biblioteca es importante no solo por su cantidad de volúmenes, sino, por sus potencialidades simbólicas que permiten el acceso al saber. Bien es sabido que la escritura alfabética ha sido depositaria de conocimiento para muchas culturas del mundo, sin embargo, nos preguntamos si en la oralidad, en las señas, en el braille, en las músicas, imágenes, multimedias y demás



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

no hay unas formas particulares de comprender la cultura y los procesos sociales de las comunidades.

Natalia Duque Cardona (2014) plantea que es relevante que las bibliotecas se piensen como espacios desde la interculturalidad, puesto que en ellos convergen diversas personas y con ello diferentes miradas de ver el mundo afincadas o bien en una lengua a su vez en una cosmovisión, prácticas, entre otros. De tal modo, “pensar en espacios bibliotecarios interculturales es una apuesta por generar espacios de diálogo para las diversas comunidades



que habitan la biblioteca y las que podrían ser parte de ella” (p.13) ello trae consigo el reconocimiento de diversos grupos sociales y culturales que también poseen una forma particular de narrar el mundo y concebir el saber. Lo anterior, lo vivimos en el abordaje de los talleres enmarcados en nuestro proyecto donde realizamos un

recorrido por diferentes culturas, no solo foráneas, sino también tradiciones campesinas, indígenas, afro, caribeñas y demás, que dan cuenta de la riqueza de nuestro mundo y nuestro país. Encontramos en los estudiantes reflexiones en torno a la diversidad, así como el autoreconimiento de las diversidades que nos habitan y dan cuenta de nuestros procesos históricos como país.

El bibliotecario de la institución sugirió que es importante “*contar con material bibliográfico que haga referencia a las diversidades étnicas, culturales y sexuales, se podrían hacer avances con respecto a eso temas.*” Así las cosas, creemos que este asunto no solo compete a la disponibilidad del material, sino, a la apertura de la biblioteca como un lugar donde



convergen diversas miradas de mundo, y con ello también está presente el diálogo de la biblioteca con los escenarios académicos y los maestros de la institución.

Asimismo, la reflexión por la biblioteca escolar nos lleva a pensar el rol del maestro bibliotecario, considerando aquel maestro que concibe la biblioteca más allá de un lugar de consulta y encuentra en ella potencialidades para el aprendizaje y la vinculación con diversas áreas del saber. Como nos sugirió el bibliotecario de la institución: *el maestro bibliotecario debe articular todos los ejes temáticos que ver en el periodo y todo el año escolar con la biblioteca, ya trabajando articuladamente se mirarían temas y ejes temáticos por periodo de los cuales se podría sacar actividades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes*. Esto además, para considerar una biblioteca que supere el grafocentrismo y se vincule con otros sistemas simbólicos y expresivos, allí puede tener lugar las artes, la ciencia, las matemáticas, la literatura y demás y sus múltiples posibilidades para leer estas áreas. Así, entonces el maestro y maestra de lengua y la literatura está llamado a considerar la biblioteca escolar como un espacio donde tienen lugar discursos, prácticas y sentidos que enriquecen la práctica pedagógica y se vinculan con los universos simbólicos de los textos, las imágenes, los sonidos, la pintura, la oralidad, entre muchos otros.

Literatura intercultural

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos— aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos—, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior.

Michèle Petit (2015)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La literatura no es solo un elemento que nos permite el conocimiento, sino que también es un puente comunicativo entre nuestro propio ser y el mundo que habitamos. Es entonces una posibilidad para reflexionar sobre esas distintas realidades que parecen estar ocultas tras las fronteras geográficas que nos impiden contemplar las cosmovisiones de otras culturas.

Las cánones literarios se han establecido a partir de perpetuar el pensamiento eurocéntrico (Walsh, 2007) que ha ocultado e invisibilizado otras formas de relato y sobre todo otras visiones del mundo, es por esto que las lecturas en la escuela giran en torno a esta misma “élite” provocando, en nuestro caso, que no se aborden las narraciones de nuestros pueblos ancestrales, caribeños y entre otros.

Augusto Escobar Mesa (2004) en el prólogo del libro *Literatura y Educación*, afirma que la lectura en la escuela debería “convertirse en un acto de des-ocultamiento; quitarle a las cosas su condición de extrañedad para convertirla –en los lectores –en pan, convite, ágape, forma abierta [...]” (p. 14) es decir convertirla en un punto de encuentro que permita cerrar esa brecha entre lo conocido y lo no conocido y al mismo tiempo en un acto que brinde la apertura para comprendernos y comprender las realidades desde distintos puntos.

En este sentido, nuestras prácticas tanto en las aula como en la biblioteca escolar nos permitieron evidenciar que los textos y la literatura se convierten en una posibilidad para visibilizar las culturas y al mismo tiempo los saberes. Esta articulación que se dió, trajo consigo unas relaciones interculturales a partir de los relatos y las distintas manifestaciones de estos como: la música, la pintura, los tejidos, las danzas y entre otros sistemas simbólicos.

Desde este mismo punto, es importante aclarar que la interculturalidad, como ya se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la abordamos desde los planteamientos de Walsh (2007) como esa relación dialógica entre las culturas, la cual nos permite esa convivencia e interconexión entre las distintas epistemes sin establecer relaciones jerárquicas entre estas,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

es decir reflexionando sobre los saberes desde un plano horizontal que no los subalterniza ni minimiza. Estas relaciones se pudieron constatar a partir de visionar el lenguaje, como asidero de esos tejidos culturales que nos permiten los textos. Así, la literatura desde una perspectiva intercultural que amplía los horizontes y permite acceder a otras narrativas y a otras lenguas y a otras formas de leer que han sido poco exploradas en las instituciones educativas, como lo es la lectura de imágenes y los relatos que se puedan descifrar e interpretar a través de signos y símbolos.

En consonancia, la experiencia en la institución, nos brindó la oportunidad de abordar desde otros sistemas simbólicos y desde la integración de saberes, las cosmogonías de diversos lugares del mundo, hecho que no solo implicó para los estudiantes un aprendizaje sobre la cultura y aspectos relevantes de cada país, sino también un reconocimiento de esos otros mundos posibles que se encuentran a través de la lectura. En congruencia, Augusto Escobar menciona (2004):

La verdadera lectura es el reconocimiento de la existencia del otro, de los otros. Es un acto de democracia absoluta. No está limitada por nada ni le pertenece a nadie. No está sujeta a los vaivenes del tiempo, ni de la sociedad, ni de credos, ni de ideologías. Ella es lo que es: gesto de aceptación del otro sin condición (al ser leído). (p.17)

En la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, tuvimos un espacio potente para desarrollar a través de la literatura ese diálogo intercultural que con cada taller pretendía reflexionar sobre esas diferencias y al mismo tiempo sobre esos puntos comunes y de encuentro entre las sociedades y sus costumbres. De este modo, las actividades planteadas implicaron no solo el acceso a textos escritos, sino también a la lectura de otros sistemas simbólicos, lo cual estuvo



en congruencia con la idea de la lectura como un proceso semiótico, ampliamente desarrollada en los lineamientos curriculares.

Cada narración abordada, permitió asumir distintas posturas para desarrollar los procesos de análisis y de interpretación, con ello posibilitando una re-conceptualización, tras cada taller, del concepto de lo literario, ampliando la perspectiva a que “lo literario se define por la expresión narrativa, independientemente del medio mediante el cual se canalice” (Cárdenas, 2013, p. 324) por ello las narraciones orales, y los relatos en otros sistemas simbólicos, fueron analizadas a partir de su valor estético, cultural y literario, implicando con esto un cambio, además, en la concepción del lector; uno que va más allá de los códigos escritos.

En esta línea, la literatura vista desde una perspectiva intercultural afincó posibilidades para llevar al aula diversos textos y narraciones que dan cuenta de los universos de significación que se consideran desde diferentes latitudes del mundo, proporcionando así un encuentro con el otro y con lo otro. El trabajo realizado con la literatura estuvo en estrecha relación con la pedagogía planetaria puesto que a partir de la lectura se pretendía una comprensión y reconocimiento de otras epistemes en un diálogo constante con las diferentes áreas del conocimiento.

Poner a dialogar los textos literarios no solo con diferentes culturas sino en torno a diferentes saberes nos permitió constatar que es necesario interculturalizar las prácticas educativas, puesto que así se puede convertir la enseñanza y el aprendizaje en punto de partida para reflexionar y pensar en torno a la diversidad y de este modo tejer un canasto de experiencias que abarcan no solo a los estudiantes sino también a los maestros y al contexto que habitan.



Proyecto de aula

La pedagogía planetaria en la formación de maestros y maestras de lengua y literatura

La pedagogía planetaria se asume como una perspectiva posible en la formación de maestros y maestras, a la vez que pretende ser un proyecto que permita reconfigurar la pedagogía, al modo en que lo ha planteado Jesús Alberto Echeverri como campo conceptual y narrativo, en tanto concibe la pedagogía como una red de relaciones teóricas, prácticas y experienciales. Así, esta perspectiva se distancia de la pedagogía como idea totalizante e instrumental, por el contrario reconoce las luchas de los maestros, la articulación con otras áreas del saber y experiencias que dan cuenta de la pluralidad de miradas del quehacer pedagógico.

En atención a lo anterior, es importante resaltar lo que mencionan las voces de maestras en la práctica pedagógica donde recalcan que en muchas ocasiones las políticas ministeriales y las pruebas de estado desconocen los contextos sociales y culturas al intentar establecer una única mirada de la educación afincada sobre la idea de una educación de calidad. La maestra



Emperatriz refiere que una de sus más grandes decepciones en su trasegar como maestra tiene que ver con el gobierno y la burocracia administrativa, con un poco de pena sabe que a los gobiernos no les conviene que los niños piensen, no hay un interés por formar personas críticas. A su vez, comenta que el sistema evaluativo no es equitativo, los estudiantes son vistos bajo la misma lupa, sin considerar las circunstancias económicas y sociales por las que tiene que pasar muchos niños que en ocasiones llegan a la escuela en circunstancia difíciles y precarias de alimentación, higiene, acompañamiento y cuidado.

Tal como se evidencia, la maestra pone en cuestión los modelos hegemónicos y estandarizados de los sistemas educativos actuales, en tanto estos borran contextos sociales, prácticas y culturas. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) apuntan como algunos fines de las instituciones instauran una negación de la memoria social, como dice la autora las políticas educativas han establecido “una escuela que es y no es” (p.1), es decir, no refleja la cotidianidad de la escuela, sus tensiones, avatares y complejidades. No hay una mirada *desde abajo* que inste a considerar los actores sociales, las particularidades de la escuela “una trama en construcción que articula historias locales, personales y colectivas, donde actúa además la voluntad estatal”(p. 2). Dice la misma autora que existe una historia no documentada de la escuela que habla de los maestros, los movimientos sociales, de los estudiantes, de la cotidianidad que ofrece otras rutas para pensar la escuela y sus dinámicas.

En esa línea de sentido Guido, S & Castillo, E. (2015) apuntan que la educación colombiana es profundamente monocultural, esto quiere decir, que aún se privilegia una sola cultura, una sola forma de ver el mundo, al saber y al otro. En tal razón, la práctica del maestro y la concepción misma de la educación requiere que tengamos otros lentes que permitan comprender lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela y esto no responde a una innovación pedagógica de las últimas décadas, nuestra sociedad reclama que se le eduque de otra manera, más allá de modelos impuestos que nada dicen de las realidades y condiciones



sociales y culturales de nuestro país. En consonancia, se plantea la pedagogía planetaria como una posibilidad en la formación de maestros para reconocer otras prácticas:

(...) prácticas dispersas, difusas y contextuales; que leen el presente y conocen el pasado; que identifican el mapa de interacciones, aquellos saberes que han sido excluidos de los ámbitos de formación, para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven. Con ello se dibuja un nuevo mapa de la formación, que da cuenta de otras dimensiones y espacios (Rodríguez, H, Yarza, A & Echeverri, J, 2016, p.27)

La idea entonces de una pedagogía planetaria nos ha invitado a reconocer los saberes que produce el propio maestro, pero a su vez, saberes que provienen de diversas tradiciones que nos han demostrado que el currículo puede estar tejido por voces múltiples que hablan de la riqueza de conocimientos que existen. Esto se puso en evidencia en la elaboración del proyecto de aula que pretendía que la lengua y la literatura fuesen un eje nodal con otras áreas de conocimiento, allí se visibilizaron saberes y perspectivas múltiples como es el caso de conocimientos de diversas culturas, para desestabilizar de ese modo una idea única del saber que borra aquello que no es canónico o científico. Bien señala Parra (2016) cuando afirma que los saberes escolarizados revelan las exigencias sociales y estatales, esto alude a que los conocimientos se han establecido por cuán importantes son para algunas tradiciones, clases sociales, el mercado, entre otros, por ello hoy es urgente un viraje a lo local (Parra, p.184) que reconozcan saberes locales y saberes que promueven otras miradas del mundo, esto como una apuesta por una postura ética frente a otras posibilidades de erigir el conocimiento más allá de la perspectiva monocultural y hegemónica que ha promovido el mundo occidental.

Ahora, considerando la idea del *cruce de fronteras* propuesta por Giroux (1997) y retomada por la pedagogía planetaria, nos permitió reflexionar en nuestra práctica por las tradiciones



Facultad de Educación

que procuramos cruzar, dotando de otros sentidos la formación que hemos recibido demarcada en una línea bastante monocultural privilegiando ciertas corrientes de pensamiento, autores, paradigmas y teorías que desconocen otros modos de concebir el saber y la práctica pedagógica. Esto no quiere decir de ninguna manera que desconocemos nuestra formación y el valor de los conocimientos en los cuales nos hemos formado, reconocemos que estos son insuficientes para dialogar con los contextos sociales, con las personas y sus propios relatos.

En lo que concierne a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez se define como un espacio de puertas abiertas, que parte de la vida cotidiana para establecer relaciones con los otros, lo social y el saber académico (p.13), sin embargo dichos objetivos se escapan bajo la estructura organizativa de la escuela, pues si bien en el contexto escolar convergen diversos grupos sociales, las relaciones no pasan por un reconocimiento del otro, se evidencian burlas para aquellos que tienen alguna marca étnica, de hecho en la misma institución los estudiantes no reconocen las comunidades indígenas que hacen parte del espacio escolar. Así, ese otro que no representa lo que la cultura hegemónica establece es sometido a burlas, asociadas con la pobreza, la ignorancia, lo extraño y “raro”.

Lo anterior pone en evidencia que en el sistema educativo persiste una idea asimilacionista del otro, las instituciones dicen ser inclusivas, pero esto solo se queda en la tolerancia cultural, sin ahondar en los saberes de otras culturas y como estos pueden fortalecer las prácticas pedagógicas. Muestra de ello es el análisis que hemos realizado de los documentos institucionales donde los currículos y planes de estudio promueven saberes descontextualizados, la literatura sigue siendo un instrumento para la enseñanza de estructuras lingüísticas o estructuras textuales, esto a pesar de que en los documentos legales y las políticas educativas hay una apertura a una mirada que trasciende las estructuras y se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

considera al currículo, para el caso de los *Lineamientos curriculares (1998)* como un intercambio de saberes y experiencias que permiten comprender el mundo:

(...)el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo. (p.18)

Dentro del espacio escolar se reconocen la existencia de la diversidad, pero esta se expresa solo en un asunto étnico, social, de género, pero no como una posibilidad para pensar otras perspectivas del saber. Dice el bibliotecario de la institución que:

Comienzo diciéndoles que esta es una institución de inclusión, acá conviven personas de ambos sexos, personas de la comunidad LGTBI, homosexuales, lesbianas y diversidad étnica, diversidad cultural, porque acá también hay indígenas, personas afrodescendientes, entonces el respeto más que todo, en lo que más puntualizó es en el respeto, acá en la biblioteca ningún estudiante puede hacerle bullying a otro o el que yo vea que está tratando medio de insinuar o tirar alguna indirecta o sobrenombre o apodo más fácil lo llamo hablo con él, “mira respete a tu compañero, es la misma persona que tú, tiene los mismos valores”, somos diferentes pero igual todos tenemos los mismos derechos de hacer parte de este espacio. En cuanto a un proceso que se lleve a cabo, sé que lo están haciendo tanto los profesores de la jornada de la mañana y de la tarde, pero de eso se encarga ya un psicólogo, porque la secretaría de educación manda un psicólogo y a través de procesos y actividades van reforzando esa parte de la diversidad.

La pedagogía planetaria nos ha permitido pensar que debemos hablar para y desde la diversidad para pensar no solo conceptualmente qué implicaciones tiene los horizontes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

alternativos en el quehacer pedagógico, sino, en la comprensión práctica de la acción pedagógica como espacio de encuentro y diálogo para construir espacios donde tenga cabida la diversidad cultural, social y epistémica. De tal manera, convendría decir que la formación de maestros y maestras de lengua y literatura en una perspectiva que considera la pedagogía planetaria no debe ocuparse en esa búsqueda por la visibilización de saberes en el aula, por resaltar asuntos exóticos de la cultura o que remitan solo a la tolerancia del otro. El gran desafío consiste en trazar caminos que permitan armonizar saberes en el aula, en mostrar otros relatos posibles que hablan de una diversidad epistémica que tiene su génesis no solo en las altas escuelas sino también en los saberes de las comunidades, en las voces de culturas que han sido opacadas por discursos hegemónicos y desarrollistas que no les interesa comprender la gran diversidad de nuestro país y nuestro planeta.

Una posibilidad para pensar este asunto lo vivimos en el proyecto de aula y en la biblioteca escolar, donde desarrollamos a partir de relatos de diversas culturas, como es el caso de la tradición Nazca (Perú), la cultura Muisca (Colombia), los saberes afrocolombianos, así como la tradición hindú, Japonesa, de algunos países caribeños, entre otros, un escenario para pensar en la diversidad epistémica, por un lado desde la literatura para comprender en diversidad de autores y miradas del hecho literario, que trascienden el canon y a su vez para traspasar las fronteras del relato, para reconocer en ellos saberes como las etnomatemáticas para la culturas indígenas en la construcción de calendarios, una mirada de las geografía en la exploración y reconocimiento de territorios, la posibilidad de un acercamiento al arte en múltiples expresiones desde lo clásico en Francia hasta la pintura corporal para algunos pueblos africanos e indígenas.

La experiencia de nuestra práctica en ningún momento pretende ser presentada como un caso más de éxito en las innovaciones curriculares, en nuestros encuentros tuvimos tensiones y dificultades, por un lado las propuestas en muchos casos no conversaban con las exigencias



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

institucionales y por otro en ocasiones los estudiantes mostraron reticencia o burla frente a esos saberes presentados en el aula o en el espacio de la biblioteca. Mencionamos esto para decir que pensarnos en el horizonte de la pedagogía planetaria se presenta como una posibilidad en la formación como maestras, que a su vez, nos revela que es posible y asimismo complejo caminar por diversos suelos epistémicos y prácticos.

La pedagogía planetaria a modo de mapa o cartografía permite visibilizar pluralidad de voces, sentires y miradas, no se opone a los saberes que hemos denominado como hegemónicos o canónicos, considera que no son los únicos posibles y es menester para contextos como el nuestro donde habita la diversidad que asumamos una postura ética y política al considerar los saberes que privilegiamos en los espacios educativos, ya que estos transmiten una ideología y una mirada del mundo. Es a modo de grieta o fisura un lugar de emergencia para reconfigurar prácticas y descentrar ideas unívocas del maestro en la enseñanza de la lengua y la literatura.

La interculturalidad en la formación de maestros y maestras

La interculturalidad para el caso colombiano ha sido atribuida como asunto que concierne a los grupos minoritarios como la población indígena con la educación intercultural bilingüe o la etnoeducación, sin embargo, la interculturalidad como una tarea concerniente a todos los niveles educativos y a la población en general aún está en deuda, puesto que se considera que este asunto solo atañe a las comunidades indígenas, los pueblos afro, el pueblo Rom, desconociendo que las ciudades y demás contextos habita la diversidad social y cultural que no está sujeta solamente aquellos que poseen una marca étnica. Castillo & Guido (2015) sugieren en esa línea de sentido que América Latina ha usado la idea de la intercultural como una palabra reducida un uso burocrático que se hace necesario en la definición de políticas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

públicas y la supuesta inclusión de los grupos minoritarios y son aquellos “otros” a quienes solo se les plantea la idea de una educación intercultural.

Para un caso concreto, la institución en la que hemos realizado la práctica pedagógica existe una gran población de indígenas estudiantes del pueblo Embera Chamí, estos estudiantes reciben clases en su lengua materna y su proceso educativo vincula los saberes propios de la comunidad a la que pertenecen y los saberes obligatorios para la educación básica. Ahora, la demás población que habita la institución no viene desarrollando, a nuestro juicio, un proceso reflexivo, ético y epistémico respecto a la diversidad, como ya hemos sugerido los planes de área y las prácticas educativas sugieren la existencia de una mirada bastante monocultural y hegemónica del saber y el supuesto del otro.

En nuestra práctica pedagógica hemos preguntado a los estudiantes qué saben de los pueblos indígenas, solo para referir una situación que demuestra las consecuencias de los sesgos a los que conlleva la educación hegemónica y monocultural. Los estudiantes han planteado que son: “son alienígenas”, “que no se bañan”, “son pobres y hablan raro”, “están descalzos y sin ropa en el centro”. Lo anterior sucedió de una forma similar cuando hablamos de lo afro en Colombia, surgieron algunas risas despectivas y señalamientos a compañeros por su color de piel. En cuanto abordamos otras culturas del mundo, es cierto, que se evidencia un desconocimiento de otras posibilidades de concebir mundo y del saber, sin embargo, el relato, las historias de estas culturas nos han permitido cruzar saberes y áreas de conocimientos para demostrar que sí es posible una educación abierta a la diversidad. Por supuesto que esto no se resuelve solo con la incursión de saberes que han estado ausentes de los currículos escolares, es menester pensar a su vez otras formas de pensar el quehacer pedagógico más allá de la idea desarrollista sobre la cual ha estado erigida la educación colombiana. Nuestro país habla en diversas lenguas, sus paisajes son de mil colores, sus gentes tienen rostros distintos, pensamientos que se configuran según la cultura, la historia y las prácticas sociales.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

En esa vía, consideramos que es tiempo de cuestionar hasta cuándo seguiremos abocados a una educación que desconoce las realidades de los contextos.

En consonancia, Rojas & Castillo (2009) postulan que la educación intercultural es un proyecto que requiere un trastocamiento epistémico que tiene como reto según los autores:

“(…)la redefinición de las formas de producción de conocimiento, reconociendo a los sujetos y grupos humanos históricamente minorizados la condición de agentes en su producción, al tiempo que construyen nuevos espacios para el diálogo entre múltiples saberes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible cuando se reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. Así mismo, supone que los sistemas de conocimiento son inacabados y, por tanto, encuentra en este diálogo una oportunidad para construcción de saberes no incluyentes, que se afectan y se transforman en la relación, dando lugar al conocimiento de otros” (p.22-23)

La interculturalidad no supone entonces la exotización del otro o que sus saberes constituyen un régimen de verdad que deslegitiman otras formas de producción del conocimiento. Este proyecto implica una mirada que logre armonizar y tejer redes entre saberes, de modo que no se privilegia un solo saber y, los estudiantes como los maestros tengan disponibles otras maneras de concebir los conocimientos, esto atravesado por una concepción plural del mundo que nos invita a despojarnos de ese lente único bajo el cual se ha estructurado nuestra educación.

Ahora bien, la pregunta por la interculturalidad no solo se plantea en el plano de la institución, sino, que pasa por una comprensión de los procesos de formación propios, de nuestra historia familiar, la educación que hemos recibido, pero también la educación que nos ofrece la universidad. En el pregrado en el que nos hemos formado; la Licenciatura en Humanidades,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Lengua Castellana, se podría señalar que todavía existe una formación bastante monocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, el plan de estudios continúa privilegiando autores que hacen parte del canon o de la tradición literaria, pero sin ahondar de manera significativa en autores y construcciones contextuales que hablan de procesos sociales y culturales de un país y un mundo tan diverso. Esto no quiere decir que se plantee un desconocimiento del saber occidental, el asunto recae en que este se convierte en la única posibilidad disponible para pensar el saber y el quehacer pedagógico. Sería interesante concebir el desarrollo de un currículo que armonice los saberes del mundo, donde puedan dialogar saberes africanos, indígenas, occidentales, caribeños, asiáticos. Esto haciendo eco de lo que Boaventura de Sousa Santos (2007) ha denominado una *ecología de saberes*. En tanto, convoca a considerar que no existe una epistemología desde la cual se edifica el saber, sino, que existen diversas maneras desde las cuales puede accederse al conocimiento.

A su vez, concebimos que la interculturalidad también pasa por nosotras mismas, ¿no habitará dentro de nosotras un pequeño colonizador lleno de prejuicios e imposiciones? La interculturalidad es un proyecto que comienza en primera persona y sigue rehaciéndose en el devenir de nuestra relación con el otro y el mundo. Así, el gran reto consiste en que la formación de maestros y maestras también se convierta en un ejercicio político y ético que nos haga cuestionar los saberes que recibimos, para de ese modo enriquecerlos con otras perspectivas y posibilidades. Los procesos formativos también comienzan cuestionando qué leemos, qué autores privilegiamos, qué desconocemos, entre otras preguntas que nos han invitado no solo a culpar nuestro sistema educativo, sino también a reconocer que el maestro construye saber y que puede por sí mismo buscar otros horizontes para su propia formación y los procesos educativos en diversos contextos.

Lo anterior no quiere decir que la educación debe permanecer legitimando una mirada tan hermética hacia otros saberes, es claro que se hace necesario un proceso que se cimente



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

también en nuestro ser maestro, es decir, en la manera en que pensamos y vemos al otro. El reto entonces es en doble vía; por un lado es imprescindible que la formación de maestros y maestras se piense desde otros matices que superen las matrices monoculturales y hegemónicas abriendo espacio a prácticas alternativas y saberes diversos que dan cuenta de una mirada mucho más compleja que atiende a la realidades del mundo y nuestro país. Y por otro lado, el papel del maestro exige una postura política y ética que lo posicione como constructor de saber que constantemente está en la búsqueda de nuevas perspectivas que enriquezcan su práctica, su relación con el mundo y el otro.

En torno al lenguaje y las creaciones humanas

Los sistemas simbólicos y la construcción de sentido y significado atraviesan nuestros actos cotidianos y construyen aquel espacio que denominamos cultura, a través de las repeticiones y acuerdos sociales de algunos asuntos tan volubles y vaporosos como lo es el tiempo soportado en el arquetipo de un reloj, el número de días que contiene un año enumerados cuidadosamente en un calendario, el cual a su vez delimita y cuantifica nuestro tiempo de vida y por supuesto de muerte, aquellos sonidos que nos remiten a una historia o un acontecimiento ya sea nacional y común como el himno o ya sea individual y personal como aquellas melodías que nos suscitan emociones, pensamientos y sensaciones, esas imágenes que nos remiten a escenas que han salido de la imaginación, del sueño o de la pesadilla, palabras que en su materialidad son letras y unidas o incluso solas producen efectos fuertes y contundentes como por ejemplo una decisión, una acción, metáforas que hablan de una misma realidad de formas diversas, etc.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La literatura y las creaciones orales, pictóricas, prácticas ritualistas, carnavales e incluso las celebraciones más tradicionales de una sociedad revelan aquellos sentidos, sistemas de valores, axiomas, mitos y leyendas, hitos históricos y tensiones dados en el interior de esta.

En nuestra práctica pedagógica nos convocaron varias preguntas alrededor de este concepto que se fue convirtiendo en categoría de análisis a lo largo de nuestro proyecto. Las preguntas fueron: ¿qué espacio existe dentro de la reproducción para la creación propia?, a propósito de mundos posibles ¿qué importancia le damos a las utopías y distopías en nuestras vidas y en el contexto escolar?, ¿qué sabemos y qué desconocemos de nuestros ancestros, de nuestra historia y de nuestras raíces y como esos orígenes nos entrelazan con otros seres? Y ¿cuáles son esas fronteras indómitas (como lo nombró Graciela Montes), indomesticables que pueden aún expandir nuestros sentidos y significados como maestras?

Estando en la institución y compartiendo con estudiantes y maestros fuimos tejiendo un diálogo en torno a esas miradas que teníamos de nosotros mismas y de los demás. Esas miradas multiformes en ocasiones de-formaban a ese otro o eso otro. Empezábamos a ser conscientes apenas de esas imágenes prototípicas que en parte nos han vendido la publicidad, la televisión e incluso la literatura. Para nuestro caso nuestras miradas pasaban por esa idea de niño que quizás debía ser totalmente bueno y que días después se convertía en totalmente malo, ideas que se extendieron hasta nosotros y que se han quedado como un remanente de esa herencia ilustrada representada en los discursos de Rousseau, Locke y Hobbes. Una mirada binaria como suele decirse, del ser humano. Pasamos también por esa mirada del contexto que marginaba a los niños por habitarlo, llegar a pensar que no se podía hacer nada que en verdad hiciera eco, que generará algo, esto porque en el fondo nos identificamos con la figura heroica que puede subvertir y cambiar de golpe la realidad, también una herencia de todas aquellas historias de príncipes, princesas e incluso de los relatos históricos que han calado hondamente en nosotros y que de alguna forma hablan, como se ha hecho ver



últimamente por varios críticos y escritores, de los vencedores y no de los vencidos. Como en nuestra propia historia nacional pasamos por esa actitud proteccionista, que en el fondo es igualmente reduccionista y discriminatoria.

En medio de todas estas emociones y sentires nos preguntábamos si en realidad la literatura, si nuestra área podía aportar algo que sirviera a los niños, en muchas ocasiones nos interrogamos sobre la importancia de los libros, sobre lo que hacíamos en las aulas de clase, sobre las actividades, sobre el proyecto mismo. Nos dimos cuenta de que caer en el relativismo⁸ es en parte renunciar a la posibilidad de construcción de sentido. Es importante también mencionar que en nuestro contexto escolar (lo cual nos ubica por supuesto dentro de la esfera de nuestro país y continente), los niños asisten con grandes precariedades económicas, sin tener resueltas sus necesidades básicas que son correspondientes a sus derechos fundamentales como los son una vivienda digna, alimentación, acompañamiento, familia, etc. Enfrentarse como maestro a esta realidad implica, diríamos nosotras, disposición y voluntad, la escuela puede dar a conocer que hay otros modos de vida posibles, que la condición social no es un determinante que condene o destine a las personas, como lo decía Bourdieu (1999) en su entrevista titulada “Sobre la escuela”, en la escuela se crean las formas de pensar e incluso de actuar en relación directa con la familia. Es la escuela como gran institución del siglo XX, el lugar en el cual se reproducen y se crean etiquetas sociales que diferencian no solo roles, capacidades sino también formas de existir y de ser en el mundo, como lo dijo el sociólogo citado anteriormente, las estructuras sociales se reproducen en la escuela.

⁸ Entendiendo a esto como lo define la RAE (Doctrina epistemológica que hace depender la validez del conocimiento de determinados lugares, tiempos, épocas históricas, ciclos de cultura u otras condiciones externas en las cuales este conocimiento se efectuó, "el subjetivismo hace depender la validez del conocimiento humano de factores que residen en el sujeto cognoscente, mientras que el relativismo subraya la dependencia de todo conocimiento respecto de factores externos")



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

En este sentido pensamos que la escuela y los maestros no podemos exigir aquello que no ofrecemos, entonces cómo pedir otras formas de comportamiento y pensamiento, de visión si se quiere, si no los incitamos a ello. Decidimos entonces pensar en las posibilidades que teníamos de compartir con ellos encuentros en donde tanto maestros como estudiantes pudiéramos conocer esas otras formas de vida que existen en el mundo, en los diferentes continentes y países, conocer esos valores que cada cultura defiende y promulga, su historia, sus luchas, sus creencias y sus diferencias.

Pusimos la mirada entonces en un primer momento en nuestro país, lo cual significó dialogar sobre nuestro pasado, la colonización, las guerras de independencia, el proceso del mestizaje, etc. Y hablar sobre las diferentes comunidades que habitan nuestro territorio. Nos sorprendían las respuestas que los niños daban a preguntas como ¿cuál es nuestro continente? Y ellos respondían: Medellín y a la pregunta ¿cuál es nuestro continente? Ellos respondían: Colombia. Si preguntábamos ¿creen que es posible que en Colombia se hablen otros idiomas y lenguas diferentes al español? Ellos decían que no. Cuando hablamos de las 68 lenguas indígenas de Colombia, de las formas de vida de estas comunidades se quedaban muy sorprendidos. Al preguntarles ¿Han escuchado hablar de los indígenas de Colombia? Algunos niños respondían que los indígenas eran alienígenas que venían de otro planeta, otros en cambio decían que eran como los que estaban en las calles del centro. Estas respuestas nos develaban miradas un poco limitadas de la existencia y del mundo, así que decidimos apostar por la posibilidad de abrir el espectro no solo para ellos sino también para nosotras de la gran diversidad que habita nuestro planeta.

La literatura y los relatos fueron un eje nodal que unieron diferentes conocimientos. Y en este punto retomamos lo que dijo Graciela Montes en su libro *la frontera indómita* (1999): “La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana está instalada en la frontera entre lo que no pertenece al adentro ni afuera”, hablar de literatura,



leer literatura, enseñar literatura tiene un fuerte sentido para nuestra sociedad contemporánea, en un punto de la historia de la humanidad en donde las bases epistemológicas, las creencias y las ideas que sustentaron eso que llamamos realidad se ven desestabilizadas y abocadas a la transformación de nuevas formas de posibilidad de verdad. En esta nueva época podríamos decir que las personas nos vemos involucradas activamente en el acto de creación de esas diferentes versiones de mundo que se enfrentan a esas ideas que antes parecían ser irremplazables e irrenunciables poniendo en tensión el juego entre ficción-verosimilitud y el ensanchamiento de interpretaciones.

La palabra juego como se ha hablado en algunos de nuestros seminarios de prácticas pedagógicas y de pedagogías de saberes se ha convertido en la clave que hace que de alguna forma podamos ver a través del complejo mundo establecido como real. Como lo proponen varios autores entre ellos Diego Bermejo Pérez (2008) quien ha señalado esos supuestos científicos que han sido desmitificados por la ciencia posmoderna como lo son la objetividad, la neutralidad, la universalidad, la predictibilidad, la universalidad y la progresividad. Como lo afirma el autor, la realidad es una construcción social, lo cual nos sitúa en la dimensión lingüística y simbólica, es a través del lenguaje que los seres humanos describimos, interpretamos y explicamos este mundo que habitamos y el ser que somos. El juego nos ubica en la invención, nos lleva a reinventar un espacio propio, en el cual se pueden desafiar todas aquellas convenciones y hábitos, en suma repeticiones que han establecido un orden y han legitimado unas versiones o paradigmas sobre otros. Nos asiste día a día la necesidad de invención de lugares, razones, palabras que reafirmen o alteren los sentidos actuales. En esta medida comprendemos que la experiencia estética (entendiendo a ésta como la vivencia de un acontecimiento perceptivo que pertenece al orden de las intensidades y que sucede en el instante) está unida al juego y al lenguaje, entendiendo este último en su amplia concepción que ya hemos expuesto a lo largo de este trabajo.



CAPITULO V: APUNTES FINALES



Proyecto de aula

La experiencia de la práctica pedagógica, la posibilidad de reflexionar junto con maestras, los estudiantes, el bibliotecario y el espacio interdisciplinar de la práctica pedagógica nos permitió dialogar con otras licenciaturas para superar una mirada disciplinar del saber y para comprender que aún son posibles unas formas de pensar el quehacer pedagógico desde y para la diversidad, esta no solo referida a un asunto étnico, sino para concebir la diversidad de prácticas, saberes, culturas y demás que pueden habitar en los espacios escolares.

En tal sentido, se pensó el proyecto de aula para demostrar que la lengua y la literatura pueden generar condiciones de posibilidad en relación con otras áreas de conocimiento y que a su



vez es posible que esto redunde en una mirada del saber que considere otras formas de mundo o como lo ha dicho ya Boaventura de Sousa Santos (2006) al plantear una *ecología de los saberes*, para descentrar una mirada parcelada del saber que se erige solo bajo la mirada hegemónica y occidental, olvidando de ese modo las formas de producción del saber que se encuentran en el modo en que las culturas cifran sus prácticas y sus formas de narrar la tierra. Así, encontramos que el trabajo por proyectos es potente para tejer redes entre áreas de conocimiento, para reconocer como las culturas del mundo a través de sus relatos nos muestran unas concepciones de la literatura, las ciencias naturales, las matemáticas, las artes y las ciencias sociales.

Recordemos que Pérez, M. Roa, C. Villegas, L. & Vargas, A (2013) sugieren la idea una pedagogía por proyectos que alude a posibilidad del trabajo interdisciplinar en el aula, procurando una armonización de los saberes, de modo tal, que uno no resulte más importante que otro y que surja de los intereses de los estudiantes y maestros. De tal modo, se construyó el proyecto procurando entrelazar áreas, por supuesto, considerando ciertas dificultades como el tiempo, la comprensión de ciertos conceptos y la motivación de los estudiantes. Este proyecto de aula, no pretende de ningún modo constituirse como una experiencia exitosa, a nuestro juicio, es solo una posibilidad que nos demuestra que son posibles apuestas diversas en los espacios escolares. Además, nos ha animado a contrarrestar voces hegemónicas que no están presentes en la educación primaria. Estas reflexiones también nos llevan a comprender que existen múltiples sistemas simbólicos y que la escritura alfabética no es el único medio expresivo, en esa vía, esta propuesta consideró la posibilidad de visibilizar y reconocer voces que han sido silenciadas en los currículos escolares y a su vez es una invitación para potenciar otras maneras de expresarnos y leer el mundo.

Ahora, la reflexión de una pedagogía planetaria nos evoca lo que expone Marco Raúl Mejía (2008) cuando habla de un maestro constructor de saber aludiendo a la Expedición



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Pedagógica Nacional, para de ese modo postular a un maestro hacedor de su propia práctica y para reflexionar sobre ella, generando así que surjan transformaciones que nos hablan de una diversidad de formas de enseñar y de entender el saber. Sabemos que la perspectiva de una pedagogía planetaria puede sonar extraña en los ámbitos académicos como en la práctica pedagógica, pero en ella se fundan gestos, posibilidades y herramientas para pensarnos en la diversidad y para reconocer saberes que han sido borrados o ignorados en la formación de maestros.

Pensar la perspectiva intercultural y la pedagogía planetaria no se resuelve solo con una nueva incursión curricular que incluya aquellos saberes que han sido subalternizados, este es un proyecto que incide en la manera en nos relacionarnos con el saber, aquello que privilegiamos en el aula, pero también con la postura ética del maestro en tanto es indispensable un cuestionamiento constante a propósito de nuestra formación. Esta es solo una invitación, no solo a pensar la formación de maestros bajo ciertos lentes, sino, a vivir y poner en práctica aquello que se propone y que a veces queda sepultado en las letras o en las ideas de ciertos autores, pues es allí en la acción donde agenciamos maneras diversas de habitar el mundo para educar, formarnos y co-formarnos con el otro.

Del mismo modo, este proceso formativo fue relevante para pensar la biblioteca escolar como un espacio para el encuentro de saberes y no solo como un lugar donde se realiza el préstamo de libros, en tanto allí desde la vinculación con las diferentes áreas de saber es posible favorecer encuentros y reconocer diferentes prácticas y formas de ver el mundo, como sucedió en nuestras reflexiones a propósito de Latinoamérica, Asia, Europa, África y otras latitudes que nos demuestran que los saberes del mundo son inagotables y ellos revelan construcciones históricas y culturales. Esto a su vez, nos llevó a cuestionar la mirada canónica que aún está presente en nuestra universidad y en general en la educación básica, sabemos que hay autores que han marcado un precedente en la literatura u otras áreas pero nuestro



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

mundo exige, desde la mirada de una justicia cognitiva, que reconozcamos las maneras se elabora conocimiento. En esa perspectiva y como ha planteado Chimamanda Adichie (2009) ¿Qué historia contamos? ¿Qué privilegiamos en el aula? ¿Qué implicaciones éticas tiene la historia única que seguimos privilegiando? ¿Qué miradas del mundo se legitiman en el aula? ¿Serán acaso necesarias otras formas de educar y de narrar?

Conviene señalar, que la experiencia de esta práctica pedagógica unida a la reflexión tejida con las voces de los maestros, estudiantes, el bibliotecario, los compañeros de la práctica, así como la asesoría de varios maestros de la universidad, han erigido intersticios y pequeñas fisuras que nos permiten pensar nuestra formación desde otras perspectivas, dotando de otros sentidos las ideas de nuestras labor como maestras de lengua y literatura, miradas que sin duda enriquecen las prácticas, las formas de pensar el mundo y el saber, y asimismo los modos diversos de pensar nuestro quehacer en el devenir maestras.

Señalamos también la importancia que tuvo esta experiencia no solo a nivel pedagógico y disciplinar sino también a nivel personal e individual, haber asistido al encuentro de otros seres humanos que viven y piensan las múltiples realidades de formas diferentes enriqueció, alimentó y confrontó nuestras propias miradas sobre asuntos vitales como las prácticas de cuidado de sí, la construcción de identidades y el diálogo que se instaura en los límites propios de nuestras voluntades y disposiciones.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. (2009). *El peligro de una única historia*. (TED. (Productor). Disponible en: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es
- Alcaldía de Medellín (2015). *Plan de Desarrollo Local Comuna 10 La candelaria*. Medellín: Medellín Todos por la vida.
- Alcaldía de Medellín (2015). *Plan de Desarrollo Local Comuna 10 La candelaria*. Medellín: Medellín Todos por la vida. [Figura 1]. Cartografía de la comuna 10
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamientos para la educación inicial indígena*. Recuperado de: https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf.
- Becerra, A. (2016). *El papel del etnoeducador en los procesos de formación del área del lengua en el municipio del Carmen de Darién, Chocó*. (Trabajo de grado, maestría) Universidad de Antioquia, Urabá, Colombia.
- Bermejo, D. (2008). *La construcción de la realidad. La realidad de la ficción y la ficción de la realidad*. En Las Fronteras de la Ciencia. Anthropos Editorial. pp. 11--50
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos y diseños de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). Entrevista “sobre la escuela”. Recuperada de https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A
- Calderón, J, López, D (2013). *Orlando fals borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa. Ponencia llevada a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Camacho, E. (1979). La literatura colombiana entre 1820-1900. En: *Manual de historia de Colombia*. Bogotá, Colcultura, tomo II.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Cárdenas, B. (2013). “La construcción de narraciones populares: Un ejemplo desde sus elementos simbólicos”. *Alpha revista de artes, letras y filosofía*. N° 37.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de cultura de México.
- Cerillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. En: *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de cultura económica.
- Chihuailaf, E. (2004) “La oralitura (Segundo Avance).” *El Periodista*. 27 de agosto de 2004. <http://www.elperiodista.cl/newtenberg/1682/article-63822.html> Chihuailaf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115*. Bogotá, República de Colombia
- Cornejo, A (1978). “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*. N°7 y 8. pp. 7-21
- Denzin & Lincoln (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/denzin_y_lincoln_-_ingresando_al_campo_de_la_inv.cual_.pdf.
- Duque, N. (2014). *Representaciones Sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces femeninas afrocolombianas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora interculturales*. (Trabajo de grado, maestría) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Duque, N. (2014). *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Secretaría de Cultura Ciudadana. Fundación Taller de letras. Medellín.
- Echeverri Sánchez, J (2008). Saldarriaga Restrepo, J. (Entrevistador). *Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la revista educación y pedagogía*. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri, director. *Revista educación y pedagogía*, 50, 13-29.
- Escobar, A. (2016). *Desde abajo, por la izquierda y con la tierra*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/01/17/contrapuntos/1453037037_145303.html.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Escobar, A. (2004). La literatura: flagelo de la ignorancia y el fanatismo. En: *Literatura y Educación*. Medellín: Comfama.
- Estrada, C (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*. (Trabajo de grado, pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Even-Zohar, I. (1990). Teoría de los polisistemas. *Revista Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990). Traducción de Ricardo Bermúdez Otero.
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gavilán (2012). *El pensamiento en Espiral el paradigma de los pueblos indígenas*. Recuperado de: http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf.
- Giroux (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2001). Los Profesores como intelectuales transformativos. *Profesión docente*. 15, 60-66.
- Guapacha, M, Ruíz, M, Amaya, M (2005). *La literatura: una puerta abierta al diálogo intercultural* (Trabajo de investigación) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Guido, S & Castillo, E. (2015). “¿La interculturalidad: principio o fin de la utopía?”. *Revista Colombiana de Educación*. N° 69. pp. 17-44
- Igarza, R. (2014). *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia*. 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en: <https://www.master2000.net/recursos/fotos/98/PEI-%20NUEVO%20noviembre%202.pdf>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Institución Educativa Héctor Abad Gómez (2015). *Manual de Convivencia*. Disponible en: [http://master2000.net/recursos/menu/98/193/mper_arch_24698_MANUAL%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20\(1\)%20ACTUALIZADO.pdf](http://master2000.net/recursos/menu/98/193/mper_arch_24698_MANUAL%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20(1)%20ACTUALIZADO.pdf)
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez. *Planes de áreas Lengua castellana*. Recuperado de: <http://www.iehectorabadgomez.edu.co/#>
- Institución Educativa Héctor Abad. *Seguimiento académico*. Disponible en: <http://www.iehectorabadgomez.edu.co/#>
- Jamiouy, H. (2010). *Danzantes del viento*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Jurjo, T. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía* N°27 pp.60-66
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos y para donde vamos*. (pp.25-69) Barcelona: Editorial Grao.
- Larrosa, J. (2006). “Sobre la experiencia”. *Revista educación y pedagogía*. Vol.18. Recuperado el 17 de junio de 2017. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Lave J. & Packer M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes. Número (40), pp.12-22 Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522330002>
- Lave, J, Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. En: *Revista de Estudios Sociales* No. 40
- Lienhard, M. (1990). *La voz y la huella*. La Habana: Casa de las Américas.
- Mejía, M. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, República de Colombia.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá, República de Colombia.
- MEN. (2009). *Decreto N°1290*. Bogotá, República de Colombia.
- MEN. (1994). *Ley general de educación 115 de 1994*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2004) *Cartilla de Estudios Afrocolombianos*, C. Revolución Educativa. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf
- MEN. (2014). *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares en Colombia*. Bogotá.
- MEN. (2016). *Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar*. Bogotá.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- MEN. (1994). *Lineamientos Curriculares Preescolar*. Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Montes, G. (1999). *La frontera Indómita*. México: Fondo de Cultura Económica
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro*. Katz editores: Madrid. Recuperado el 1 de octubre de 2017. Disponible en: http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20140101/asocfile/20140101233549/enfoques16_10_doragarcia.pdf
- Ong, W. (2008). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Parra.C. (2016). La escolarización de los saberes: Un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana. N° 17. pp. 179-186.
- Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam ediciones
- Pérez, M, Roa, C, Villegas, L, & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de cultura económica: Buenos Aires. 2015.
- Petit,M.(2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Polo, J. (2010). Posmodernidad, sociedad de consumo y capitalismo tardío. En: *Perfiles posmodernos: algunas derivas del pensamiento contemporáneo*. Madrid: Dykinson.
- Pope, A, González, G. (1821), *Ensayo sobre el hombre*. Madrid: Colofón.
- Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego
- Rama, A. (1975). *Literatura y praxis en América Latina*. Caracas: Monte Ávila
- Rincón Bonilla, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. CLACSO. Seminario CLACSO sobre educación. Ponencia llevada a cabo en Sao Pablo, Brasil.
- Rodríguez, H, Yarza, A & Echeverri, J. (2016) “Formación de maestros para y desde la diversidad cultural”. *Pedagogía y Saberes*. N° 45. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 23-30
- Rodríguez, M. (2003). Hermenéutica, entre el lenguaje, la crítica y la subjetivación. *Sophia Colección de filosofía de la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana Ecuador. N°15. pp. 103-124.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

- Rojas & Castillo (2009). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*. N°48. pp. 11-24.
- Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. En *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo.
- Santos, Boaventura de Soussa. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO: La Paz, Bolivia.
- Seitz, K. (2001). *Aprendizaje global. Desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar*. EAD, 57. Recuperado el 20 de octubre de 2017. Disponible en: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/>
- Skliar, C. *No tiene prisa las palabras*. Recuperado el 17 de junio de 2017. Disponible en : <http://www.candaya.com/dosirnotienenprisa.pdf>
- Skliar, Carlos, Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo sapiens editores.
- Taborda, K & Arcila, P. (2016). *La oralitura: un espacio para pensar con el corazón*. (Trabajo de grado, pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Toro, D. (2014). “Oralitura y tradición oral. Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales”. *Lingüística y literatura*. No. 65, pp. 239-256.
- Tuhiwai, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM: Santiago de Chile.
- Vicente Verdú. (2003). *El estilo del mundo: La vida en el capitalismo de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Vivas, S. (2015). *Komuya uai. Una poética ancestral contemporánea*: Sílabas editores.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En: *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes*



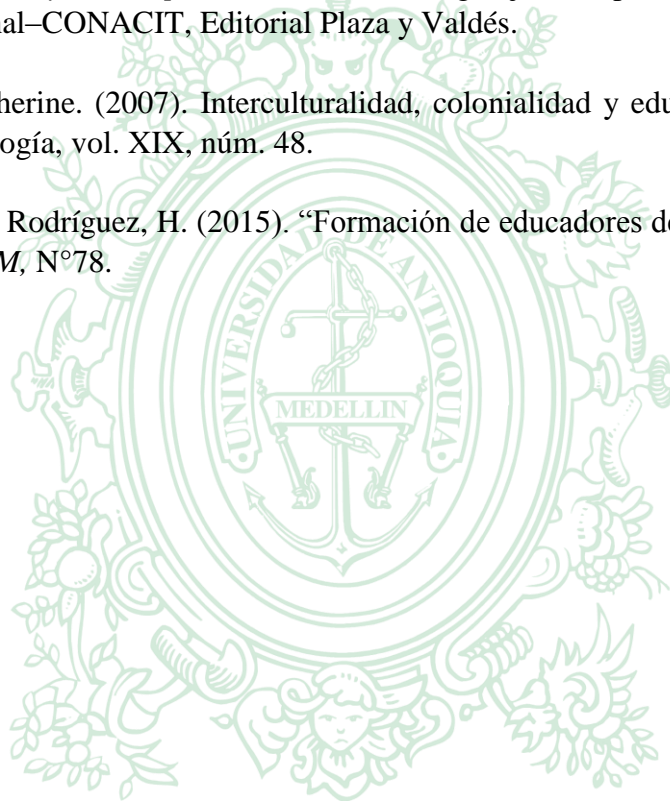
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

históricos y disyuntivas políticas, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.

Walsh, Catherine. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En: Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48.

Yarza, A & Rodríguez, H. (2015). “Formación de educadores desde una perspectiva planetaria”. En: *RIM*, N°78.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

ANEXOS

A continuación compartimos el link con acceso a la carpeta de google drive de los anexos del trabajo:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B9E16EwxJSYcT3VOSnoxQ3lXcUk?usp=sharing>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3