



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**TERRITORIOS: LECTURAS Y ESCRITURAS PARA SER, RECORRER Y HABITAR**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada(s) en Educación Básica con énfasis  
en Humanidades, Lengua Castellana

**DANIELA GIRALDO LÓPEZ**

**SARA JULIETH RAMÍREZ GARCÍA**

Asesores

**EDISSON ARBEY MORA**

**GLORIA MARÍA ZAPATA MARÍN**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

1803

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA

SECCIONAL ORIENTE

2018



**AGRADECIMIENTOS**

*Agazapar pertenece a la fenomenología del verbo habitar.*

*Sólo habita con intensidad quien ha sabido agazaparse.*

Gaston Bachelard

A la escritura, por ayudar a encontrarnos y reencontrarnos con lo que somos.

A la lectura, por propiciarnos un viaje por nuestras memorias.

Al barrio y a las calles, por permitirnos transitar por los senderos de la infancia.

Al arte, por sensibilizarnos frente a la realidad.

A nuestras familias y amigos, por apoyar y ser parte de nuestros procesos formativos.

A nuestros asesores Gloria y Edison, por su afectivo compromiso y vínculo con nuestras escrituras.

A Andrue, por inspirarnos en los caminos de la escritura.

A la Fundación El Maná y a todos los que la habitan, por brindarnos un espacio cargado de experiencias.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**DEDICATORIA**

A los lugares donde nos hemos agazapado.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



<b>Territorios</b>	<b>Dirección</b>
<b>MAPA DE LECTURA .....</b>	<b>6</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I: ARRIBANDO AL TERRITORIO</b>	
<b>De cómo Daniela recorre las calles de su infancia.....</b>	<b>10</b>
<b>Sara en el territorio de la infancia .....</b>	<b>11</b>
1.1 Primera parada: La Ceja del Tambo .....	13
1.2 Descubriendo los corredores de la Fundación El Maná.....	14
1.3 Caminos pedregosos .....	16
1.4 ¿Hacia dónde queremos llegar? .....	17
1.5 ¿Por qué la presente propuesta es una apertura vital para el sujeto? .....	18
1.6 Quiénes han caminado senderos cercanos al nuestro.....	19
1.6.1 Desde un territorio legal.....	19
1.6.2 Desde un territorio investigativo.....	23
<b>CAPÍTULO II: RECORRIENDO LAS CALLES DEL TERRITORIO</b>	
<b>De cómo Daniela arriba a nuevos territorios.....</b>	<b>27</b>
<b>Un recorrido por los senderos de la adolescencia de Sara.....</b>	<b>29</b>
2.1 Lecturas y escrituras que conversan con las nuestras .....	31
2.1.1 Lectura y escritura.....	31
2.1.2 Territorio .....	33
2.2 ¿Cuál es la ruta que nos guía en el camino? .....	36
<b>CAPÍTULO III: INTERPRETANDO LOS CAMINOS RECORRIDOS</b>	
<b>De cómo Daniela se entrecruza con caminos y voces nuevas .....</b>	<b>42</b>
<b>Sarita ¿qué quieres ser cuando seas grande? .....</b>	<b>43</b>
3.1 Vestigios, o lo que queda del camino .....	45
3.1.1 Lecturas y escrituras halladas .....	45
3.1.1.1 La lectura como recuerdo.....	46



---

**Facultad de Educación**





3.1.1.2 La escritura: entre lo público y lo privado .....	49
3.1.2 El territorio develado .....	53
3.1.2.1 El territorio móvil y tatuado.....	54
3.1.2.2 El territorio como posesión .....	56
3.1.2.3 El sujeto como territorio .....	58
3.2 Últimos destinos.....	60
3.2.1 Sobre la lectura y la escritura.....	61
3.2.2 Sobre la autobiografía .....	62
3.2.3 Sobre el territorio .....	62
3.2.4 Sobre los procesos de enseñanza de la lengua .....	63
3.3 Re-descubrimientos.....	63
3.4 Caminos que quedan por recorrer.....	64
<b>Daniela y Sara, un encuentro a través de la palabra.....</b>	<b>65</b>
<b>4. Lugares por los que transitamos.....</b>	<b>67</b>
<b>5. Anexos .....</b>	<b>71</b>





### MAPA DE LECTURA

Le damos la bienvenida al territorio que en este momento está a punto de recorrer. Somos Sara y Daniela y seremos sus guías en este camino; aquí un listado de elementos a tener en cuenta para el viaje:

- ❖ Tal vez le parezca extraño que cada capítulo inicie con una narración propia, <sup>1</sup>, esto tiene una razón y se debe a que, en nuestro proceso encontramos la necesidad de dar a conocer nuestras perspectivas sobre la lectura, la escritura y el territorio, desde las primeras construcciones del mundo en la infancia, la adolescencia y el presente.
- ❖ Le sugerimos que procure no llevar una <sup>2</sup> en la lectura, sino que disfrute cada uno de los elementos brindados por la escritura, permitiéndose transitar una a una las calles y aguzar los sentidos para degustar las texturas del territorio.
- ❖ Es importante que comprenda que el ejercicio investigativo ha sido relevante para nosotras, puesto que se presentó una formación en <sup>3</sup>, por una parte, nos encontramos como mediadoras de un proceso de lectura y escritura con niños y jóvenes, y por otra, esto incidió en nuestra formación constante como maestras de lengua castellana.
- ❖ Le aconsejamos que <sup>4</sup> a lecturas prejuiciosas, y en su lugar, se posicione desde lo reflexivo para apreciar con más detalles la experiencia de la lectura.

<sup>1</sup> Las señales de tránsito aquí referidas fueron tomadas de *El abecé de las señales de tránsito*, recuperado de: <https://www.sura.com/blogs/autos/senales-transito-abc.aspx> el día 01 de agosto de 2018. De esta manera, se acotarán los nombres de cada una, puesto que puede ser ambiguo en el texto.



<sup>2</sup> Velocidad máxima.

<sup>3</sup> Doble vía.

<sup>4</sup> Ceda el paso.



## Facultad de Educación

- ❖ Queremos contarle que al iniciar la escritura de este trabajo, pensamos que surgirían únicamente las reflexiones de la práctica pedagógica que estábamos realizando, no obstante, nos encontramos con una <sup>5</sup> que fue bastante reveladora para ambas: por un camino, ubicamos las narraciones realizadas con niños y jóvenes; y en los extremos se encuentran las historias de cada una de nosotras, que como ya le hemos aclarado, nos hallamos en la necesidad de narrar.
- ❖ Le aclaramos que al transitar por nuestras reflexiones, se topará con una gran variedad de <sup>6</sup>, ellas, dan cuenta de los múltiples encuentros que llevamos a cabo en la investigación, comenzando con la aproximación a autores que ampliaron nuestro panorama de las categorías, sin dejar de lado que antes de ello, tuvimos que acercarnos a la academia que nos brindó la posibilidad de hallar las afinidades que hoy nos pusieron en el mismo camino.

Luego de haber leído las anteriores indicaciones que le sugerimos, es el momento que se acerque a lo que construimos de la mano de nuestras experiencias, en torno a las nociones de lectura, escritura y territorio.



---

<sup>5</sup> Bifurcación en “y”.

<sup>6</sup> Intersección de vías.

<sup>7</sup> Información inicio de obra.



### Resumen

En el presente trabajo investigativo, adscrito al enfoque Biográfico-Narrativo, nos acercamos a pensar cómo el territorio puede conjugarse con la lectura y la escritura, vislumbradas como prácticas socioculturales. Para llevar a cabo lo anterior, configuramos una Secuencia Didáctica encaminada a la realización de una Autobiografía, con el fin de reconocer al sujeto en su individualidad y la forma en que cada uno habita su territorio. Todo esto, situado en un contexto de práctica pedagógica profesional, la cual se realizó con niños y jóvenes vinculados a la Fundación El Maná del municipio de La Ceja. Además de esto, procuramos que este ejercicio de reconocimiento también estuviera ligado a nuestras experiencias y perspectivas, relacionadas con la manera en que las prácticas de lectura y escritura han hecho parte de nuestras vidas; por tal razón, nuestras autobiografías atraviesan el cuerpo y las interpretaciones de todo aquello que fue surgiendo a lo largo del proceso.

**Palabras clave:** lectura, escritura, prácticas socioculturales, territorio, habitar, sujeto.





**CAPÍTULO 1**

**ARRIBANDO AL TERRITORIO**

*Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo.*

*Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa,  
el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo.*

*Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie  
que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos.*

**Jorge Larrosa**



**Figura 1. Luna mecedora**

**(Acrílico sobre tela)**

**César Barrientos**



### De cómo Daniela recorre las calles de su infancia

Volver la mirada hacia adentro siempre será un acto revelador. Hoy me encuentro aquí frente a un espejo llamado *escritura*, aquel que logra devolverme por los pasadizos y momentos de mi infancia en los que, quizá, no identificaba la lectura y la escritura como aquello que posibilita narrarme, que me permite hacer justamente esto, una mirada retrospectiva de lo que me constituye. Aunque no tenía plena conciencia de estas posibilidades narrativas, sí sabía que algo estaba pasando en mi vida, que mi historia en algún momento iba a ser contada y heme aquí.

Empiezo por mi infancia que, básicamente se define como días y noches de juegos, recordando las palabras de mi madre: “Daniela, dejá de callejear tanto”, y es que, literalmente mis “amigos de barrio”-como me gusta nombrar a las personas que me rodearon durante esta etapa de mi vida- nos tomábamos el barrio cada tarde y noche para reunirnos en torno a aquellas calles grises que se llenaban de matices cuando por ellas pasaba un balón o una bicicleta.

En este punto, es preciso recurrir a una canción de Jorge Drexler para expresar todas aquellas emociones y vibraciones que se apoderaban de mí: “A paso lento, como bostezando, como quien besa el barrio al irlo pisando, como quien sabe que cuenta con la tarde entera sin nada más que hacer que acariciar aceras.” La menciono, justamente, porque evoca aquellos momentos en los que estar en la calle era tan placentero para mí; rodar sobre mis patines sin importar que los adoquines impidieran mi marcha; aunque años más tarde, también pude ver cómo el lugar donde crecí iba tomando modificaciones urbanísticas que, con tan corta edad, aún no me atrevía a dimensionar.

Siempre sentí gran afinidad y gusto por *mi barrio*, aquellas calles donde aprendí a leer el contexto que me habitaba, aquellas calles donde puse en práctica la escritura, al tener que recurrir a ella - cuando jugaba *boys*- para escribir con tizas (tomadas de mi profesora del colegio) los nombres de mis amigos en el pavimento, y en cada trazo se quedaban en mí las sensaciones y la emoción de “saber escribir”.



En aquellas calles, aprendí también a leer todas las tensiones que se presentan en el *afuera*, sabiendo desde pequeña que hay lugares por donde “no se puede pasar solo a altas horas de la noche”, y que además, había algunos motivos para dirigirse rápidamente a la casa, aquel lugar que me salvaguardaba cuando tenía temor de las calles. Crecí sabiendo también que las pequeñas porciones de prados verdes iban a desaparecer de a poco con la desbordante urbanización; y con esto, avizoraba a lo lejos los vehículos que empezaron a invadir y a pasar rápida y constantemente por nuestro sitio de encuentro tan apreciado.

### **Sara en el territorio de la infancia**

- ¿Escuchaste eso?
- Sí, ¡horrible! no sonó como los disparos de siempre.
- Mis papás dicen que en la casa de allá tiraron una granada.

Se me hace difícil escribir sobre algo que en este preciso instante me sobrecoge con emociones, ya que aquí, sentada frente a una pantalla, pensando en mi infancia, tratando de recordar de qué manera leía el lugar que *habitaba*, solo me atraviesa el cuerpo la palabra miedo. Lo que más me sorprende del asunto, es que solo hasta ahora, que me encuentro plasmando con palabras esta parte de mi vida, me percaté de lo que implicó para mí vivir en un *barrio peligroso*.

En cierto momento de mi infancia, cuando asistía al colegio, escuchaba a los niños que me rodeaban hablar de cómo la pasaban tarde y noche saliendo a jugar con sus amigos, lo que a mí me parecía un poco extraño, ya que por las *calles* de mi barrio no se solían observar niños jugando afuera, pues era un lugar transitado constantemente por los buses, camiones y carros que entraban y salían del parqueadero que quedaba justo al frente de mi casa.

Pero había otras razones por las que nunca supe qué era salir de ese lugar sin compañía de mis padres, mucho menos cuando el sol se ocultaba; esto se debía a que en calles muy cercanas vendían





drogas, se murmuraba que había casos de homicidio, delincuencia común y paramilitarismo, sin dejar de mencionar aquellos disparos que me ocasionaban escalofríos y que ya había aprendido a diferenciar de la pólvora que estallaba cuando había alguna celebración religiosa o deportiva en el municipio.

Es por esto que mi casa, en aquel tiempo, se convirtió en el *lugar* que me acogía y en el que emergían múltiples fantasías, donde jugaba a ser maestra, madre, presentadora de televisión o peluquera, en compañía de mis hermanas, primas o hasta de mis amigos imaginarios, porque, como lo menciona Bachelard “la casa es nuestro rincón del mundo. Es —se ha dicho con frecuencia— nuestro primer universo. Es realmente un cosmos” (2000, p.28) mientras que la calle, cada vez más, se convertía en un monstruo frente al cual me sentía diminuta y sin protección a la hora de tener que recorrer, tanto el simple trayecto de mi casa a la tienda, como el del colegio, que por cierto, siendo niña, nunca logré hacerlo sola.

Y ahora, después de la actividad caótica del recuerdo, de volver a ubicarme en el territorio de la infancia y vivir en mi memoria mi casa y las calles que la rodeaban, soy consciente que el miedo a ellas todavía me acompaña; pero lo particular de esta ocasión, es que descubrí la razón de la existencia de ese miedo, revelación efectuada en el mismo ejercicio, tanto de retrospectiva, como de escritura.



### 1.1 Primera parada: La Ceja del Tambo

Recorriendo nuestro municipio, sentimos una a una sus calles, sus texturas, sus olores y sus colores. Percibimos el pasado de un pueblo colmado de verdes y casas de tapia y, en su lugar, observamos un talante de ciudad reflejada en una cantidad de cemento y ladrillos, que, puestos unos sobre otros, llegan tan alto que obstruyen la vista que alguna vez se deleitó con montañas.

Así como nos lo cuentan nuestros padres, La Ceja del Tambo recibió su nombre debido a la similitud que tenía la forma de las montañas con las cejas del rostro humano; además, porque allí estuvo asentada la tribu indígena “Tahamíes” quienes vivían en albergues llamados “tambos”. Este municipio, aparte de ser reconocido por su amplia labor floricultora y porque la mayoría de sus habitantes eligen transitar sus calles en bicicleta, también se le atribuye que es “uno de los mejores trazados de Antioquia”.

Entre tantas historias que se cuentan de La Ceja en nuestros hogares, muchas de ellas nos remiten al barrio Palenque, el cual está ubicado a unas cuantas cuabras del parque principal y su referencia fundamental es el cementerio de la localidad. En cierta época, Palenque fue uno de los barrios más concurridos, hasta por nuestros familiares que no residían propiamente en el pueblo, puesto que era un epicentro para el entretenimiento y el ocio. En palabras de Reynaldo Toro Chica (2017), quien en sus crónicas sobre la zona urbana del municipio, alude al recuerdo de este lugar, con preguntas como

¿En su juventud fue al barrio Palenque a ver bailar y estuvo en El Arañal, en el Bar Clarita o donde Mariela Llano? ¿Bailó en Palenque con la Orejona, con Nancy o con Marisol? ¿Le hizo fila a Rosita Alvarán y conversó cercamente con Gloria de la que decían que la tenía de oro?  
(p.18)

Es importante resaltar este barrio desde los recuerdos que se tienen de él en épocas pasadas, ya que para nosotras ha tenido diferentes connotaciones, porque en la actualidad, no es reconocido como ese sitio de esparcimiento y de “entrada obligada” para aquellos que arriban al municipio,





sino que se ha transformado en uno de los sectores “más peligrosos”, en tanto se fueron dibujando allí hechos de delincuencia común, drogadicción, prostitución, entre otros. Y es en este contexto en el que se instala estratégicamente la Fundación El Maná, que ha ayudado a mitigar dichas situaciones y que a su vez, nos abrió las puertas como nuestro centro de práctica.

### 1.2 Descubriendo los corredores de la Fundación El Maná

El camino como maestras inició con las observaciones realizadas en las prácticas tempranas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia; dentro de instituciones educativas ubicadas en la zona urbana de algunos municipios del Oriente antioqueño como: La Ceja del Tambo, Rionegro y El Carmen de Víbora.

Así, el camino transitado nos condujo por senderos que se bifurcan en un territorio de posibilidades, y al estar allí inmersas, nos vimos abocadas a tomar la decisión de elegir una de ellas, para continuar la construcción de nuestro ser maestras. En esta ocasión, llegamos a un centro alternativo donde lo tradicionalmente conocido como escuela, traspasa sus muros y adopta dinámicas equiparables a esta, por ejemplo, algunas relaciones entre los sujetos que convergen en este lugar; además de ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje, dispuestos en un espacio arquitectónico específico, entre otros.

Allí, en La Ceja del Tambo, específicamente en la Carrera 22 con Calle 21, vislumbramos un lugar en el que convergen múltiples realidades llamado Fundación El Maná, el cual, surge en el año 1989 ante un paisaje de drogadicción, prostitución, desnutrición, delincuencia juvenil y desempleo, identificado por el médico José Humberto Gallego Franco, quien conmovido por este contexto, pasa a ser el fundador de este centro, bajo la premisa de “¡AMAR Y SERVIR!”. En la actualidad, alberga a 115 niños y adolescentes, en estado de vulneración de derechos<sup>8</sup>, y se encuentra bajo la jurisdicción del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

---

<sup>8</sup> Este tema se ampliará en la sección de los antecedentes legales.



Inmersas en este nuevo territorio, nos invade una primera incertidumbre ¿cómo vamos a nombrar y a ser nombradas por los sujetos que allí se encuentran? Esto, porque tampoco tenemos la certeza de si este lugar es nombrado o no, como un escenario escolar. De esta manera, consideramos que la imagen de maestro y de estudiante se desdibuja, en la medida en que los roles y las relaciones se resignifican. Por otro lado, nos cuestionamos por los sentidos y las intenciones que se les otorgan a algunos procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente que los discursos predominantes que discurren en este espacio, están relacionados con *la educación ambiental, la educación sexual* y lo *espiritual* desde un ámbito religioso.

Con lo anterior, en la medida en que leemos los espacios que conforman la Fundación, hallamos algunos que tienen funciones específicas como el restaurante, la cancha de fútbol, la sala de sistemas; sin embargo, hay otros de los que no se logra identificar el uso al que están destinados. Por ejemplo, se cuenta con una biblioteca con material bibliográfico, pero las dinámicas que allí se generan, no se encaminan a la lectura y la escritura como prácticas posicionadas para la formación vital del sujeto inmerso en lo social, sino que están relegadas a un uso instrumental que apela a la obligación académica y escolar. Así pues, hemos identificado que el acercamiento que existe con los libros, se ha establecido con finalidades externas a la lectura, tales como: regla para trazar una línea, elemento para apoyar o instrumento para evadir actividades que ofrece la Fundación.

Por otra parte, recorreremos con la mirada cada rostro, cada palabra, cada gesto de los niños y jóvenes<sup>9</sup> que diariamente se reúnen a correr, gritar, patear un balón, o simplemente a tener una conversación, mientras esperan con ansias o con desazón la comida -que tal vez en sus hogares no encuentran-, preparada con mucha dedicación y entrega por Doña Gloria, Amparito y Yaneth. Asimismo, el llamado a hacer la formación y, luego de realizar la oración, inicia la jornada con el momento de reunirse en la mesa y la importancia que tiene este lugar cobra sentido, al encontrarnos

---

<sup>9</sup> Resaltamos en este punto, que la organización de los niños y jóvenes en la Fundación se da en grupos, de acuerdo a rangos de edad, a saber: Principiantes, Trepadores, Escaladores y Montañistas.

que allí afloran las actitudes y las emociones; entre risas y llanto, ruidos y silencios, agresiones y abrazos, percibimos los encuentros y desencuentros con la asistencia, en muchos casos obligada, a la Fundación.

No obstante, los niños y los jóvenes no son los únicos que frecuentan este sitio. Entre los pasillos, en medio de voces agudas e infantiles, nos topamos con otra forma de mirar, hablar y expresar. Portando cuidadosamente una chaqueta color azul rey transitan de un lugar a otro los *formadores*: aquellos adultos que se encargan de mantener el orden en los momentos de caos y de abrir espacios como, por ejemplo, la ayuda con las tareas escolares, o como ellos lo nombran *Talento intelectual*; talleres artísticos y de educación ambiental: *La magia del arte*, el acercamiento a las TIC (*Ceforma*)<sup>10</sup>, etc.

Entre tanto, en este ambiente de adultos, habita una persona bastante particular, que vestido de autoridad y experiencia, se ha dado un lugar de respeto sin dejar de lado su esencia juvenil, sus juegos en la cancha y la estrecha relación de amistad con los miembros de El Maná. Nos referimos a nuestro maestro cooperador, quien años atrás hizo parte de la Fundación como beneficiario y ahora es una de las figuras más influyentes en el proceso de los niños y jóvenes.

Al situarnos en otra arista del trabajo que se lleva a cabo en la Fundación, nos vemos envueltas en un horizonte en el que se hace visible una intención de abordar y apoyar las problemáticas de los sujetos que acoge este centro, por ejemplo, el abandono por parte de los padres, maltrato, drogadicción, abuso sexual, entre otros; desembocando de esta manera, en una situación similar a la que pudimos vislumbrar en los escenarios educativos de las prácticas anteriores. Así pues, para el desarrollo de la práctica, nos acercamos a 12 niños y jóvenes con un rango de edades entre los 9 y los 15 años, envueltos en diversas situaciones intrafamiliares y psicológicas.

### 1.3 Caminos pedregosos

---

<sup>10</sup> Resaltamos que cada uno de estos talleres, se llevan a cabo en espacios arquitectónicos específicos, los cuales se pueden asemejar a las aulas de clase de las instituciones educativas.

En los caminos recorridos, nos encontramos con un panorama en el que hacen presencia múltiples circunstancias que se reflejan en algunos procesos escolares, de los cuales, hace parte la lectura y la escritura. Allí, vislumbramos la forma en que estos, por lo general, dejan de lado lo que sucede en el entorno. Las anteriores afirmaciones, las hacemos con base en las experiencias de los primeros encuentros con la escuela y los maestros que hacen parte de ella. En aulas atestadas de sujetos, nos encontramos con algunos profesores que, al tener que cumplir con ciertos contenidos pertenecientes a estatutos gubernamentales, se ceñían al trabajo mediante el uso de cartillas y libros de texto, pasando por alto las situaciones que envolvían a cada estudiante.

A partir de lo anteriormente mencionado, nos inquieta el hecho de que, en dichos procesos de formación en instituciones educativas y, -así mismo, en la Fundación El Maná-, no se tenga en cuenta al sujeto como alguien que está inmerso en dinámicas y circunstancias dentro y fuera del espacio escolar; son sujetos cargados de historias, de experiencias vividas y por contar, saberes, concepciones de mundo diferentes, etc.; con esto, se deja en un segundo plano la forma en que cada uno de ellos habita su contexto. En este punto, encontramos la necesidad de que la investigación esté direccionada hacia la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, ya que nos permiten rastrear la forma en que los sujetos llevan a cabo -conscientes o no- un posicionamiento en el territorio, y al mismo tiempo, se constituyen como uno.

En esta línea de sentido, las preguntas que guiarán la presente investigación las configuramos de la siguiente manera:

- ¿Cómo las prácticas de lectura y escritura reflejadas en una autobiografía de los niños y jóvenes de la Fundación El Maná, pueden evidenciar un posicionamiento en el territorio?
- A partir de las experiencias plasmadas en una autobiografía, ¿cómo se evidencian los usos de la lectura y la escritura de los niños y jóvenes de la Fundación El Maná?

#### **1.4 ¿Hacia dónde queremos llegar?**



En el momento de iniciar un camino, casi nunca se está completamente a la deriva y, aunque en ocasiones salgamos de nuestras casas sin saber adónde vamos, siempre hay un rumbo que está interiorizado y plasmado en la memoria, lugares por los que ya hemos transitado o, en este caso, algunos que nos gustaría recorrer. Es por ello que nos hemos trazado este horizonte:

### **Objetivo general**

- Develar, por medio de prácticas de lectura y escritura, el posicionamiento en el territorio de los niños y jóvenes de la Fundación El Maná.

### **Objetivos específicos**

- Indagar por los usos que le otorgan a la lectura y la escritura los niños y jóvenes de la Fundación El Maná.
- Identificar, por medio de una autobiografía, las formas en que los niños y jóvenes de la Fundación El Maná se relacionan con un espacio de acuerdo a sus experiencias.
- Proponer, a partir de una secuencia didáctica, algunas dinámicas que evidencien los elementos socioculturales que poseen las prácticas de lectura y escritura.

## **1.5 ¿Por qué la presente propuesta es una apertura vital para el sujeto?**

Consideramos la pertinencia de la propuesta, en el sentido en que se propende a una reflexión encaminada hacia la lectura y la escritura, en un escenario que tiene dinámicas e intereses que se asemejan a una institución educativa. Pese a que estas prácticas se presentan de diferentes maneras, subsiste en la Fundación una tendencia hacia la instrumentalización y a la concepción de que las mismas pertenecen únicamente al área de la Lengua Castellana.

Para nosotras es significativa la implementación de una autobiografía, ya que, por medio de ella, es posible pensar el sujeto en su individualidad, aquel que está atravesado por múltiples lecturas y experiencias que permiten develar, de una u otra forma, el posicionamiento en el territorio. De ahí que, la importancia que tiene lo que hemos mencionado, se fundamenta en la pregunta por la



formación constante, porque en el panorama vivenciado en los escenarios por los que hemos transitado como maestras, hemos podido observar la manera en que esto se ha ido dejando de lado.

Enfatizando ahora en la forma en que deseamos hacer visible la lectura y la escritura, de acuerdo a los aprendizajes que construimos en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana -los cuales se alejan de una concepción vinculada a un proceso que se restringe únicamente a la decodificación del código-, tomamos estas prácticas como espacios que trascienden e inciden en lo personal y en lo sociocultural. De ahí que nuestro principal interés se base en *narrar-se* a partir de la rememoración de experiencias pasadas, dándole peso al reconocimiento y formación del sujeto, además de su posicionamiento en el contexto por medio de la palabra.

## **1.6 Quiénes han caminado senderos cercanos al nuestro**

Como sabemos, no se parte desde cero para hacer una investigación, somos el resultado de una amalgama cultural, de caminos que ya se han recorrido, por lo tanto, tenemos presente que las categorías y las preguntas que nos atraviesan, ya han sido problematizadas y caracterizadas en trabajos anteriores y en estamentos legales; por esta razón, queremos nombrarlos resaltando los puntos en común y el diálogo que establecemos con ellos.

### **1.6.1 Desde un territorio legal**

En el proceso investigativo, es importante aproximarnos a los estamentos legales que configuran las concepciones sobre la Lengua Castellana, puestas en escenarios de educación formal y no formal, además del derecho a la educación y cómo se configura la vulneración de derechos en el *Código de Infancia y Adolescencia* (2006). Esto, con el fin de indagar por los discursos que se conciben con relación al lenguaje, a los roles del maestro y a los espacios físicos de convergencia sensorial y emocional, que al igual que en estos documentos estatales, tienen lugar en nuestra formación tanto sensible como académica.

En un primer momento, nos acercamos a los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), en los cuales, se hace una apertura a la formación en lenguaje, entendida como un entramado de significados y concepciones que permiten la interlocución entre los diferentes saberes y áreas. Lo que se propone, tiene una estrecha relación con la mirada sociocultural que hemos planteado acerca del lenguaje, puesto que este “se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno subjetivo y otro social.” (p.18).

Resaltamos que el sujeto, pese a estar inmerso en una colectividad, se caracteriza por poseer diferencias en la forma de leer el mundo en su individualidad, lo que asociamos con el *valor subjetivo* que posee el lenguaje, que

le permite [al ser humano] tomar posesión de la realidad [...] tomar conciencia de sí mismo [...] y le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (p.18)

Entre tanto, consideramos que son las diferencias que se enuncian, las que permiten un enriquecimiento en la formación de los sujetos, en la medida en que no se encuentran externas o aisladas de lo que sucede en un entorno social. De esta manera, relacionamos el posicionamiento en el territorio, hacia el cual propende esta investigación, con lo que se nombra como tomar conciencia de sí mismo.

La ya mencionada concepción del valor subjetivo y social del lenguaje expuesta en los Estándares, se asemeja a lo que se enuncia en los *Lineamientos Curriculares* (1998) como la significación en el lenguaje, a saber:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo. (p.25)

Centrándonos ahora en lo que asumimos sobre lectura y escritura, como prácticas que nos permiten estar en correspondencia con acontecimientos sociales y culturales, podemos decir que a partir de ellas se entretienen las relaciones entre los sujetos, ya que

Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (p.19)

A partir de esto, es pertinente mencionar que uno de los propósitos que direccionan la presente indagación, se vincula con el reconocimiento de la experiencia de cada sujeto y cómo la lectura y la escritura se convierten en mediadoras, para la reflexión sobre los sucesos del entorno social y cultural que se habita; teniendo presente el contexto en el que se realiza la investigación, puesto que se encuentra permeado por los discursos que deambulan en los corredores de la Fundación y es allí, donde las prácticas mencionadas tienen la posibilidad de dilucidar aquello que atraviesa a los niños y jóvenes.

En consonancia con lo anterior, se hace necesario ser conscientes de la incidencia que tienen los espacios que conforman la Fundación, que no se designan explícitamente como aulas de clase, en tanto se perciben de acuerdo a la manera en que son nombrados y destinados para ciertas actividades; es por ello que, hay una disposición como centro donde se manifiestan encuentros y desencuentros que tienen que ver con lo humano. Así pues, sobre esto en los *Lineamientos Curriculares* se explicita que

Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales. (p.18)

Pensar el aula como construcción de significados y sentidos, adquiere valor al entretenerse y dialogar con los acontecimientos por los que pasan los niños y jóvenes dentro y fuera de la Fundación, constituyéndose así como un intercambio de voces, donde la del maestro podría ser un medio para poner en cuestionamiento y debatir aquellas relaciones sociales.

Por otra parte, hallamos que en el Capítulo 5 de la *Ley General de Educación* (1994), se explicitan aquellos programas que van en vía de la *rehabilitación social* de personas y grupos que requieren una reincorporación en la sociedad, los cuales demandan procesos que se articulen con sus necesidades específicas, a saber “La educación para la rehabilitación social es parte integrante del servicio educativo; comprende la educación formal, no formal e informal y requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos.”(p.16)

Sumado a esto, se encuentra el *Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006*, donde se dictaminan una serie de disposiciones que tienen que ver con los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En este, aunque se estipulen otro tipo de derechos, desde nuestro posicionamiento como maestras, nos interesa retomar aquello que se enuncia como el derecho a la educación

**Artículo 28. Derecho a la educación.** Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación. (p.17)

Es así como el centro de práctica en el que realizamos la investigación, se adscribe como uno de los espacios que hacen parte de lo que se consigna en dicha ley, que tienen que ver con el restablecimiento de los derechos al ser vulnerados, esto último se puede entender como

**Artículo 50. Restablecimiento de los derechos.** Se entiende por restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, la restauración de su dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que les han sido vulnerados. (p.32)



Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que la Fundación El Maná, como un establecimiento que aboga por los procesos de restablecimiento de derechos, postula como uno de sus objetivos la educación desde una perspectiva que dignifica al individuo en su integridad física y psicológica, y es en este punto, donde podemos ubicar la práctica pedagógica que allí realizamos.<sup>11</sup>

### 1.6.2 Desde un territorio investigativo

En primer lugar, intentando construir un panorama sobre lectura y escritura, es pertinente hacer mención al texto de las profesoras Érica Areiza y Diela Betancur (2013) *La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural: sus rostros y rastros en el escenario escolar, la formación y la subjetividad*; donde se sitúan las prácticas mencionadas inmersas en una problemática de la enseñanza de la lengua: su tendencia al uso instrumental y descontextualizado.

Las autoras, luego de haber observado algunas dinámicas en instituciones educativas de la ciudad de Medellín, realizan una crítica al modelo tradicional que se ha restringido al método fónico y silábico de la lengua, lo que genera que la enseñanza esté “desprovista de sentido y al margen de procesos significativos” (p.125). Consideramos que esto es importante, en la medida en que la reflexión por la forma en que son llevados los procesos de enseñanza de la lengua a escenarios educativos, contribuye a nuestra constante formación como maestras.

En este texto, se le da cabida además a las preguntas que deberían orientar la lectura y la escritura en los procesos escolares: “¿qué, cómo y para qué se lee y se escribe en la escuela?” Además, se cuestiona por los rastros, los modelos, las concepciones y el lugar que tienen estas prácticas para la formación de estudiantes; según las autoras “Si asumimos que leer es un proceso de construcción de significados, de otorgamiento de sentido, sabemos que los niños leen e interpretan el mundo

---

<sup>11</sup> Resaltamos que para nuestros antecedentes legales, no consideramos pertinente abordar las rejillas que se proponen en los EBC, además de los procedimientos dispuestos en los DBA, puesto que no se corresponden con las necesidades y la forma en que están dispuestos los espacios de trabajo y el currículo en el centro de práctica, al pertenecer al ámbito de lo *no-formal*.



aunque no tengan el conocimiento del alfabeto.” (p.121) nos acogemos entonces a estas concepciones de la lectura y la escritura como interacciones entre el texto, el sujeto y el contexto, que desarrollaremos más adelante en el marco conceptual.

En última instancia, Areiza y Betancur invitan a ampliar la concepción de la lectura y la escritura como prácticas vitales para la formación de los sujetos y ciudadanos que significan el mundo y leen críticamente la realidad social que los circunda, haciendo hincapié en los maestros.

En otro momento, nos pudimos encontrar con la voz de Laura María Giraldo García (2013), quien en su trabajo de pregrado *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño* realiza una indagación por los lenguajes artísticos y su relación con las prácticas de lectura y escritura, estas últimas, acogidas desde una mirada sociocultural. Para la autora,

[...] hablar de lectura y de escritura como prácticas sociales tiene validez cuando pensamos que, primero, estamos en contacto con los otros antes de estar en contacto con el texto escrito, cuando logramos tener claridad sobre la importancia de estas prácticas dentro de la relación que establecemos entre el mundo y nosotros como sujetos de accionar político dentro de una sociedad [...] (p.52)

Con relación a lo anterior, nos llama la atención la forma en que se concibe en este trabajo la lectura y la escritura inserta en un contexto social, lo cual, da pie para establecer un diálogo directo con lo que hemos venido planteando, acercándonos a las influencias que tiene en el sujeto todo aquello que le rodea.

A propósito de la categoría *Territorio*, se realizó una investigación en esta línea, titulada *Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades* (2016) de Robinson Mena Martínez. En este se propone una lectura crítica del territorio y de esta manera se aboga por reconstruir las experiencias de los estudiantes, y a su vez, las prácticas pedagógicas establecidas en la escuela. Para Mena, esta lectura cobra importancia puesto que “desde esta perspectiva tratamos de construir con los jóvenes una lectura crítica de su territorio, para que de alguna manera comprendieran las realidades que afloran en él [...]” (p. 28)

Ante todo, resaltamos la forma en que se busca la concientización del sujeto respecto al lugar que habita, lo cual, es un punto de anclaje y conversación con nuestras búsquedas, en tanto nos permite comprender cómo se ha llevado a un escenario educativo formal la lectura y la escritura, en este caso, tomando como enfoque el territorio.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**CAPÍTULO 2**  
**RECORRIENDO LAS CALLES DEL TERRITORIO**

*No se lee sólo con palabras.  
Una ciudad, con sus calles,  
su carácter, su diseño, es una lectura.*

**Graciela Montes**



**Figura 2. Carta a la lluvia (2017)**

**Acrílico sobre tela**

**César Barrientos**

## De cómo Daniela arriba a nuevos territorios

Caminaba, y por más que intentaba, nada de lo que ante mis ojos aparecía era reconocido por mí, por mis sentidos que se expandían ante estas nuevas experiencias. Las calles se arremolinaban como ondas, subían y bajaban, de un lado a otro estallaba el sonido de los carros y de la gente que caminada a todo dar; allí, en ese preciso instante, me estaba dando cuenta que aquellas calles no me pertenecían, porque mis tímidos pies apenas si se habituaban a los largos caminos que debía emprender para desplazarme de un lugar a otro.

Este nuevo territorio, desconocido y extraño, aparecía mientras cruzaba por los linderos de la adolescencia. Con fuerza abrupta, pasé de salir en mi bicicleta y transitar unas cuantas calles para llegar a mi escuela, a tener que tomar diariamente un autobús y adentrarme en un municipio vecino, mientras pasaba por un camino de 40 minutos ¡Qué desasosiego y temor me daba este viaje en los primeros días de cambios!

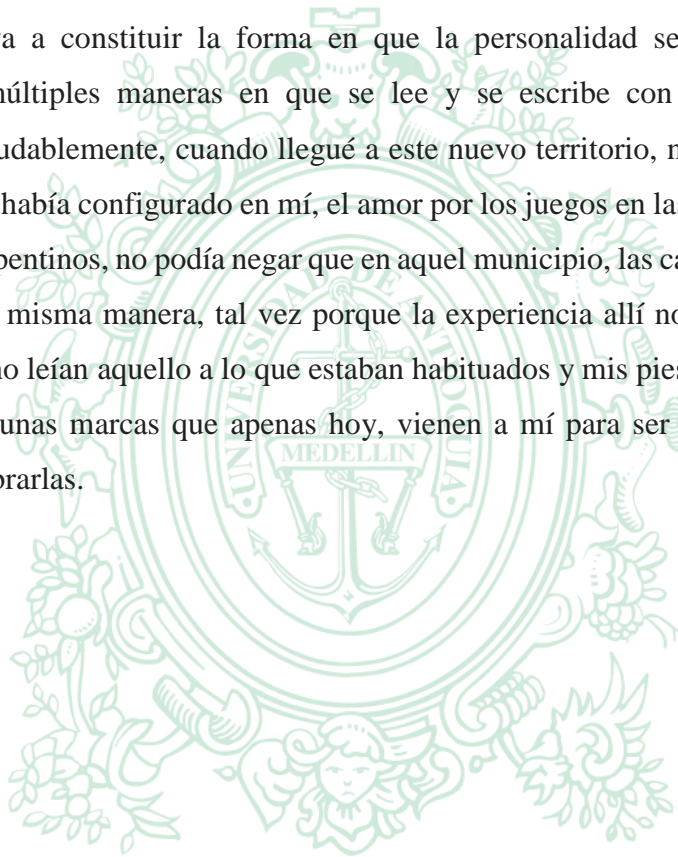
Aquel nuevo municipio, discrepaba considerablemente del pueblo en el que crecí y transité por los caminos de mi infancia, allí conocí la magnitud del significado de la palabra *edificio*, y no solo eso, pude ver cómo frente a mi nueva escuela, construían uno. En esos momentos, mis ojos fueron testigos de la forma en que ladrillo a ladrillo, ascendía y ascendía hasta lograr subir quince pisos, acaparando a su vez, mis sentidos y mi interés en las horas de estudio. Así, fui entendiendo que la dinámica de los espacios de la ciudad es invasiva, porque este gran edificio no solo ocupaba un amplio lugar, sino que con él, se iba mi atención y se abstraían mis sentidos, envolviéndolos en ruidos molestos y polvo, en los momentos en que solo necesitaba silencio y calma.

En aquellos lugares que empezaba a identificar, me sumergía y en ocasiones terminaba hundiéndome, mi memoria se llena de imágenes al pensar en las largas travesías que emprendía para llegar a mi escuela, teniendo esto su huella en mí y haciendo eco al llevarme a afirmar que uno se enuncia, gracias a los territorios por los que ha cruzado, gracias a las interminables caminatas de la casa al lugar de estudio, y ni qué decir de los paisajes nublados o soleados, que



solo la ventanilla del autobús podía regalarme mientras, con temores en el cuerpo, andaba y desandaba los caminos.

En esta época de adolescencia, empecé a comprender también, que el espacio que se habita cotidianamente va a constituir la forma en que la personalidad se moldea, y además, va a determinar las múltiples maneras en que se lee y se escribe con los sentidos en un lugar determinado. Indudablemente, cuando llegué a este nuevo territorio, no podía dejar de lado todo lo que la infancia había configurado en mí, el amor por los juegos en las calles y en el barrio, pero, en los cambios repentinos, no podía negar que en aquel municipio, las calles y los barrios no podían significarse de la misma manera, tal vez porque la experiencia allí no era equivalente, también, porque mis ojos no leían aquello a lo que estaban habituados y mis pies estaban escribiendo sobre nuevas calles algunas marcas que apenas hoy, vienen a mí para ser consciente de ellas y para atreverme a nombrarlas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Un recorrido por los senderos de la adolescencia de Sara

Me dispongo de nuevo a *escribir* sobre mí, por lo tanto, a recordar, a sentir lo poco que aún no ha pulverizado el olvido, a darle actual forma a lo que sucedió y vuelve a la vida por medio de la memoria, y que esta vez gracias, precisamente a la escritura, quedará perpetuado al menos mientras las siguientes líneas permanezcan.

Para iniciar este *recorrido*, es importante señalar que no me es posible narrar aspectos de mi adolescencia dejando de lado sabores y sinsabores que degustó mi infancia. Por esto, se hace relevante el hecho de que crecí en un *barrio peligroso*, el cual me ocasionó miedo, y que, aunque disminuye a medida que pasa el tiempo, aún no desaparece completamente. Sin embargo, hay *senderos* que me guiaron un poco en el proceso de sobrellevar el fantasma de aquel barrio que me respiraba en el oído, me ponía zancadilla y se burlaba de mí por cada paso que daba, he aquí, algunos de ellos:

En primera instancia, recuerdo que en varias oportunidades me alejé de ese *lugar*, es decir, viví en otras casas, en otros barrios. En medio de esa experiencia nómada, era evidente cómo cambiaban las circunstancias al establecerme en otro sitio, por ejemplo, la cercanía o lejanía a espacios concurridos como la escuela, las dinámicas de las calles, el salir de la casa sin mucho problema, con un poco más de libertad por parte de mis padres y de mis deseos. Transité por *caminos* desconocidos que emergían, pero que cada vez se convertían en cotidianos. De esa manera cambió la forma de percibir mi *municipio*, ya que reconocía muchas más de sus *calles* y me desplazaba sola por algunas de ellas, con menos miedo, sin embargo, con miedo.

Fue apenas en aquellos momentos, en los que pude experimentar lo que era tener amigos dentro del barrio y pasar tiempo con ellos fuera de la casa. Ahora leía de otra forma las calles que recorría, porque no era lo mismo desplazarme por ellas caminando, que montada en patines o en bicicleta. Las sensaciones cambiaban cuando podía trazar un camino efímero con las llantas de mis patines, sentir el viento chocando con mi cuerpo, e imaginar volar junto a mi cabello.

El segundo sendero, se sigue acercando al tiempo en que cambiaban mis perspectivas sobre la vida, y ya estaba muy grande para jugar con muñecas, pero aún muy pequeña para salir con amigas en la noche. En medio de la búsqueda de mi identidad y con las ansias de realizar otro tipo de actividades, tuve la posibilidad de pertenecer a un grupo scout. Sin saber muy bien de qué se trataba, asistí a una reunión en la que entendí que hacía parte de una tropa, aunque no comprendía para qué me enseñaban a hacer nudos, a descifrar claves y a realizar mapas, a medida que asistía fui comprendiendo y haciendo múltiples conexiones, le di sentido a portar una pañoleta, a cantar canciones, a seguir y a guiar el paso de otros scout, y por supuesto, a salir de mi zona de confort para dormir en un lugar desconocido y sin muchas comodidades.

Y así pasé los años, con la ansiedad de la próxima incomodidad, para apropiarme de la fogata nocturna llena de misticismo, bañarme en el río y arrastrarme en el pantano, para acechar con sigilo la noche alumbrada por la luna, comprendiendo que no solo tenía la posibilidad de habitar mi casa, mi barrio, mi pueblo, sino que también podía salir a hacer parte de un campo abierto, contemplar las estrellas, disfrutar del olor húmedo de la tierra y arrullar mi sueño con el canto de las cigarras y la lluvia.

The logo of the University of Antioquia is a circular emblem. It features a central figure, possibly a saint or a historical figure, surrounded by ornate scrollwork and floral patterns. The text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' is written around the top inner edge of the circle, and 'MEDELLIN' is written across the bottom inner edge. The entire logo is rendered in a light green color.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 2.1 Lecturas y escrituras que conversan con las nuestras

Después de esbozar una parte del camino, es preciso en este momento acercarnos y dialogar con aquellos que han prefijado, planteado y ampliado perspectivas, en torno al panorama que nos convoca, como lo es la lectura, la escritura y el territorio como pilares para desarrollar esta investigación, llevando así una conversación entre lo que se ha propuesto desde otros territorios y lo que, desde nuestros intereses, configuramos para concebir estas categorías.

Entablar una conversación –en este caso con otros textos- significa para nosotras, escuchar y fijar la atención en los elementos que los autores nos brindan para conjugarlos con nuestras voces, que se han construido a lo largo de las vivencias, iniciando por los senderos de la infancia, hasta que los caminos se cruzaron con la academia y es así como nos encontramos con Graciela Montes, Jorge Larrosa, Emilia Ferreiro, Gilberto Giménez y Vladimir Montoya.

### 2.1.1 Lectura y escritura

Damos apertura a la discusión con las visiones de la lectura propuestas por Jorge Larrosa (2003), en *Literatura, experiencia y formación* partimos de algunos conceptos que el autor expone, como lo son la *lectura como formación* y la *formación como lectura*. El primero nos remite a reflexionar sobre la concepción de la subjetividad del lector, que se refiere no solo a lo que este sabe, sino también a lo que es. De esta forma, “se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.” (p. 20). Desde esta concepción, se propone que la lectura se deje de tomar como una actividad de pasatiempo y de ocio, procurando que todo lo que acontece a nuestro alrededor pueda ser leído, para que nos afecte y nos conmueva.

Por su parte, la *formación como lectura*, se refiere a la producción de sentido que implica también, escuchar lo que un texto tiene por decir(nos) –lo cual, no se debe restringir asociándolo únicamente con el código escrito, sino como todo aquello *que nos pasa*, a saber, las personas, el arte, los lugares, la naturaleza o las experiencias-, desembocando así en una transformación propia.

Al caminar, nos topamos con este autor, y fue muy grato encontrarnos con la relación que él entabla entre la lectura y la vida, puesto que le agrega sentido a los lugares a los que queremos llegar, ya que Larrosa menciona que “Se lee por que sí, por leer. Aunque se lea para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades u obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó y luego sigue. Como la vida.” (p. 15). Con esto, consideramos que las narraciones se convierten en una muestra de cómo la vida se constituye en una constante e inacabable lectura.

En otra instancia, Emilia Ferreiro (2003), en la conferencia *Las inscripciones de la escritura*, pronunciada en la Universidad de la Plata, nos da luces para iniciar el abordaje de la escritura desde un ámbito sociocultural, ya que la autora hace un recorrido histórico sobre los inicios de esta y cómo se ha ido transformando; realizando también una crítica al utilitarismo en que se ha visto envuelta, ya que para ella, se debe trascender en algunas concepciones que la sujetan únicamente al código escrito.

Así, se define la escritura como “marcas con alto valor social agregado.” (p.63). Ferreiro se encamina de esta forma, por una “escritura en movimiento, en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación.” (p. 62). En consonancia con lo anterior, visualizamos la escritura como una práctica que configura al sujeto, teniendo presentes las contingencias del contexto en el que se encuentre inmerso y es por esto que la concebimos con carácter dinámico y móvil.

Por último, luego de haber vislumbrado las nociones de la lectura y la escritura por separado, nos acercamos ahora a la conjugación de ambas. Es por esto que Graciela Montes en su texto *De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca* (1999), nos abre un camino en torno a lo anterior, donde se dibujan en un primer momento, ópticas con relación a la lectura como una constante construcción de sentido, que se va forjando desde los primeros años. La autora nos convoca con sus palabras y nos transporta a su pasado enunciándose: “Con eso quiero decir que yo ya leía (todos



los niños leen mucho antes de que la letra entre en sus vidas). Buscaba claves y construía sentido incansablemente, de manera que leía.” (p. 5).

Enlazando esto a nuestras palabras, consideramos muy potente esta idea, en tanto nos permite conjugarla con aquellas nociones de las que hemos partido, donde localizamos el recuerdo como una forma de leer y transitar por antiguas lecturas que nos han marcado, tal como lo hemos venido realizando al inicio de cada capítulo, del cual también se hará énfasis desde lo metodológico, como veremos más adelante. Con esta premisa, nos ubicamos en la lectura de mundo como la base de la experiencia, retomando lo que la autora menciona, porque “no se lee sólo con palabras” (p.10).

Continuando con la puesta en escena de estos puntos de vista, Montes nos habla también acerca de la escritura, como una forma de inmortalizar las lecturas, porque para ella “A las palabras se las lleva el viento. Supongo que puede haber sido eso lo que nos condujo hasta la escritura.” (p.6). Asimismo, la escritura, al contrario de la palabra hablada, se independiza del cuerpo, ya que esta “cobra vida propia” y de alguna manera, va a superar los vericuetos del tiempo y la muerte.

Apoyadas en lo anterior, tanto para la autora como para nosotras, la lectura y la escritura están íntimamente ligadas debido a que ambas dan cuenta de unas construcciones de mundo y por tanto de sentido. Así, Montes agrega que “Leer [y escribir] es construir sentido. Construir sentido es lo que nos hace humanos, o sea rebeldes. Aunque muchas veces infructuosa, esa apasionada persecución del sentido es nuestro sol, lo que de veras nos da calor y nos ilumina.” (p.10). Con esto consideramos que estas prácticas, son inherentes al ser humano y por consiguiente a la vida, es más, es esta búsqueda constante de sentido lo que, a nuestro parecer, nos hace sentir vivos.

### **2.1.2 Territorio**

En nuestros andares, al pensar en el término *territorio*, tal vez mucho antes de acercarnos a fuentes bibliográficas, nos cuestionábamos si este se refería a un lugar o espacio cualquiera, si para ser considerado así debía estar habitado o no, ya sea por personas o animales; llegamos a estimar que

también podría extrapolarse del campo geográfico y relacionarse con el sujeto: su cuerpo, sus sensaciones, sus experiencias. De ahí que en la búsqueda de teorías que nos aporten luces, nos proponemos exponer aquí algunas pinceladas sobre esta temática tan rica en perspectivas y estudios.

Así, iniciamos las conversaciones con el profesor Gilberto Giménez (1999) quien ha realizado diversas investigaciones en el ámbito de la cultura y la identidad, y en este caso, hace una apertura al territorio en su texto *Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural*. En primer lugar, para entrar a definir el territorio, el autor se ve en la necesidad de partir de la noción de *espacio* que se concibe como “[...] la materia prima del territorio o, más precisamente, como la realidad material preexistente a todo conocimiento y a toda práctica.” (p. 27). Este concepto se plantea anterior al territorio, ya que permite una posibilidad de dinamismo y cambio. En consecuencia, Raffestin (como se cita en Giménez, 1999), entiende el territorio como “*el espacio apropiado y valorizado –simbólica y/o instrumentalmente- por los grupos humanos.*” (p.27).

De esta manera, resaltamos de estas ideas, que el territorio está atravesado por funciones instrumentales relacionadas con necesidades económicas, sociales y políticas; sin embargo, no se reduce a esto, puesto que “es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones de mundo.” (p.29). Con esto, el autor se ubica en la *geografía cultural* desde la cual parte el concepto de “Geosímbolo”, que está estrechamente ligado a las relaciones sociales y culturales, que derivan de una apropiación simbólico-expresiva del espacio.

Con estas premisas, Gilberto Giménez, hace la apertura de una noción de territorio más compleja que aquella que ofrecen las enciclopedias, ya que en su estudio se “concibe el territorio como lugar de una escritura geosimbólica”. (p.31), dejando de lado la perspectiva de “contenedor” y propiciándole un carácter subjetivo, en el que las personas pueden llegar a tener un *apego afectivo*, relacionado con la representación y la pertenencia socio-territorial.

Después de adentrarnos en esta lectura, pudimos evidenciar que el sujeto tiene una gran relevancia en la delimitación de lo que se ha construido alrededor del territorio, siendo éste un actor dinámico en este complejo entramado de relaciones entre el espacio y su apropiación, la cultura, lo simbólico, la subjetividad y la construcción de sentido. Tomamos esto como un referente importante para el posterior análisis de la información recolectada.

Por su parte, aunque no muy alejado de los anteriores planteamientos, se encuentra el antropólogo Vladimir Montoya (2009), quien en su texto *La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales*, ha realizado diversos estudios sobre el territorio y de entrada lo define como

[...] aquel espacio adecuado en el que una comunidad ha desenvuelto su manera particular de ver y construir el mundo, actuando así, como una forma de inscripción temporal sobre el espacio en el que se articulan el pasado, el presente y el futuro social. Por ello, es necesario asumir el territorio como un espacio social en continua transformación, activo y dinámico. (p.118).

Asimismo, como lo menciona Montoya, es importante ubicar el territorio en la temporalidad pasado, presente y futuro, enlazando esto con la importancia que tiene narrarse, por medio de la lectura y la escritura, teniendo presentes dichos momentos o épocas de la vida y, además, haciendo hincapié en cómo las narraciones forman y transforman al sujeto inmerso en lo social.

Del concepto de territorio, se despliega a su vez aquello que el autor nombra como *Territorialidad*, lo cual no se encuentra muy alejado de lo que hemos venido mencionando; sin embargo, el autor lo diferencia en tanto supone una acción y se basa en otros estudiosos para definirlo como “acciones de expresión y marcación, instauración y consolidación, protección y defensa [...] Es decir, una relación de poderes, en la cual se reconocen los intereses de los actores.” (p.118). Así, se le otorga a dicho término una idea de frontera e identificación, trazada por los sujetos que habitan el territorio.

En suma, podemos vislumbrar que, al igual que Gilberto Giménez, el antropólogo también presta atención a la noción de *espacio*, quien la toma no solo como “una realidad material”, sino que esta “trasciende de ser un simple contenedor material en el que se “dispone” la vida humana, y es asumido, en cambio, como un agente activo que interviene en la conformación de la sociedad misma.” (p.117).

En consonancia con lo anterior, en las definiciones de ambos teóricos vemos que el territorio no se encuentra aislado de un sujeto; por el contrario, se hilvanan entre estos dos unas prácticas y unas construcciones de sentido que repercuten en la formación constante. Así como en el transcurso de la vida un sujeto atraviesa por múltiples cambios, el territorio también lo hace, en tanto es apropiado, habitado y significado incesantemente por el primero.

En este punto, es preciso enunciar cómo para nosotras, existe un íntimo vínculo entre la lectura, la escritura y el territorio, justamente en el momento en que estas categorías se definen como activas, dinámicas y móviles, siendo esta la premisa que nos motiva a construir una mirada para nuestro proyecto investigativo que vincule y atraviese la formación constante de los sujetos, y desde ahí, se emparente con lo sociocultural.

## **2.2 ¿Cuál es la ruta que guía nuestro camino?**

Arribamos ahora a un lugar desconocido y una pregunta aparece retumbando: ¿cómo vamos a llevar a cabo todo lo que hasta este punto nos convoca? Consideramos pues, que no debemos perder de vista la importancia que tiene narrar desde lo que se es y lo que se percibe del mundo y es así, como nos adentramos en una ruta que a continuación ampliaremos y que justamente nos permite encontrar-nos y posicionar-nos en un territorio.

En primera instancia, el *paradigma cualitativo* que postula Carlos Sandoval (1996), en el cual se ancla la investigación que adelantamos, se encuentra ubicado en la rama de las Ciencias Sociales que hace énfasis en la producción de conocimiento intencional sobre y desde la realidad misma.



En esta, “lo humano” no se enfrasca únicamente a ser un objeto de estudio, más bien, es tomado como aquello que está permeado constantemente por una cultura y unas relaciones sociales particulares; y de esta manera, las interpretaciones no se limitan a una explicación lógica de la realidad humana, sino que se encaminan a la comprensión y análisis de su naturaleza, por medio de las formas de percibir, sentir, pensar y actuar.

Ahora bien, se le da mucha importancia a lo que el otro tiene por decir respecto al entorno que lo rodea. Dicho paradigma, abordado por Sandoval, considera una forma de construir el conocimiento, a saber:

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p.32)

Con lo anterior, se vislumbra el carácter de lo cualitativo para adentrarse en aquellos entramados sociales y humanos que conforman la cotidianidad del sujeto y viceversa; donde el conocimiento pasa a ser una creación compartida, en tanto es necesaria una interacción y acercamiento entre el investigador y el investigado; donde el principal medio e instrumento es la subjetividad, puesto que surge un cuestionamiento ante ¿qué de las vivencias es significativo para cada sujeto?

Por otra parte, es pertinente resaltar que en las investigaciones bajo este paradigma, no se determinan hipótesis y verdades a priori, sino que estas se van estructurando y van emergiendo de acuerdo a los análisis y a las conclusiones halladas en el proceso, las cuales pasan a validarse y a cobrar sentido a través del diálogo, la interacción y las vivencias.

Respecto a lo anterior, nos llama la atención encausar la presente investigación hacia el enfoque biográfico-narrativo, porque nos proporciona diversas posibilidades para posicionarnos y pensar

la realidad social desde la narrativa de los sujetos que habitan en ella. Además, es importante resaltar que lo narrativo va a ser el “fenómeno” que se investiga, y al mismo tiempo, es este el método de investigación, desde el cual se hace la construcción del sentido.

En este sentido, Clifford Geertz (como se cita en Sandoval, 1998), expone el surgimiento de este enfoque con la necesidad de “[...]tomar los fenómenos sociales (y de la educación) como “textos”.” (p.14). De esta manera, nos vemos abocadas como maestras, a leer el contexto que nos rodea y las narrativas que de él emergen, tomando aquellos elementos de la cultura que permean y constituyen el desarrollo del sujeto y que son fundamentales para la configuración de esta investigación.

Ahora bien, el método al que recurrimos para indagar en este proceso es la investigación autobiográfica, tomando como referencia a Maria da Conceição Passeggi (2011), quien aporta una visión de la misma en su texto *Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación*. Con esto, consideramos que el método permite una formación en doble vía: por una parte, se hace énfasis en la reflexión del sujeto partiendo de sus experiencias, con el propósito de llevar a cabo una transformación de la forma en que cada uno se percibe, en relación con el otro y con el mundo. Por otro lado, nos ubicamos como mediadoras de este proceso, y al mismo tiempo, esto incide en la propia formación y en la manera en que apreciamos nuestra realidad.

Es importante entrever lo que Passeggi considera que se logra con el método autobiográfico, ya que esto nos clarifica los objetivos de nuestra investigación, así

La investigación (auto)biográfica [...] Analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). (p.29)

De esta forma, encontramos en las líneas anteriores, cómo la narración de sí mismo permite una construcción del sujeto, haciendo relevante el hecho de que uno de nuestros intereses es que los

sujetos narren y plasmen los lugares que consideren que han habitado y los han habitado, es decir, que reflejen su individualidad en el territorio, sin dejar de lado lo que Gusford (citado por Passegi, 2011) nos dice sobre la importancia de la escritura en este método: “por su poder constitutivo del yo y de la vida.”<sup>12</sup> (p.28)

Ahora bien, es importante que mencionemos que el sujeto se encuentra en constante diálogo con su entorno social, y es por esto que nos vemos abocadas a pensar la incidencia que tiene el contexto en la forma en que el sujeto se narra, es decir, cómo lo social implica directamente lo individual y viceversa, tal como lo propone Antonio Bolívar (2001)

Los relatos de vida son siempre individuales, pero se trata de comprender la personalidad total de una persona a través del relato que hace de su propia vida; en los casos mejor logrados, contribuye a comprender el propio contexto social, viendo cómo el individuo es producto de una historia en la que ha llegado a ser sujeto. Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido. (p.124)

Con esta cita resaltamos todas las conexiones que se encuentran en sintonía con lo que hasta este punto hemos venido esbozando; además, nos parece pertinente la forma en que se le da voz al sujeto para narrar su vida, teniendo presente que esto repercutirá y tendrá eco en su formación como alguien que habita y es habitado por el mundo.

Entre tanto, para acercarnos al desarrollo del método autobiográfico, sin desconocer que existen diversos instrumentos para llevarlo a cabo, tales como: las entrevistas, las conversaciones, la revisión documental de narraciones personales, de cartas, diarios y fotos; proponemos para este trabajo una Secuencia Didáctica, que propenderá hacia el reconocimiento e implementación de actividades dirigidas a pensar la lectura y la escritura como una forma de llevar a cabo una *autobiografía del territorio*<sup>13</sup>. (Véase Anexo 2)

---

<sup>12</sup> Aunque en este punto se mencione únicamente la escritura, nuestra intención también retoma a la lectura, desde la perspectiva de prácticas socioculturales.

<sup>13</sup> Este hace referencia al nombre de la Secuencia Didáctica.

Por último, la autobiografía del territorio la definimos como todas aquellas narraciones que dan lugar a sucesos pasados, presentes y futuros, que permiten al sujeto ubicarse en un lugar y en una temporalidad, y de igual forma, lo van permeando y lo van constituyendo como un territorio en sí mismo. Como maestras en formación nos vemos convocadas, no solo a la observación y al análisis de los resultados que surgen de la Secuencia Didáctica, sino también, a acercarnos a la construcción y la mirada en retrospectiva de lo que somos y cómo hemos llegado a serlo, mediante la lectura y la escritura de nuestro propio territorio.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## CAPÍTULO 3

### INTERPRETANDO LOS CAMINOS RECORRIDOS

*Vos sos todo lo que quiero,  
mucho más que un sentimiento,  
en tus calles siempre viviré.*

**La Mojiganga**



**Figura 3. *El pueblo que nació de aquella melodía***  
Lámina impresa en off-set. 4 colores. Cartulina semi-mate de 240 grs.  
Alejandro Costas

## **De cómo Daniela se entrecruza con caminos y voces nuevas**

Continuaba caminando y doblando esquinas, tal vez a un paso más rápido y continuo, debido a que siempre me acompañaba el temor de que pudiera caer sobre mi cabeza un ladrillo o cemento de tantas construcciones que hacían parte del día a día de mi lugar de residencia. Empiezo a pensar en la época en que, quizá la palabra edificio dejó de estar confinada y significada en aquel municipio vecino al mío, y ahora pasó a formar parte del paisaje de aquellas calles que transitaba diariamente, incesantemente.

Los años y los lugares iban pasando, ya el largo trayecto hacia la escuela no era mi mayor preocupación, ahora me encontraba haciendo parte de algo llamado Universidad, no obstante, el viaje seguía siendo un tanto similar, con la gran diferencia de que ya no me internaba en un municipio con calles, semáforos y sus aceleradas dinámicas, sino que esta quedaba en medio de un espacio rural. Pero ¡oh sorpresa! cuando me encuentro que en este nuevo territorio también estaban empezando a construir un edificio, una nueva sede; sabía por experiencias anteriores, que eso significaba invasión y ruido, tal como ya me había sucedido antes en la escuela.

¿Será que desandamos un espacio mientras andamos por uno “nuevo”? - pensaba-, mientras la palabra academia empezaba a resonar con fuerza en mi vida, en mi cuerpo y en mis sentidos. Me encontraba ahora en un lugar en el que debía escribir y leer con más rigor, muy diferente a aquello que hacía con la escritura cuando jugaba boys en las calles de mi barrio. Con todos estos nuevos trayectos ante mis ojos, me preguntaba por los contrastes y las discrepancias entre la lectura y la escritura académica y aquellas que no están sujetas a lineamientos y deambulan por los espacios, dejando huellas y marcas en la memoria de quien las ha vivido.

Sigo cavilando sobre quien he sido, escribo y mis recuerdos empiezan a dilatarse por episodios y senderos de mi vida que, a decir verdad, pocas veces les presté la merecida atención. Me conmuevo al volver a recorrer los caminos de mi infancia y mi adolescencia por medio de la memoria y, por

supuesto, de la escritura; y considero que tal vez esta sea una forma de desandar los caminos que han hecho parte de mi formación, en este caso como maestra.

En aquellos vericuetos del tiempo y el espacio me encuentro con Sara en la universidad, y en un cruce de caminos y voces, fuimos encontrando una que resonaba con una frecuencia similar, que nos llevó a confluir en la lectura y en la escritura y que a decir verdad, me ha ayudado a transformarme en lo que ahora soy.

### **Sarita ¿qué quieres ser cuando seas grande?**

Es oportuno ahora narrarme desde un tiempo más cercano, sin embargo, al pensar en la forma en que arribé a un territorio académico, descubrí que la historia no comenzaba cuando pasé a la Universidad de Antioquia, sino que debía remontarme de nuevo a mi infancia e incluso más allá de ella, es decir, a tiempos que involucraban a mi familia. Comencé entonces a recordar aquello que mi madre me contaba sobre mi abuela, quien siempre quiso ser maestra, pero el deber de cuidar a sus hermanos menores y posteriormente a sus 12 hijos se lo impidió, de ahí que su sueño frustrado se manifestara en algunos de sus hijos, incluyendo a mi madre, que no solo me permitió habitar su hogar, realizar junto a ella y mis hermanas las primeras lecturas del mundo, sino que también tuve la posibilidad de ocupar lugar en su aula de clase de preescolar.

Sin embargo, permanecí bastante tiempo sin prestarle mucha atención a esos rastros trazados tiempo atrás por familiares tan cercanos. Cuando me preguntaban qué quería ser cuando fuera grande, no lo asociaba a la profesión que tanto me rodeaba; aunque no puedo dejar pasar el recuerdo de que hubo un corto tiempo en que las maestras de español que tuve en la escuela se convirtieron en mis favoritas, las admiraba, apreciaba lo que hacían y el contenido que me enseñaban, deseé ser como ellas, deseo que con el tiempo desapareció. Podría decir entonces que ser maestra, se encuentra impregnado en mis sueños inconstantes de niña y por qué no, en mi sangre.



Partiendo de esa retrospectiva y de lo que me venía *pasando* desde la adolescencia, debo confesar ante el espejo de la escritura, que a pesar de haber vencido los miedos que me acompañaron, cada vez más lejanos, gracias a cambios de circunstancias como trasladarme de casa o pertenecer a los scout, había monstruos que todavía debía enfrentar, incluso estando a un paso de que la Universidad acogiera mi camino. Aquellos temores se iban convirtiendo en mi vergüenza, ya no era una niña para quien tomar el transporte público sin compañía y desplazarme a un lugar fuera de mi municipio, todavía significara un problema.

Claramente esto fue cambiando a medida en que me fui acostumbrando a transitar por nuevos caminos, no solo los trayectos de mi casa a la Universidad, sino todo lo que ella me comenzó a ofrecer, en cuanto a lecturas, experiencias, sensaciones, cambios de perspectivas y por supuesto, construcciones de sentido más complejas, que hasta el momento, no dimensionaba mi mirada enmarcada en lo escolar.

Comprendí que se estaba marcando una nueva etapa en mi vida, a medida que pasaban los semestres y encontraba tantas afinidades por la carrera que en un principio no pensaba terminar por ser esta mi segunda opción. Al encontrarme con la literatura, la pedagogía y la lingüística y revivir el deseo que se manifestó en mi infancia, mis convicciones se forjaron, aún más cuando tuve diversos contactos con la escuela en cada práctica pedagógica, en las que observé lo macabro del sistema educativo, pero donde también reconocí lo bello y humano que habitaba en los sujetos.

Y es en este proceso en el que me encuentro con Daniela, compañera que además de compartir una experiencia constante de formación, coincidió conmigo en construir lecturas y escrituras que le dieran cuerpo a un texto cargado de sensibilidad, que atravesáramos y nos atravesara el cuerpo y la memoria.

1 8 0 3



### 3.1. Vestigios, o lo que queda del camino

Cada vez que se inicia un camino, se tienen ideas aparentemente claras del lugar al que se pretende llegar y de lo que se quiere hacer allí; no obstante, al avanzar es posible encontrarnos con señales que nos indiquen otras formas de transitar, vislumbrar y percibir el destino. En este caso, sin esperarlo, llegaron a nosotras múltiples revelaciones que giran en torno a la lectura, la escritura y el territorio, desde diversas perspectivas que no están ligadas únicamente al ejercicio de la práctica pedagógica, sino que discurren e involucran cavilaciones desde una mirada propia, la cual, se ve expuesta al cambio cuando se establece una conversación con estudiosos de un tema, con lo que piensa un niño, con la palabra de un adolescente y con los recuerdos de maestras en formación.

Siendo así, damos apertura a los hallazgos que paso a paso, fuimos recogiendo al avanzar en este proceso, todas aquellas lecturas que llamaron nuestra atención y nos sensibilizaron frente a las constantes reflexiones propiciadas por el ejercicio investigativo. Entre ellas están algunas nociones construidas en torno a la lectura y la escritura y a la forma en que el territorio se develó ante nosotras.

#### 3.1.1 Lecturas y escrituras halladas

El primer acercamiento a una forma de entender la lectura y la escritura se presenta en nuestras narraciones, ya que nos permiten afirmar que estas prácticas atraviesan todas las etapas y los sucesos de la vida, teniendo presente que, constantemente se están movilizando y transformando a partir de las experiencias; por ejemplo, dando una mirada desde afuera<sup>14</sup> a todo lo que hemos configurado en nuestras historias, resaltamos que para Daniela, en su infancia de juegos callejeros, la escritura significó una emoción y un poder determinante al saber escribir los nombres de sus amigos en las calles, al mismo tiempo que leía las tensiones que se presentaban en ellas y las prohibiciones para evitar transitarlas de noche. Mientras que para Sara, al recordar sus primeros años de vida en un *barrio peligroso*, la lectura y la escritura se presentan como ejercicios

---

<sup>14</sup> Notará el lector que, a partir de este momento, se va a encontrar algunos cambios en el narrador, puesto que nos vimos en la necesidad de narrar-nos en tercera persona, para realizar una distinción y una mirada desde afuera a nuestras historias, que dan apertura a cada capítulo.

reveladores, en tanto le permitieron leer este lugar y descubrir a partir del recuerdo, la razón de los miedos que la habitan.

Continuando con otra de las etapas de la vida desde la que nos narramos, nos ubicamos ahora en la adolescencia, en la que Daniela al arribar a un nuevo territorio, comienza a leer y a comprender con temores, el significado de la palabra *edificio*, y al tiempo, se va preguntando cómo se puede escribir con los sentidos al llegar a un lugar desconocido. Por otra parte, Sara al pertenecer a un grupo scout, aprendió a leer y a escribir de otras formas, descifrando claves y realizando mapas, lo que le ayudaría a hacer múltiples conexiones entre los aprendizajes y su vida dentro y fuera del escultismo.

Por último, aludimos al encuentro con la lectura y la escritura que tenemos en el presente, desde nuestra incursión en la vida universitaria, lo que da cabida a la pregunta por los contrastes y las discrepancias entre la lectura y la escritura académica y aquello que no está sujeto a lineamientos y deambula por los espacios, las experiencias, las sensaciones; llevándonos a tener cambios de perspectivas y construcciones de sentido más complejas que hasta el momento no habíamos dimensionado y llevado a la reflexión.

### **3.1.1.1 La lectura como recuerdo**

Preguntarnos por el lugar que tuvo la lectura en esta investigación, es dar una mirada a cada detalle que en esta práctica se vio reflejada, entre ello, es de resaltar que nuestras primeras lecturas se encaminaron a la observación e interpretación de un contexto, en el cual proyectamos ideas que luego se ven manifiestas en una secuencia didáctica. Asimismo, esto también implicó que leyéramos para los niños y jóvenes de la Fundación, algunos cuentos y relatos que acompañaron el proceso de construcción de su autobiografía. Por otro lado, el ejercicio investigativo, nos llevó a acercarnos a autores, otras investigaciones y normativas, que nos ampliaron perspectivas y le dieron cimiento a nuestra indagación.

Sin embargo, apreciamos que la lectura en nuestro trabajo, cobra sentido fundamentalmente en el momento previo a la redacción de las narraciones propias, tanto de los niños y jóvenes de la Fundación como las nuestras; es decir, concebimos *la lectura como la acción misma del recuerdo*, que logra traer al presente acontecimientos pasados, pero que también posibilita tener nuevas perspectivas de aquello que sucedió.

Lo anterior lo entendemos de esta forma, ya que es la autobiografía la que atraviesa en su mayoría los recorridos realizados; y es por esta misma razón, que consideramos que las narraciones no solo implican escribir, sino que cada una de ellas está cargada de lecturas previas y están antecedidas por sucesos que se leen a partir de la memoria. Ahora, con la intención de hacer evidentes aquellos momentos en que los niños y jóvenes aludieron a la lectura como recuerdo, nos situamos en primera instancia, en la autobiografía de Sebastián<sup>15</sup> (véase anexo 3), quien comienza su historia con un verbo que se relaciona directamente con una lectura del pasado, tal como podemos ver

Me acuerdo cuando yo estaba en Servired<sup>16</sup> y nos llevaron a Guatapé, yo tenía como 8 o 9 años y allá tirábamos charco pista jabonosa y para tirarme a un clavado me resbalé y me pegué con una piedra muy duro en la cabeza.

De lo anterior podemos decir que, el hecho de traer al presente un acontecimiento que marcó a Sebastián en sus primeros años de vida, incide en la forma en que él hace una lectura del lugar, en este caso de Guatapé; ya que cuando vuelva allí, es posible que dicho territorio lo relacione con este suceso tan importante para él. Con mayor razón, por el hecho de haber plasmado su experiencia por escrito va a tener una perspectiva diferente para leerlo, puesto que en su momento, pudo haber sido doloroso, en tanto tuvo un impacto en su cuerpo y lo que pasa por los sentidos no se olvida.

---

<sup>15</sup> Cabe resaltar que todos los nombres de los niños que vamos a mencionar de ahora en adelante, han sido cambiados para salvaguardar su identidad.

<sup>16</sup> Corporación ubicada en el municipio de La Ceja, Antioquia, que ofrece servicios de atención integral a la primera infancia, a los niños, niñas y familias en general.

En este orden de ideas, queremos retornar y establecer un diálogo con algunos autores que pasaron por el territorio conceptual de nuestro trabajo, y que, aunque no hacen una alusión directa a *la lectura como recuerdo*, sí van a plantearnos algunas pistas que pueden enlazarse con la misma. Resaltamos aquí la noción de Graciela Montes (1999), quien nos cuenta que la lectura no es exclusivamente la decodificación de un código, sino que abarca mucho más, incluyendo algunos sucesos que atraviesan a los sujetos desde su infancia. Según ella

todos los niños leen mucho antes de que la letra entre en sus vidas. [...] De manera que un olor, una textura, un color o un ruidito tenían una jerarquía equivalente a la de un signo formal en los enunciados –y los saberes– que construíamos de niños. (p.5).

En consecuencia, nos interesa lo que Montes plantea, debido a que podemos concertar las lecturas de la infancia como recuerdos; ya sean acciones, sabores, olores, colores y hasta dolores que atravesaron nuestro cuerpo y que, de una u otra forma, nos permiten devolernos en el tiempo para reconocerlas y plasmarlas en el presente.

Conjugado con lo que propone la misma autora, está la historia de Juliana (véase anexo 4) quien al igual que Sebastián, va a narrar su infancia desde el recuerdo de una herida que causó dolor en su cuerpo; en este sentido, la niña nos va a contar que

En una boda, yo fui la pajecita, yo estaba muy bonita y en la boda la pasé muy bien en la fiesta jugamos y no recordaba que tenía las chancas de pajecita y me resbalé y caí encima de mi codo me rompí el brazo, me llevaron al hospital y me pusieron un yeso, fue muy divertido porque me prestaban atención, pero me lo quitaron y dije: es mejor estar sana que enferma.

Es así, como podemos sentar unas bases para reafirmar la idea de la importancia que tienen las marcas corporales para ubicarnos en una etapa pasada de nuestra vida, y desde esas experiencias, narrarnos como sujetos que están atravesados por diversas lecturas y recuerdos de lo que hemos sido.





**Fotografía propia tomada del dibujo que acompaña la autobiografía de Juliana. 2018**

Para reforzar lo que hemos venido mencionando, acude a nuestros planteamientos Jorge Larrosa, quien relaciona sus concepciones de la lectura como *aquello que nos pasa*, algo que nos conmueve y que incide en la formación constante del sujeto, con la acción de recordar; porque consideramos que el hecho de hacer una escritura del pasado, y disponernos a rememorar uno a uno los sucesos que han transcurrido a lo largo de nuestra existencia, conlleva una lectura que alude, en esta línea, a *lo que nos atraviesa* el cuerpo y así mismo, al recuerdo.

### **3.1.1.2 La escritura, entre lo público y lo privado**



**Figura 4. Fotografía propia tomada en la Práctica Pedagógica. Proceso de escritura de la autobiografía. 2018**

Nos situamos ahora en un paraje al que arribó la escritura en los hallazgos investigativos, posicionando la práctica escritural como una posibilidad de transición de algo privado del ser a una expresión de carácter público, es decir, consideramos que por medio de las narraciones se puede ingresar a aquello que se enuncia con las palabras y que en ocasiones, lo oral no basta para develar todas aquellas experiencias que están arraigadas en lo profundo del sujeto.

Para reforzar las ideas anteriores, es importante reconocer los planteamientos de Hannah Arendt (2009) quien, al hablar sobre la esfera pública y la esfera privada, trae a colación la apariencia como aquello que los otros ven y oyen sobre nosotros; así, lo que hace parte de la intimidad de los sujetos, puede transformarse en público de acuerdo a lo que se considere adecuado, que también se complementa con el hecho de plasmar en la escritura historias personales. Esto lo vemos cuando la autora afirma que

Incluso las mayores fuerzas de la vida íntima -las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública. La más corriente de dichas transformaciones sucede en la narración de historias y por lo general en la transposición artística de las experiencias individuales. (p.59)

Un ejemplo claro de esto, se vislumbra en la historia de Valeria<sup>17</sup> de 12 años, quien nos posibilita hacer parte de algo que se creería, se posiciona en lo *privado*: el hogar. Ella, por medio de su escritura narrativa, nos cuenta algunos sucesos de su infancia acaecidos dentro de las paredes que separaban su casa del mundo exterior, en los cuales, se evidencian una serie de conflictos intrafamiliares que tal vez, hayan tenido repercusiones en su formación como persona. De esta manera, pudimos hacer parte de algo *privado* de su mundo interior, a través de la palabra escrita; sin embargo, en el momento en que ella lo plasma y nos permite ser partícipes de su experiencia, la escritura deja de tener una connotación cerrada y podría pasar a considerarse como un ejercicio que se enmarca en lo público.

---

<sup>17</sup> Decidimos no explicitar la historia de Valeria en el cuerpo del texto, debido a su contenido y a la carga personal que tiene. Si desea leerla, diríjase al Anexo 5

Podemos ver que, aunque Valeria no expresó oralmente su deseo de que la narración fuera pública, puesto que contenía aspectos de su vida que no todos se atreverían a extraer de la privacidad de su hogar, permitió voluntariamente que su autobiografía circulara en el aula, al ser socializada y expuesta ante esta pequeña comunidad. Sumado a esto, es preciso resaltar que aquí se revela el carácter sociocultural de la escritura, ya que la narradora se expone en su esencia como sujeto y aprovecha la oportunidad de tener un lápiz y un papel en su mano, para desahogarse de un acontecimiento del pasado, logrando de esta manera, una posible catarsis<sup>18</sup>.



**Figura 5. Fotografía propia, tomada en la socialización de las autobiografías. 2018**

De acuerdo a lo que hemos venido mencionando, Arendt nos afirma que “en la escena pública; [...] únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse, de manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado.” (p.61). En este sentido, algo que para muchos no hubiese sido apropiado para pertenecer a una esfera pública, Valeria voluntariamente lo traslada, porque posee la autonomía y la libertad de transformar su propio ser

---

<sup>18</sup> Tomamos este término con el sentido que se le da en una de las acepciones de la RAE (2017) como una “Purificación, liberación o transformación interior suscitadas por una experiencia vital profunda”. Sin desconocer que también tiene su etimología desde la filosofía y la psicología.

desde la escritura, concediéndole a su historia los límites de lo que desea revelar ante los demás o por el contrario, qué partes de ella considera que se deben omitir o aceptar en lo privado.

Por otro lado, percibimos que un lugar en el que se refleja esencialmente lo que hace parte de lo privado es la casa, aún más cuando nos topamos con las palabras de Bachelard (2000) en *La poética del espacio*, donde enuncia que “Para un estudio fenomenológico de los valores de intimidad del espacio interior, la casa es, sin duda alguna, un ser privilegiado.” (p.27). Esto lo comprobamos tanto en la narración mencionada anteriormente como en las nuestras, ya que en la intimidad de nuestro hogar nos sentíamos acogidas y protegidas de las circunstancias externas que día a día se vivenciaban, sintiendo la tranquilidad de no cruzarnos con los peligros de la calle.

En esto último, encontramos que para Sara<sup>19</sup>, los acontecimientos que ocurrían por fuera de su casa, se podrían divisar como no apropiados para ser públicos, en el punto en que aluden a actos violentos y de drogadicción y aunque estos directamente pertenecen a la esfera pública por el hecho de presentarse en las calles, ella pudo haberlo omitido en su historia; sin embargo no lo hace mediante su libertad de transformarlo. Esto se contrapone con la narración de Valeria, donde los episodios de violencia se evidencian en su casa, y a pesar de pertenecer a su intimidad, ella decide expresarlo públicamente.

Para finalizar, la transición de lo público a lo privado en ocasiones se dificulta diferenciar, en tanto surge la pregunta por la disposición de aquel que escribe, para que un lector pueda ingresar en su mundo, en sus pensamientos, en sus sensaciones, en sus emociones y en sus recuerdos. En pocas palabras, en el interior, en lo que el sujeto guarda para sí hasta cierto punto, contando con la oportunidad de exteriorizarlo a través de la palabra, de la escritura, según tenga la voluntad. Es en este momento, donde podemos decir que la escritura y la voluntad de quien escribe posibilita dicho tránsito de lo privado a lo público.

---

<sup>19</sup> Haciendo referencia a la historia *Sara en el territorio de la infancia*. (Véase capítulo 1)



### 3.1.2 El territorio develado

Bajando por las calles de Palenque, escuchamos las voces de algunos niños y jóvenes que desde sus puntos de vista nos permitieron reconocer que no existe una sola forma de precisar un concepto. De esta forma, Anita de 13 años define el territorio como un “lugar donde habitan personas”, mientras que Sebastián lo relaciona con la perrita de su tía “que orinaba toda la casa”, en esta línea se encuentra Lucía ya que lo percibe como “un lugar ya ocupado, pertenencia de alguien, o un lugar de algún animal”; por último, Nancy menciona que el territorio es “donde vivimos”. (Véase anexo 9)

Entonces... ¿para nosotras qué ha significado el territorio a lo largo de nuestras vidas? Empezamos por decir que el territorio es multiplicidad, en la infancia fue “callejear” y tomarse el barrio cada noche para jugar; también fue concebir la calle como un monstruo y encontrar la casa como un lugar acogedor donde emergían diversas fantasías; además, significó observar la desbordante urbanización envuelta en una dinámica invasiva de los espacios; percibir las calles que no nos pertenecían al arribar a nuevos territorios; y entre otras cosas, sentir como propio un espacio abierto en con-tacto con la naturaleza.

Es necesario resaltar que por medio de nuestras palabras y las de los niños y jóvenes, notamos que el término tiene una estrecha relación con las personas y los animales, es decir, se presenta un lazo que une a los seres con el lugar que habitan, puesto que para los sujetos es necesario nombrarse dentro del territorio, señalando que debe ser un lugar ocupado, habitado o perteneciente a alguien, lo que da a entender que no se trata de cualquier espacio, más bien, este se encuentra cargado simbólica y afectivamente.

Es así como al cruzarnos con estas construcciones de sentido, podemos constatar que el territorio no necesariamente se debe entender como una palabra escrita en singular, sino que es pertinente vislumbrarlo como una pluralidad viviente, que está atravesando a los sujetos y su interacción con el mundo, por esta razón, constantemente se moviliza y se transforma de acuerdo a las experiencias que por él transitan y cómo es nombrado.

### 3.1.2.1 El territorio móvil y tatuado

Pensar en este punto el territorio como una movilidad, es aludir a las palabras de Gilberto Giménez (1999), cuando menciona un apego territorial, afirmando que “el espacio se mueve con uno” y que alejarse de un territorio “[...] no implica una desterritorialización en términos simbólicos y subjetivos. Se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia.” (p. 34). Después de esta lectura, entendimos que el territorio posee un carácter móvil, en el momento en que el sujeto, cual caracol, tiene la posibilidad de cargar con su casa al hombro, es decir, desplazarse hacia otras partes, sin olvidar el lugar al que pertenece.

Ahora bien, tanto en las narraciones realizadas por los niños y jóvenes de la Fundación como en las nuestras, encontramos que los espacios que hemos habitado se mueven con nosotros, sin dejar pasar por alto que todas las narraciones y rememoraciones están ancladas a un lugar. Por ejemplo, en nuestro caso, hemos habitado los barrios, las casas, las calles de las que nos apropiamos, la naturaleza y la Universidad, esos lugares que nos siguen acompañando por medio de la memoria y que de alguna forma, están tatuados en nuestro cuerpo como afectos, sensaciones y emociones.

Asimismo, Lucía se llenó de sentimientos cuando nos narra dándole voz a su infancia: “me tiré por mi primera vez de un cable-vuelo, y veía desde ahí el gran y poderoso salto del Buey”, más adelante, ella nos hace partícipes de lo que había sucedido recientemente en su vida cuando fue a “la costa”, y no solo rememoró su experiencia, sino que pudimos vislumbrar cómo un objeto puede representar un territorio, en tanto está cargado de símbolos y afectos, tal como nos lo cuenta: “Después nos íbamos a ir cuando una botella con agua salada llegó a mí y me la llevé, tenía todavía agua del mar.” (Véase anexo 6). Comprendimos pues, que para la niña, la botella pasa de ser la portadora de un recuerdo a convertirse simbólicamente, en el mismo mar.



**Figura 6. Fotografía propia del dibujo que acompaña la autobiografía de Lucía. 2018**

Queremos hacer énfasis en el territorio que está impregnado en los pasadizos de la memoria, y entre ellos se encuentran aquellas calles, esquinas, aceras, con sus olores y sus colores que se mueven a donde quiera que el sujeto vaya, que lo acompañan en su caminar por la vida; y tal como lo evoca La Mojiganga<sup>20</sup> en su canción *Vos sos todo lo que quiero*, que se refiere a lo que hemos venido mencionando: “En la noche, paso a paso, te recorro de arriba a abajo; con la luna a nuestro lado, nada podrá separarnos. Si me voy, donde estoy, te recuerdo siempre” (2002), y es que, para nosotras, esta melodía nos asegura que, como la tinta se impregna en los poros de nuestra piel y se compacta en las fibras del papel, del mismo modo, los lugares se trazan como tatuajes en la memoria.

Del territorio impregnado en la memoria se han escrito diferentes canciones, se han rodado varias películas, se ha inmortalizado el tema por medio de la escritura en todos sus matices, dejando entrever que el territorio ha tocado otros cuerpos y otras mentes y que, por medio del arte se han querido exteriorizar las formas en que han habitado los lugares, dando una mirada a los barrios, a las calles, a las montañas que se adhieren como un tatuaje en el cuerpo, y así como nosotras nos

---

<sup>20</sup> Banda de Ska-Core, conformada en el año 1995 en la Ciudad de Medellín. Tomado de: <https://www.mojweb.com/blog/item/2-mojiganga-la-historia>

hemos narrado desde aquello que nos constituye, también, la cantante y compositora argentina Eladia Blázquez (1993), lo ha hecho en su cántico *El corazón al sur*

*La geografía de mi barrio llevo en mí,  
será por eso que del todo no me fui:  
la esquina, el almacén, el piberío...  
lo reconozco... son algo mío...*

Tarareando este tango, avizoramos que hay algo que nos ancla al barrio, que nos sujeta al lugar donde pertenecemos; y para descubrir “ese algo” la escritura juega un papel fundamental, puesto que nos permite reconocernos y como lo expresa Graciela Montes, es una práctica que nos posibilita “inmortalizar en el tiempo y en el espacio” las diferentes concepciones que tenemos, en el caso concreto, del territorio que habitamos.

### **3.1.2.2 El territorio como posesión**

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra posesión se define como: “Acto de poseer o tener una cosa corporal con ánimo de conservarla para sí o para otro.” (2017). De esta forma, damos pie a una de las aristas que nos llamó la atención en el proceso investigativo, la cual se vincula con dimensionar el territorio como una posesión. Nos dimos cuenta de esto, en el momento en que les propusimos a los niños hacer la “definición” de algunas palabras (véase anexo 9), entre las que se encontraban: territorio, habitar, cultura; y nos topamos con la sorpresa de que en ciertos casos se plasmaron definiciones como: “El territorio es un lugar ya ocupado pertenencia de alguien” y en esta misma línea se ubican palabras como “Habitar es ser dueño de algo”, derivado de esto, nos inquieta el hecho de que el territorio se defina como aquello que puede poseerse como si fuese un objeto.

Con lo anterior, nos acercamos a desentrañar las múltiples formas en que se puede poseer, no solo concibiendo el acto desde su referencia a lo material, sino que nos hallamos con otra definición



que se postula en el diccionario ya consultado y que da cabida a lo intangible, a lo no corpóreo: “[Posesión]: Acto de poseer cosas incorpóreas, aunque en rigor no se posean.” En este sentido, cabe la posibilidad de pensar cómo puede poseerse el territorio en términos no materiales, y consideramos que esto se ve reflejado en aquello que proponemos cuando mencionamos el territorio como un tatuaje que se impregna en el recuerdo y en el cuerpo de los sujetos, ya que es una posesión que tiene que ver más con lo simbólico.

Entre tanto, con ambas denotaciones ¿qué podemos interpretar y comentar acerca de lo que en las palabras de los niños pudo evidenciarse? Empezamos por entender cómo el tener, el poseer, va a ser un factor que entra a mediar en la constitución del ser a lo largo de su vida. Afirmamos esto porque no es objeto de discusión únicamente en la definición del territorio, sino que también se ve reflejado en aquellos elementos que los niños y jóvenes incluyen para narrar sus posibles proyecciones a futuro<sup>21</sup>, es decir, cuando les formulamos la pregunta ¿qué quieren ser ustedes más adelante? Sebastián accedió a responderla con “Yo en mi futuro quiero ser veterinario profesional y tener una finca en la que viviría...”, mientras que Andrés nos cuenta que “en el futuro quiero ser un traceur<sup>22</sup> profesional. O trabajar en la finca, si trabajara en la finca ayudaría a mis primos y si fuera traceur formaría un club de parkour y comprarme una casa cerca de la finca.” (Véase anexo 7)

En este orden de ideas, las palabras pueden dar cuenta de algunos elementos que enmarcan la posesión como fundamental para realizar una proyección de algo que se quiere ser; lo que nos interesa resaltar de este asunto es cómo los niños en su enunciación se posicionan como poseedores de un lugar porque lo habitan. Con lo anterior, también podemos mencionar cómo el territorio que se ha habitado va a incidir en aquellas proyecciones hacia el futuro, tal como puede evidenciarse en la historia de Andrés, quien siente un apego por el campo y luego de vivir en un entorno urbano, es al que quiere regresar para trabajar cuando sea adulto.

---

<sup>21</sup> Estas proyecciones a futuro, hacen parte de lo que se propuso en la Secuencia Didáctica, dirigida hacia la narración del pasado, el presente y la proyección a futuro de los niños y jóvenes.

<sup>22</sup> Denominación que se le da a los practicantes del parkour, actividad física de origen francés conocida como “el arte del desplazamiento”, que implica escalar, correr, saltar y tener equilibrio, en su mayoría en entornos urbanos.

### 3.1.2.3 El sujeto como territorio

Los últimos pasos realizados, nos llevaron a hacer relevante, la importancia que tiene reconocer al sujeto en su individualidad; concibiéndolo como un territorio vivo, que se encuentra inmerso en determinado contexto y, además, tiene unas construcciones y visiones del mundo de acuerdo a lo que ha vivido y al significado que le ha otorgado a todo lo que le rodea.

Bajo esta premisa, nos encaminamos a retomar una idea que tuvo gran impacto en nosotras, relacionada con la forma en que, en algunos procesos escolares observados en las primeras prácticas pedagógicas, se dejan de lado las situaciones que envuelven a cada sujeto, que lo singulariza con respecto a los demás, pese a que comparta con otros el mismo lugar.

Dichas singularidades salen a la luz cuando pensamos y nos preguntamos por el sentido que tiene la palabra *habitar*. Por su parte, Anita la define como “Vida, vivir”. Nos interesa resaltarlo, porque lo asociamos con las palabras de Bachelard, quien nos amplía el panorama cuando menciona que “Hay que decir, pues, cómo habitamos nuestro espacio vital de acuerdo con todas las dialécticas de la vida, cómo nos enraizamos, de día en día, en un "rincón del mundo". (p.28). A partir de este entretejido, se abre la posibilidad de entablar una relación entre la vida y el territorio, ligado a la idea de pensar un sujeto que habita un lugar y, por lo tanto, lo vive.

Desde este punto de vista, es pertinente dar otros esbozos que complementen la reflexión por el sujeto que, en su particular forma de habitar el mundo, se constituye como territorio. Por esto, al deleitarnos nuevamente con las melodiosas palabras de Eladia Blázquez en *El corazón al sur*, aguzamos los sentidos ante las metáforas que la compositora utiliza, lo que nos convoca a dilucidar los barrios asociados con las personas que los recorren, los viven, los llenan de sentido, como lo vemos en la canción

1 8 0 3

*Mi barrio fue una planta de jazmín,  
la sombra de mi vieja en el jardín,  
Mi barrio fue mi gente que no está,  
las cosas que ya nunca volverán.*

Nos acercamos a estas palabras por su vínculo con la idea de pensar al sujeto como territorio, y es notorio cuando por ejemplo, en la estrofa que citamos, se atribuyen aspectos o sensaciones humanas a un lugar, en este caso, al barrio.

En este sentido, hilvanando los matices de las voces, identificamos que los niños y jóvenes al dar respuesta a la pregunta “¿De qué está hecho mi barrio?” (véase anexo 9) afirman que:

- De compartir los faroles en navidad (Sebastián)
- De gente (Nancy)
- De curiosidad y juegos y amigos (Luisa)
- Tiendas, personas, carros, casas, amigos, bicicletas, música, colegios (Anita)
- Está hecho de personas (Violeta)
- Señoras chismosas y de fútbol (Paulina)

Dando una mirada al ejercicio realizado con los niños, observamos las diversas perspectivas que tiene la pregunta por el barrio, que en un principio puede interpretarse desde lo material o arquitectónico, como lo son las calles, las casas o las edificaciones; no obstante, vemos que el panorama es mucho más amplio, ya que todas las respuestas se asocian directamente con los sujetos que habitan un lugar, además de que se le otorgan cualidades humanas como la curiosidad, el compartir, los comentarios entre las personas o el juego.

Por otro lado, la historia de Paulina es una de las autobiografías que nos revela cómo se transforma el sentido que tiene un lugar, de acuerdo a la presencia de un sujeto en él. Allí, la joven nos narra su pasión por el fútbol y su constante dedicación con una intención clara:

Recuerdo un día que fui a entrenar como todos los días pero lo que yo no sabía era que no iba a ser como los demás, llegué, me puse mis guayos y a entrenar. Ese día fue un entrenador de la selección de fútbol femenino de Envigado, no sabía quién era pensé que era un señor común y corriente. Empecé a entrenar y al final me llamaron y me dijeron que me iba a jugar con el equipo de Envigado, yo no lo podía creer, cada vez más cerca de mi sueño. (Véase anexo 8)



**Figura 7. Fotografía propia del dibujo que acompaña la autobiografía de Paulina. 2018**

Con las palabras de la narradora, nos percatamos de lo que significa para ella asistir diariamente al entrenamiento, debido a que parte de su rutina está enfocada a una meta que no solo hace parte de su presente, sino que como ella lo dice “Yo en un futuro me veo tal vez jugando en una cancha y saliendo por la televisión [...]” Lo que nos convoca a interpretar que Paulina pasa de ser una futbolista a convertirse en la cancha que habita.

Con esto, concluimos con la idea de que son los sujetos los que constantemente significan y valorizan los lugares que transitan, porque, ¿Qué sería de una escuela sin maestros ni estudiantes? ¿O de una fundación sin formadores ni beneficiarios?; ¿Qué sería de un pueblo sin habitantes? ¿O de calles sin transeúntes? Y en este sentido ¿Qué sería la cancha sin Paulina y sus sueños? Vemos cómo todos estos territorios necesariamente se acoplan con los sujetos que los habitan, es decir, sujeto y territorio se convierten en uno solo.

### **3.2 Últimos destinos**

Luego de interpretar los caminos recorridos, es necesario plasmar los últimos destinos a los que llegamos, queriendo decir con esto, que debemos identificar aquellos elementos que nos permiten concretar, de una u otra forma, nuestro proceso investigativo. También aclaramos que, para



nosotras, los caminos no se agotan y que las puertas quedan abiertas para continuar la reflexión que tiene que ver con la lectura, la escritura, el territorio y los procesos de enseñanza de la lengua.

### **3.2.1 Sobre la lectura y la escritura**

Al observar los trabajos, pudimos evidenciar que para los participantes no fue necesario hablar directamente de la escritura, sino que se convirtió en un medio para comunicar experiencias y emociones o para liberar tensiones y desahogarse de sentimientos reprimidos. Además, nos parece interesante que los niños y jóvenes, más que definir teórica y estructuralmente lo que es la escritura, presentan un encuentro implícito con ella que desemboca en las narraciones propias, intentando entender que esta práctica tiene diversas finalidades, que no se restringen únicamente a lo instrumental.

Así pues, vislumbramos que al parecer para los jóvenes de la Fundación, solo hay una forma de entender la lectura y la escritura desde la Lengua Castellana, puesto que cuando ellos se enfrentaron a narrar sus experiencias, expresaron algunos cuestionamientos y confusiones, porque no hallaban similitudes con sus conocimientos previos sobre el área, tal como lo manifestó Nancy en uno de los encuentros: “¡Ay profe!, esto no parecen clases de español, sino de psicología”<sup>23</sup>.

Contrastado con lo anterior, para nosotras se ensanchan las visiones de la lectura y la escritura, considerándolas como categorías explícitas, debido a que fueron uno de los focos en los que decidimos hacer énfasis desde el inicio de la investigación. De esta manera, más que medios para comunicar emociones, se convirtieron en puntos sobre los que debimos conceptualizar para llegar a comprender todos los matices que tienen, y cómo en los escenarios de formación salen a relucir posicionadas como prácticas vitales que atraviesan a los sujetos inmersos en el territorio.

---

<sup>23</sup> Expresión de una de las participantes en medio de la práctica pedagógica.

### **3.2.2 Sobre la autobiografía**

En otra instancia, la importancia que tuvo la autobiografía en nuestro ejercicio investigativo, radica en aquellos elementos que la constituyen como una pregunta constante por la formación de los sujetos a lo largo de la vida. Esto lo afirmamos, de acuerdo al impacto que tuvo no solo en nuestro proceso como maestras, sino como sujetos que habitamos el mundo y que nos preguntamos por los sucesos pasados que nos constituyen en aquello que somos.

En este camino comprendimos también que se puede ingresar en lo que, de una u otra manera conforma al sujeto, por medio de la realización de una autobiografía, en tanto para la construcción de esta es necesario situarse en los acontecimientos que han transcurrido por el tiempo y el espacio hasta el presente. Así pues, esto es posible conjugarlo con las prácticas de lectura y escritura, porque no solo nos permiten plasmar nuestras ideas, sino que también nos afectan y nos sensibilizan frente a las experiencias que han dejado un rastro en la propia vida y desde ahí, nos permiten llevar a cabo un posicionamiento, reconocimiento, y por qué no, una apropiación de todos aquellos territorios desde los cuales nos enunciamos.

### **3.2.3 Sobre el territorio**

Si damos una mirada a la forma en que el territorio atraviesa cada sendero de nuestro trabajo, acertamos en pensar en los lugares y su determinante vínculo con los sujetos. De esta premisa, desligamos la convicción de que los lugares no solo portan en su constitución elementos materiales y arquitectónicos, sino que, por medio de los hallazgos, trascendemos y nos posicionamos desde una perspectiva más amplia, puesto que pudimos darnos cuenta de que también están hechos de los sentimientos, los afectos y las experiencias que allí se proyectan.

Tal como lo plasmamos en el sujeto como territorio, con la pregunta por el barrio, vemos que cuando el tema se torna más personal, al acercarnos a lo que los niños y los jóvenes piensan sobre

su hogar, encontramos que no lo relacionan únicamente con las personas que lo conforman, sino que logran describirlo desde valores como el respeto, la alegría y la paz; además, nos llama la atención que la mayoría de ellos incluyó en los cimientos de su vivienda la palabra amor.

Finalizamos entonces la discusión por el territorio, afirmando que un pueblo, un barrio o una casa, no están hechos exclusivamente del pavimento que cubre las calles, ni del cemento que une los ladrillos, las baldosas, las puertas y las ventanas, sino que están constituidos simbólicamente por las personas que allí viven, lo que es equivalente a pensar el territorio como una construcción de sentido que constantemente se está movilizando, dinamizando y transformando.

### **3.2.4 Sobre los procesos de enseñanza de la lengua**

Apreciamos en este punto, la importancia de retomar la cuestión sobre algunos de los procesos de formación con los que tuvimos contacto alrededor de las prácticas pedagógicas, donde pudimos observar que se dejaba de lado al sujeto en su individualidad, es decir, no se pensaban las aulas como lugares habitados por diversas y singulares experiencias, percepciones y lecturas de mundo, construidas diariamente por los niños y jóvenes.

Así, nos parece prudente que en los espacios en los que se promueva la enseñanza -en este caso de la lengua castellana- se debe tener en cuenta que los sujetos, aunque compartan una vida en colectividad, cada uno de ellos constituye un territorio vivo, lo que nos hace reflexionar por la posición política del maestro en su disposición de hacer visible en el aula, las diferentes formas de percibir la realidad. Esto, se complementa con la idoneidad que tienen la lectura y la escritura como prácticas socioculturales para vincularse con el contexto de los sujetos.

### **3.3 Re-descubrimientos**

Al plantear los primeros esbozos de nuestra investigación, nos inclinamos por hipotetizar que, a partir de la escritura de la autobiografía, tanto en los niños y los jóvenes como en nosotras, se

manifestaría el posicionamiento de cada uno en el territorio, pero ¿qué significa realmente posicionarse? Después de reflexionar sobre esto, nos percatamos de que esta acción que tanto hemos mencionado, puede interpretarse como una actitud exenta de un compromiso frente a algo, en el caso concreto, al territorio; es por esto que nos vimos en la tarea de repensar en lo que realmente sucedió.

En esta línea, dilucidamos que en las lecturas y escrituras realizadas, más que un posicionamiento en el territorio, se contribuyó en cierta medida al reconocimiento por parte de los niños y jóvenes de la Fundación El Maná, de las prácticas de lectura y escritura como mediadoras para reconstruir las experiencias propias. También podemos decir, que como investigadoras, llevamos a cabo diversas interpretaciones de la autobiografía de cada participante, donde afloran reflexiones sobre los lugares que han transitado, aunque para ellos este no fue el enfoque de escritura.

Conjugado a lo anterior, establecemos que nuestras construcciones y recuerdos del pasado, al estar anclados a un ejercicio investigativo, conllevan una intención y una mirada más profunda, ya que, desde un principio, tuvimos como foco la reflexión por la lectura, la escritura y el territorio y cómo se han manifestado a lo largo de nuestras vidas hasta el presente. Además, logramos realizar un paralelo entre ambas historias, incluyéndolas en un análisis crítico para reconocer aquello que somos, lo cual nos permitió pensar sobre nuestra formación y transformación como maestras. Finalmente, consideramos que nuestra autobiografía, a diferencia de la de los niños y los jóvenes, se consolidó no como un posicionamiento ni un reconocimiento, sino como una apropiación del territorio.

### **3.4 Caminos que quedan por recorrer**

Entre aquellos caminos que quedan abiertos para recorrer, nos situamos en la idea de pensar la lectura y la escritura como prácticas que median para el desahogo; y que posibilitan plasmar y alivianar un poco las problemáticas de los niños y jóvenes que son remitidos a la Fundación El Maná. Pensamos que de esta manera, es factible desentrañar muchas de las situaciones que los



envuelven, y se podría partir de esto para la configuración de algunos procesos que se llevan a cabo mientras los beneficiarios se encuentren en dicho lugar.

Desde otra instancia, retomando algo que mencionamos en el primer capítulo del presente trabajo, que se refiere a la forma en que los libros son usados en la Fundación: como regla para trazar o como instrumento para evadir actividades propuestas en este establecimiento, consideramos que esta línea de trabajo sería muy potente para desarrollarla en futuras investigaciones, en lo que concierne a la promoción de lectura o a talleres de literatura, para aprovechar todo el material bibliográfico con el que allí se cuenta. Lo anterior no lo desarrollamos, debido al poco tiempo con el que contamos para el ejercicio investigativo, además porque quisimos tomar otro foco para analizar, el cual no estaba encaminado desde la biblioteca escolar y sus posibilidades.

### **Daniela y Sara, un encuentro a través de la palabra**

Sin que estuviera en nuestros pensamientos, compartir un espacio de formación nos posibilitó un encuentro, el cual fue más que una conversación, puesto que cuando nos cruzamos en el camino, nuestras palabras se entretrajeron y lograron que el matiz de las voces coloreara, esbozara y trazara nuestras experiencias, además de que hallamos similitudes, distancias y reflexiones ante las historias que nos han marcado la memoria.

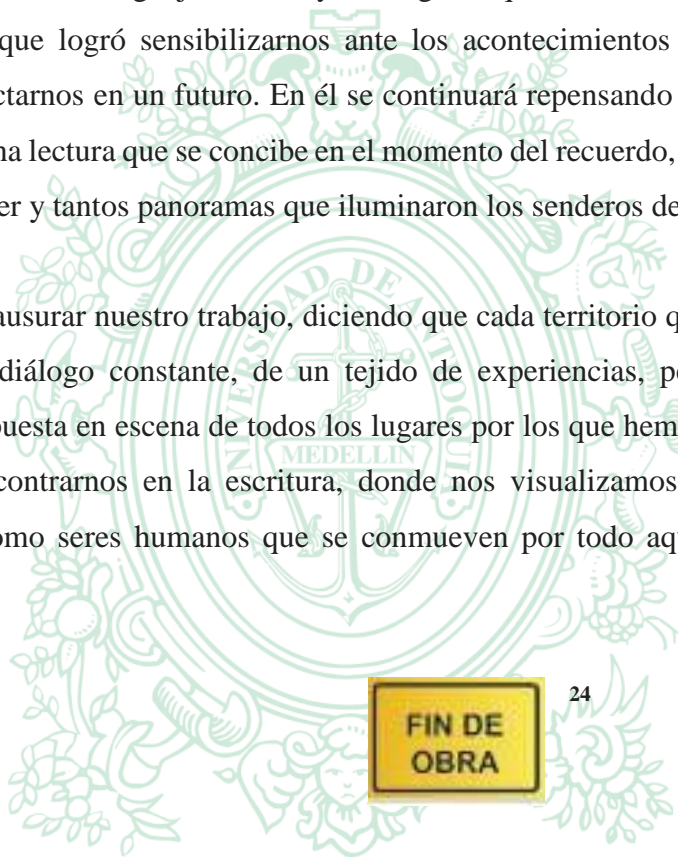
Nuestras palabras empezaron a entrecruzarse en los primeros semestres de la carrera y con la empatía de por medio, conseguimos que lecturas y escrituras resonaran entre ambas. Procuramos construir sentido sobre aquello que nos llamara la atención, y de esta forma, fuimos moldeando no solo un lazo de amistad, sino que empezamos a descubrirnos y a conocernos más a fondo; gracias a la lectura y la escritura que nos permitieron observar las entrañas de los que somos.

Cada travesía, desembocó en múltiples interpretaciones y reinterpretaciones de nuestra realidad, reflexiones en conjunto que nos llevaron a pensar nuestra infancia y adolescencia, que acaecieron alrededor de los mismos años, en el mismo municipio y barrios tan cercanos, que nos sorprende

haber vivenciado tan diferentes experiencias, hallándonos apenas a unas cuantas cuabras de distancia; lo que sigue revelando nuestra individualidad y singularidad.

Gracias a la palabra, el lenguaje, el arte y los lugares que favorecieron este confluir, pudimos plasmar aquello que logró sensibilizarnos ante los acontecimientos del pasado y el presente, además de proyectarnos en un futuro. En él se continuará repensando un territorio que se mueve con los sujetos, una lectura que se concibe en el momento del recuerdo, una escritura que exterioriza la intimidad del ser y tantos panoramas que iluminaron los senderos de nuestra investigación.

Así, queremos clausurar nuestro trabajo, diciendo que cada territorio que el lector recorrió, fue el resultado de un diálogo constante, de un tejido de experiencias, perspectivas, sensaciones y recuerdos, de la puesta en escena de todos los lugares por los que hemos pasado para llegar hasta aquí y al fin encontramos en la escritura, donde nos visualizamos no exclusivamente como maestras, sino como seres humanos que se conmueven por todo aquello que les pasa por los sentidos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

<sup>24</sup> Información Fin de obra.

#### 4. Lugares por los que transitamos

Areiza, E. y Betancur, D. (2013). La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: un abordaje necesario para otra escuela posible. En: Múnera, M. (Ed.) *De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje*. Universidad de Antioquia, Editorial Artes y Letras. (pp. 119- 127)

Arendt, Hannah. (2009). *La condición humana*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf> el día 10 de septiembre de 2018

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. Recuperado de: [https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard\\_Gaston\\_La\\_poetica\\_del\\_espacio.pdf](https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf) el día 03 de septiembre de 2018.

Blázquez, E. (1993) El corazón al sur. En: *Juntando Almas*. [CD]. Ciclo 3, Buenos Aires, Argentina.

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/286623877\\_La\\_investigacion\\_biograficonarrativa\\_Guia\\_para\\_indagar\\_en\\_el\\_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biograficonarrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf) El día 12 de abril de 2014.

Bolívar, A., (2001) *La Investigación Biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla S.A

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].

Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) El día: 28 de septiembre de 2017

Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. En: *Revista Latinoamericana de lectura: Lectura y Vida*. (pp. 60-65). Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Ferreiro.pdf) el día 17 de mayo de 2018

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*. (pp. 25-57). Recuperado de: [http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/region\\_socio\\_cultural.pdf](http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/region_socio_cultural.pdf) el día 25 de julio de 2018

Giraldo, L. (2013). *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/109/1/PA0725.pdf> el día 11 de mayo de 2018

La Mojiganga. (2001) 3. Vos sos todo lo que quiero. En: *No estamos solos*. [CD]. Motor Studios, California.

Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación. En: *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica, México. pp. 11-54.

Mena, R. (2016). *Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades*. Recuperado de: [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2403/1/PA01044\\_robinsonmena.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2403/1/PA01044_robinsonmena.pdf) el día 11 de mayo de 2018

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En:



*Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.*  
pp. 18-45. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana.*  
Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Protección Social. (2006) *Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006.* Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf> el día 11 de mayo de 2018

Montes, G. (1999). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. En: *Revista Latinoamericana de lectura: Lectura y Vida.* Recuperado de: [www.oei.es/historico/fomentolectura/lengua\\_emigro\\_boca\\_montes.pdf](http://www.oei.es/historico/fomentolectura/lengua_emigro_boca_montes.pdf) el día 12 de abril de 2018.

Montoya, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales. En: *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos.* Bogotá. Siglo del Hombre Editores. pp.113-136.

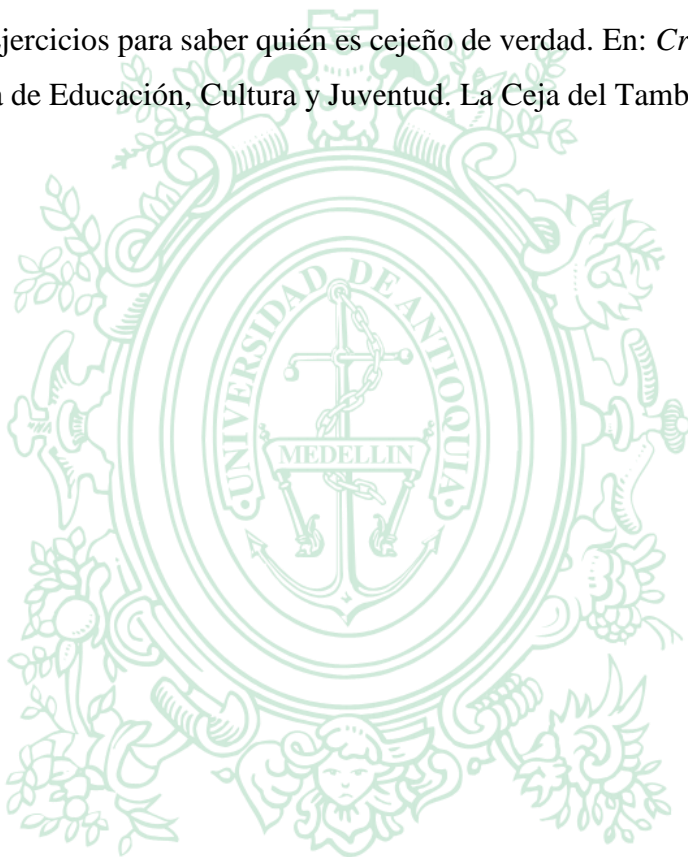
Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía, volumen (23)*, pp. 25-40.

Real Academia Española. (2017). Posesión *Diccionario de la lengua española (23°)*.ed). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=G3MbmEq> el día 03 de septiembre de 2018.

Sandoval, C. (1996) Investigación Cualitativa. En: *Programa de Especialización en Teoría,*

*Métodos y Técnicas de Investigación Social*. ICFES. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf> el día 02 de abril del 2018

Toro, R. (2017) Ejercicios para saber quién es cejeño de verdad. En: *Crónicas celestiales*. Secretaría de Educación, Cultura y Juventud. La Ceja del Tambo, Antioquia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## ANEXOS

**Anexo 1:** Para efectos de la publicación del presente trabajo, se adjunta el siguiente consentimiento informado:



**Facultad de Educación**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA USO DE INFORMACIÓN  
RECOLECTADA**

**Investigadoras:** Daniela Giraldo López – Sara Julieth Ramírez García

**Lugar:** Fundación El Maná, La Ceja-Antioquia

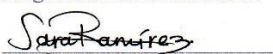
En el marco de la investigación *Territorios: lecturas y escrituras para ser, recorrer y habitar*, en la que algunos miembros de la Fundación El Maná participaron, se propuso hacer un reconocimiento del lugar que es habitado por los niños y jóvenes, mediante una Secuencia Didáctica que tuvo como producto una autobiografía y la recolección de algunas historias y percepciones por escrito, en un proceso que tuvo como duración 8 meses aproximadamente.

Así pues, la participación de los niños y jóvenes se realizó de manera voluntaria, con la debida supervisión de un formador de la Fundación, y en cada una de las sesiones se llevaron a cabo actividades de sensibilización, lectura y escritura. Con esto, la información que se recogió para el presente ejercicio investigativo, consiste en su mayoría en escritos personales y adicional, se tomaron algunas fotografías de los procesos y los trabajos realizados por los participantes. Cabe aclarar que, toda la información obtenida es con fines estrictamente académicos, haciendo un uso cuidadoso y ético por parte de las investigadoras.

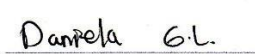
Con lo anterior, por medio de la presente se permite establecer el consentimiento informado, pidiendo el debido permiso para hacer mención explícita de la Fundación El Maná como centro de práctica, además de tomar algunas de las fotos y autobiografías realizadas, para analizarlas en el marco de la investigación, resaltando que todos los nombres de los niños y jóvenes fueron cambiados por la seguridad de los mismos.

  
J. Humberto Gallego

Director Fundación El Maná

  
C.C. 1.040.047.116  
Sara J. Ramírez García

Practicantes e investigadoras

  
C.C. 1040047262  
Daniela Giraldo López

## Anexo 2

### SECUENCIA DIDÁCTICA: AUTOBIOGRAFÍA DEL TERRITORIO

#### Primera sesión: 20 febrero del 2018

##### Objetivo(s):

- Reconocer el grupo de trabajo con el que se llevará a cabo el proyecto de investigación.
- Identificar las concepciones que algunos de los niños y jóvenes de la Fundación El Maná tienen sobre palabras como territorio, habitar, cultura, etc.

**Materiales:** hojas de papel, lápices, tablero, marcador, libro *Casa de las estrellas*, autoría de Javier Naranjo.

**Inicio:** en un primer momento llevamos a cabo la presentación con los jóvenes de la Fundación El Maná, que iban a acompañarnos durante el desarrollo de las sesiones, dándoles a conocer la metodología y la finalidad de aquello que se va a construir en conjunto en el proceso, a saber: una serie de actividades encaminadas a la lectura y la escritura en las que ellos van a ser el epicentro, dando así cabida a sus voces y a la forma en que ellos se narran desde los lugares que han habitado y la percepción que tienen de los mismos.

**Desarrollo:** Para comenzar con la actividad, se indagó por los saberes previos de los jóvenes y las concepciones que tienen de lo que se denomina territorio, para esto, se propuso una actividad, basada en el libro de Javier Naranjo, llamado *Casa de las estrellas*<sup>25</sup>, con lo que se busca definir palabras de acuerdo a una experiencia previa o una hipótesis que se tenga de las palabras que se propongan, como lo son: territorio, mapa, habitar, geografía, cartografía, cultura, etc. Pasado este momento, se propusieron unas preguntas para responder, a saber: “*De qué está hecho tu hogar?, ¿De qué está hecho tu barrio?, ¿De qué está hecho el mundo?, ¿De qué está hecha la Fundación El Maná?, ¿Qué es para ti habitar un lugar?*” Esto, con la finalidad de conocer no sólo las

---

<sup>25</sup> En este libro se hace un diccionario con definiciones de palabras como *amor, paz, odio, miedo*, entre otras; se hace hincapié en que son niños desde los 4 hasta los 12 años, quienes hacen la construcción de estas palabras, de acuerdo a sus concepciones.



concepciones de los participantes sobre una palabra, sino también sobre algo más complejo, como es un cuestionamiento.

**Final:** Luego de lo anterior, se pasó a la socialización de cada uno de los significados que construyeron los jóvenes y la respuesta que se le dio a cada pregunta formulada. Finalizando así, con el acercamiento a algunas definiciones que se presentan en el libro *Casa de las estrellas* de Javier Naranjo.

**Referencias:** Naranjo, J. (2013). *CASA DE LAS ESTRELLAS: El universo contado por los niños*. Colombia.

### **Segunda sesión: 27 de febrero de 2018**

**Objetivo(s):**

- Realizar una carpeta personalizada en la que se recolecten los trabajos realizados en la presente secuencia didáctica.

**Materiales:** Cartón, vinilos, pinceles, marcadores, colores, marcador, tablero.

**Inicio:** se comienza la sesión, haciendo un recuento de lo que se realizó la semana anterior, teniendo como base las palabras que los participantes habían definido. En esta ocasión, nos encontramos con caras nuevas, así que vimos la necesidad de presentarnos de nuevo y mencionar además lo que se iba a llevar a cabo en la presente y próximas sesiones.

**Desarrollo:** con el objetivo de recolectar de manera ordenada y creativa los trabajos de lectura y escritura que cada uno de los beneficiarios realizará en nuestras sesiones, les entregamos a cada uno un pedazo de cartón con el que realizarían una carpeta decorada con aquello que refleje sus gustos, teniendo presente también las palabras definidas en la sesión anterior.

**Final:** finalmente los beneficiarios nos hacen entrega de las carpetas realizadas, y las maestras hacemos algunas observaciones de ellos.

### **Tercera sesión: 6 de marzo de 2018**

**Objetivo(s):**

- Reconocer cómo se sitúan los jóvenes de la Fundación El Maná frente a la escritura y a la lectura de su espacio.

- Realizar un texto descriptivo, tomando como base un lugar memorable.

**Materiales:** hojas de papel, lapiceros, lápices, cuento *Casa tomada* de Julio Cortázar.

**Inicio:** En un primer momento se hizo una reconstrucción de la sesión anterior, mencionando los momentos importantes y lo que se había realizado en ella. Luego de esto, se hizo lectura de un fragmento del cuento *Casa tomada* de Julio Cortázar, para vislumbrar la forma en que se hace la descripción de un lugar, a partir de las emociones y las experiencias allí vividas. A medida que se leía, los participantes iban exponiendo sus sentires frente al texto y sus interpretaciones del mismo.

**Desarrollo:** desde este punto, se les dio a los asistentes la explicación de la actividad que nos convocaba en aquel día, a saber: la realización de un texto descriptivo donde se narre principalmente un lugar al que se le aprecie en demasía, pero esto se debía argumentar con sucesos que hayan marcado la vida y la estancia en este sitio.

Acto seguido se inició con el trabajo de escritura, donde cada uno iba plasmando aquel lugar que los marcó, esto se hacía mientras se ponía en común, a manera de diálogo, lo que cada uno estaba escribiendo.

**Final:** se finaliza la sesión con la lectura por parte de las maestras de cada uno de los textos realizados, dando así sus respectivas sugerencias para la concreción, la ampliación o la modificación del texto.

**Referencias:** Cortázar, J. (2008). Casa tomada. En: *CUENTOS COMPLETOS/1*. Punto de Lectura. Bogotá, Colombia. (Págs.131-137).

#### Cuarta sesión: 13 de marzo de 2018

**Objetivo(s):**

- Dar a conocer a los participantes, algunos cambios que tendrán las sesiones que encaminamos, a favor de la construcción de una autobiografía.
- Reconocer algunas historias de la infancia de adultos del territorio, en el libro *Historias de la vida que uno tiene*.
- Realizar un ejercicio de retrospectiva, y plasmar por medio de la escritura un suceso que haya marcado la infancia de cada participante.

- Vislumbrar el sentido que los jóvenes de la fundación el Maná le dan a un suceso de su infancia por medio de la escritura.

**Materiales:** Libro *Historias de la vida que uno tiene* de Daniela Giraldo López y Alejandro Serna López, hojas de papel, lápices, marcadores de colores.

**Inicio:** En primer lugar, se llevó a cabo la lectura de dos historias del libro *Historias de la vida que uno tiene*, esto, para ejemplificar una forma de narrar la infancia. Tras un replanteamiento de la presente Secuencia Didáctica, teniendo presente la historia de vida como un elemento fundamental para llevar a cabo el proceso y el posterior análisis, le propusimos a los participantes la realización de un álbum autobiográfico, el cual, contiene 3 historias de su vida secuenciales, iniciando por la infancia, luego pasando a un tiempo más cercano al presente y por último la proyección de cada uno para el futuro. Además de esto, cada historia va a estar acompañada por un dibujo alusivo a la misma, de manera que los jóvenes puedan expresarse explorando diversas formas de escritura.

**Desarrollo:** Luego les pedimos a los jóvenes que hicieran el primer ejercicio de escritura, el cual, inició con un borrador, rememorando un acontecimiento que los hubiese marcado en su infancia, aproximadamente desde los 5 a los 7 años, explicándoles la importancia de ser lo más detallado posible en el momento de narrar y recapitular el suceso.

**Final:** nos acercamos a los escritos realizados por cada uno de ellos, para hacer las observaciones y precisiones en cuanto a la ortografía y la coherencia, que pueda afectar el sentido que cada uno quería darle.

### Quinta sesión: 20 de marzo de 2018

**Objetivo(s):**

- Situar diferentes formas de narrar la infancia, en este caso, desde el dibujo
- Comparar las maneras en que los jóvenes de la fundación El Maná le otorgan sentido a un suceso de la infancia, por medio del dibujo.

**Materiales:** cartulina, lápices de colores, tijeras, marcadores

**Inicio:** la sesión inició con las devoluciones pertinentes a los escritos que cada uno realizó en el encuentro anterior, a saber: una historia que les marcó desde su infancia y que quisieron plasmar para la realización de la primera parte de su autobiografía. Luego de esto, les sugerimos algunas formas para ampliar un poco la perspectiva de cada texto, teniendo presente las descripciones, las cuales, se pidió que fueran lo más amplias posibles y con todos los detalles que conformaron el episodio de la infancia, en el cual estaban situados.

**Desarrollo:** luego de lo mencionado anteriormente, se le pide a cada participante la realización de un dibujo sobre la historia que narró de sus primeros años de vida, pidiendo ser coherentes, para que los elementos que plasmaron en éste, fueran concordantes con aquellos que atravesaron su escrito. Se explica, además, la técnica con la que se propone plasmar los dibujos, es decir, el *pop-up*, con el cual está ilustrado el libro *Historias de la vida que uno tiene*.

**Final:** al finalizar cada dibujo, se les explicó a los jóvenes la importancia de plasmar la historia de vida no solo por medio de palabras, sino también por otras vías, como en este caso específico lo fue el dibujo. De esta manera nos acercamos a otras formas de significar y la relación que esto tiene con la importancia de narrar-se desde múltiples lugares.

### Sexta sesión: 3 de abril de 2018

#### Objetivo(s):

- Comprender una forma de contar un suceso de la vida, por medio del libro *Historias de la vida que uno tiene*.
- Escribir una historia cercana al tiempo presente de cada participante.
- Reconocer, a través de la escritura, una forma de situar la autobiografía

**Materiales:** hojas de papel, lápiz, libro *Historias de la vida que uno tiene*, marcadores

**Inicio:** la clase inició con la ejemplificación de una forma de contar un suceso de la vida, a partir del libro *Historias de la vida que uno tiene* de Alejandro Serna López y Daniela Giraldo López. Con esto, se llevó a cabo un recuento de la historia de la infancia con la que cada uno inició su autobiografía y cuáles fueron sus impresiones del proceso de escritura de la misma; esto con



preguntas tales como: ¿les pareció complejo escribir una historia propia? ¿por qué es importante contar la historia de cada uno? ¿qué les queda del trabajo de escritura?

**Desarrollo:** acto seguido, y como se realizó en la cuarta clase, se les pidió la escritura de un borrador, pero en este caso, el epicentro fue una historia cercana al tiempo presente que cada uno estaba viviendo (aproximadamente en el presente año o en el lapso de 1 o 2 años antes). Como en la dinámica del escrito anterior, se les recomendó a los jóvenes ser muy detallados en los detalles y en los elementos que configuran su narración, para que así, el lector pueda ubicarse y hacerse una idea de lo que cada uno desea expresar.

**Final:** luego de la escritura del borrador, cada maestra en formación le hizo las devoluciones y las respectivas anotaciones gramaticales y de sentido, para de esta manera concluir la sesión pasando el escrito con las anotaciones a una hoja en limpio.

### Séptima sesión: 10 de abril de 2018

#### Objetivo(s):

- Ejemplificar una forma de narración autobiográfica de un acontecimiento cercano.
- Situar diferentes formas de narrar el presente, en este caso, desde el dibujo
- Percibir el sentido que le otorgan los participantes a un suceso cercano al presente personal, por medio del dibujo.

**Materiales:** cartulina, lápices, colores, marcadores, hojas de papel, relato *El vuelo del ángel* de Robert Damon.

**Inicio:** luego de recordar las intenciones y propósitos que tenemos con las intervenciones en el grupo, se realiza la lectura de un relato autobiográfico relacionado con el deporte llamado *El vuelo del ángel*, con el que se ejemplifica un poco la escritura desde un suceso cercano. Con esto, se dio apertura a la reflexión de la actividad de la clase anterior, haciendo referencia a la escritura como medio para narrarse.

**Desarrollo:** Después de esto, proponemos a los participantes, realizar el dibujo relacionado con el escrito que cada uno redactó la semana anterior, teniendo en cuenta la técnica *pop-up* y los

elementos descriptivos de los sucesos relatados en el mismo ejercicio, para que el dibujo fuera en realidad situado como suerte de complemento.

**Final:** la sesión se da por finalizada al momento en que los beneficiarios concluyen su dibujo, no sin que las maestras lleven de nuevo a colación la reflexión sobre las múltiples formas de narrarse desde las palabras y el dibujo.

**Referencias:** Damon, R. (2010). El vuelo del ángel. En: *DEPORTE Y LETRAS*. Fundación CONFIAR. Medellín, Colombia. (Págs. 131-134).

### **Octava sesión: 17 de abril de 2018**

#### **Objetivo(s):**

- Realizar una proyección a futuro por medio de la escritura.
- Vislumbrar el sentido que los niños y jóvenes de la Fundación El Maná les otorgan a proyecciones en el futuro, por medio de la escritura.
- Situar diferentes maneras de narrar el futuro a través del dibujo.

**Materiales:** cartulina, lápices de colores, hojas de papel.

**Inicio:** en un primer momento se les propuso a los participantes la realización de una narración y un dibujo donde plasmaran las proyecciones de ellos en un futuro, compartiendo allí, sus inclinaciones y sus anhelos.

**Desarrollo:** con la anterior premisa, los niños y jóvenes realizaron sus respectivos textos, y tal como se fueron desarrollando en las sesiones anteriores, cada uno de los borradores de los textos se revisó y se le hicieron correcciones de cohesión y ortografía por parte de las maestras.

**Final:** cada participante pasó su texto corregido a una cartulina en blanco, y luego cada uno procedió a la realización del respectivo dibujo que acompañó a su narración escrita. Haciendo hincapié que era necesario terminar todo lo que se tenía pendiente en dicha sesión, debido a que, en la siguiente, se realizaría el ensamblaje de todo lo realizado en la Secuencia, dando como resultado una especie de álbum en *pop-up*.

### **Novena sesión: 24 de abril de 2018**

#### **Objetivo(s):**

- Concluir el proceso de autobiografía, uniendo cada una de las narraciones e ilustraciones con la técnica de pop up.

**Materiales:** Carpeta realizada el 27 de febrero, cartulina, colbón, marcadores.

**Inicio:** Se entregó a los niños y jóvenes la respectiva carpeta realizada el 27 de febrero, además de las tres narraciones e ilustraciones realizadas del pasado, el presente y el futuro. Luego, explicamos la forma de ensamblaje de las historias y los dibujos con la técnica pop up, ejemplificada en sesiones pasadas con el libro Historias de la vida que uno tiene.

**Desarrollo:** Paso seguido, se dividió el grupo en dos, para facilitar la explicación y acompañamiento del proceso de ensamblaje.

**Final:** Se finaliza la clase realizando algunos detalles finales al trabajo como decoración. Se pudieron observar los resultados y anunciar la socialización que se llevaría a cabo el 8 de mayo.

### **Décima sesión: 08 de mayo de 2018**

**Objetivo(s):**

- Socializar los resultados de la Secuencia Didáctica a la comunidad de la Fundación el Maná.
- Realizar las devoluciones a los niños y jóvenes que participaron en la Secuencia, con relación a la lectura y la escritura.
- Concluir el proceso de la práctica pedagógica profesional.

**Inicio:** se convocó a la comunidad de la Fundación El Maná, para el evento que tuvo como duración 2 horas. En primer lugar, se llevó un recuento del proceso de lectura y escritura llevado a cabo con los niños y jóvenes, ahondando en aquellas perspectivas sobre estas prácticas y su importancia de reconocerlas como parte de la vida cotidiana. En este panel, se agradeció por el espacio brindado y también se hizo hincapié en el valor que tiene darle la voz a los niños para que ellos se narren desde sus experiencias.

**Desarrollo:** luego de esta breve plenaria, se procedió al reconocimiento de los trabajos que hizo cada uno, ya que se expusieron a modo de galería, donde los asistentes pasaron a hacer su lectura

y a realizar las observaciones sobre aquello que pudieron vislumbrar en las narraciones de los niños y jóvenes.

**Final:** para dar por terminada la práctica pedagógica, se hizo un recuento nuevamente de todas las experiencias, aprendizajes o sinsabores que quedaban luego del proceso, aclarando que este momento se llevó a cabo únicamente con aquellos que habían participado en la realización de las narraciones escritas; así, se abrió un espacio para que cada uno pudiera expresarse, resaltando la pregunta ¿para ellos qué significa la clase de español? ¿Qué diferencias y similitudes encontraron en sus clases del colegio y en las que recibieron por parte de las maestras en formación en la Fundación El Maná?

### Anexo 3: Historia Infancia de Sebastián

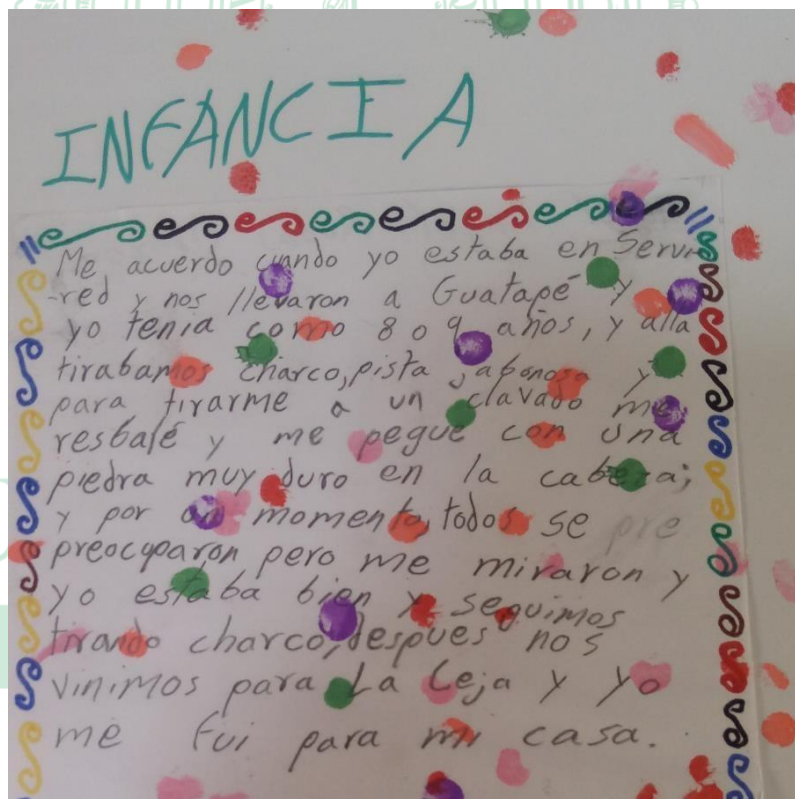


Figura 8. Infancia de Sebastián. Fotografía propia. 2018



#### Anexo 4: Historia Mi primer brazo roto de Juliana

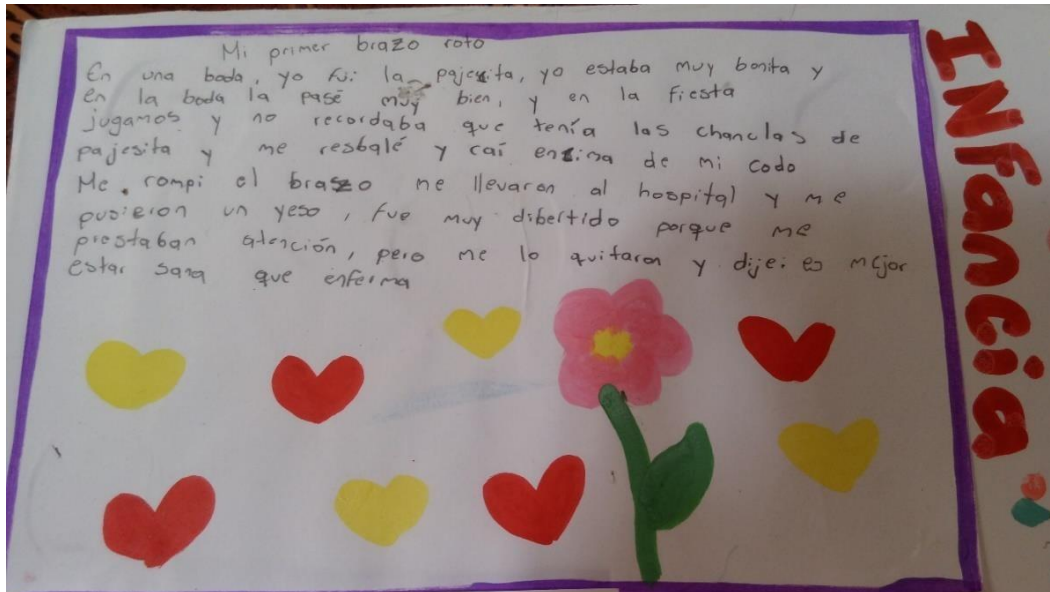


Figura 9. Historia de la Infancia de Juliana. Fotografía propia. 2018

#### Anexo 5: Historia Infancia de Valeria

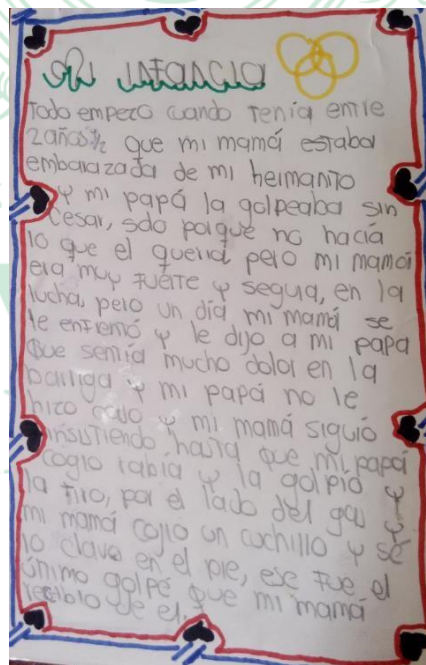
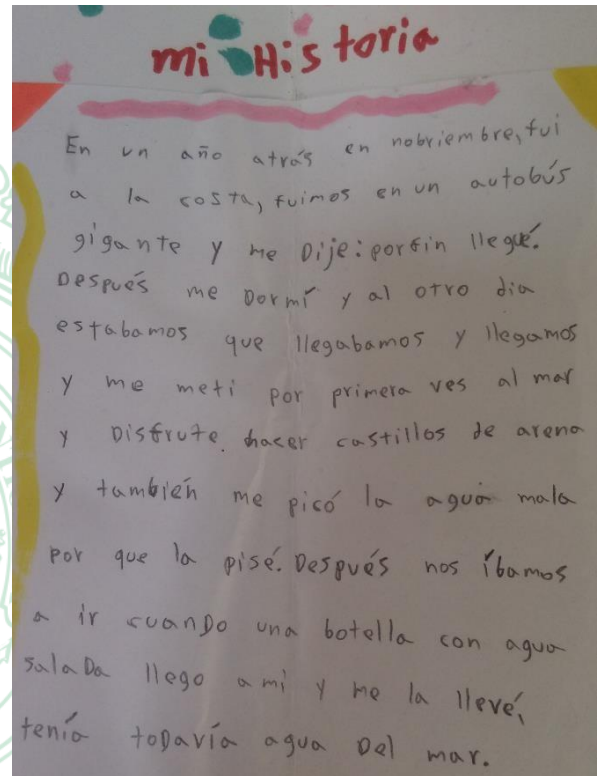
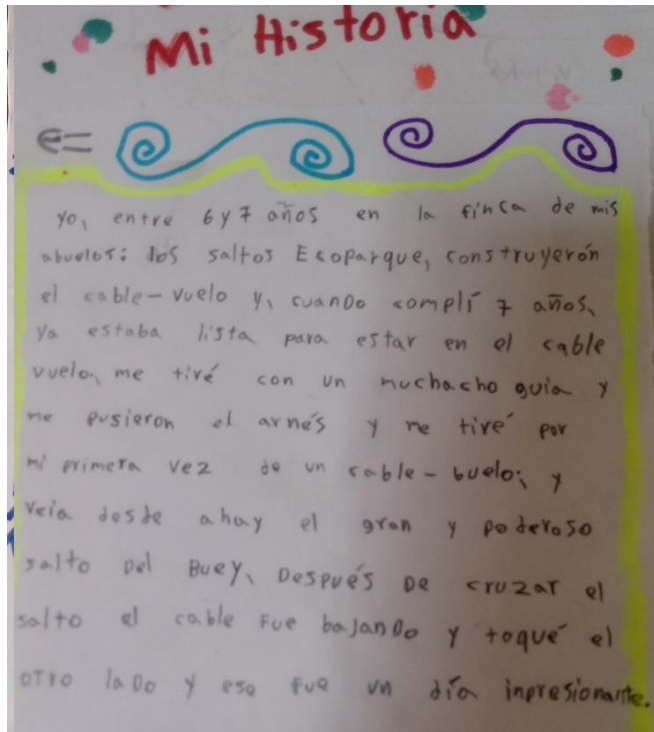


Figura 10. Historia Infancia de Valeria. Fotografía propia. 2018

## Anexo 6: Historia Infancia y Presente de Lucía



Figuras 11 y 12. Historia de la Infancia y el Presente de Lucía. Fotografía propia. 2018

## Anexo 7: Historia Futuro de Andrés

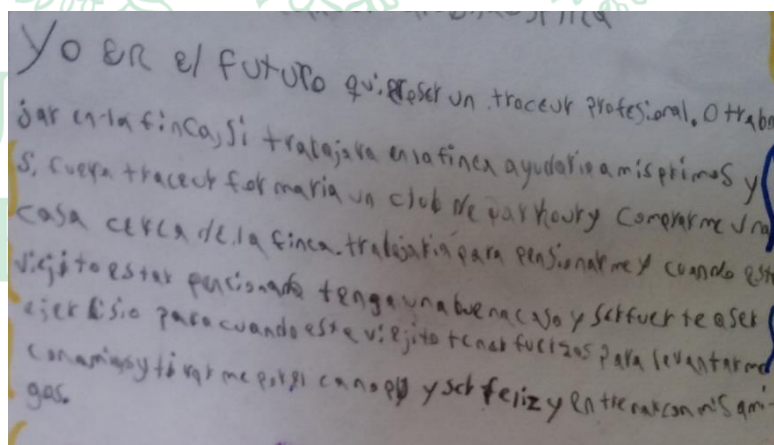


Figura 13. Historia del Futuro de Andrés. Fotografía propia. 2018

## Anexo 8: Historia Presente y Futuro de Paulina

Recuerdo un día que fui a entrenar como todos los días pero lo que yo no sabía era que no iba a ser como las demás, llegué, me puse mis guayos y a entrenar. Ese día fue un entrenador de la selección de fútbol femenino de Envigado no sabía quien era pensé que era un señor común y corriente, empecé a entrenar y al final me llamaron y me dijeron que me iba a jugar con el equipo de Envigado, yo no lo podía creer cada vez más se fue de mi sueño.

Yo en un futuro me veo tal vez jugando en una cancha y saliendo por la televisión, pero como sé que no es una profesión donde a las mujeres les pagan mucho. Estudiar ecología y turismo y vivir en Estados Unidos en una casa muy grande con mi hermana y que este muy orgullosa de mí.

Figuras 14 y 15. Presente y Futuro de Paulina. Fotografías propias. 2018

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Anexo 9: El Diccionario

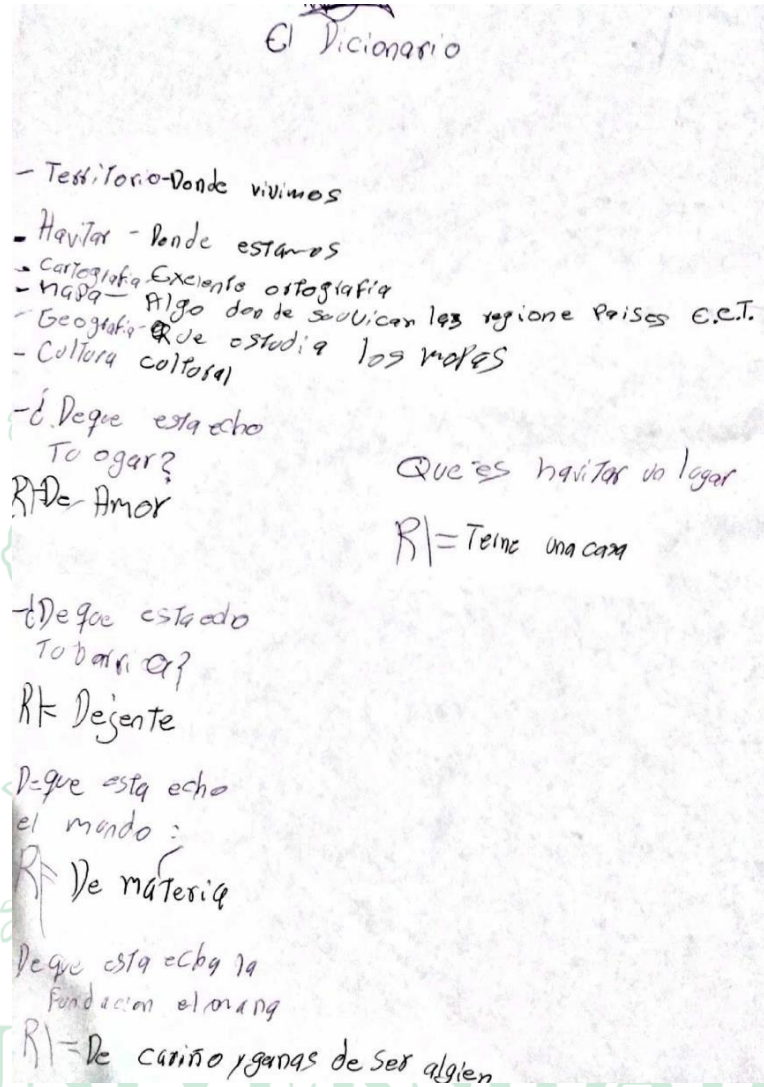


Figura 16. Diccionario realizado por Nancy. Imagen propia. 2018

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



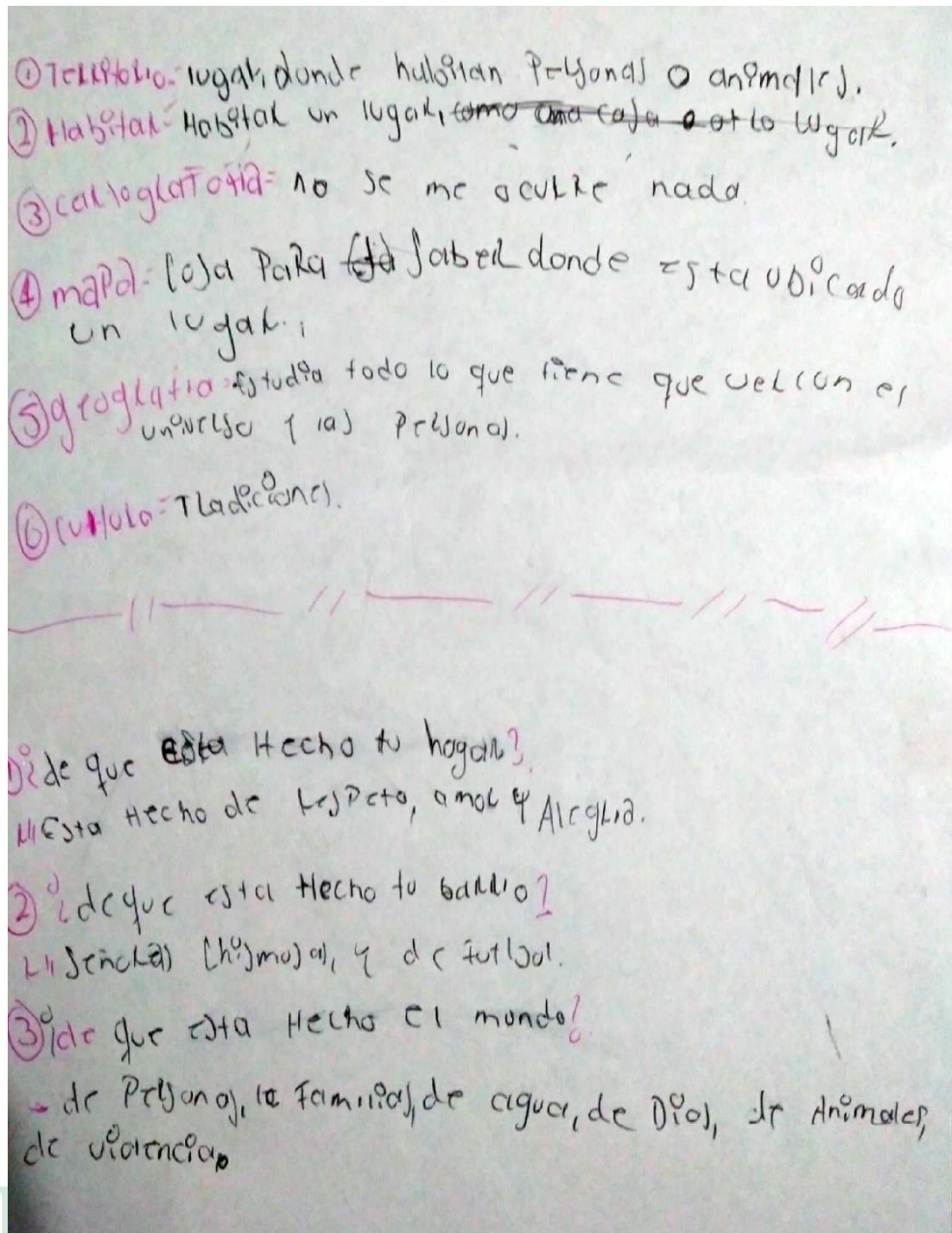


Figura 17. Diccionario realizado por Paulina. Imagen propia. 2018

1 8 0 3

## El Diccionario

Territorio: un lugar ya ocupado pertenencia de alguien  
o un lugar de algún animal

Habitar: ir a algún lugar

Cartografía: ~~Mapas~~ Cartas

Mapa: un papel donde vemos dibujos Municipios Países  
Capitales y hasta el mundo

Geografía: No se me ocurre nada

Cultura: tradiciones distintas de cada persona que  
no se puede juzgar

¿De qué está echo mi hogar?

Rll de ladrillos y amor

¿De qué está echo mi barrio?

Rll de curiosidad y ~~de~~ Juguetes y amigos

¿De qué está echo el mundo?

Rll de violencia y al mismo tiempo de amor

¿De qué está echo la Fundación el maná

Rll de Alegría Amigos y amor

¿Qué es habitar un lugar?

Rll ocupar un lugar y sentir me como mi hogar

Figura 18. Diccionario realizado por Juliana. Imagen propia. 2018

- ① Territorio: Lugar donde habitan personas.
- ② Habitar: vida. vivir
- ③ Cartografía: palabras. Estudio del mundo.
- ④ Mapa: Donde se ubican regiones, ciudades, ríos, et.c.
- ⑤ Geografía: Materia. podemos ver demasiadas cosas.
- ⑥ Cultura: Disputar. Costumbres.

### Preguntas.

- ① ¿De qué está hecho mi hogar?  
R// De personas, mascotas, de baldosa, et.c.
- ② ¿De qué está hecho mi Barrio?  
R// Tiendas, personas, carros, casas, amigos, bicicletas, música, colegios.
- ③ ¿De qué está hecho el mundo?  
R// tristeza en algunos lugares, contaminación, amor, animales, humanos, et.c.
- ④ ¿De qué está hecho la fundación el Mana?  
R// Sementa, comida, compañeros, formadores, computadores, juegos, et.c.
- ⑤ ¿Qué es habitar un lugar?  
R// Ir a varias partes.

Figura 19. Diccionario realizado por Anita. Imagen propia. 2018

- 1 Territorio: La perrita de mi tía que orinaba fota la casa
- 2 Habitar: ser dueño de algo
- 3 cartografía: se trata de la ortografía o lo que pasa en el mundo
- 4 Mapa: algo de papel para guiarse
- 5 Geografía: el estudio de los fenómenos que pasan en el mundo
- 6 cultura: las costumbres de algún lugar o manual
- 7 De que está hecho mi hogar? Del amor y la paz de mi familia
- 8 De que está hecho mi barrio? De compartir los faroles en navidad
- 9 De que está hecho el mundo? De polvo de estrella y el Amor de Dios
- 10 De que está hecho el mañana? De atención de los profesores y el compañerismo
- 11 Que es habitar un lugar? ser dueño de algo o vivir en un lugar

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 20. Diccionario realizado por Sebastián. Imagen propia. 2018



## Anexo 10: Proceso de construcción de las Autobiografías



Figura 21.  
Lucía terminando su  
autobiografía. Fotografía propia.  
2018



Figura 22. Anita exhibiendo su Autobiografía. Fotografía propia. 2018

1 8 0 3



Figura 23. Juliana exhibiendo su Autobiografía. Fotografía propia. 2018



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3