



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA MONTAÑA DEL SABER: SENDEROS RECORRIDOS
(ALREDEDOR DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y
ESCRITURA) POR ESTUDIANTES LECTORES Y MAESTROS
DEL LENGUAJE EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR DIVERSA DE
LA I. E ANTONIO DERKA**

Diego Armando Marín Ardila

Jane Echeverri Amariles

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



La montaña del saber: senderos recorridos (alrededor de las prácticas de lectura y escritura) por estudiantes lectores y maestros del lenguaje en la biblioteca escolar diversa de la I. E Antonio Derka

Diego Armando Marín Ardila

Jane Echeverri Amariles

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana

Asesores (a):

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Universidad de Antioquia

Facultad, Departamento, Escuela, Instituto, etc.

Ciudad, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos, después de tantos pasos dados, a la vida por conducirnos por la experiencia de la educación y comenzar en este sendero de ser maestros; a nuestra asesora quien nos acompañó y orientó cuando era confuso el camino; a Yeison, Nicoll, Carlos, Juan Pablo, Alejandra y Daniela, algunos de los *anónimos* caminantes con quienes nos encontramos en la montaña; a Stephanía y Diego, por abrirnos las puertas de su biblioteca escolar y mostrarnos otras maneras de ser maestros; y a nosotros, por tener el valor de reconocernos en el error y pretender corregirlo para continuar caminando por esta bella profesión.

RESUMEN

Pensar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva en la que se incorporen otros tipos de voces, significa emprender un recorrido por el cual descubrir mediante los pasos dados, aquellas estrategias y lugares que digan algo más a la educación, pues son estos pasos, los que también conducen a repensar la práctica propia e identificar los errores sobre los que ha girado la enseñanza del lenguaje. El presente proyecto de investigación, tiene por propósitos, exponerle al lector la experiencia llevada a cabo en la Institución Educativa Antonio Derka (Medellín) con estudiantes entre los grados noveno y décimo, en donde el escenario de biblioteca escolar, fue el epicentro de varias reflexiones que emergieron desde la práctica de nosotros como maestros de lenguaje en formación. El replanteamiento de la enseñanza del lenguaje en el aula escolar, en relación a los intereses de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura y escritura, dieron como resultado, el paso a biblioteca escolar donde se generó un escenario propicio para conducir el acompañamiento a la enseñanza del lenguaje y la pregunta por el maestro de lengua castellana frente a estas tensiones a las que se enfrenta en su quehacer docente.

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	1
Resumen.....	2
Introducción.....	6
1. Capítulo I: contextualización- botas en pie: primeros pasos fuera del asfalto.....	9
1.1 Biblioteca escolar: Un lugar desconocido y enigmático.....	11
1.2 Mapa de la montaña: Una mirada interna y externa hacia la Institución Educativa Antonio Derka.....	14
1.3 Habitando la montaña: La biblioteca escolar como un escenario diverso al interior de la escuela.....	18
1.4 El maestro de lengua castellana: otras formas de caminar la biblioteca escolar.....	20
1.5 Una pausa en el camino: Planteando el problema y los propósitos para continuar el ascenso.....	21
2. capítulo II: antecedentes: volver a la montaña con otros caminantes.....	23
2.1 Encontrando huellas en la montaña: Antecedentes investigativos.....	24
2.2 Antecedentes legales: Huellas de los primeros caminantes.....	31
2.2.1 Lineamientos curriculares: expectativas frente a los pasos a dar con las prácticas de lectura y escritura en la escuela.....	32
2.2.2 Perspectiva de biblioteca escolar desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura.....	35
2.3 Árboles en la montaña: Una mirada a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca escolar.....	38
2.3.1 Lectura un sendero extenso por explorarse.....	38
2.3.2 La escritura: huella dejadas en el sendero.....	41
2.3.3 Biblioteca escolar: un sendero alternativo al aula escolar.....	43
2.3.4 Bibliotecario escolar en función de la biblioteca escolar.....	45

3. capítulo III: Ruta metodológica: Un camino para la reflexión en torno a las prácticas de lectura y escritura planteadas en un espacio diverso.....	46
3.1 Investigación cualitativa: Un acercamiento a la práctica pedagógica en la Institución Educativa Antonio Derka.....	47
3.2 Investigación Acción: una compañía en el ascenso a la montaña.....	52
3.3 La mochila del viaje: Estrategias, técnicas e instrumentos implementados en nuestra investigación pedagógica.....	57
3.3.1 La fotalabra: Tras las huellas de la memoria colectiva.....	59
3.3.2 Cartografía corporal en la reflexión del territorio.....	59
3.3.3 La escritura en el caminante: el guión conjetural y el autorregistro como estrategias de registro de información del maestro investigador.....	61
3.4 Configuración didáctica: senderos por los cuales transitar con procesos de lectura y escritura en la I. E. Antonio Derka.....	64
3.5 Fases de la investigación: Estaciones en nuestro recorrido por la práctica pedagógica.....	69
3.5.1 Primera fase: pasos exploradores en la montaña.....	69
3.5.2 Segunda fase: La biblioteca escolar.....	71
3.6 Estrategias para el análisis: volviendo la mirada sobre nuestros pasos.....	74
4. capítulo IV: Mirada hacia atrás: Encuentros en la cumbre de la montaña.....	78
4.1 Biblioteca escolar: una montaña para acercar distintas perspectivas.....	79
4.1.1 Biblioteca atrayente.....	80
4.1.2 Biblioteca excluyente.....	83
4.1.3 Biblioteca incluyente: un escenario para silenciosos y silenciados.....	88
4.2 El estudiante que habita la biblioteca escolar.....	92
4.2.1 Estudiante pasajero.....	93
4.2.2 Estudiante destacado en la biblioteca escolar.....	96
4.2.3 Estudiantes anónimos: nuevas formas de habitar la biblioteca escolar.....	99

4.3 El maestro de lenguaje: experiencias de enseñanza en escenario diverso.....	105
4.3.1 El maestro expectante.....	106
4.3.2 El maestro transformador.....	108
4.3.3 El maestro cómplice.....	111
Algunas líneas finales: Terminando nuestro recorrido por la montaña.....	114
Anexos.....	118
Referentes bibliográficos.....	131

INTRODUCCIÓN

“Intenté, intento, ser tan porfiado como para seguir creyendo, a pesar de todos los pesares, que nosotros, los humanitos, estamos bastante mal hechos, pero no estamos terminados. Y sigo creyendo, también, que el arcoiris humano tiene más colores y más fulgores que el arcoiris celeste, pero estamos ciegos, o más bien enceguecidos, por una larga tradición mutiladora.

Y, en definitiva, resumiendo, diría que escribo intentando que seamos más fuertes que el miedo al error o al castigo, a la hora de elegir en el eterno combate entre los indignos y los indignados.”

Eduardo Galeano, Por qué escribo

El texto que se le presenta aquí al lector, da cuenta de una serie de inquietudes y preocupaciones con las que se vieron enfrentados los autores en su rol de investigadores en el momento en que tuvo lugar su proceso de práctica pedagógica en la Institución Educativa Antonio Derka, ubicada en el barrio Santo Domingo Savio de la ciudad de Medellín. Estas inquietudes presentes en la investigación que se realizó, están relacionadas directamente con su formación como maestros en lengua castellana, pues fue al pensarse como futuros maestros en esta disciplina, que comenzaron a emerger las reflexiones en cuanto a cómo, qué y en qué otro escenario de aprendizaje puede desarrollar su labor. Estas preguntas que guiaron la investigación, permitieron a los autores del presente texto, transitar y habitar otro espacio escolar alternativo al aula de clases, como lo es la biblioteca escolar, escenario que fue clave para pensar las prácticas del maestro, pero también para dar una mirada al escenario mismo como espacio de aprendizaje; pensarlo como un escenario cotidiano posible transformador para las prácticas de lectura y escritura, teniendo siempre presente los diversos públicos que por allí circulan.

Así pues, el presente texto, expone tal serie de reflexiones a través de su estructura, la cual está constituida a partir de cuatro capítulos en los que se organizan los momentos principales de esta investigación. Además de estos capítulos de los que a continuación se hará una rápida mención antes de presentarlos, también es importante, al final de este texto, ver el apartado final que compone a las conclusiones que no solo deja esta investigación

para los autores, sino lo que significó este proceso de práctica pedagógica, las transformaciones que también se hallan en ellos con esta experiencia, qué preguntas quedan para reflexionar y actuar en lo que viene con su formación. Estas conclusiones son pues, otro paso más que deja la presente investigación de cara a la profesión que se ha elegido, y comprometen al maestro a reconfigurar su quehacer conforme lleguen a él nuevas experiencias, nuevas formas y nuevos espacios para hacer del aprendizaje, un escenario que se pueda habitar.

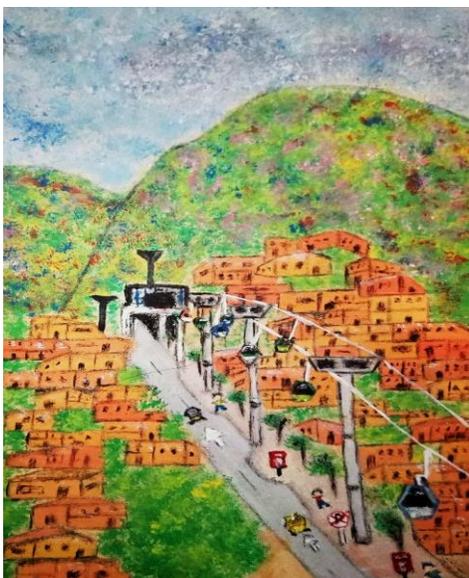
Ahora bien, como ya se mencionó, este texto está compuesto por cuatro capítulos en los que se enmarca la investigación llevada a cabo en la I. E. Antonio Derka. Por tanto, es preciso presentar de manera breve estos capítulos para ampliar la idea que en el lector se comienza a construir con respecto a lo que encontrará en su lectura. Así pues, el primer capítulo, llamado *Botas en pie: primeros pasos fuera del asfalto*, responde a la contextualización previa que experimentaron los investigadores y, como se ve, se empieza aquí a tejer una relación con la metáfora de la *montaña y sus caminantes*, la cual acompañará al presente texto con la intención de acercar al lector a la manera en la que percibieron los investigadores este proceso. Retomando el contenido del primer capítulo, se encontrará allí las percepciones de los investigadores con respecto a su encuentro con el escenario de biblioteca escolar, los prejuicios que traían en aquel momento, las nuevas miradas que hallaron en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y la forma en que se fueron configurando los propósitos con los que enfrentaron posteriormente a su investigación. Además, desde este capítulo, se comienza a presentar la preocupación de los investigadores por el papel que juega tanto su formación, como el rol del maestro del lenguaje otros escenarios de aprendizaje, elemento clave para comprender los propósitos que se plantean de cara a los siguientes capítulos.

Continuando, en el segundo capítulo, llamado *La montaña recorrida por otros caminantes*, se da cuenta de los antecedentes en los que se apoyaron los autores para llevar a cabo su trabajo investigativo. Estos antecedentes de los que se valieron, se presentan desde tres perspectivas distintas, dando inicio por los antecedentes *investigativos*, en los que traen otras voces en las que se pueden encontrar preocupaciones afines al presente

texto, voces en las que la enseñanza –o trabajo- de las prácticas de lectura y escritura, son pensados en escenarios diversos además del aula escolar. Por otro lado, se encuentran los antecedentes *conceptuales*, en los que se presentan aquellos conceptos que fueron clave para argumentar la investigación, y que guiaron el proceso de práctica pedagógica desde la biblioteca escolar. Y, finalmente, en este capítulo se hallan los antecedentes *legales*, en los que se encontrará una idea de sobre qué se amparan los propósitos para pensar las prácticas de lectura y escritura desde escenarios diversos. Es así como este segundo capítulo se compone de esas otras voces que permitieron ese ascenso de los investigadores por la montaña que significó la biblioteca escolar.

El tercer capítulo del presente texto, que concierne a la ruta metodológica que llevaron a cabo los autores, se denomina *un camino para la reflexión en torno a las prácticas de lectura y escritura planteadas en un espacio diverso*. Aquí, el lector encontrará cómo se desarrolló el proceso de la práctica pedagógica de los investigadores, el enfoque que tuvieron en cuenta y las estrategias, técnicas e instrumentos empleados para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura. Además, se podrá encontrar allí, las fases por las cuales atravesó la investigación, que fueron fundamentales en las reflexiones que dieron paso al análisis de la experiencia de práctica, el cual se encuentra en el capítulo final.

El capítulo final del presente texto, *Un escenario diverso de formación en el que se configuran nuevas formas de conocimiento*, es en el cual se podrán encontrar los análisis que dejó el proceso de investigación para los autores. En este capítulo, se tendrán en cuenta tres fuertes componentes que se fueron desarrollando en los capítulos anteriores, como lo son la biblioteca escolar, el tipo de estudiante lector que habita o transita este escenario y el papel que tiene el maestro de lengua castellana en esta relación. Así pues, se verá en este capítulo final, cómo estos tres componentes dialogan entre sí, además de mostrar que no es una única biblioteca escolar la que existe al interior de la escuela, así como tampoco es un único estudiante lector o maestro –en este caso, maestro de lengua castellana- el que transita por este espacio, sino que estas nuevas configuraciones de los espacios y los sujetos, están dadas mediante los diversos intereses con los que se enfrenta al conocimiento y la formación al interior de ese mundo que integra a la escuela.



CAPÍTULO I:

1. BOTAS EN PIES: PRIMEROS PASOS POR FUERA DEL ASFALTO

El olvido. Quizá este haya sido el estimulante que dio partida a diversos interrogantes por perspectivas, distintas entre sí, de lo que se entendía, hace algunos meses, sobre escritura, lectura, biblioteca escolar y, sobretodo, una transformación en las dinámicas escolares por medio de una práctica pedagógica llevada a cabo en un año; tiempo que, como lo fue, se hizo corto pero grato para lo ideado y construido en el camino. Repasando, hoy y al momento de ingresar al colegio meses atrás, experimentamos una sensación abrumadora al intentar compaginar todos aquellos conceptos en una idea que permitiera dejar un legado en la institución y, sobre todo, en nuestra propia formación en vías de reflexionar en torno al maestro de lenguaje. Un legado ambicioso pero que nos retó semana a semana a idear maneras con las cuales generar una transformación en torno a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde la biblioteca escolar. Todo esto acompañado de un grupo de trabajo que ampliaba las expectativas de personas ajenas al proyecto (por ejemplo, maestros de ciencias sociales), si es que realmente eran ajenas, puesto que entraban indirectamente en este proceso de transformación institucional impulsado desde nuestras intenciones en el escenario de biblioteca escolar.

Con la experiencia vivida de prácticas anteriores, en las cuales el hábitat de la urbe continuaba imperando en la idea -hasta el momento y a lamento nuestro- vaga de escuela encasillada a la mera aula escolar, hacíamos los preparativos para una exploración que dejaba atrás este recuerdo. Nuestro destino se ubicaba muy arriba, más allá del alcance de nuestra vista aquí abajo en el pavimento por el que transitamos a diario. Y no era, ahora lo vemos, un destino entendido meramente como espacio físico; era y es, un destino -parcial- que permitió observar parte de lo que somos estando aquí abajo sin atrevernos a emprender la pendiente. La mirada a través de nuestros pasos, iría aproximándose a la Institución Educativa Antonio Derka, la cual se halla en la comuna #1 del municipio de Medellín. Este ascenso tuvo su momento en los dos semestres que comprendieron el año 2018, durante los cuales llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica; año que transcurrió sin contratiempos que evitaran el desarrollo de la investigación.

Al afirmar que no era un espacio físico nada más al que llegaríamos, es por la gran diferencia de contexto en el que trabajaríamos, esto es, el escenario de biblioteca escolar. Acostumbrados al aula escolar, la pregunta por la *enseñanza* del lenguaje ahora, debería dar un giro para plantear una propuesta investigativa mucho más sólida y coherente con el espacio que íbamos a habitar en el tiempo que permaneciéramos en la institución, pues la intención que condujo gran parte de nuestra práctica fue pensar las prácticas de lectura y escritura precisamente en un espacio diverso, como lo es la biblioteca de la institución educativa, y así tomar distancia de la forma en que estas se llevan a cabo en el aula escolar (y en el maestro) y ver si eran posibles líneas de tensión allí. Así pues, como se irá desarrollando en este texto, el trabajo desde la biblioteca escolar como un escenario diverso para el aprendizaje, las preguntas por los distintos tipos de estudiantes lectores que circulan por tal biblioteca y el rol del maestro del lenguaje, permitieron emerger una serie de reflexiones que configuraron esta investigación.

1.1 Biblioteca escolar: Un lugar desconocido y enigmático

Cuando iniciamos el seminario de práctica pedagógica I, la primera información de importancia que recibimos fue el *dónde* realizaríamos nuestra labor como maestros en formación. No un *dónde* del sector de la ciudad, ni la institución educativa a la que llegaríamos, ese *dónde* que recibimos fue el de un escenario vivo y tensionante, que no era propiamente el aula de clase de otras prácticas: la *biblioteca escolar*. La apuesta para este trabajo en un espacio diferente al aula de clase, fue cautivadora. Llevábamos a nuestras espaldas, el peso y la experiencia de cuatro prácticas más en distintos colegios de la ciudad, pero con un espacio en común, el cual era el salón de clase, trabajando alrededor del área de lengua castellana. Sabíamos que ahora el reto estaría en comprender la enseñanza del lenguaje más allá de un currículo que se ciñe al aula y para el que el estudiante ya entra predispuesto, esto sin duda, rondaba nuestras mentes para pensar en lo que vendría en nuestro quehacer docente que se avecinaba. Esta corta pero satisfactoria experiencia de ser maestros en formación en aulas de clase, nos dotaba de una tranquilidad -aparente- para comenzar el trabajo de una práctica pedagógica. Pero al tener conocimiento de que saldríamos de nuestra zona de confort, comenzaron a llegar varios interrogantes con respecto a lo que deberíamos hacer, ya que al menos sí sabíamos que la dinámica, en contraste con las anteriores prácticas, cambiaría en gran medida. ¿Qué del cúmulo de saberes abordados durante la licenciatura se iban a trabajar? ¿Cómo hacerlo? ¿Con quiénes? Todo esto generaba cierta inquietud para enfrentar el nuevo reto que se abría campo ante nuestros ojos.

Estas primeras sensaciones, impresiones o expectativas se nos propuso agruparlas por medio de la estrategia de guión conjetural¹, pensar en las nociones que traíamos de este espacio llamado biblioteca escolar, ejercicio del cual salieron algunas opiniones interesantes que aportaron a la construcción de una idea de arriba con la que llegaríamos a conocer más a fondo este escenario de formación. La experiencia la centramos en lo que

¹ Desde el texto *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva* (2016) Gustavo Bombini sostiene que el Guión conjetural es “una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan” (p. 5)

habíamos vivido cada uno de nosotros en el pasado, cuando aún como estudiantes, frecuentábamos o no, a la biblioteca de nuestras escuelas. Es curioso que tanto para Jane como para Diego, este espacio tenga significados o recuerdos tan alejados el uno del otro, pues como lectores que se han construido en este contexto académico que propicia la universidad, la lectura y el ambiente de biblioteca, pareciera estar siempre en una posición elevada. Es preciso recordar las palabras con las que comenzamos este capítulo: *El olvido*. Pues esta “experiencia” que nos citaba, hacía parte de recuerdos diversos. De allí, en parte, que la biblioteca nos acogiera como maestros caminantes que iban en busca de nuevas visiones de lo que compone a la escuela, de conceptos por los que transitamos en los primeros semestres (lectura, escritura, oralidad, didáctica) y que ahora surgían como sombras las cuales era necesario descifrar, e innumerables dudas y temores con respecto a nuestra propia formación que, por momentos, pareció vaga por ignorar conocimientos en casos básicos pero indispensables para pensar la formación en el lenguaje.

Así pues, la estrategia de guión conjetural permitió reconocer las flaquezas que en aquel momento teníamos como maestros en formación del lenguaje en cuanto al conocimiento de los espacios diversos que se hallan al interior de la escuela misma y, como se verá a continuación en ejemplos más precisos, de las sensaciones que íbamos describiendo en estos guiones, la definición de biblioteca se fue alimentando también de la perspectiva que se descubrían ante nosotros. En palabras de Jane, al recordar su experiencia en la biblioteca escolar del colegio donde realizó sus estudios, nos dice que:

Al hacer alusión a la biblioteca dentro de una institución educativa, se evoca en mí un recuerdo agradable, el de un ambiente sosegado y tranquilo, donde el silencio no puede ser perturbado, este recuerdo se dibuja gracias a la biblioteca de la institución donde realicé mis estudios de primaria y bachillerato, ese templo del orden y la quietud. Pero esta sinagoga del conocimiento no tenía quién le rezara pues ninguno de sus estudiantes accedía a ella por voluntad propia y el docente de cívica nos llevaba una vez por mes a ver las conferencias del padre Juan Jaime Escobar. (Guión conjetural: 14 de febrero de 2018)

En este sentido, para Jane, la noción previa de biblioteca que había construido, constituía un espacio que no era frecuentado por los estudiantes, debido al poco interés que suscitaba, pues allí se debía permanecer en un silencio perpetuo, que solamente debía ser alterado por la voz de la bibliotecaria, que reflejaba en su función, ser una guardiana del silencio, más que una promotora del saber. Sin embargo, dejaba de ser un espacio negativo, desde el punto de vista que al permanecer en sosiego y paz, atraía la atención de Jane, cuando quería acudir a un espacio de armonía y tranquilidad. Tal como ahora, años más tarde, seguíamos percibiendo este escenario, alejado del caos con el que asociamos el aula escolar, por ejemplo.

Por otro lado, la opinión de Diego que se verá a continuación, refleja uno de tantos contrastes que se pueden manifestar al cuestionar las concepciones que se tienen de ese escenario en la escuela y que también fueron válidos en nuestra investigación, pues al ser la biblioteca escolar un escenario diferente al aula, también puede llegar a ser completamente desconocido para los estudiantes:

Biblioteca escolar. En mi escuela hasta el 2011, año en que me gradué, ni siquiera había una. De los pocos contactos que he tenido con bibliotecas, ha sido el de la universidad y poco la frecuento; siempre que paso por sus puertas, pareciera que existe más ruido allí adentro que a sus alrededores. Por esta razón, el imaginario que tengo de un espacio académico como lo es una biblioteca, resulta bastante limitado. [...] (Guion conjetural #1: 14 de febrero, 2018)

Claramente se ve el juego de oposiciones que se crea al contrastar ambos juicios previos, tanto de Jane como de Diego, que tienen en los dos guiones con respecto a lo que fue aquella biblioteca escolar que conocieron y donde ahora habitan o circulan cotidianamente los estudiantes, con los que se trató de ilustrar las sensaciones con las cuales íbamos hacia aquel ascenso que emprendimos. La puesta en común en aquellos guiones, es que no se desestima que allí se lee, que hay prácticas de lectura y que allí se podían encontrar con una biblioteca que no era estática, aun cuando en la visión de Jane imperaba el silencio, porque en esto no se omite que en la calma de esta idea sucedan un

sinfín de experiencias en quienes transitan tal espacio; o por el contrario, en la visión de Diego, que el caos sea tal que impida la construcción de algo más allá de lo superfluo frente a las prácticas de lectura y escritura.

Con las anteriores expectativas, se daba inicio a que nos pusiéramos las botas con las que emprenderíamos el recorrido por la montaña, recorrido que significaba el transitar por la biblioteca escolar como un escenario diverso para el aprendizaje y en el que se nos abrirían diversos espacios para ampliar reflexiones que en un principio quedaban un poco ligadas a la subjetividad, como lo son los imaginarios o prejuicios que traíamos y que expusimos en los ejemplos de los guiones conjeturales ya presentados y que eran algunas veces erróneos, con respecto a las dinámicas que acontecen en la escuela al margen del aula de clase convencional.

1.2 Mapa de la montaña: Una mirada interna y externa hacia la Institución Educativa Antonio Derka

Con estos juicios previos, llegamos a la biblioteca escolar. Para continuar en este ascenso de la montaña, era preciso acercarnos a un mapa con el cual conocer un poco más este espacio, y por tanto, recurrimos al diálogo con el profesor Felipe y con los bibliotecarios Diego Hernández y Stephanía Arango² por medio de algunas entrevistas, quienes nos ilustraron ampliamente el contexto por el que íbamos a transitar, cual si fuera un mapa que enseña a los caminantes los diversos senderos a los que se puede enfrentar. Esta consulta a aquel mapa, favoreció para que tuviéramos un mayor conocimiento, tanto del colegio como del contexto barrial que no se puede desprender de las dinámicas internas de la escuela, como se verá más adelante.

Con respecto al profesor Felipe, nos sugirió expresamente, que no aportáramos muchos datos sobre él, ya que el misterio que imprime un trabajo de campo como esta investigación, donde grabaríamos su voz, le apasiona más y le da ese toque de reportaje, lo que le trae recuerdos de su etapa como cronista ya que es comunicador social. Pero hay que

² Es preciso aclarar que los nombres utilizados pertenecientes al docente y a los bibliotecarios no han sido cambiados y previamente se autorizó por parte de ellos su registro para el presente proyecto.

decir que él es el encargado del área de ciencias sociales en los grupos de noveno. Su jornada es la matutina y confiesa que cada mañana le da gusto ver, mientras sube a pie desde la estación del metrocable hacia el colegio, todo ese caos que es el barrio, los ríos de personas que bajan a sus trabajos, los buses llenos, los padres de familia que traen los niños al colegio o en su defecto, a los pequeños que van en manada y con algarabía; ese se ha convertido en su hábitat natural. Y para nosotros dos, la percepción no es muy alejada, pues desde la primera visita al colegio, vivimos esa presión que se siente en el ambiente mientras se transita las calles del barrio. Cada quien se lleva impresiones diferentes cuando camina los senderos de la montaña, pero al final, coinciden sensaciones de la misma, ya que de cierta manera, es ella la que termina habitando en sus visitantes.

Felipe, además, nos ha comentado cómo esta zona de la ciudad parece sacada de una serie comercial de televisión, de una novela literaria amarillista o una hipérbole de un culebrero local. Felipe nos narra que lleva ocho años en el colegio y que en este tiempo no sólo se ha enterado de la historia de la comuna, sino que además, ha sido testigo de múltiples escenarios, no todos negativos, de la transformación del sector, gracias al vínculo tan cercano con la escuela. Aquí es preciso señalar la importancia de las charlas con este maestro, pues en sus palabras, encontramos una guía inicial para pensar el aspecto transformador que se podría impulsar desde la biblioteca escolar en clave a la enseñanza del lenguaje. Nos acercamos a él debido a la recomendación de Diego, el bibliotecario escolar, quien nos dijo que no había mejor voz en el colegio para conocer tanto la historia del barrio como la del contexto escolar. A la pregunta por la institución, antes de abordar el contexto barrial, Felipe nos dijo lo siguiente:

Esta institución es lo que se llama un colegio de calidad; los colegios de calidad hacen parte de las políticas públicas de educación en la administración Fajardo, cuando fue alcalde de Medellín. Lo que consiste el colegio de calidad es lo que los barrios más “malos” de Medellín, por infraestructura, por cuestiones socioeconómicas y de pobreza tengan espacios decentes que resignifiquen los barrios, entonces hicieron este colegio. (Profesor Felipe audio #1, min. 03:22 - 3:51. Abril 7 de 2018)

Sin duda, la llegada a esta institución, implicó el saber que esta es un referente académico para el gran sector que cubre en Santo Domingo. Con esta primera información, debe pensarse entonces en cómo se aborda el aprendizaje de sus estudiantes, específicamente en nuestra área de lenguaje, desde espacios diversos, desde otras preguntas, no solo desde el lugar en el que nos ha instalado la cuestión curricular, es decir, el aula. El impulso que brinda la biblioteca escolar en este tema, nos dice Stephanía – bibliotecaria escolar- está encaminado a proyectos sobre todo en primaria. En nuestra práctica, logramos observar cómo las actividades que ellos llevan a cabo, tienen un gran enfoque didáctico dirigido hacia los más pequeños, debido a la recepción que tiene este tipo de público, según nos comentaron inicialmente los bibliotecarios. Para ambos, Diego y Stephanía, la principal dificultad, es la de abordar el tema del apoyo en la enseñanza del lenguaje en bachillerato, por cuestiones del contexto al que están expuestos, en su mayoría, los adolescentes de la institución. En los diálogos que hemos tenido en los recesos de las jornadas de trabajo, nos manifestaron que prefieren trabajar con los niños esperando que crezcan en una cultura de biblioteca escolar y así facilitar su labor. Comprenden que la situación es compleja, pues empezar de cero en un adolescente de este sector, es remar contra corriente, en palabras de ellos, por la rebeldía de algunos estudiantes.



Anexo # 1: Barrio Santo Domingo visto desde la biblioteca de la I. E Antonio Derka

Para Felipe, continuando, otro punto esencial para comprender este contexto macro, es el que compete al territorio, ya que es consciente de que la localización geográfica incide en la formación de los estudiantes, y sin perder de vista esta situación que implica al territorio, es decir, al lugar físico que habita la institución, expresa lo siguiente:

El barrio Santo Domingo Savio es uno de los más de 20 barrios que tiene esta Comuna, de aquí para arriba hay todavía más barrios, está Carambolas y otros más, el Pinar, Carpinelo y ahí en la esquina del colegio termina Medellín y comienza Bello. Esa es la parte rural de Bello, se llama vereda Granizal. La vereda Granizal del municipio de Bello, es yo creo que la zona rural más densamente habitada de todo el valle de Aburrá, estamos hablando que en la vereda Granizal, viven más de 25.000-30.000 personas, no se tiene el dato exacto porque este sector es el segundo en Colombia que más gente recibe por desplazamiento y que más gente expulsa. (Profesor Felipe, audio #1 min. 00:00 - 01:13)

Podría pensarse después de esto, que Santo Domingo Savio opera como un umbral de dos mundos, como esa vera en el camino en la que se marca el límite de dos espacios diferentes pero cercanos entre sí, que hoy en día tratan de generar un vínculo que los comunique cada vez más por las diversas problemáticas que atraviesa la sociedad. Hablamos de lo rural y lo urbano. Pero es esta misma dualidad, la que ha posibilitado que la perspectiva de la enseñanza amplíe su horizonte, pues, como desde la cumbre de una montaña, la visión logra abarcar lugares que desde el cotidiano asfalto no se alcanza. Esta particularidad, es decir, el umbral entre lo rural y lo urbano en que se encuentra ubicada la I. E. Antonio Derka, es la que puede arrojar pistas de qué la hace diferente, de qué aporta a la comunidad y cómo se nutre de la misma cotidianamente.

Ahora bien, ante estas problemáticas en relación con el lenguaje, su enseñanza y su puesta en práctica desde un escenario diverso como lo es la biblioteca escolar, debemos decir que, si bien son dos temas muy diferentes, es una realidad que las circunstancias sociales que expone el profesor Felipe, inciden en la formación académica de los

estudiantes que están permeados por una diversidad cultural que encuentran tanto dentro como fuera de la institución educativa a la que asisten. Así, con estos nuevos aprendizajes en nosotros, maestros en formación, vimos que lo más pertinente y enriquecedor para el trabajo conjunto que daba inicio, era el contemplar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde un escenario diverso, en este caso la biblioteca escolar, a la luz de una perspectiva también diversa, como los son los estudiantes que transitan por este espacio al interior de la institución educativa.

Con este mapa que ilustró nuestra llegada a la biblioteca escolar, se fueron generando pues, reflexiones en torno a cómo entender el escenario concreto de biblioteca escolar y a los diversos públicos que nos podríamos encontrar en el espacio en el que íbamos a trabajar. De estas primeras impresiones, la pregunta por la biblioteca escolar y por los estudiantes que la habitan, se dirigía a su relación con el contexto social que los rodea, por tanto, tener una mirada crítica frente a esto, nos orientó a tener presente que no sería una única perspectiva la que iba a primar. Era necesario, también, acercarnos al papel que tiene este escenario al interior de la institución, cómo se muestra al público y qué hace que sea un escenario diverso para la formación de los estudiantes.

1.3 Habitando la montaña: La biblioteca escolar como un escenario diverso al interior de la escuela

La importancia que tiene la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, radica en que desde sus bibliotecarios, busca ser entendida como un espacio diverso para el aprendizaje. Por ello, en diálogo con Stephanía, bibliotecaria escolar, comenzamos por esta indagación de la importancia que tiene la biblioteca escolar, y en estas cuestiones por las que dirigíamos la conversación, surgía ese interrogante de por qué la biblioteca escolar puede reconocerse como un espacio diverso para la escuela. Ella relacionaba este par de conceptos³ (biblioteca escolar y espacios diversos para el aprendizaje), al decir que:

³ Se verá más adelante, en los antecedentes conceptuales, por qué se define a la *biblioteca escolar* como un concepto.

Pienso que la biblioteca sí es un ente transformador porque la biblioteca tiene que permitir esa confianza y también tiene que cuestionar esa institucionalidad desde el pensamiento crítico. [...] si los chicos de acá quieren ser ingenieros, lo pueden ser, y aquí lo que queremos es decirle: “usted sea ingeniero, sea doctor, pero no se le olvide que también es muy importante el respeto por el otro, la garantía de los derechos humanos, pensar en la transformación de mi comuna, de no venir a llenar una silla y ya y ser el mismo [...] (Stephanía Arango, audio #1 min. 0:17 - 01:37. Octubre 23 de 2018)

Esta biblioteca escolar que propone Stephanía, en la que se busca una formación para el estudiante en la que adquiera diversidad de conocimientos tanto académicos como desde los valores humanos, nos permitió ver la apuesta que tiene este escenario por hacer del aprendizaje, una oportunidad que sea transversal a las áreas del conocimiento con las que el estudiante se ve enfrentado en su vida académica cotidiana. En relación con esto, Diego, el bibliotecario escolar, no se aleja de esta idea, al decir que:

Con la llegada de Diego Hernández y de Stephanía Arango a esta biblioteca, le dimos un cambio, un viraje de 180° a esta biblioteca. Donde dejó de ser una biblioteca *cuadriculada*, donde solamente se prestaban libros y se estaba en total silencio, a una biblioteca viva, activa; donde los estudiantes si quieren hablan, si quieren juegan, si quieren simplemente comparten información con otros, o hasta el punto de que debaten [...] (Diego Hernández, audio #2. Octubre 23 de 2018)

Se ve entonces, cómo la biblioteca escolar, como espacio vivo, se proyecta como un escenario diverso para la formación en un contexto del propio estudiante que encuentra alternativas a su quehacer cotidiano y se convierte, además, en un escenario de socialización, de construcción de nuevas maneras de habitar la escuela y de comenzar a romper esquemas, como nos dice Diego, el bibliotecario escolar, y que son precisamente con los que nosotros, maestros de lenguaje en formación, llegábamos inicialmente a la institución. Esquemas prejuiciados negativamente por la experiencia pasada, en el caso de Diego, por ejemplo, y que no se ajustan adecuadamente a las nuevas miradas que se le dan a estos espacios en el presente.

Es aquí donde ingresa nuestro papel de futuros maestros de lengua castellana, pues dialogando constantemente con los bibliotecarios, surgía la inquietud del rol de nuestra rama del saber en relación con la biblioteca, qué función tiene en esta relación o qué dificultades presenta; qué palabra nueva se le puede decir a la formación de maestros de lenguaje desde la biblioteca escolar, puesto que, todo el que guía sus pasos por la pendiente de la montaña, lo hace con un propósito -por mínimo que sea- de dejar atrás por un momento el caos de la urbe, y es ahí, en el reconocer que se gesta una necesidad (o curiosidad) por explorar otro escenario, donde nuestra labor debe propiciar que se aprovechen las intencionalidades por la generación de transformaciones desde el ser y que se proyecten en la inmediatez de la cotidianidad.

1.4 El maestro de lengua castellana: otras formas de caminar la biblioteca escolar

Desde que comenzó nuestro recorrido por la biblioteca escolar, en la I. E. Antonio Derka, hubo una pregunta que nos movilizaba e inquietaba constantemente. ¿Por qué los proyectos que implican a las prácticas de lectura y escritura, se los trabajábamos a los estudiantes, principalmente, desde las áreas de ciencias sociales? Semana a semana, veíamos en la biblioteca cursos a cargo de los maestros Felipe y Francisco, ambos maestros de ciencias sociales y esto aumentaba la inquietud. El uso del espacio, los préstamos de material bibliográfico y el trabajo de talleres, en gran medida era de estos dos maestros. Y, admitiendo que tardamos mucho en preguntar por este llamativo detalle, quizá por falta de confianza o por descuido, cuestionamos a Stephanía y Diego, los bibliotecarios, por este fenómeno tan particular y que nos permitía cuestionar el lugar naturalizado que se le ha otorgado a algunas prácticas del maestro de lenguaje en la biblioteca escolar.

Entonces la respuesta no se hizo esperar y aumentó la alarma para nosotros, practicantes en esta área. El maestro de lengua castellana, en palabras de nuestra cooperadora Stephanía, no le gusta liderar los procesos que incluyan a la biblioteca y señala que la razón de esto es la forma en que él se ciñe al currículo, sin contemplar otros tipos de practicas en espacios distintos al aula de clase, situación que es preocupante, pues en nuestra concepción desde que llegamos a la biblioteca, hemos logrado comprender cómo

desde aquí se pueden llevar a cabo múltiples formas de abordar el lenguaje y que favorecen en gran medida el proceso que llevan los estudiantes con su aprendizaje y formación en el lenguaje. Esto derivó en preguntas por la vía de cómo lograr sacar al maestro de lengua castellana de su zona de confort, del libro de texto, del aula escolar, de todos esos espacios en donde se encasilla y deja perder la oportunidad, para sus estudiantes y para su propio quehacer docente, de otras formas de enseñar y de aprender.

A medida que estas reflexiones avanzaban, íbamos comprendiendo la razón de estar trabajando, para ese entonces, con y desde otra área del conocimiento como lo son las ciencias sociales, eso sí, sin perder de vista que por medio estaban involucradas las prácticas de lectura y escritura con las que dirigíamos nuestras apuestas formativas y que exigían poner en tensión las maneras con las que hasta el momento habíamos habitado las aulas y la práctica de formación de otros estudiantes.

1.5 Una pausa en el camino: Planteando el problema y los propósitos para continuar el ascenso

El intento, en ocasiones frustrado, de generar una pregunta que reuniera todas estas inquietudes que nos planteábamos semana a semana, se movilizó en un constante meditar de idea en idea que nos acompañó y que, en su momento nos tranquilizó, puesto que se acercó a lo que logramos plantear al interior de la biblioteca escolar en nuestra preocupación de abordar las prácticas de lectura y escritura; en cuanto a esta preocupación, se articuló a los propósitos de la biblioteca escolar en los cuales se pretendía que el conocimiento circulara no solo al interior de la misma, sino en otros espacios académicos de la institución, como lo es el aula escolar. Una pregunta, por tanto, que fue fruto de constantes reflexiones no solo en nosotros como maestros en formación, sino de todo el grupo que hizo las veces de soporte o cimiento en la investigación, es decir, nuestra maestra asesora, los bibliotecarios y maestros cooperadores y, así mismo, los más importantes, los estudiantes. De esta manera, surgió la siguiente pregunta problematizadora:

¿De qué manera la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka, como un escenario cotidiano posible, se puede constituir en un espacio transformador para las prácticas de lectura y escritura de estudiantes y maestros de Lengua Castellana en formación?

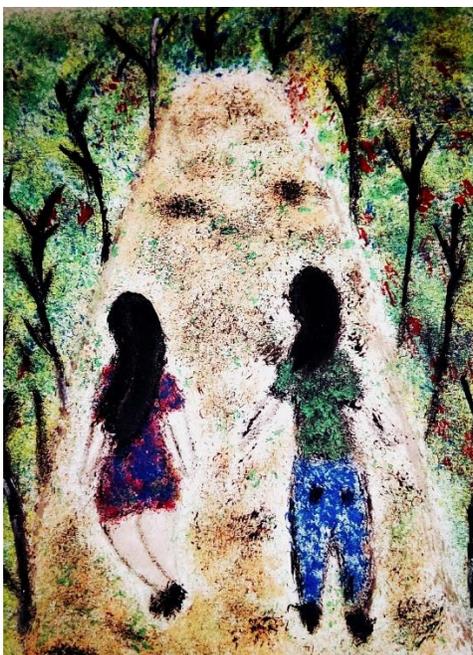
Ahora bien, con esta pregunta, los propósitos con los que se pretendía encaminar la investigación en la institución educativa, fueron los siguientes:

Propósito general

Constituir la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka como un espacio cotidiano posible para la transformación de prácticas de lectura y escritura de estudiantes y maestros de Lengua Castellana en formación.

Propósitos específicos

- Definir a la biblioteca escolar, como un espacio en el cual se piensen las prácticas de lectura y escritura desde la cotidianidad.
- Identificar los tipos de estudiantes lectores que transitan o habitan la biblioteca escolar como un escenario diverso para la formación.
- Propiciar una transformación en la manera en que el maestro de lengua castellana aborda la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde la biblioteca escolar.



CAPÍTULO II

2. ANTECEDENTES: LA MONTAÑA RECORRIDA POR OTROS CAMINANTES

En este caminar con el que recorrimos el ascenso de la montaña, se presentaron ante nosotros variados senderos; senderos que eran la prueba que por allí otros pasos habían dejado sus huellas, sus inquietudes por acercarse a este tipo de escenario en busca de intereses que en la urbe, allá abajo, era difícil de encontrar. Estos senderos o esas otras voces que de cierta manera guiaron nuestros pasos en este camino, permitieron observar cómo tales escenarios diversos, como lo es biblioteca escolar, tienen algo nuevo por aportar a la formación tanto de estudiantes como a los futuros maestros. Es por ello que, para recorrer esta montaña y comprender qué es lo que hace diversa a la biblioteca escolar, se ha hecho un rastreo de referencias en torno a qué otras investigaciones han tenido relación directa o cercana con respecto a nuestras intencionalidades para transitar este escenario. Así pues, teniendo esta delimitación en cuanto a nuestros intereses desde la biblioteca escolar, las prácticas de lectura y escritura y la formación de maestros del lenguaje, se fueron presentando, a medida que ascendíamos, huellas que ampliaban el panorama. Estas huellas que íbamos encontrando en el camino, respondían a los antecedentes con los que dimos un

soporte a nuestra investigación, y que son de tres tipos: trabajos de investigación, antecedentes legales y antecedentes conceptuales. Para esta búsqueda, nos remitimos a varias fuentes virtuales; entre ellas, se destaca el aporte del catálogo público OPAC de la Universidad de Antioquia, en el que se logró hallar trabajos investigativos que se aproximan a nuestro interés específico desde la biblioteca escolar. Además, el rastreo en bases de datos académicas tales como Dialnet y Scielo, favorecieron nuestros hallazgos.

A continuación, entonces, se comenzará por los antecedentes de tipo *investigativo*, en donde se presentan algunos trabajos de investigación que se han llevado a cabo en relación con las prácticas de lectura y escritura en espacios diversos, como lo son las bibliotecas escolares para nuestro caso, y se tendrá en cuenta, la mediación que propició el trabajo con la memoria colectiva, pues de allí se estructuró gran parte de nuestra investigación. Aquí es necesario aclarar que se tuvo en cuenta estos trabajos investigativos para ampliar la mirada sobre el nuestro y reconocer en qué punto, nuestro trabajo, toma distancia de ellos sin desconocerlos y comienza a dar sus pasos en busca de nuevos horizontes de transformación en su contexto propio, es decir, la biblioteca escolar.

Por otro lado, daremos paso a los antecedentes de tipo *legal*, los cuales aportan un sustento legal desde las políticas que hay en el campo de la biblioteca actualmente, lo cual permitirá ir observando a lo largo de la presente investigación, las tensiones existentes entre esto y la experiencia tenida en la práctica pedagógica. Finalmente, como tercera parte en este capítulo, se encuentran los antecedentes de tipo *conceptual*, en los que abordamos los conceptos que guiaron las reflexiones que tuvieron lugar en nuestra investigación y de qué manera estos acompañaron teóricamente nuestro proceso, para así ir nombrando propiamente las experiencias que emergieron tanto en la biblioteca escolar como en las estrategias que fortalecieron nuestra propia formación.

2.1 Antecedentes investigativos: Encontrando huellas en la montaña

En primera instancia, vemos preciso dar comienzo a la exposición del rastreo de referencias que se consiguió de manera cronológica, ya que esto permite reconocer de forma más amplia cómo se ha venido abordando el trabajo con las prácticas de lectura y

escritura en escenarios diversos, como lo es la biblioteca escolar y de cómo este trabajo deriva además en líneas posibles de estudio, como lo son la pregunta y posterior reflexión por el papel del maestro de lenguaje cuando habita un escenario diverso al aula escolar y la apuesta por ampliar la enseñanza desde un escenario de biblioteca escolar, acercando diversos públicos de estudiantes.

Así pues, el primer referente investigativo, concierne al trabajo propuesto por las autoras Anny Juliet López Echavarría y Luisa Fernanda Saldarriaga López, titulado *Los niños leen y escriben su ciudad*, cuya asesora fue Sandra Milena Céspedes. Este trabajo de grado, perteneciente al programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, fue publicado en el año 2015 y fue llevado a cabo mediante el enfoque de investigación *cualitativa* con el que desarrollaron su metodología a partir de la *Investigación Acción*. El propósito que las autoras buscaron con este trabajo investigativo, fue reconocer las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura y las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes (López; Saldarriaga, 2015, p. 12), para de esta manera, tener un acercamiento mayor a las concepciones que tienen los niños con respecto al contexto en el cual conviven y del cual se sienten identificados. Se pueden observar los propósitos que plantean al relacionar tanto las prácticas de lectura y escritura con el aprendizaje a través de la experiencia del público, en este caso, niños de los grados segundo y tercero del *Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI* y el *Colegio Parroquial San Judas Tadeo*, respectivamente.

Se encuentra una relación en este trabajo investigativo con el nuestro, desde la perspectiva de interpretar “la experiencia como ámbito de conocimiento” (López; Saldarriaga, 2015, p. 3) que proponen las autoras, pues al dar una mirada a nuestro proyecto, la experiencia juega un papel importante en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes con los que realizamos nuestra investigación, ya que se vinculan en la formación encontrada en espacios diversos como lo es la biblioteca escolar o el contexto de ciudad que compone el trabajo citado. Por esta razón, las autoras resaltan constantemente el concepto de *lectura* que acompañan mediante las definiciones que aportan las publicaciones de Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Mauricio Pérez Abril, entre otros, con los

que buscan caracterizar este concepto como una relación simbólica con la que se lee el mundo.

Continuando, esta preocupación que exponen al proponer sus antecedentes, se puede entrever que emerge una pregunta por la escuela y, además, por el maestro del lenguaje, lo cual se ajusta bien a las intenciones que hemos venido señalando, pues, como se ve en el trabajo en cuestión, pensar la enseñanza del lenguaje ampliándola a nuevos escenarios de formación, permite un mayor acercamiento al conocimiento crítico que desarrolle el estudiante. En relación a esto, las autoras nos dicen lo siguiente:

Es por esta razón que profundizamos en la importancia que tiene el contexto como escenario de aprendizaje, además de existir un vínculo con nuestra pregunta de investigación, porque como docentes se deben retomar las prácticas de lectura y escritura, no sólo desde el ámbito escolar sino como un aspecto sociocultural, donde los estudiantes sean protagonistas de sus escritos a partir de la lectura que ellos hacen de su entorno. [...] (López; Saldarriaga, 2015, p. 6-7)

Para lo anterior, las autoras se plantearon recoger sus hallazgos por medio de “la Auto-observación, el análisis documental y la colcha de retazos” (López; Saldarriaga, 2015, p. 16), y se puede observar cómo va en un paralelo su objetivo con los estudiantes y a la vez la constante pregunta por la formación propia del maestro. Teniendo en cuenta todo lo anterior, vimos pertinente cómo por medio de pensar las prácticas de lectura y escritura más allá del aula escolar se puede alcanzar la idea de la enseñanza y el trabajo con las mismas desde una perspectiva diferente como lo es la biblioteca escolar, en donde se hallaría el punto de quiebre al valioso trabajo de las autoras con el que se nutrió el nuestro; pues la toma de distancia que permitió la presente investigación, aportó a resignificar las concepciones propias que se tenían con respecto al trabajo de aula y los limitantes que puede presentar.

Ahora bien, desde la Licenciatura en humanidades con énfasis en lengua castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, también se construyó otro proyecto de investigación en relación a pensar la formación del maestro bibliotecario desde su experiencia y sensibilización con la lectura, siendo una práctica que posibilitó la

transformación de la enseñanza desde su resignificación y teniendo la biblioteca escolar como puente para el fortalecimiento entre la lectura y los estudiantes. En este sentido, tomamos como referencia la tesis de pregrado *Bitácora de un viaje: otra mirada a la biblioteca escolar y la posibilidad de un maestro bibliotecario* (2017) presentada por las maestras en formación Laura Milena Jaramillo y María Clara Serna, cuyas asesoras fueron las docentes Hilda Mar Rodríguez y Liliana Esneda Martínez. Este trabajo, surgió a partir de la experiencia de las docentes en formación, que asumieron su práctica pedagógica como maestras bibliotecarias, movilizándose a través de varias instituciones educativas en los departamentos de Antioquia y Caldas, impulsando de esta manera la metáfora del viajero que les implicó una resignificación y otras formas de pensar su quehacer docente, construyendo otros caminos posibles desde la institución en diálogo con la lectura pensando en la transformación de la enseñanza misma.

Esta bitácora, cuya voz principal es la experiencia de las maestras bibliotecarias, es narrada en primera persona lo que posibilita la cercanía con el lector, mostrando la reflexión que se emprendió a través del caminar en un viaje por distintas bibliotecas escolares, en un acompañamiento al proyecto piloto *Pásate a la Biblioteca Escolar* a cargo del Ministerio de Educación Nacional, desde el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). La movilización de estas docentes por las distintas bibliotecas escolares, nos develó cómo se tejen distintas nociones sobre este espacio del saber, manifestando que no hay una dinámica homogénea para el funcionamiento de la biblioteca escolar, sino que por el contrario presenta una diversidad sobre la forma en que se aborda la promoción de lectura y los proyectos encargados de vincular al estudiante con el saber desde la biblioteca.

Es por ello, que la pretensión principal de este proyecto estuvo fundamentada en el fortalecimiento del “vínculo de la Biblioteca escolar con las dinámicas de la vida institucional” (Jaramillo; Serna, 2017, p. 30) esto movilizó desde dos sentidos: La dinamización y la sensibilización de la lectura, lo cual permitió configurar el saber desde otras perspectivas de enseñanza. Por ello, la metodología implementada en este proyecto estuvo encaminada desde una práctica reflexiva que ponía en diálogo la acción de la labor docente no desde una perspectiva de aplicación y memorización sino desde un contacto sensitivo para articular el saber con la estimulación del pensamiento y la reflexión crítica.

Ahora bien, otra arista relevante en este trabajo investigativo y el cual se relaciona con nuestra puesta en escena dentro de la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka, fue el papel que tiene la enseñanza del lenguaje a través de las prácticas de lectura y escritura pensadas más allá de la rigurosidad del aula escolar, pues como se manifiesta en este trabajo investigativo, las prácticas de lectura y escritura son “La exteriorización de todas las inquietudes que embargan al ser humano” (Jaramillo; Serna, 2017, p. 54). En este sentido, estas prácticas llevadas a un escenario diverso para la formación como la biblioteca escolar, permitió recoger las experiencias cosechadas durante este viaje, es decir, el caminar por distintas bibliotecas escolares, emprendiendo un proyecto que movilizara el vínculo entre la biblioteca y las demás esferas del entorno escolar, así mismo como una transformación de la enseñanza desde otra mirada y abordaje de la lectura y la escritura.

Continuando con los referentes investigativos, la siguiente tesis es una propuesta investigativa para optar por el título de Magíster en Educación y en la cual percibimos similitud de intencionalidades, la cual es *Leer y escribir desde el territorio*, cuyo asesor fue Roger Alexander González (2017), también escrita por una estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Débora Alicia Moná Ciro. Este referente investigativo, tiene relación con nuestra propuesta, en cuanto al trabajo sobre memoria colectiva que acompañó una primera fase de nuestra investigación en aula escolar, y con el que el lector se podrá encontrar en el capítulo III del presente texto, que expone la ruta metodológica.

Pues bien, este proyecto aborda una investigación desde una población escolar de niños del grado primero, cuya intención es la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de la comprensión de las particularidades del territorio y sus vicisitudes en las diferentes esferas que permean al estudiante, es decir, la social, la cultural y la educativa que, además, es influenciada por aquellas maneras de actuar y pensar que se tejen en la cotidianidad. Por ello, al hacer alusión al territorio, se debe tener en cuenta que este es una esfera holística que comprende todos los procesos de aprendizaje en los estudiantes, así como las estrategias de enseñanza del maestro. En este sentido, comprender el territorio en el que se encuentra inmersa la población estudiantil, implica además una red de conocimiento que se

hila con las diferentes áreas del saber; por tanto, el conocimiento del territorio no sólo potencia las prácticas de lectura y escritura, sino que fortalece una interdisciplinariedad en los estudiantes y en la visión del maestro. De este modo, el territorio además de ser un componente que potencializa el aprendizaje del lenguaje, atraviesa y configura la cotidianidad de los estudiantes, permitiendo que continúen su aprendizaje a partir de las construcciones culturales que allí se tejen y que toman fuerza precisamente alrededor de las prácticas de lectura y escritura, tomando como referente la comunidad y los acontecimientos que se desarrollan al interior de esta.

La metodología que se implementó en dicho proyecto investigativo, responde a una perspectiva de orden cualitativo, ubicado dentro de la hermenéutica, cuya pretensión es llegar a una interpretación y comprensión de la realidad en la cual se ubica la investigación. Dentro de este proyecto, se registraron los datos apelando a distintos métodos del enfoque cualitativo. Por ello, se acudió a la entrevista, al diario pedagógico y al grupo de discusión. Es relevante mencionar, que el uso del diario pedagógico como estrategia de obtención de datos y análisis de información, cumple una de las funciones por las cuales abogamos en la implementación del diario en los estudiantes (en una segunda fase de nuestro proyecto como se podrá ver en el apartado de fases de la investigación en el capítulo III), es decir, la recolección de datos, a partir de las experiencias de los participantes que se develan en ese proceso de escritura en el diario.

Para concluir este rastreo de antecedentes investigativos, se tomó una tesis para optar por el título de Magíster en Didáctica de la Universidad de Santo Tomás en Montería, llamada *La Biblioteca Escolar como Ambiente de Aprendizaje para Implementar una Estrategia desde la Didáctica de Lengua Castellana que Propicie el Pensamiento Crítico* (2017), presentada por Adrián Enrique Olivero Bracamonte e Indira Lucecita Velásquez Borja y cuyos asesores fueron Carlos Andrés López Pérez y Néstor Mario Noreña Noreña. Este proyecto de investigación, se llevó a cabo en la Institución Educativa General Santander de la ciudad de Montería, donde se realizaron una serie de interacciones con los sujetos participantes, pertenecientes a dicha comunidad educativa, en la cual se permitió visualizar una necesidad educativa desde el área de Lengua Castellana, que debía mediar por propiciar un pensamiento crítico en los estudiantes y el cual utilizó como espacio de

formación la biblioteca escolar, que sirvió como puente para potenciar el pensamiento crítico en una esfera que les otorgaba la libertad para desarrollar un pensamiento reflexivo sin estar sujetos a un aula de clase mediada por el currículo: “Se pensó en la Biblioteca Escolar como ese ambiente de aprendizaje donde se puede brindar a los estudiantes la suficiente libertad, para que piensen críticamente y no estar sujetos a la supresión del currículo” (Olivero; Velásquez, 2017, p.6-7)

Siendo la biblioteca escolar, el espacio propicio para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, se dio cabida en la institución a dicho proyecto que además de este tipo de pensamiento, incentivaba la lectura, a través de la puesta en marcha de una estrategia que además buscaba despertar el interés de los estudiantes por la biblioteca, apelando a la escritura, de este modo, se movilizó dichos saberes con la aplicación de lecturas dirigidas, cine foros, análisis de cortometrajes, lecturas al patio (Los abuelos y sus cuentos). Por ello, cada escenario en el que se construyó conocimiento, implicó una resignificación para la biblioteca escolar de aquella institución puesto que: “la biblioteca escolar estaba extinta para ese entonces” (Olivero; Velásquez, 2017, p.18), siendo esta propuesta didáctica, un escenario para generar una nueva mirada a este escenario diverso del conocimiento.

Ahora bien, la metodología que se llevó a cabo en dicho proyecto de investigación, dista un poco de la orientación que utilizamos en nuestro proyecto, puesto que si bien, también es cualitativo, emplea un modelo desde el enfoque sistémico complejo el cual pretendía: “evidenciar los sujetos de la investigación; un grupo fero de veinte estudiantes de grado 9, 10 y 11, que son unos de los actores dentro de este proceso, quienes ponen en práctica estrategias que viabilizan el desarrollo del pensamiento crítico” (Olivero; Velásquez, 2017,p. 39). En este sentido, la construcción del conocimiento, está a cargo de los investigadores, que proponen estrategias para desarrollar los objetivos de su proyecto, es decir el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, de este modo no se teje un conocimiento recíproco en la que ambas partes, intervengan en la producción de saber.

Continuando, uno de los resultados más importantes que arrojó este proyecto de investigación, fue lograr que los estudiantes pudieran emitir juicios críticos, sobre la

relevancia de la lectura en su cotidianidad, permitiendo además realizar una mirada reflexiva sobre su propia realidad, donde además de ser la literatura una de las protagonistas del encuentro con el texto, se apostó a propiciar el pensamiento crítico mediado por el arte y la cultura. Además, este proyecto de investigación, posibilitó que se estableciera un vínculo más favorable y enriquecedor entre los estudiantes y la biblioteca escolar, fortaleciendo las prácticas de lectura y escritura, desde una alternativa de libertad y catarsis entre el texto y el estudiante.

Como se ha visto hasta el momento, este encuentro con los trabajos investigativos que hacen parte del rastreo de referencias que nutren nuestro proyecto, ha dejado nociones mucho más extensas con respecto al proyecto que iniciaba tiempo atrás, como se pudo observar en la contextualización hecha en el capítulo I. Es así como no solo la idea de biblioteca escolar se complementó, sino que se abrieron nuevas rutas por las cuales conducir nuestro recorrido de exploración que fue la práctica, puesto que gracias a este rastreo, llegó a nosotros con mayor claridad la pregunta por el maestro del lenguaje, por el maestro en formación, por el papel crucial que juegan los estudiantes en la biblioteca escolar o los diversos escenarios de formación en un lenguaje que entiende y contempla las prácticas de lectura y escritura en sus diferentes estilos de vida tal y como se pudo observar en las anteriores páginas.

2.2 Antecedentes legales: Huellas de los primeros caminantes

Hacer alusión a las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en un escenario diferente al aula de clase, implica conocer las dinámicas que se tejen en relación con lo que se ha planteado desde un marco legal en el contexto educativo. Para ello, es relevante acudir a los referentes teóricos para dar soporte a estas prácticas que pueden surgir en espacios alternos al aula, como es la biblioteca escolar. En este sentido, se implementaron para este rastreo, los siguientes textos: *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana* (1998), *Herramientas para la biblioteca escolar I: Gestión y organización de la biblioteca escolar* (2015) cuya autora es María Clemencia Venegas Fonseca y *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares en Colombia* (2014) pertenecientes los dos últimos referentes al *Plan Nacional de Lectura y*

Escritura: Leer es mi cuento. En donde se planteará lo que se ha dicho en relación a conceptos como la lectura, la escritura y la biblioteca escolar en el marco de unas políticas públicas de educación, que contribuyen a pensar cómo las tensiones existentes en la enseñanza del lenguaje que se relaciona con estos conceptos, se manifiesta en las experiencias de práctica pedagógica que se llevaron a cabo en la I. E. Antonio Derka.

2.2.1 Lineamientos curriculares: expectativas frente a los pasos a dar con las prácticas de lectura y escritura en la escuela

Ahora bien, en primera instancia, *Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, ofrecen una noción de lectura, desde una mirada crítica en función de la construcción de un sujeto político. Así pues, se expone la perspectiva de la lectura hecha por Fabio Jurado Valencia (1998) sobre autores como Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y José Ortega y Gasset sobre los propósitos que tienen algunos conceptos como la lectura y la escritura en un contexto como lo es el académico y del porqué tienen una fundamentación legal en cuanto a la misión de la educación.

Antes de entrar en materia de tales conceptos y apuestas que proponen los autores, es preciso acercarnos a una “función de la escuela” que referencia Jurado Valencia (1998) sobre Alfonso Reyes en estos *Lineamientos Curriculares* pues de allí se podrá observar más adelante, qué relación poseen al momento de pensar, por ejemplo, en los objetivos de una lectura y una escritura crítica al interior de la escuela; veamos entonces qué dice este autor frente a esto:

Entre los propósitos y el perfil de la Escuela cabe destacar el hecho de no tener “por destino el conducir a la carrera y a los títulos, aunque fuera puente indispensable para los estudios de abogados, ingenieros y médicos.” La Escuela se proponía fundamentalmente, acorde con el significado de la palabra preparatoria, “preparar ciudadanos”: personas sensibilizadas para construir sociedad.

Cabe destacar ese perfil porque la escuela del siglo XX, al contrario, estuvo, y sigue estando, marcada por la aspiración a los títulos y al imaginario del ascenso social, en un desenfreno individualista que ha desembocado en lo que son hoy nuestras sociedades: sujetos esquizofrénicos, enajenados por el poder, analfabetas

funcionales, buscadores de paraísos artificiales; en consecuencia, desinterés hacia el sentido por lo colectivo y por el pensamiento político auténtico. (Jurado, 1998, p. 6)

Es decir, desde estos lineamientos que problematizan la enseñanza de la lengua castellana, se busca principalmente que el conocimiento que allí se transmite, apunte a una formación de sujetos sociales, que la lectura y la escritura vayan de la mano con el componente social y no material, como lo indican las palabras de Reyes en la voz de Jurado. De aquí la importancia de encarar las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva de lo social, tal y como es el enfoque con el que nos recibió la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka en los proyectos que impulsa con los estudiantes. Lo cual responde, en primera instancia, a los propósitos con los que se plantean estos *Lineamientos Curriculares*.

Una vez más, entonces, debe cuestionarse la figura del maestro que acompaña estos procesos y con respecto a esto, en Jurado (1998) se puede ver cómo, al traer las ideas de Reyes y Arreola, se alude al maestro *recetario* del que se debe prescindir en la escuela actual. Este propósito que fundamenta al maestro, bien sea de lenguaje o bibliotecario, es el que rige la función del mismo en este modelo de educación en el que comenzábamos nuestro recorrido y del que debíamos -debemos- ser conscientes en el quehacer cotidiano y del que esperamos fuera parte del proceso de práctica.

En estos *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, con respecto al concepto de la *Lectura*, la perspectiva que se tiene de este concepto según Reyes, debe “responder a la sed del alma de la gente más pobre, con la esperanza de que sea a través de los maestros de educación elemental que se puedan formar lectores ciudadanos” (Jurado, 1998, p.7). La visión de este autor, da a entender cómo la lectura no desestima la formación de ciudadanos para que reflexionen en torno a una idea colectiva de progreso; todo esto, puesto en el ambiente escolar, es decir, desde esa educación elemental que nombra el autor, debe existir la constante búsqueda de un lector del mundo que contribuya a la construcción permanente de sociedad, horizonte al que se apunta desde esta normativa. Este tipo de lector, ubicado entre una relación de las prácticas de lectura y escritura y desde el escenario diverso al que apunta nuestra investigación, favoreció a los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Derka con los que trabajamos, dado que según la visión que ofrece Reyes, se

potencia de la habilidad de pensar la lectura más allá del texto, vinculando esa perspectiva crítica con el componente social.

Por otro lado, Jurado (1998) al mencionar a Ernesto Sábato, nos dice que “No es posible decir que se lee bien en los casos del “Buen alumno” que acata las recetas del profesor o del manual y que se distingue por su “aprovechamiento y buena conducta” (Jurado, 1998, p.12). Justamente este tipo de lector es el que se buscó elidir en nuestra investigación con los estudiantes que pasaron de un escenario de aula escolar a uno de biblioteca donde el trato a la lectura y la escritura tuvo una separación, tal y como se verá en el capítulo siguiente sobre la ruta metodológica, ya que la lectura como receta limita la construcción del estudiante lector que habita la biblioteca escolar.

También es relevante comprender la noción que se tiene del lenguaje desde los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*, al decirse que su función debe radicar en “La significación, además de la comunicación” (Jurado, 1998, p.25). Por tanto, en este recorrido de ir construyendo significados por parte del estudiante, lo convierte en un sujeto de reflexión que se acopla a los propósitos que desde aquí se esperan llevar a cabo, pues más adelante, este texto de los lineamientos nos dice que esta función del lenguaje, no debe permanecer ahí en un punto estático e inalterable, sino que pasa a ser parte de una pirámide donde por encima de ella aparece la noción de lectura, en el cual, se explica que: “El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (Jurado, 1998, p.27). Por ende, con estas otras perspectivas frente a estos conceptos, se abrieron nuevos senderos por los cuales transitar las prácticas de lectura y escritura con respecto a los juicios que traíamos de los mismos como se pudo observar en la contextualización de esta investigación.

Por otro lado, desde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* en relación al concepto de escritura, que en nuestra investigación fue un eje por el cual se configuró y concretó ese proceso de reflexión pretendido por parte de los estudiantes, hay que decir que se plantean desde un punto en el cual se pasa de un acto mecánico y limitado, a una visión crítica y reflexiva. Por tanto, el trato a la escritura en este texto, es concebido de la siguiente manera:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (Jurado, 1998, p.27)

En este sentido, la concepción que hay de escritura, no se desprende de la noción social que ofrece Reyes y en este trabajo donde el propósito estuvo encaminado hacia las prácticas de lectura y escritura planteadas en un escenario diverso como lo es la biblioteca escolar, en donde este tipo de reflexiones de aquello de lo que se hace uso, en este caso la escritura, son fundamentales para construir -más que repasar- el conocimiento.

Finalmente, estos conceptos se ven todos reunidos por medio del trabajo colectivo que también es un componente curricular que se destaca en los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Por su parte, Sábato también aborda este trabajo colectivo al manifestar que: “Favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común” (Jurado, 1998, p.25). Esta puesta en común del trabajo que se alcanzó con los estudiantes, potenció de diversas formas la manera en la que se acercaron a la biblioteca escolar, lo que permitió la aprehensión del conocimiento que sugiere Sábato. Por otro lado, permitió cuestionar aquella categoría de competencia que hay presente de manera constante en la evaluación de procesos a la construcción de nociones críticas del mundo a través de los procesos de lectura y escritura. (Ver anexo #2: Entrevista a un estudiante dentro de la biblioteca de la I.E Antonio Derka)

2.2.2 Perspectiva de biblioteca escolar desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura

Por otra parte, desde los referentes que hacen parte del *Plan Nacional de Lectura y Escritura* y a los cuales acudimos, es relevante destacar qué noción de escritura y lectura se teje desde allí y cómo se construyen desde otros escenarios de formación, como es la biblioteca escolar. Ahora bien, en primera instancia se tomó como referencia el texto *Herramientas para la biblioteca escolar I: Gestión y organización de la biblioteca escolar*

(2015), en el cual las nociones de lectura y escritura, son concebidas como parte de un proceso inclusivo, en el que todos los estudiantes tienen cabida y en el cual la biblioteca escolar cumple un protagonismo muy relevante, pues al hacer parte de las políticas públicas de educación, se convierte en ese escenario gestor de estos procesos. Así pues:

La lectura y la escritura son herramientas de inclusión social para todos, y su aprendizaje se da principalmente en la escuela: en aulas donde maestros y estudiantes comparten la palabra. También se da en la biblioteca escolar, un escenario que, aunque por ley es obligatorio en toda institución educativa, por muchos años ha estado marginado del mundo escolar, de las funciones pedagógicas y de la vida académica y extracurricular de los niños, niñas y jóvenes del país. (Venegas, 2015, p.5)

En este sentido, la biblioteca escolar, puede ser un escenario al interior de la escuela donde se lleven a cabo prácticas que acerquen a los estudiantes desde un discurso de inclusión, apelando a las prácticas de lectura y escritura donde se enseñe además “La posibilidad y la esperanza”. Por ello: “La biblioteca escolar se convierte en una condición para seguir garantizando el acceso a la lectura y a la escritura y, por ende, para la construcción de una sociedad más equitativa y una Colombia más educada” (Venegas, 2015, p.6). Por otro lado, desde este texto, se plantea la relevancia del bibliotecario como mediador de la lectura, siendo indispensable el apoyo de él para acompañar y lograr un aprendizaje significativo. Por eso:

Lo más importante del papel del bibliotecario escolar es que se trate de un mediador de actos de lectura y escritura significativos para los estudiantes, su más importante audiencia. Significativas son las prácticas de lectura y escritura, con o sin propósitos escolares, en las que los sujetos que leen y escriben tienen claro qué deben hacer, por qué lo hacen y para qué servirá eso que hacen cuando leen y escriben. Por ello, la biblioteca escolar es un lugar privilegiado para estimular esas acciones que le dan sentido a leer y escribir, porque resulta útil, interesante, gratificante o divertido; y el bibliotecario que sea consciente de esto es, sin duda, muy importante. (Venegas, 2015, p. 8-9)

En este sentido, para comprender un poco las dinámicas de la biblioteca escolar, es indispensable tener en cuenta el papel del bibliotecario como mediador de la lectura y la escritura, ya que debe participar de manera activa y propositiva en dichos procesos, empleando estrategias para acercar a los estudiantes a la biblioteca, para que potencien estas habilidades y así contribuir a la formación de buenos ciudadanos y estudiantes con una visión crítica del mundo.

En última instancia, desde el texto *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares en Colombia (2014)*, se rescata en el marco de la política educativa actual, la relevancia por pensar la lectura y la escritura en función de contribuir a la formación de mejores seres humanos y ciudadanos con valores éticos, que además formen lectores y escritores para la vida. Se plantea, además, la biblioteca escolar como un escenario, que posibilita la democratización del conocimiento y gracias a las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo allí, se puede apostar a una educación de buena calidad para darle además una identidad al sistema educativo colombiano. Por ello, desde una política pública:

Se busca promover la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares en Colombia como espacios dinámicos en la escuela, que garanticen la democratización en el acceso a la información y el conocimiento, el ingreso y la participación de los estudiantes en la cultura escrita y la formación de lectores y escritores para toda la vida; aspectos fundamentales en la apuesta por una educación de calidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.18)

Siendo la biblioteca escolar el escenario que atravesó nuestra investigación durante el periodo de práctica pedagógica, es relevante pensar este espacio dentro de las políticas educativas y la normativa curricular a nivel nacional. En este sentido, una de las normativas principales que sustentan la obligatoriedad del Estado en garantizar la biblioteca escolar en las instituciones educativas, está expedida desde *La Ley General de Educación o Ley 115 de febrero de 1994*, en la cual se manifiesta en su artículo 141 que: “Los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio por niveles y grados, contarán con una biblioteca, infraestructura para el desarrollo de actividades artísticas y deportivas y un órgano de difusión de carácter académico”, con ello se devela que se debe garantizar en los

establecimientos académicos el servicio de la biblioteca escolar que cumpla con las funciones correspondientes para desarrollar allí el fomento del arte y la cultura.

2.3 Árboles en la montaña: Una mirada a las prácticas de lectura y escritura en biblioteca escolar

La práctica pedagógica que desarrollamos en la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, permitió visualizar cómo este espacio, tan distinto al aula de clase, le apuesta a la construcción de lectores críticos que se piensen dentro de su comunidad y comuniquen estas reflexiones a partir de la acción. Esta acción se manifiesta en las iniciativas mismas que plantea la biblioteca desde los diversos proyectos y talleres que emprende, que van desde el interés por la reflexión acerca de una memoria histórica y la construcción de una memoria colectiva hasta el trabajo del *Talleres de escritores*. Con todo esto, se ve cómo este espacio se traduce en una biblioteca que se moviliza en compañía de los posibles intereses que puedan despertar los estudiantes que llegan a ella y con esto, se van generando conceptos claros que son necesarios, tanto tener en cuenta al reconocerlos, como llevarlos a una reflexión al momento de pensar(se) -en- la biblioteca escolar.

Es así como en este recorrido emprendido en la biblioteca escolar, se fueron forjando como raíces, conceptos con gran fuerza para soportar las reflexiones que emergían en los encuentros con los estudiantes; sin duda la lectura y escritura estarían aquí presentes, pero también la figura de un lector que acompañe estos procesos se hizo esencial en el proceso de comprensión de nuestra práctica. La biblioteca escolar, como concepto, se dibujó a la par de la del bibliotecario escolar para dar luz a todos los componentes que acompañaron este camino. Así pues, se hizo necesaria una búsqueda que explicase estas raíces del proyecto para el futuro análisis que permitiría dar una forma completa a nuestra investigación.

2.3.1 Lectura: un sendero extenso por explorarse

Sin duda, se hace necesario dar comienzo a esta ruta conceptual, por un término que está arraigado en el sentido mismo de aquello que guarda, principalmente, la biblioteca: los libros. Sobre ellos, además del polvo, estará siempre depositada la *lectura*, un concepto complejo al definir inicialmente, pues se asocia a procesos tan simples en algunos y

complejísimos en otros. Como ya se mencionó, la biblioteca escolar en donde desarrollamos nuestra práctica pedagógica, apuesta por la construcción de lectores críticos y esta expresión genera inquietud, pues se hace indispensable conocer y entender qué es eso que nombran como lectura. Daniel Cassany en su texto *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (2006), atribuye a este concepto algunas características que se hacen esenciales para su comprensión, pero sobre todo, para su aplicación y puesta en ejercicio. Comienza por mostrar esa idea banal que se tiene acerca de ella y cómo esto repercute en gran medida para que se disperse su sentido real, al decir que:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante. (Cassany. 2006. p. 1)

Es interesante que comience por responder la pregunta *¿qué es lectura?* por esta concepción un poco obsoleta que se sigue reproduciendo en el imaginario popular, pues refleja algunos de los motivos para que al concepto se le continúe viendo en una dicotomía constante en donde, su sentido real -si lo hay- sea extraño al intentar definirse. El autor, con esto, permite entonces que se centre la atención más allá de esta definición que se queda bastante limitada y nombra a esta habilidad básica de decodificación como una *alfabetización funcional* en la que el lector cumple netamente con traducir la *letra callada* de la que nos habla Cassany. Pero para este autor, la lectura debe - y tiene- que cumplir con algo más y es aquí donde vemos la forma en que finaliza la cita anterior al aludir al concepto de la comprensión, que es clave en este proceso por acercarse a una definición de este concepto de lectura. .

Es en este punto donde Cassany quizá le da un significado más potente a la *lectura*. Ya vimos un poco lo que se entiende por alfabetización funcional y lo que viene después, en una suerte de evolución, es la comprensión. Para que emerja esta, el texto que se le presenta al lector es la clave, pues Cassany pregunta por el cómo abordar esos otros textos que van más allá de la prosa y la poesía, y nombra esas *nuevas formas de leer* que van

llegando en la contemporaneidad y en las que se hace necesario un paso más allá del componente mecánico que pueda tener la palabra *leer*. Así pues, nos dice que:

Leer es un verbo “transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. (Cassany, 2006, p. 2)

Ese más allá de los procesos cognitivos de mera decodificación, hacen al lector *lector*. Es por ello que encontramos en esta definición, una cercanía muy adecuada con aquello que pretende la biblioteca escolar en donde nos realizamos nuestra investigación, pues la búsqueda de un lector crítico, que parta de esta idea de lectura que plantea Cassany en la que contemple bajo toda circunstancia lo que comprende de lo que lee, es fundamental para hablar de procesos que involucren la formación de lectores desde y para la biblioteca escolar.

Ahora bien, desde esta apuesta por un lector crítico en la biblioteca de la Institución Educativa Antonio Derka, es importante destacar el papel que tuvo la interacción entre estos tipos de lectores y que fueron reunidos en torno a este espacio diverso, donde sin el rigor que ofrece el aula escolar en aras a una lectura pensada para el cumplimiento de una responsabilidad institucional, se acercaban a ella con libertad, por placer, posibilitando así el fomento de un pensamiento autónomo en el que además estos lectores críticos en su interacción dentro de la biblioteca tomarán una posición reflexiva frente a lo que se lee y cómo aquello les permitió pensar su propia cotidianidad desde estos actos de lectura.

En este sentido y como lo manifiesta Judith Kalman en su texto *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura* (2003):

Las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión. Los actos de leer y escribir se realizan

en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos. (Kalman, 2003, p. 26)

Es por ello entonces, que se hizo importante desde nuestra intencionalidad en la biblioteca escolar, pensar la lectura como un proceso que surge desde la interacción con otros sujetos sociales, siendo este espacio diverso una mediación para que los lectores críticos compartan sus reflexiones, sentires y perspectivas de mundo logrados en su habitar por la biblioteca escolar, desde donde además se busca crear conexión entre este escenario diverso con las aulas escolares, pues no se desconoció la importancia que deben tener esta relación de escenarios.

2.3.2. La escritura: Huellas dejadas en el sendero

Después de conocer un poco la complejidad para definir a la lectura, se hace necesario construir una noción de lo que implica a la escritura, pues en las prácticas impulsadas desde la biblioteca escolar, siempre está presente este componente y la preocupación por hacer del usuario de la biblioteca, un partícipe de una cultura escrita o de *una comunidad de escritores* (Lerner, 2001) que se pretende fomentar desde este tipo de espacio al interior de la escuela. En *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*, Delia Lerner caracteriza una visión de este concepto de la escritura de una manera muy potente y que se relaciona con las prácticas de lectura que ya veíamos con Cassany.

¿Qué se entiende entonces por escritura? Lerner describe a esta práctica, en relación con la lectura, como prácticas que asumen un rol comunicativo desde el ámbito escolar y, por tanto, se enmarcan en los propósitos o intereses de los usuarios al momento de querer expresar un *algo* a un *quién*. De aquí que en este texto la autora propone de manera constante, la necesidad de emplear estas prácticas en sujetos que se encaminan a hacer parte de una cultura de lectores y escritores; con respecto a esto, nos dice Lerner que:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner. 2001. p. 26)

Desde esta perspectiva de las prácticas de lectura y escritura como responsabilidades y derechos que se asumen, se complementa el sentido de la idea de una cultura que se teje socialmente en torno a estos conceptos, pero, además, se dotan a los mismos de un carácter resignificador del mundo en el cual quien se valga de ellas, abre su mirada a otras formas de concebir, comprender y actuar en la realidad que vive.

Ahora bien, llevados al plano de la institucionalidad, este concepto de la escritura, cae en una paradoja, pues en su fundamento académico se lleva a cabo mediado siempre por la didáctica en la que se busca su aprendizaje. Pero en esta búsqueda única por enseñar-aprender la lectura y la escritura, la escuela desestimaría lo que más adelante el estudiante podría alcanzar con estas habilidades. Lerner (2001) lo especifica de manera más clara al decir lo siguiente:

En la escuela, no resultan naturales los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos [...] Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir, para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante. (Lerner, 2001, p. 29)

¿Entonces dónde o cómo entender la escritura al margen de esta compleja paradoja? Es en este punto donde emerge la posibilidad de un escenario como la biblioteca escolar donde se tejen otras posibilidades para las prácticas de lectura y escritura pensadas en un escenario más allá del aula escolar y que permitan tanto el trabajo de un componente didáctico en la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, para poder entender esta última en tal componente, pero también en el que se le entiende como una práctica social.

2.3.3 Biblioteca escolar, un sendero alternativo al aula escolar

Dicho lo anterior, es pertinente comenzar a tocar los conceptos que conciernen al escenario real en el que se desarrolló la investigación: la biblioteca escolar. Con esto, se verá un poco más la relación de los conceptos anteriores con el proceso que tuvimos a lo largo de nuestra práctica pedagógica alrededor de las prácticas de lectura y escritura en este espacio.

El siguiente es uno de tantos imaginarios que se tienen de la biblioteca escolar y lo menciona Clemencia Vanegas Fonseca (2015) en *Herramientas para la biblioteca escolar I: Gestión y organización de la biblioteca escolar*:

La biblioteca escolar del pasado fue, para muchos de nosotros, un sitio poco atractivo donde se iba solamente a hacer tareas y, a veces, a pagar un castigo. No es sorprendente, por lo tanto, que la idea de que la biblioteca sea un dispositivo necesario en todo centro educativo haya calado poco. (Venegas, 2015, p. 20)

Sobre esta idea, se construyó, como dijimos, un imaginario que tuvo fuertes repercusiones en estudiantes al tomar a este espacio como un lugar negativo al interior de la escuela. Pero como lo dice la autora, era en el pasado donde imperaba esta idea, ya que con el tiempo y la intervención de proyectos como el PNLE como ya se vio, el concepto de *biblioteca escolar* se ha resignificado y tomado nuevos aires con los cuales enfrentar y destacar su lugar al interior de las instituciones. ¿Qué es entonces la biblioteca escolar?

Al igual que con la *lectura*, definir a la biblioteca escolar puede caer en la simpleza y decirse de ella que es un aula más de las instituciones educativas; pero este escenario ofrece algo mucho más profundo y complejo, pues su función está fuertemente ligada en la formación de los estudiantes al permitir un conocimiento que sobrepasa los límites temporales que tiene el sistema escolar, y que queda en el sujeto como parte fundamental en su rol como ciudadano. Venegas define a la biblioteca escolar como:

Uno de los espacios pedagógicos, uno de los ambientes de aprendizaje más importantes asociados a la calidad de la oferta educativa. Gracias a la biblioteca

escolar, los estudiantes tienen acceso equitativo y significativo a toda clase de fuentes de información, formación y recreación. (Venegas, 2015, p. 19)

Se ve en esta definición, cómo este espacio contempla más funciones además de la de un mero lugar físico, pues en ella se abre la posibilidad al acceso equitativo de los individuos, siendo esto un componente fundamental para el encuentro y la socialización que facilite la interacción social mediada por el acceso al conocimiento. Es por ello que pensar la biblioteca escolar, desde la metáfora en que esta aparece como un sendero alternativo al aula es pertinente, pues como se veía al inicio de este apartado, el estudiante va despertando hastío hacia ciertos lugares de su entorno escolar, donde posiblemente se sienta solo, y sea la biblioteca escolar la que aparezca para brindar un momento de compartir todo aquello que guarda con quienes pasen por situaciones afines.

Y la pregunta hacia cómo aparece esta biblioteca escolar para el estudiante, puede entenderse en una idea de biblioteca escolar diversa que posibilite no solo una mirada más allá del aula escolar, sino de la de biblioteca escolar tradicional. Patricia Calongue en su texto *La biblioteca escolar y la formación lectora* (2008), propone esta idea de biblioteca escolar diversa al decir que:

La biblioteca escolar también puede constituirse en centro de interés para estudiantes y profesores. ¿Qué requiere para despertar en ellos el deseo de explorarla y de frecuentarla asiduamente? Todo depende del estado en que se encuentre, del tipo de dotación de que disponga, del esquema organizativo de que esté dotada y de cómo funcione, del ambiente y de la atención que brinde, de los servicios y programas que privilegie y del sentido que les otorgue. (Calongue, 2008, p. 79)

Con esto, se entiende pues a la “*biblioteca escolar, como un factor relevante en el mejoramiento del clima escolar* (Venegas, 2015)” que va a tener impactos potentes en el éxito académico de los estudiantes y que a largo plazo, se verá reflejado a nivel institucional, pero es preciso ahora ver el encargado de que esto sea una realidad.

2.3.4. Bibliotecario escolar en función de la biblioteca escolar

En sintonía con la idea de que una biblioteca escolar es entendida como ese espacio que propicia una inclusión justa al conocimiento de los estudiantes, debe siempre ir ligada a esta afirmación el que hace posible que esto suceda, en este caso, el bibliotecario escolar. Venegas (2015) menciona, dentro de las funciones de esta persona, la de democratizar el acceso a los materiales educativos y recreativos, lo cual da una idea más amplia del papel de intermediario que tiene el bibliotecario escolar y quien se hace indispensable para pensar en un ambiente armónico que proyecte este espacio.

Es por esta razón que al pensar en este individuo, se tienda a contemplarlo como un funcionario, pues en sus labores, siguiendo a Venegas, se denotan constantemente funciones que le van creando un perfil al interior del ambiente educativo. Tanto así, que estas funciones llevan a ubicarlo en un escalón igual de fundamental al del maestro, tal como lo menciona esta autora, al decir que “de la misma manera como se asegura que el único elemento insustituible en la escuela es el docente, y que resulta clave su idoneidad y capacidad para trabajar con los estudiantes, así mismo sucede con el bibliotecario.” (Venegas. 2015. p. 7) Se ve así cómo sus funciones son totalmente necesarias porque no se le desvincula de un carácter pedagógico con el cual conduce su mediación entre la biblioteca escolar y quienes la visitan, y es este tacto parte de la esencia que compone al bibliotecario escolar como concepto fundamental a la hora de pensar las prácticas de lectura y escritura desde este tipo de escenario donde él es uno de los protagonistas.

Finalmente, el rol del bibliotecario escolar, si bien se compone de ese carácter mediador, se define también desde su perfil laboral, pues en él se busca no solo la consciencia del trabajo por la lectura de los usuarios de su biblioteca sino también un interés propio hacia la lectura, siendo así un espejo en el que se refleje el universo de acciones que suceden al interior de este escenario, provocando así que su papel en la institución cuente con características muy marcadas para comprenderlo a él alrededor de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se tejen en este contexto.



CAPÍTULO III

3. RUTA METODOLÓGICA: LAS HERRAMIENTAS PARA ASCENDER LA MONTAÑA

El caminar no es que nos ofrece una vista (lectura) «mejor», más cierta, o más completa que traspase los límites de nuestra perspectiva, sino que nos permitirá una vista que trasciende todas las perspectivas. Una vista que nos transforma-por eso es experiencia. Al mismo tiempo que aquello que vemos nos conduce.

Tomado de *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre*.
Jan Masschelein (2006, pp. 297)

Después de acercarnos a la montaña con la intención de encontrar otras perspectivas con respecto a la formación de maestros del lenguaje en escenarios diversos, como lo es la biblioteca escolar, de transitarla en relación a huellas que ya la habían recorrido y de ver las posibilidades de trabajar las prácticas de lectura y escritura más allá del aula escolar, era momento de plantearnos nuestro propio camino, nuestra manera propia de recorrerla y

habitarla para descubrir el por qué se nos hacía importante continuar nuestra formación allí y no en otros escenarios; encontrarnos con otros caminantes o lectores que pueden habitar estos espacios de formación y comprender qué los lleva hasta allí y cómo compartir el camino en función de continuar el ascenso en compañía de sus intereses. Así pues, en este ascenso, era importante saber qué pasos dar, en qué momentos de la montaña detenernos y observar qué se nos ofrecía para nuestra formación como maestros de lenguaje. Todas estas etapas se fueron convirtiendo en la ruta metodológica con la que enfrentamos nuestra investigación a lo largo del camino y en la cual, junto a los demás caminantes, en este caso estudiantes lectores quienes acompañaron nuestro recorrido por la montaña, pensar en cómo este escenario diverso de biblioteca escolar, permite nuevas experiencias y nuevos aprendizajes en la formación desde las prácticas de lectura y escritura tanto para maestros del lenguaje como para estudiantes.

Ahora bien, esta ruta metodológica que se presentará en este tercer capítulo, está construida a partir del recorrido que hicimos desde el enfoque cualitativo de investigación en nuestro transitar por la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka. De allí, que el diseño metodológico por el que optamos, haya sido el de investigación acción participativa, pues fue junto a la participación de los estudiantes con los que trabajamos en las diferentes fases de la investigación, que se fueron construyendo espacios en los cuales esas voces contribuían a pensar la biblioteca escolar como escenario diverso para la formación. Todo esto, además, estuvo acompañado por instrumentos didácticos que permitieron, tanto para los estudiantes como para nosotros maestros en formación, una aproximación a esas nuevas experiencias que podía ofrecer el escenario diverso de la biblioteca escolar.

3.1 Investigación cualitativa: Un acercamiento a la práctica pedagógica en la Institución Educativa Antonio Derka

En este proceso investigativo, es importante comprender en primera instancia, cómo se entiende la metodología en investigación y qué propósitos y estrategias le interesan a dicha forma de producir conocimiento. Es por ello que decidimos guiar nuestros pasos en esta investigación desde una perspectiva cualitativa que permitiera entender la relación existente entre los estudiantes de la I. E. Antonio Derka y los maestros de lenguaje en el

marco de las prácticas de lectura y escritura impulsadas en un escenario de biblioteca escolar, como aquel espacio diverso para la formación al interior de la institución. Pues, como sucedió en nuestra práctica pedagógica, la enseñanza del lenguaje tuvo lugar en los dos escenarios que aquí hemos tratado: el aula escolar y la biblioteca escolar. En el paso por el primer escenario, pudimos observar cómo la relación de los estudiantes/participantes respondía a una institucionalidad y nuestra acción como maestros investigadores se veía limitada por las concepciones frente al conocimiento que tenían los estudiantes. Fue este primer escenario el que condujo nuestros pasos, a pensar de qué manera poner en tensión las concepciones de los estudiantes frente al trabajo con las prácticas de lectura y escritura en un escenario diferente al aula.

Ahora bien, el camino recorrido en nuestra práctica pedagógica en la institución, le permitió a nuestra investigación percibir cómo a través de las diferentes etapas y cuestiones que nos surgían como maestros en formación, tal y como se pudo observar en el primer capítulo del presente texto, se abrían senderos por los cuales transitar junto a otros caminantes y con los cuales era necesario ir tejiendo, entre todos, reflexiones que guiaran el trayecto; es por ello que estas experiencias que se iban construyendo nos dictaban cómo la investigación cualitativa eran esas botas sobre las cuales íbamos a apoyar nuestros propósitos para continuar caminando frente a nuestra investigación. Pero para comprender el enfoque de la metodología cualitativa abordada en nuestra investigación, es relevante remitirnos a la sustentación teórica que, desde la socióloga Eumelia Galeano en su texto *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (2003), se entiende como: “Un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2003, p. 17). Es en este aspecto en donde vimos que se resaltaban esos otros intereses de los estudiantes frente a los espacios que habitan o circulan al interior de la institución, esa manera de encarar, como nos lo dice Galeano, el mundo de la interioridad con lo que se les ofrece o presenta en el contexto educativo que frecuentan; esta particularidad fue un puente que conectó los propósitos presentes en nuestra práctica pedagógica que desarrollamos -desde el área del lenguaje-, con las reflexiones que iban emergiendo en los estudiantes/participantes de la investigación.

Por ello, al ser el mundo de la interioridad una perspectiva que le interesa a la investigación cualitativa, se buscó identificar cómo los estudiantes/participantes se relacionaban con las prácticas de lectura y escritura más allá del aula escolar, es decir, en un escenario diverso, en este caso, la biblioteca escolar. Entonces, en la indagación con respecto a cómo operan estas prácticas en un contexto menos institucionalizado como lo puede ser la biblioteca escolar, se procuró observar cómo estas prácticas de lectura y escritura tenían incidencia en la cotidianidad con la que se encuentran los estudiantes/participantes. Esto permitió un acercamiento más natural a los estudiantes desde ese otro escenario posible para la formación, lo cual favoreció en la recolección de datos que tuvieran una relación con nuestros propósitos, como lo manifiesta Galeano (2003), al referir que desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian:

[...] porque su interés radica, precisamente, en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria, y de los escenarios de futuro que intentan construir (Galeano, 2003, p.19).

Esta interacción que se establece entre el investigador y los actores sociales, nos permitió observar cómo ambas partes tenían una relación con las prácticas de lectura y escritura desde la cotidianidad; para lo cual, el escenario de biblioteca escolar, fue de vital importancia ya que permitió ver esta relación al margen del rigor que plantea el aula escolar, tanto para estudiantes como para los maestros del lenguaje. Este aspecto contribuyó, por ejemplo, a analizar cómo la escritura propuesta a los estudiantes fuera del aula generaba mayor apropiación, un mayor interés, tal y como se verá en el apartado correspondiente a los instrumentos didácticos empleados en la investigación.

Por su parte, Roberto Sampieri en *Metodología de la investigación* (2006), centra su atención en este enfoque donde ubica a los modelos culturales en el centro de toda investigación que parta desde una noción cualitativa, al expresar que son estas, *entidades flexibles y maleables*, las que se van constituyendo en marcos de referencia para los actores sociales. Esta flexibilidad y maleabilidad, componen el mundo de la interioridad que propone Galeano, de los estudiantes que aportaron con su trabajo a la construcción de una

reflexión en torno a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca escolar. Es por ello, que este enfoque aportó un acercamiento más profundo y satisfactorio en el camino recorrido en nuestra práctica pedagógica. De allí, que bajo la definición que aporta Sampieri (2006) al decir que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.) [...] (Sampieri, 2006, p. 10)

En este sentido, se procuró tener una aproximación a las concepciones que tenían estos estudiantes/participantes, siendo esto un punto focal donde se pudo producir una serie de reflexiones desde la biblioteca escolar con respecto a la enseñanza del lenguaje, y que precisamente es esto lo que le interesa a la investigación cualitativa, donde además las interacciones que se produjeron entre los sujetos que son expuestos a un objeto de análisis y los sujetos investigadores, permitieron nuevas perspectivas de la enseñanza del lenguaje en la que se encuentran inmersos dichos estudiantes/participantes. Es por ello, que nuestra investigación se fundamentó en este enfoque cualitativo, puesto que nos permitió obtener información a partir de la puesta en diálogo entre la escritura y la voz de nuestros estudiantes, permitiendo así que, a través de sus experiencias, nociones y emociones, exteriorizaran y reconstruyeran su relación con las prácticas de lectura y escritura en un escenario de formación diferente al aula de clase, como lo es la biblioteca escolar.

Este enfoque, al buscar una información que esté en constante transformación y que precisamente no sea estandarizada ni predeterminada, permitió un análisis interpretativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje que se configuraban a través de los estudiantes que participaban en ella; dicha información no podría ser lograda desde una perspectiva positivista cuyo enfoque se interesara por obtener datos invariables y medibles. La comprensión aquí, llega pues, desde lo cotidiano que encontramos en las prácticas de lectura y escritura planteadas a los estudiantes en la biblioteca escolar, cómo y para qué el

estudiante se acercaba a ellas identificándolas como otras formas de leer y escribir más allá de la rigurosidad del aula escolar, tal como lo nombra Galeano (2003); es a través de esto que se alcanza el análisis de la información y la acción creadora de conocimiento que beneficie a todos quienes en ella participan y que desde aquí se pueda extender a otros espacios en los que se complemente a otros procesos que tengan afinidad con lo que aquí se trabaja. Este trabajo de lo cotidiano en pos de una nueva manera de concebir el cómo se piensa la biblioteca escolar, en la institución, en los maestros y en los estudiantes, “posibilitó la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados [...]” (Galeano, 2003, p. 19) que emergieron en la realidad misma de quienes decidieron participar en este espacio de investigación cualitativa.

El contacto directo y continuo que se desarrolló a partir de este enfoque con los escenarios en los que trabajamos, permitieron una observación más clara de la transformación que se generó en la acción de sus participantes, pues son éstos mismos quienes, en el trabajo y reflexión de la escritura como acción cotidiana, fueron dejando plasmados indicios de la transformación con respecto a la concepción que se tenía frente al espacio diverso. El implemento de la escritura desde el diario de campo, como se verá en el apartado de los instrumentos didácticos más adelante, posibilitó que el estudiante asumiera una mayor apropiación de estas prácticas, que no se sintiera forzado a estar en ellas y que contribuyera a esas nuevas formas de pensar la enseñanza del lenguaje en la biblioteca escolar para los maestros, puesto que a la par del estudiante, nosotros como investigadores también construimos otras formas de comprender y de apropiarnos de este escenario.

Con lo anterior, se procuró mantener el fundamento de este enfoque investigativo, en el que la perspectiva de los participantes con respecto al escenario que habitaban en la investigación, fue clave para los hallazgos que iban surgiendo. En el caso de esta investigación, el no desestimar este fundamento, fortaleció y puso a prueba simultáneamente, nuestro rol como investigadores y como maestros en formación, ya que con las pretensiones de resignificar la biblioteca escolar a partir de este trabajo, en estudiantes que no asociaban las prácticas de lectura y escritura más allá de la rigurosidad del aula escolar, abrió la posibilidad para que existiera una transformación con respecto a la manera en que se teje la interacción de los estudiantes con su entorno social, permitiendo

así un reconocimiento de su participación en el acercamiento al escenario diverso de formación, como lo es la biblioteca escolar.

3.2 Investigación Acción: una compañía en el ascenso a la montaña

Ahora bien, del enfoque de investigación cualitativa, se desprende un diseño metodológico de investigación que acompañó la labor tanto de nosotros maestros en formación, como de los estudiantes mismos en esta idea de constituir la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka como un espacio cotidiano posible para la transformación de prácticas de lectura y escritura. Este diseño metodológico que decidimos emplear, es el que corresponde a la Investigación Acción (IA), que fue el diseño metodológico por el cual se procuró una interacción constante y de mucha productividad desde la biblioteca escolar. Este diseño de investigación ha sido conceptualizado por Ana Mercedes Colmenares y Lourdes Piñero en su texto *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas* (2008) al decirse de él que:

[...] la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstuctivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula. (Colmenares; Piñero, 2008, p. 99)

Estos objetivos se relacionan de manera muy cercana a los propósitos que se intentaron desarrollar con la conformación del colectivo de trabajo con el que acercamos a algunos estudiantes a las prácticas de lectura y escritura que posibilitaba el escenario de biblioteca escolar para generar esos otros espacios de diálogo, reflexión y co-construcción del conocimiento, entre todo el equipo de trabajo de la investigación. Con este acercamiento de los estudiantes a este espacio, no solo se pretendió que fortalecieran sus

capacidades frente a dichas prácticas, sino identificar y cuestionar la enseñanza misma de estas prácticas por parte del maestro del lenguaje en el aula escolar.

Esta investigación acción que empleamos, toma distancia de otros diseños metodológicos, en la medida en que fue nuestra labor como maestros en formación la que también procuramos acompañar; la investigación llevada a cabo en la I. E. Antonio Derka, no solamente buscó reconocer a la biblioteca escolar como espacio diverso para la formación y relacionar a estudiantes con las prácticas de lectura y escritura, sino que cuestionó las prácticas propias de enseñanza. Es en este punto donde nuestra investigación se nombra propiamente Investigación Acción, ya que tomaba parte activa en la reflexión por esas otras formas y espacios para el aprendizaje cuestionando la práctica propia en el aula escolar, diseñando estrategias con las cuales apoyar la formación propia de nosotros como futuros maestros de lenguaje; como se ve en lo que se propone como Investigación Acción Educativa por parte de Bernardo Restrepo Gómez en su artículo *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico (2004)*, este tipo de diseño metodológico es definido al decir que:

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. (Restrepo, 2004, p. 47)

Nuestro proceso en la biblioteca escolar, no fue un proceso individual, como se caracteriza en este tipo de investigación acción educativa, pues este tiende más a emplear una serie de reflexiones sobre la aplicación teórica de conocimientos en la práctica docente sin estimar esas otras voces que contribuyen a la construcción de conocimiento, además del maestro. Como mencionamos en el apartado anterior, el llegar a habitar en cierta forma el espacio de biblioteca escolar, fue producto de un proceso previo en aula escolar en el que se identificaron las dificultades presentes en la enseñanza del lenguaje a causa de la rigurosidad que está ligada a la institucionalidad; por esta razón, asociar nuestra

investigación a este diseño metodológico de IA fue más oportuno. Como nos lo dicen Colmenares y Piñero:

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (Colmenares; Piñero, 2008, p. 105)

Esta es la diferencia que se encuentra en este diseño con respecto al de investigación acción educativa, pues intenta ir más allá de la reflexión sobre el quehacer docente y propone alternativas, como en nuestro caso al plantear posteriormente al trabajo en aula, un colectivo de trabajo que pensara la enseñanza del lenguaje en un escenario diverso. Por otro lado, el pensar la IA que acompañó nuestro recorrido en la investigación, al margen de un diseño metodológico como lo es la investigación acción participativa, permite también destacar los propósitos reales que se tuvieron en la investigación, pues como se ve desde la propuesta de Fabricio Balcázar en *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación (2003)*, al describir los propósitos finales de este diseño, dice que:

La última meta del proceso de IAP es la transformación de la realidad social de los participantes a través del incremento de poder. A diferencia con otras aproximaciones de investigación, la IAP busca solucionar o remediar problemas concretos que un grupo o comunidad enfrenta. [...] El incremento de poder no se postula en este contexto como un proceso psicológico, sino como un cambio objetivo en las relaciones de poder y el acceso de los participantes a nuevas oportunidades y recursos importantes en sus vidas. (Balcázar, 2003, p. 6)

Pues como se ha visto, la investigación que planteamos, no intentó solucionar o remediar problemáticas a las que se veía enfrentada una comunidad o transformar una realidad social, sino, por el contrario, abrir espacios de reflexión frente a prácticas concretas

tanto de los estudiantes como de los maestros del lenguaje; de allí que el apoyo en el escenario diverso de biblioteca escolar, permitiera acoger estas reflexiones que en el camino hacia la montaña iban emergiendo.

En este sentido, la IA en la que nos apoyamos, generó transformaciones en las perspectivas frente a las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes/participantes y en nosotros maestros en formación, llevándonos al punto en que fueran ellos capaces de convertirse en los líderes quienes dirigieran parte del curso del proceso de transformación, con lo que se cumplía de cierta forma, ese papel de una IA implementada bajo los propósitos de generar una conciencia crítica en vías de propiciar un cambio para y desde sus participantes; en entrevista a uno de estos estudiantes/participantes, se puede ver cómo su discurso refleja la apropiación que tenía del proyecto y el liderazgo que había ido demostrando al conversar frente a las siguientes preguntas:

¿qué ha cambiado en usted después del colectivo?

R/ Yo antes era un joven que no le veía valor a mi tiempo, ahora el proyecto cambió en mí, manejar un buen tiempo, como leyendo libros, un buen trabajo en equipo con mis compañeros (de hecho sí es muy bueno). Ha cambiado en mí, nuevas formas de ver los obstáculos que tenía antes, como la pereza, la falta de compromiso. Ahora soy un joven comprometido con lo que hago y amo lo que hago. (Estudiante # 1, min. 02:24 - 03:01. Octubre 31 de 2018)

¿cómo puede transformar un proyecto como el colectivo a la escuela?

R/ Buscamos dejar evidencias, pruebas, pues por decirlo así, para que otros jóvenes como yo, puedan aspirar a grandes cosas, que por medio de un libro se pueden lograr muchas cosas, despejar su mente. ¿Qué les digo más? Buscamos también generar motivación para aquellos que malgastan su tiempo en cosas que no tienen valor. Que por coger un libro, por aprender cosas acerca de su barrio, y varias cosas, se pueden lograr muchas cosas. (Estudiante # 1, min. 03:04 - 03:47. Octubre 31 de 2018)

Tal y como se ve, el trabajo en un escenario diverso como lo es la biblioteca escolar, logró en sus estudiantes/participantes una apropiación desde distintas perspectivas. El compromiso y tiempo dedicado, como lo comenta el estudiante entrevistado, son parte de ese proceso que se tuvo para llegar a pensar las prácticas de lectura y escritura. No fue un proceso en el que se sacara al estudiante del aula y por consecuencia ya se reflexionara inmediatamente en la biblioteca escolar sobre aquellas prácticas que no permitían un aprendizaje completo. El proceso fue más allá de esta “causa-efecto” y permitió que quienes hicimos parte del mismo, nos apropiáramos del espacio y el tiempo en que tuvo lugar la investigación a medida que las reflexiones iban emergiendo, como lo dicen Colmenares y Piñero (2008) la IA es un proceso que se teje paulatinamente en relación a los hallazgos que los participantes van encontrando:

se trata no sólo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos (docentes, estudiantes, representantes, entre otros), sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales. (Colmenares; Piñero, 2008, p. 105-106)

Con esto, se ve cómo con la implementación de este tipo de diseño metodológico, el rol del maestro investigador tiende a ser transitorio y no jerárquico, pues en el curso de las reflexiones iniciadas por los estudiantes mismos, se fue dando pie para que el devenir investigativo se nutriera de aquellas inquietudes que a los agentes externos, en este caso nosotros como maestros, se les pasa por alto al momento de pensar con antelación la práctica-investigación. Los estudiantes/participantes se apropiaron de las problemáticas al plantear ellos mismos su escritura, el tiempo dedicado a participar en el escenario diverso y en ser ellos mismos responsables del proceso que iban tejiendo junto a nosotros en la biblioteca escolar al margen de la institucionalidad que imparte el aula escolar.

3.3 La mochila del viaje: Estrategias, técnicas e instrumentos implementados en nuestra investigación pedagógica

La IA que acompañó nuestro recorrido por la I. E. Antonio Derka para pensar las prácticas de lectura y escritura, fue posible gracias a determinadas estrategias y técnicas interactivas que empleamos en la interacción que permitió la práctica pedagógica con los estudiantes. Estas estrategias, que se presentarán en el presente apartado de esta ruta metodológica, fueron guiando nuestro quehacer a medida que avanzaba nuestra investigación, pero vemos importante identificarlas de manera previa antes de dar paso al apartado en el que se ubican las fases de la investigación, pues allí se mostrará cómo fue el proceso en el que tuvo lugar la implementación de estas estrategias, por tanto, es prudente dar a conocer qué son y de dónde surgen estas técnicas interactivas en las que nos apoyamos. Es preciso comenzar por cómo surge el interés de plantear unas técnicas interactivas en nuestro proceso de práctica pedagógica. Como hemos hecho saber en el transcurso de este texto, nuestro trabajo en aula antecedió al de biblioteca escolar, es por ello que este periodo significó una primera etapa en la que se diseñaron determinadas estrategias con las cuales acompañar las clases; esta primera etapa puede ser nombrada, siguiendo a Carlos Sandoval Casilimas en su texto *Programa especializado en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación Cualitativa* (1996) como un proceso de *gestión*, ya que:

Este momento corresponde al comienzo visible de la investigación y tiene lugar mediante el empleo de una o varias estrategias de contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esos medios de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva características de los talleres [...] (Sandoval, 1996, p.35)

Siguiendo a Sandoval, este proceso de gestión en el que se enmarcó nuestro recorrido en esos primeros acercamientos desde la IA, se llevó a cabo a través de estrategias didácticas y técnicas interactivas. Ahora bien, para comprender mejor estas técnicas interactivas y estrategias de las que nos valimos, es preciso observar cómo son definidas a partir de los autores Beatriz Elena García Chacón; Sandra Patricia González Zabala;

Andrea Quiroz Trujillo; Ángela María Velásquez Velásquez; Alfredo Manuel Ghiso Cotos en su texto *Técnicas Interactivas para la Investigación cualitativa* (2002):

Las Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa reconocen como marcos de referencia y de orientación los intereses de ubicar, orientar e interpretar; de emancipar y liberar y de deconstruir y resignificar, los cuales marcan una identidad, una intencionalidad, una postura frente a la investigación, al conocimiento, y a los sujetos participantes de la investigación; a partir de estos intereses las técnicas interactivas promueven procesos que buscan el cambio y la resignificación de las prácticas sociales así como el reconocimiento de los sujetos. (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002, p. 34)

Después de esta definición que aportan estos autores, queda claro bajo qué intereses se plantearon el uso de las técnicas interactivas en relación a las prácticas de lectura y escritura en el aula escolar, en el que se procuró una resignificación de las mismas en aras de transformar las percepciones que se tenían sobre estas prácticas. Cabe aclarar, que estas técnicas fueron planteadas en una secuencia didáctica pensada para trabajar el concepto de memoria colectiva con los grados noveno y décimo de la institución tal y como se podrá ver en los siguientes apartados. Por el momento, presentamos estas técnicas con la intención de hacer ver cómo fueron el medio ideal para motivar a los estudiantes a tener un acercamiento con la lectura y la escritura desde otras formas, en este caso, las técnicas:

A la hora de seleccionar o crear técnicas interactivas es importante que los sujetos participantes del estudio investigativo tengan claridades sobre la concepción, la finalidad ética y política que las orientan y los intereses que se ponen en juego en el momento de pensarlas y llevarlas a cabo en el trabajo de campo. Lo anterior está estrechamente relacionado e influenciado por las motivaciones que guían la construcción y creación de nuevos conocimientos, por las diferentes formas de hacer lo social, de pensar lo social, de acercarse a la realidad y de la manera como los investigadores interactúan con los sujetos que participan en los procesos investigativos. (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002, p. 33)

Después de esta definición, vemos pertinente presentar las técnicas específicas que implementamos en este trabajo de aula y que acompañaron en cierta medida nuestras reflexiones frente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

3.3.1 La fotopalabra: Tras la huellas de la memoria colectiva

La implementación de esta técnica interactiva, en algunos cursos de los grados noveno y décimo de la Institución Educativa Antonio Derka, permitió que a través de la fotografía como mediadora para la recuperación de la memoria colectiva, los estudiantes pudieran evocar experiencias alusivas a su cotidianidad, estando inmersos en su barrio, como escenario para la construcción de memoria colectiva. Este artefacto, es decir, la fotografía, fue diseñado y propuesto para que los estudiantes logaran un reconocimiento y apropiación de su territorio a través de la imagen, construyendo perspectivas sobre sus vivencias cotidianas y el papel que cumplen en su contexto social y cultural, así pues:

Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a nuestra infancia, un recorrido por las huellas de cómo “yo” me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo he deseado ser visto. Pero las fotos terminan sucumbiendo ante la voz que lo cuenta. (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002, p.80)

Por ello, al hacer alusión a la fotografía como mediadora entre la voz del estudiante y sus emociones y sentires, se buscó las huellas de una memoria, que tras una imagen o una fotografía, develaran un universo con identidad propia. Esto en relación a reflexionar en torno a cómo se aborda la cotidianidad del estudiante a partir de instrumentos cercanos a él mismo como lo son las fotografías propias y, desde allí, pensar la lectura de las imágenes que le rodean, qué construir a partir de la lectura de contexto y cómo asociarlo a las prácticas de lectura de las que hace uso.

3.3.2 Cartografía corporal en la reflexión del territorio

La *cartografía* trabajada en los grados noveno y décimo, quisimos vincularla en relación a cómo se identificaban los estudiantes con el territorio que habitan; cómo por medio del lenguaje podían nombrar y reconocer el territorio del que pretendían hacer un

proceso de memoria colectiva. Por esta razón, llevamos esta representación al cuerpo, pues vimos esto como una estrategia interesante para potenciar en los estudiantes las maneras en las que empleaba el lenguaje al nombrar los lugares, incluso su propio cuerpo en relación al barrio. Entonces basados en los propósitos que presenta el texto de técnicas interactivas, la *cartografía corporal* planteada en los grupos de estudiantes, buscó “posibilitar que los participantes expresen y narren a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen” (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002,p. 93). El giro que quizá dio un punto de quiebre a este objetivo, fue la representación de lugares estratégicos del barrio que habitan en aquella cartografía, pues se buscaba una reflexión más amplia de la mirada o visión que los estudiantes tenían con respecto al territorio, cómo en dichos lugares encuentran una relación o sentir con su propio cuerpo y de acuerdo a este vínculo que encontrarán, pensar cómo esto posibilita la construcción de procesos de memoria colectiva.



Anexo # 3: Cartografía corporal realizada por el grupo 10-1 de la I.E Antonio Derka (5 de abril de 2018)

La implementación de esta técnica interactiva, al igual que con la *fotopalabra*, permitió que los estudiantes, por medio de la socialización y el trabajo en equipo, vieran qué interpretación daban otros compañeros a lugares o experiencias que para ellos mismos era quizá diferente aun conviviendo en una cotidianidad similar a la de sus

compañeros. Esas otras miradas que reconocían en las opiniones del resto, hizo aumentar la importancia de esta técnica, pues avivó un debate en el que ampliaron la reflexión en torno a cómo y para qué la construcción de la memoria colectiva a través de la oralidad y las prácticas de lectura y escritura. (Revisar anexo # 2. Cartografía corporal)

Una tercer técnica de la que hicimos uso en nuestra investigación, es *El Taller*, pero es preciso advertir en este punto, que esta técnica interactiva tuvo un lugar importante en una de las fases de la práctica pedagógica, por esta razón, la trataremos en el apartado siguiente, puesto que servirá para ilustrar cómo el lugar diverso para la formación como lo es la biblioteca escolar y los estudiantes/participantes de la investigación, generaron un espacio propicio para la reflexión en torno a las prácticas de lectura y escritura. Por el momento, es oportuno en este punto, presentar los instrumentos que nos acompañaron a nosotros como maestros investigadores, para registrar la información con la que nos encontrábamos en este ascenso por la montaña.



Anexo #4: Estudiantes del colectivo participando en el taller *el carrusel de la memoria* (03 de octubre de 2018)

3.3.3 La escritura en el caminante: el guión conjetural y el autorregistro como estrategias de registro de información del maestro investigador

En nuestro proceso de práctica pedagógica, emprendido en la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, el elemento de la escritura fue fundamental tanto en el ejercicio de la práctica con los estudiantes, como en nuestros propios pasos al pensar la práctica y sus diversos niveles de análisis. Para esto, recurrimos a dos estrategias con las cuales hacer

registro previo y posterior a los momentos de intervención, los cuales fueron los *guiones conjeturales* y el *autorregistro*, que permitieron un ejercicio más reflexivo tanto de lo que se esperó encontrar en las clases a modo de expectativas, como después de ellas, figurando esto último como las reflexiones más sólidas y reales de lo que sucedió en el espacio de práctica pedagógica. Estos procesos de escritura, los hemos planteado a partir de la investigación llevada a cabo por parte de los licenciados en letras Gustavo Bombini y Paula Labeur, en su texto *Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica* (2013).

Esta relación existente entre los procesos de escritura antes y después del momento mismo de la práctica, la exponen los autores como una “relación productiva, en cuanto los tipos de texto que se escriben acerca de la práctica y los modos en que se configura la propia práctica y la reflexión sobre ella” (Bombini; Labeur, 2013, p. 20). Al conseguir esta distinción en nuestro ejercicio de práctica, se logró alcanzar variadas categorías de análisis como se podrá observar en el cuarto capítulo del presente texto. Es por ello que estas estrategias de registro de lo que acontecía en la práctica, fue indispensable puesto que permitió detener la mirada en las experiencias que tenían lugar en nuestra investigación, de las reflexiones inmediatas que surgían y que permitían continuar avanzando.

La preocupación por este tipo de escritura que toma distancia del momento de la intervención pedagógica, se encamina, siguiendo a Bombini y Labeur, en los constantes desafíos que presenta el sistema educativo en relación con los modos en que existe esa transición del alumno al futuro maestro y de cómo, en este proceso, se entablan nuevas formas de sistematizar todo aquello que -nos- ocurre en el ejercicio de la profesión. Es por ello que estos autores enfatizan en la necesidad de nuevos dispositivos de escrituras que hagan notar todas estas tensiones presentes en la práctica y que propongan cumplir una función significativa o configuradora de la propia práctica (Bombini; Labeur, 2013, p. 21). Estas nuevas funciones significativas y configuradoras a partir de los dispositivos de escritura planteados por los autores y seguidos en nuestra práctica, se comprenden en una relación solidaria y productiva tal como la nombran los autores, que acompañó los tres momentos en los que se hicieron indispensables estos dispositivos: antes, durante y posterior a la intervención pedagógica.

Así pues, desde Bombini y Labeur, el guión conjetural, con el que trabajamos en la práctica pedagógica y en el que quedaron expresadas nuestras expectativas frente a cada encuentro con los estudiantes, se plantea como ese momento previo a la intervención y que los autores definen de la siguiente manera:

En él imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas que haya elegido o le hayan asignado, qué hará, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos e imagina también qué harán sus futuros alumnos en sus clases, cómo espera que reaccionen a sus propuestas. El guión conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto; su autor hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar [...] (Bombini; Labeur, 2013, p. 22)

Lo fundamental en esta estrategia de escritura, ha sido lo que los autores nombran como *decisiones*, puesto que, en la acción práctica, ha permitido establecer nociones más amplias del desarrollo que pretendimos a lo largo del proyecto. Este guión conjetural, permitió explorar en el deseo de nosotros como maestros en formación para afrontar la práctica, sin alejarnos de una realidad en la que nos desempeñamos en cada uno de los encuentros que sostuvimos en la institución, por tanto, el valor que tomó este instrumento al momento de pensar el trabajo, amplió gratamente el campo de acción de nuestra práctica pedagógica.

Ahora bien, en cuanto al autorregistro, este acompañó nuestro recorrido por la práctica como un gran complemento en los momentos posteriores a las intervenciones pedagógicas, puesto que sirvió de reflexión acerca de las experiencias vividas en los encuentros, y se ajustó para verificar qué de lo planeado en el guión conjetural tuvo una realidad concreta. Bombini y Labeur, definen este instrumento al decir que:

Los autorregistros son narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase. En el terreno de la práctica, con alumnos reales que hacen sus aportes y desvían en algunas situaciones el recorrido originalmente planeado, con los sucesos de la institución

modificando el tiempo cronometrado mentalmente, el practicante actúa y toma nuevas decisiones. (Bombini; Labeur, 2013, p. 24)

Reflexionar sobre lo trabajado a partir de este instrumento, y claramente del guión conjetural también, permitió ampliar la criticidad con que se analizaba el proyecto en aquellos primeros meses, puesto que se presentó una mayor objetividad en la construcción de conocimiento que se pretendía en la práctica y un mejor manejo en la coherencia y consecuencia al momento de la toma de decisiones que beneficiaran tanto el trabajo nuestro como el de los estudiantes que participaron en conjunto con nosotros.

Finalmente, se nos hace imperativo concluir este apartado en el que señalamos las estrategias, técnicas e instrumentos, advirtiéndolo al lector que en el siguiente, que corresponde a la configuración didáctica que construimos en la primera etapa de nuestra investigación y la cual tuvo incidencia para llegar a trabajar en la biblioteca escolar, encontrará un complemento al presente, puesto que en este punto, se nos hace necesario presentar algunos aspectos de las actividades diseñadas y trabajadas en el aula escolar.

3.4 Configuración didáctica: senderos por los cuales transitar con procesos de lectura y escritura en la I. E. Antonio Derka

Las propuestas alrededor de las prácticas de lectura y escritura con las que nos enfrentamos en nuestro proceso investigativo, siempre tuvieron un enfoque social, puesto que los intereses de la biblioteca escolar apuntaban a estas maneras de guiar la enseñanza del lenguaje, tal y como se pudo observar en el primer capítulo de este texto. De esta manera, fue como el primer proyecto del que pudimos participar como maestros en formación en la institución, fue el de *Historias del barrio*, que tuvo como objetivo, trabajar las prácticas de lectura y escritura en torno a la construcción de memoria colectiva por parte de los estudiantes. Si bien fue un proyecto impulsado en primera instancia desde la biblioteca escolar, los espacios que se nos abrieron para dirigir las sesiones de este proyecto, tenían lugar en el aula escolar. Por esta razón, al tener cierta libertad al plantear las actividades que íbamos a presentar en el aula, optamos por la implementación de una secuencia didáctica en la que quedara detallado el proceso que se iba a tener en las sesiones

asignadas en los diferentes grupos. Esta secuencia didáctica desde Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla en su texto *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje* (2009) es entendida de la siguiente manera:

En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente y vincula unos saberes y saberes - hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de actividades, acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. (Pérez; Rincón, 2009, p. 19)

La intención del trabajo con el proyecto de *Historias del barrio* a través de una secuencia didáctica, estuvo enfocado en los saberes - hacer que proponen Pérez y Rincón; pues como se pudo observar en el apartado anterior con las técnicas interactivas, la relación de los estudiantes a partir de sus saberes previos con los productos que en las sesiones de trabajo iban surgiendo, fue fundamental en su acercamiento a las prácticas de lectura y escritura. Así pues, con la secuencia didáctica en torno a la recuperación de la memoria colectiva, no se buscó centrar el trabajo de investigación de los estudiantes en la *denuncia* de problemáticas presentes en este sector de la ciudad sino vislumbrar, a través de las sesiones en el aula escolar, que el trabajo al margen de estos conflictos sociales, podía arrojar otro tipo de miradas en las reflexiones de los estudiante frente a su territorio. El proyecto de *Historias del barrio*, estaba dirigido más hacia un proceso de reflexión sobre asuntos en los que el sujeto se piense parte de una comunidad concreta y pueda contribuir, por medio de sus habilidades académicas tales como la lectura y la escritura, además de la oralidad, a continuar ampliando el panorama reflexivo cercano a su contexto social. (Ver anexo #5: Grupo 10-1 en una de las sesiones de historias del barrio- (10 de agosto de 2018)

Con la serie de actividades que se presentarán brevemente a continuación, el objetivo fue rastrear las maneras en las que el lenguaje escrito y la lectura, podían tener un vínculo afín con la memoria colectiva. El objetivo de todo esto, no era traer nuevamente el relato de la violencia, ni la recapitulación de los hechos que han marcado parte de la historia de este barrio; las pretensiones iban más encaminadas al trabajo desde lo no

contado y en donde la memoria construida colectivamente, puede aportar más mediante el mecanismo del lenguaje.

La secuencia didáctica en cuestión, estuvo distribuida en cinco sesiones en aula escolar, donde inicialmente, se planteó como primera sesión, una introducción en donde se le presentó el proyecto a los estudiantes y se esperó recoger por parte de ellos, las impresiones generales que les suscitaban los conceptos de memoria colectiva, de territorio, de barrio, a partir de una presentación histórica del sector por medio de fotografías y de la narración de nosotros los maestros investigadores. El objetivo en esta *primera sesión* fue el presentar el contexto histórico del barrio y que los estudiantes socializaran con nosotros los conocimientos y opiniones que tenían de su barrio. Para la *segunda sesión*, se planteó la *cartografía corporal*, que ya fue descrita como técnica interactiva en el apartado anterior. En esta actividad, por medio del trabajo en equipo, se esperó que los estudiantes expresaran su relación y conocimiento con el barrio que habitan.

Para la *tercera sesión*, se planteó el trabajo con la *fotopalabra*, también descrita en el apartado anterior como técnica interactiva y en la que se pretendió el diálogo entre las vivencias de los estudiantes a través de fotografías, para reconocer los puntos en común que configuran su propia comunidad. Para la *cuarta sesión*, se planteó un *carrusel de la memoria* en el que por distintos grupos de trabajo entre los estudiantes, pasarían fragmentos de situaciones específicas y cotidianas que se ven en los barrios, tales como situaciones de barrismo y comercio, en la que los estudiantes discutirían cómo estas situaciones pueden tener un lugar concreto en las prácticas de lectura y escritura, cómo podrían ser contadas o narradas por ellos como habitantes de ese territorio. Con las sesiones hasta este punto realizadas, los estudiantes plantearían en la *quinta sesión*, la presentación de un personaje del barrio que ellos mismos escogieron para realizar el ejercicio de reconstrucción de memoria. Contarían su historia, su relación con el barrio y cómo él -como cualquier otro personaje- componen la historia del barrio. Este ejercicio final, permitiría a los estudiantes acercarse a las prácticas de lectura y escritura desde una reflexión con respecto a cómo la memoria colectiva incide en la formación de los sujetos. (Ver anexo #6: Secuencia didáctica implementada en la primera fase de nuestra práctica pedagógica)

Como ya se mencionó, la secuencia didáctica hizo parte de la primera etapa de nuestra investigación y tuvo lugar en el aula escolar. Pero dentro de este apartado de configuración didáctica, es preciso exponer también, el conjunto de actividades que nos acompañaron en nuestro trabajo en el escenario diverso de biblioteca escolar y en el que la atención estuvo centrada en las prácticas de lectura y escritura. Ahora bien, para esta etapa de la configuración didáctica, se implementó una serie talleres en los que se plantearon diferentes temáticas de exploración en relación a la construcción de memoria con un grupo de estudiantes más reducido del que acompañó a la secuencia didáctica. Estos talleres se desarrollaron a partir de actividades, donde a través de la escritura, los estudiantes mismos, recorrieron los puntos álgidos que tocaron el proceso de construcción de conocimiento. (Ver anexo # 6: Planeación de las sesiones del colectivo tipo talleres)

La decisión de conducir este ejercicio posterior a la secuencia didáctica por medio del *taller*, estuvo pensada en la participación que podrían tener los estudiantes, pues en la anterior configuración que se había planteado en el aula, por la cantidad de público quizá se perdía la voz del estudiante, mientras que en esta nueva dinámica a la que se daba paso en biblioteca escolar, estos apuntes de los participantes, podrían contribuir mucho más en nuestra investigación. Tal y como se entiende este ejercicio del *taller* como una técnica interactiva, al decir que:

El taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento. (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002, p. 98)

Con esto, se puede observar cómo permite un acercamiento al conocimiento por parte de sus participantes de una manera más clara, más interactiva; intenciones que se propusieron alcanzar en la biblioteca escolar al plantear el taller. Después de esta definición, es preciso señalar brevemente entonces, las actividades que se desarrollaron a lo largo del *taller* en biblioteca escolar. Esta segunda etapa, por tanto, dio inicio con un primer taller, que nombramos *Iniciando nuestro colectivo* en el que se les presentó a los estudiantes la intención que se pretendía por parte del escenario diverso al momento de

pensar las prácticas de lectura y escritura. Se discutieron la serie de actividades que por parte de los maestros investigadores se propondrían y a la par, se escucharon las propuestas de los mismos participantes con respecto a sus expectativas frente a la biblioteca escolar. En este primer taller, además, se planteó un ejercicio escrito donde el estudiante expresara su evaluación del proceso de secuencia didáctica acerca del proyecto *Historias del barrio*.

En el segundo taller, se proyectó un documental llamado “*No hubo tiempo para la tristeza*” en el que se pretendió propiciar un reconocimiento de la reconstrucción del conflicto histórico de Colombia a través del análisis crítico. Para ello, antes de iniciar el proceso de conceptualización con los estudiantes, donde ellos indagaron y se apropiaron de los conceptos más relevantes que giran alrededor de la memoria colectiva, vimos necesaria la proyección de este documental que provocara en ellos un estímulo que los condujera a pensarse como agentes activos de la construcción constante de este tipo de memoria. Para nuestro trabajo, fue importante que en los estudiantes se despertara siempre un sentido reflexivo, y el trabajo previo desde la historia que antecede al momento histórico que se vive en el presente, no sólo dio bases sólidas a la reflexión del joven, sino que además permitió que su intención académica desde el proyecto se aterrizará y contemplara la posibilidad de generar transformación en la institución con su propia labor.

En el tercer taller, la reflexión se trasladó fuera de la biblioteca escolar y se hizo un recorrido por algunos lugares estratégicos del colegio. Previamente, como se mencionó en la planeación del taller anterior, los estudiantes investigarían alrededor de varios conceptos que vincularon el propósito sobre el que edificamos nuestro proyecto. Los estudiantes pues, eligieron a su gusto, el lugar en el cual nos expondrían a nosotros, maestros en formación, y a sus compañeros, los conceptos sobre los que indagaron; esto con la intención de relacionarlos aún más con las bases teóricas que sustentan el proyecto para el cual fueron seleccionados. Además, se buscó en ellos, fortalecer conceptualmente su vínculo con el proyecto y, sobretodo, con las prácticas de lectura, pues es en este componente, en el que contribuyeron a la construcción colectiva de conocimiento mediante las lecturas que, en acompañamiento con nosotros, maestros investigadores, hicieron. Por otro lado, al tratarse de un colectivo, la idea esencial fue el trabajo con, por y para el otro, donde el estudiante se

acercara al conocimiento que le podían generar los compañeros y todo esto lo tradujera por medio de las reflexiones escritas que al final de las clases les pedíamos.

Para el cuarto taller, se trabajó con el colectivo por fuera de la institución. Se planteó una salida a la Casa para el Encuentro Eduardo Galeano, ubicada en el barrio Santa Cruz, relativamente cerca de la institución. Al llegar a este espacio, se recapitularon los conceptos trabajados en la sesión anterior, para así fortalecerlos con los conocimientos que adquirieran en esta visita. La producción escrita y fotográfica de este encuentro fue fundamental en el estudiante, ya que se le dio libertad para que fuera él quien retratara su mirada con la cual se acercaba a este espacio. (Ver anexo #7: Visita a la casa para el encuentro Eduardo Galeano (10 de octubre))

3.5 Fases de la investigación: Estaciones en nuestro recorrido por la práctica pedagógica

En los anteriores apartados, dejamos dicho cómo el trabajo con las prácticas de lectura y escritura en biblioteca escolar, fueron el resultado de ciertas tensiones encontradas en la enseñanza del lenguaje en el aula escolar; por tanto, en el presente apartado de esta ruta metodológica, daremos cuenta de las fases que recorrimos a lo largo de nuestra investigación desde el paso por el aula escolar, en el que se planteó un ejercicio de recuperación de la memoria colectiva como se pudo observar en el planteamiento de la configuración didáctica, hasta nuestra llegada a la biblioteca escolar.

3.5.1 Primera fase: pasos exploradores en la montaña

Los objetivos planteados para esta primera fase de la práctica pedagógica, estuvieron ligados al proyecto *Historias del Barrio*, con el que se pretendía un acercamiento a la recuperación de la memoria colectiva del barrio Santo Domingo Savio por parte de los estudiantes como se pudo observar en el apartado anterior. Esta iniciativa, como se dijo, fue liderada por los bibliotecarios escolares Diego y Stephanía y los maestros de ciencias sociales Felipe y Francisco. Esta primera fase reflejó cómo desde algunos aspectos de su planificación, se fueron presentando falencias que no permitieron un ejercicio completo acorde a los resultados esperados en cuanto a la recuperación de la memoria colectiva por parte de los estudiantes. Sin embargo, no podemos decir que esta

primera fase no contribuyó a nuestra investigación, ya que hizo parte de esos primeros pasos exploradores en el terreno de las prácticas de lectura y escritura.



Anexo #: Primera sesión del proyecto historias del barrio en la I.E Antonio Derka. (3 de febrero de 2018)

En cuanto a la lectura, en la primera fase de nuestra práctica y en relación a estas técnicas que facilitaron nuestras intervenciones, si bien no se trabajó directamente en los estudiantes por medio de las sesiones, sí estuvo presente en cada clase por parte de los maestros investigadores. La lectura variada de cuentos, poesías y pequeñas narraciones al inicio de cada intervención, actuaron como detonador en la reflexión del grupo, en quienes se abría el espacio para dar sus opiniones al respecto, *sin ser forzados a ello*, y en donde los resultados fueron positivos. Con esto, cabe decir que el trabajo de la lectura en un contexto donde no es el fuerte su práctica, pudo irse implementando de una manera en la que no existiera la presión de opinar sobre lo que se entendía. Este aspecto de la lectura fue clave en nuestro paso por el aula escolar, ya que fue una estrategia que permitió un acercamiento a la lectura sin alejar al estudiante, que era uno de los temores que teníamos al plantear la secuencia didáctica.

Por otro lado, el trabajo con la escritura sí abrió más posibilidades a la participación general de los estudiantes, principalmente en el grado décimo, donde las producciones escritas ofrecieron una mayor relación con los objetivos planteados en la secuencia didáctica. Las sesiones en las que se requería un aporte escrito, dio como resultado una aceptación alta por parte de los jóvenes quienes dieron comienzo, por ejemplo, a la elaboración de cartografías corporales, como ya se mencionó anteriormente. Lamentablemente, la interrupción por el receso escolar de mitad de año, frenó un poco el progreso que se empezaba a tener hasta este punto dejando a la espera el retomarlo. El recorrido hasta aquí llevado a cabo, haría las veces del *proceso de gestión* (Sandoval, 1996), donde todavía no se veía una incidencia directa de la metodología de la IA, que nombramos anteriormente, pero que sí funcionó como una fase previa que se conectó perfectamente a la propuesta de colectivo enfocado al trabajo y reflexión de la escritura que vendría posterior a este trabajo inicial de *Historias del barrio*.

Ahora bien, dentro de lo que no estaba presupuestado, era la falta de planificación que se tuvo al emprender el proyecto, pues se requirió una mayor apropiación del contexto escolar para facilitar el desarrollo óptimo de la propuesta. A pesar de esto, la primera fase no dejó de funcionar como un buen diagnóstico para detectar a tiempo las diversas fallas que se encontraron e ir depurando el proyecto en aula, que tuvo como una de las finalidades el trabajo de la memoria colectiva en relación directa a las prácticas de lectura y escritura; estas conclusiones parciales dieron paso a la siguiente fase del proyecto en donde se trabajó enfáticamente con un grupo de estudiantes seleccionados con base en la disposición que presentaron en cada una de las sesiones.

3.5.2 Segunda fase: La biblioteca escolar

En esta segunda fase de nuestra investigación, tal y como se mencionó en la anterior fase, se trabajó con un público que fue producto de las participaciones encontradas en la secuencia del proyecto de *Historias del barrio*. Estos estudiantes, que cursaban los grados de 10-1 y 10-2, fueron seleccionados a partir del interés mostrado en clase con las diversas actividades que se plantearon en la secuencia didáctica, por este motivo -un tanto arbitrario-, les propusimos una nueva etapa en biblioteca escolar. Para este nuevo sendero que tomaba nuestra investigación, recurrimos a la modalidad de *taller*, como ya se expuso

anteriormente en el apartado de la configuración didáctica, y del cual, siguiendo a Ezequiel Ander-Egg en su texto *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. se dice que “El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación.” (Ander-Egg, 1991, p. 3). Bajo estas intencionalidades, la propuesta de *taller* que buscamos desarrollar en la biblioteca escolar, se encaminaba a fomentar una mayor participación de los estudiantes seleccionados, cambiar un poco los roles de los estudiantes, en el sentido en que fueran ellos también quienes hicieran saber sus propuestas e intereses al habitar o circular un espacio distinto al aula.

Además de esto, el trabajo con la escritura facilitó encontrar esas otras miradas frente a la enseñanza del lenguaje, las reflexiones que estos espacios generaban en los participantes y cómo esto permitía pensar la investigación al lado de los aportes de los estudiantes. Para esto, fue importante la propuesta de un diario de campo en el que los estudiantes fueran dejando por escrito las impresiones que les dejaban las experiencias en el taller. Este diario de campo, definido por Luis Alberto Valverde Obando en su texto *Diario de Campo (1993)* como:

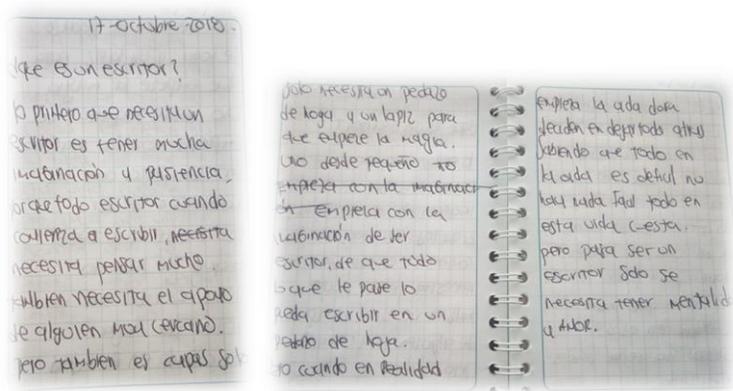
[...] un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (Valverde, 1993, p. 309)

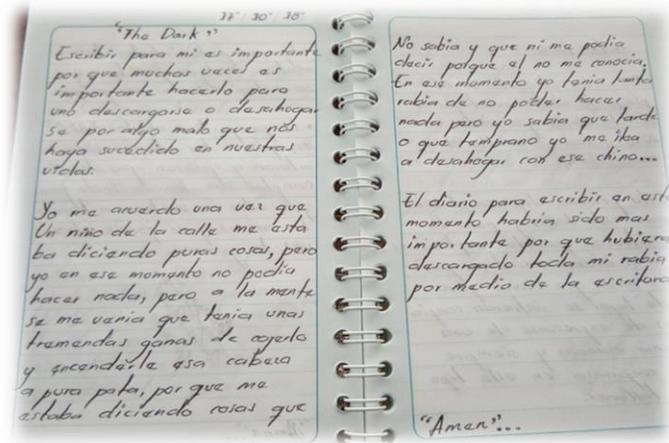
Este ejercicio con los diarios, estuvo siempre presente en los encuentros con los estudiantes y tuvo una gran acogida pues no era visto como un instrumento que expusiera al participante; por el contrario, permitió que el estudiante sintiera libertad, en medio de la intimidad que le permitía la escritura en su diario, de comunicar las sensaciones frente al taller, a los compañeros o a su propio proceso. Es por esta razón que esta segunda fase fue de gran peso en nuestra investigación, ya que permitió observar cómo las prácticas de

lectura y escritura, independientemente de ser trabajadas desde una perspectiva de memoria colectiva o no, en el escenario diverso de la biblioteca escolar, tenían una repercusión diferente a la encontrada en nuestro paso por el aula escolar. Lo encontrado allí en la primera fase, eran resultados para nosotros, vistos como maestros; en esta segunda fase, podría decirse que los “productos” escritos eran entregas para los mismos estudiantes en donde ellos, naturalmente, dejaban por escrito sus sensaciones, sus reflexiones frente a las dinámicas del taller y donde no se sentían presionados o evaluados con la rigurosidad del aula. Esta construcción de reflexiones que permitió el taller, pueden ser vistas como lo propone Ander-Egg (1991) al decir que:

Los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje son tanto los docentes cómo los alumnos, organizados co-gestionariamente (y mejor aún si es autogestionariamente). Esto supone la superación de todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas, y la superación de relaciones competitivas entre los alumnos, por el criterio de producción grupal o en equipo (Ander-Egg, 1991, 16- 17)

Por tanto, el instrumento del diario de campo en función de las prácticas de lectura y escritura en esta segunda fase, fue de gran provecho por permitirle al estudiante escribirse y leerse en un proceso de reflexión más allá del aula escolar, dejando en nuestra investigación algunas respuestas a aquellas fallas que se tuvieron en la planificación de la secuencia didáctica; por otro lado, desde la perspectiva del maestro, también se pudo observar cómo se puede cambiar la perspectiva -tanto en los estudiantes como en el docente- de la enseñanza del lenguaje.





Anexo #8: Implementación de los diarios de campo por los estudiantes dentro del colectivo

3.6 Estrategias para el análisis: volviendo la mirada sobre nuestros pasos

Para concluir esta ruta metodológica, presentamos al lector cómo las anteriores anotaciones en las que se pudo observar el cuerpo metodológico que acompañó nuestros pasos en la investigación, son piezas fundamentales con las cuales analizar todo este trayecto en la I. E. Antonio Derka. Como se ha visto hasta el momento, han sido tres los aspectos principales por los que ha circulado este texto, entre los que se encuentra el escenario de biblioteca escolar, los estudiantes en relación a las formas en que se acercaron a dicho escenario y, por último, el maestro de lenguaje y las tensiones que presenta la manera en que se enfrenta a la enseñanza. Estos tres aspectos que acabamos de nombrar, componen las tres grandes categorías de análisis de nuestra investigación.

Así pues, el análisis que se presentará en el siguiente capítulo de este texto, fue posible gracias a la información que quedó registrada en las estrategias de escritura que, como maestros investigadores, empleamos en los diferentes encuentros en la institución. Estos instrumentos, como lo son los guiones conjeturales y los autorregistros, facilitaron el acompañamiento de las experiencias de la práctica, ya que por medio de ellos, las reflexiones en torno a nuestra investigación fueron teniendo una forma más clara y permitió, además, ver más allá de las reflexiones que quedaban de las configuraciones didácticas que planteamos en las fases de la

investigación. Un aspecto que en un momento determinado de la investigación, jugó en contra, al confundir el propósito de nuestra investigación, pero que aquellos registros que íbamos construyendo por medio de la escritura, fueron fundamentales para lograr mirar más allá.

En esta dinámica, los registros que quedaron de la práctica, fueron fundamentales porque en ellos se realizó una lectura cuidadosa para develar cómo nosotros habíamos interpretado nuestro proceso, cómo íbamos nombrando las experiencias y qué preocupaciones tenían lugar en los momentos de la investigación. Para esto, la lectura de los registros procurando ubicar categorías que dijeran algo con respecto a nuestro interés, independientemente de los propósitos planteados inicialmente, pues nuestra intención no era restringir el material con el que contábamos en dicho momento de la lectura, sino incorporar esas otras ideas que fueran complemento para los propósitos. Como se puede apreciar en el *Cuadro 1*, la lectura de los registros de la práctica, posibilitó una mirada más clara a la investigación, en donde emergían categorías de análisis concretas:

Autor del registro	Fecha del registro	Transcripción del registro	Categorías	
			Categorías a priori o conceptos asociados en el registro	Categorías emergentes
Diego Marín	Guion conjetural #1: 14 de febrero, 2018.	Los prejuicios con respecto hacia dónde voy son ineludibles. Son casi un compromiso. Dejé este guión para último momento para escribir con más elementos, con más expectativas o con más frustración. Una frustración que nace de no conocer tanto el ambiente de una biblioteca y de pecar por momentos en no pretender que me interese. Mientras escribo esto, voy descubriendo que no me gusta mucho la idea de "biblioteca" porque la asocio con quienes alardean de todo lo que han memorizado dentro de ella. Debido a este absurdo motivo, las frustraciones llegan en montonera para hacerme ver que dejé la creación de expectativas para muy tarde. Hace poco leía un pasaje de J. Kincheloe, académico norteamericano que se ha preocupado por el asunto de las pedagogías críticas y busqué en el texto la cita que me trajo a memoria a este autor: "Desde mi punto de vista, una pedagogía crítica viva, relevante y	Ignorancia del maestro en formación Prejuicio de la biblioteca escolar	Desconocimiento del maestro en formación sobre la biblioteca escolar Mecanización del conocimiento en la biblioteca escolar

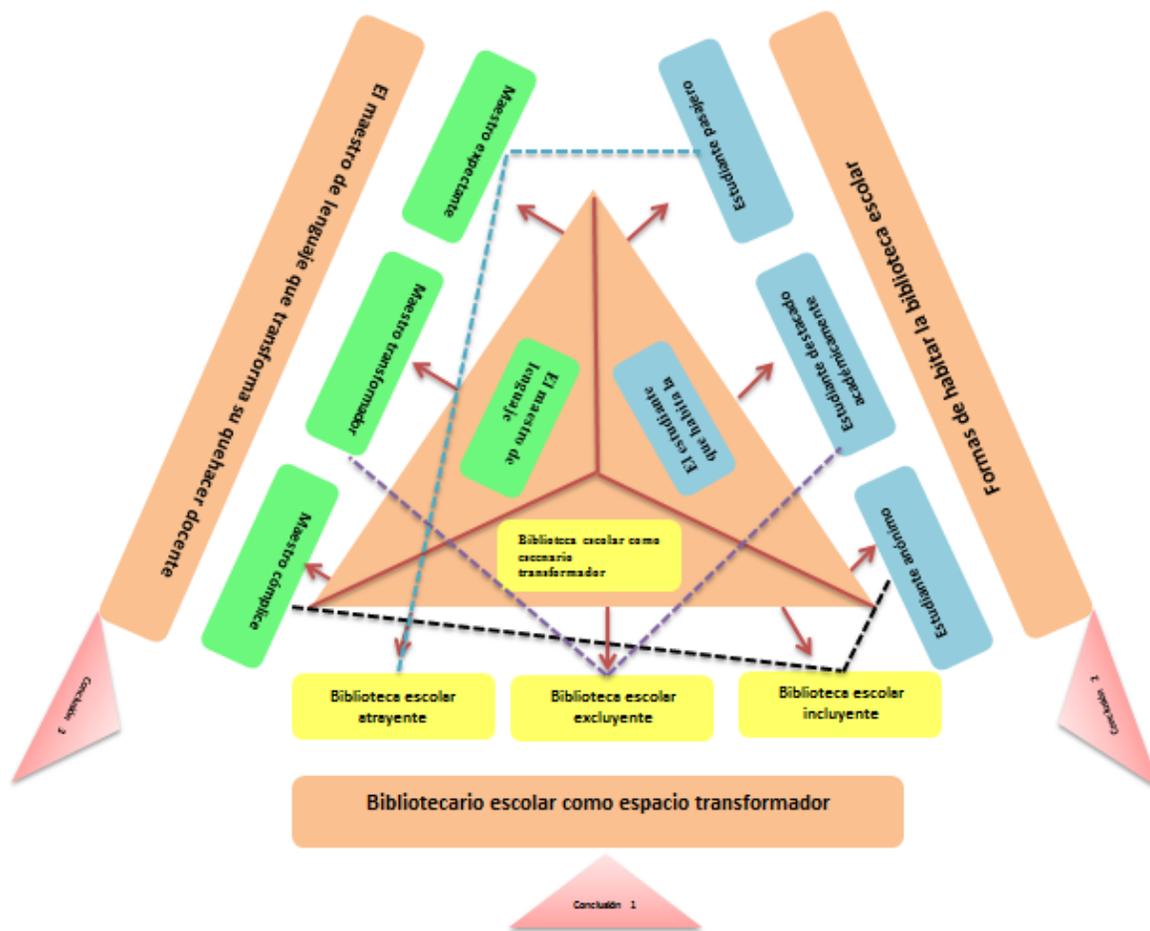
Activa

Anexo # 9: Cuadro 1-Aproximación al ejercicio de categorización. 2018

Este ejemplo en el *Cuadro 1*, muestra un intento inicial por interpretar los registros de la práctica y en el que se intentaba dar un nombre -parcial- a las experiencias ya escritas. Con estas lecturas frente a qué encontrar y cómo analizarlo en función de nuestra investigación, el texto *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa (2005)* de Francisco Cisterna Cabrera, fue de gran relevancia, pues estableció una guía con respecto a cómo analizar las categorías que dejaba la investigación mediante un proceso de triangulación, el cual define así:

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. [...] El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (Cisterna, 2005, p.68)

En este sentido, las categorías que emergieron en la lectura de los registros de la práctica, pasaron por un proceso de triangulación como se verá en el siguiente capítulo, donde fueron puestas a la luz de todo el recorrido teórico que atravesó este proceso; además, el tener claras las categorías, la relación entre sí y cómo ser leídas para comprender nuestro proceso investigativo, favoreció en la elaboración de un mapa categorial que el lector podrá ver en el siguiente capítulo, donde están ubicados de manera más precisa y ordenados, los hallazgos que tuvimos en este transitar de la montaña.



Anexo #10: sabana de categorización en donde se ponen en tensión las categorías a priori con las categorías emergentes



CAPÍTULO IV

4. MIRADA HACIA ATRÁS: ENCUENTROS EN LA CUMBRE DE LA MONTAÑA

En nuestro paso por la I. E. Antonio Derka, trabajar desde las prácticas de lectura y escritura en un espacio diverso como es la biblioteca escolar, condujo nuestra investigación a identificar cómo este escenario plantea diversas perspectivas con las cuales aproximarse a una comprensión de los tipos de públicos e intereses que allí convergen y cómo esto posibilita pensar en otras prácticas de enseñanza del lenguaje desde ese carácter de diversidad de públicos e intereses que facilita el escenario de biblioteca escolar. En este proceso, entonces, fueron emergiendo algunas categorías a las cuales era necesario prestar atención a medida en que se presentaban las tensiones de nuestra práctica. Estas tensiones se enmarcaron más precisamente, en aquellas perspectivas que permitía observar la biblioteca escolar con respecto a su funcionamiento, pero también allí aparecían los diversos públicos que habitan este espacio y el papel del maestro que se ve enfrentado a estas situaciones en su quehacer.

Es por ello que el lector encontrará en el presente capítulo, cómo se fueron presentando estas categorías de análisis en nuestra investigación, qué relación se plantean entre estas y cómo fueron alimentando nuestras reflexiones como maestros del lenguaje en

formación. Así pues, el recorrido de este capítulo, estará guiado por un mapa de categorización en el que logramos ubicar las tensiones presentes en nuestra investigación. Este esquema que podrá observar el lector a continuación, está diseñado a manera de triángulo equilátero en el que se contemplan los tres principales componentes de los hallazgos que nos permitió esta investigación en la I. E. Antonio Derka: Biblioteca escolar, el estudiante -o público- que habita o circula la biblioteca escolar y el maestro del lenguaje. Al ser una figura triangular, y más, con sus lados equiláteros, no vimos necesario hacer de estas categorías de análisis una jerarquización, pues consideramos que cada una fue indispensable en nuestro paso por esta escuela, por lo que el lector podrá observar las proporciones igualmente distribuidas en todas. Por otro lado, este mapa fue pensado en esta figura para no olvidar la metáfora que ha acompañado nuestro proceso, pues se acerca un poco a la figura clásica de montaña, y con ella vimos oportuno cómo esta manera de esquematizar nuestro análisis se asemeja al recorrido que hicimos, a los pasos que nos llevaron a transitar cada una de estas categorías.

Ahora bien, como ya se mencionó, el esquema que a continuación se presenta, puede ser leído desde cualquier de sus tres perspectivas al darse giro, pero decidimos dar inicio en el análisis por la categoría que corresponde a la Biblioteca escolar como escenario transformador, la cual abre un contexto un poco más amplio para las siguientes dos, que van encaminadas a identificar los tipos de estudiantes que habitan este espacio y al papel del maestro, respectivamente. Cabe aclarar que en estas tres categorías principales, se encuentran algunas categorías emergentes que fueron producto de nuestra investigación, como lo podrá ver lector de manera más detallada a continuación.

4.1 Biblioteca escolar: una montaña para acercar distintas perspectivas

Nuestro paso por la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka, nos brindó una serie de miradas que en nuestra poca experiencia ejerciendo como maestros -pues solo contábamos con las prácticas tempranas- no esperábamos encontrar en este escenario. Veníamos con muchos prejuicios en donde la biblioteca escolar aparecía como un lugar estático; si bien no desconocíamos su importancia al interior de la escuela, por su relación con las prácticas de lectura y escritura, el trabajar en, con y para ella, nos mostró un poco las tensiones en las que se enmarca su función en la escuela, algunos de los

alcances que se pueden lograr desde sus propuestas de formación a través de la enseñanza del lenguaje y la relación que puede tejer con el maestro del lenguaje.

Estas nuevas miradas, o mejor, tensiones en las que se mueve la biblioteca escolar y con las que logramos interactuar a medida que nuestros pasos nos conducían por la investigación, permitió observar cómo ante nosotros se alzaban varias perspectivas de biblioteca escolar. Estas perspectivas responden a los diferentes intereses que se van tejiendo al interior de este espacio y también entre quienes transitan por él; es por ello que en esta investigación fueron emergiendo algunas categorías de biblioteca escolar, como lo son: la *atrayente* y la *incluyente*, como esos escenarios que convocan al público estudiantil para trabajar con ellos nuevas formas de abordar el conocimiento, la lectura y la escritura y permitir en esto, unas transformaciones en cuanto a la formación de los estudiantes. Pero también, logramos rastrear un aspecto de biblioteca escolar *excluyente*, que conserva unas prácticas de selección de público para propuestas formativas específicas y con las que también nos vimos enfrentados en nuestra investigación. Estas tensiones existentes en la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, permitieron entonces configurar una idea más amplia de lo que es una biblioteca escolar y cómo se desenvuelve institucionalmente para pensar la formación de sus estudiantes más allá de las aulas.

4.1.1 Biblioteca atrayente

Dentro de las nuevas perspectivas que nos ofreció la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, logramos visualizar en este espacio, un carácter *atrayente* que se manifiesta desde diferentes ángulos. Por una parte, se encuentra ese aspecto de infraestructura el cual la hace visible al interior de la institución; es un espacio ubicado estratégicamente, pues no está destinado a ser un “rincón” de la escuela, sino que se halla cerca a la portería principal por donde en cada momento pasan los estudiantes, además, no cuenta con paredes que la oculten a la vista de quien pase por su lado, en lugar de esto, la barrera que separa el interior del exterior, son ventanales transparentes; es una vitrina en la que todo aquel que pase cerca a ella, puede observar lo que adentro ocurre, sentirse tentado a ingresar en ella y permitirse la oportunidad que le brinda la biblioteca escolar como escenario diverso para la formación. Esto, sin duda, la hace aún más visible ante el público, más *atrayente*. Como lo menciona Clemencia Venegas Fonseca en el texto *Herramientas para la biblioteca escolar*

I: Gestión y organización de la biblioteca escolar (2015) “*Muchos colegios han designado como «bibliotecas escolares» a enormes salones de mesas de refectorio*” (Venegas, 2015, p. 21), espacios olvidados o destinados como último recurso a hospedar viejos libros, donde sus únicos visitantes son el polvo y el tiempo. Característica de la que sí se distancia la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, para mostrarse más cercana al estudiante, pero también para asumir un lugar importante en la institución, en el que se diferencia como un escenario con una función clara y con autonomía frente al aula escolar o los espacios de dispersión como la cancha o el restaurante. La biblioteca escolar en este caso, se muestra como un lugar aparte, que contribuye a la formación de los estudiantes.

Por otra parte, si nos adentramos en esta biblioteca, se encuentra su clima pedagógico que complementa la visibilidad que aporta el carácter de la infraestructura. Esta biblioteca escolar genera impresiones en quien circula por ella y transmite sensaciones diversas por medio de cómo se le presenta al público. Es llamativa no solo por fuera, en su interior, los colores, la ubicación de su material bibliográfico y los espacios en los que se puede permanecer, la convierten en un escenario que despierta la comodidad de sus usuarios; esto hace que, por ejemplo, muchos de los estudiantes que la frecuentan, vean en este espacio, un lugar en el cual encuentran tranquilidad para sus actividades e intereses cotidianos. Para nosotros, también se suscitó esta sensación en las primeras visitas, como lo manifiesta Jane, el clima que encontró al interior de esta biblioteca escolar, fue particular con respecto a los prejuicios con los que veníamos previamente:

La primera impresión que me causó la biblioteca fue emoción, me encontraba frente a un lugar muy estético y atrayente, era un espacio muy amplio que tenía entre sus estantes libros que abarcaban todos los saberes, se evidenciaba un aire de tranquilidad que transmitía sensación de hogar y además sus colores, dibujos y matices reflejaban que la biblioteca es un espacio fundamental en la institución [...] (Autorregistro 15 de febrero de 2018 - Jane Echeverri)

Así pues, esta biblioteca escolar *atrayente*, plantea una percepción con la que también convoca a sus usuarios, percepción que impacta y que invita a identificar intereses diversos; pues hay que decir también, que su atractivo se manifiesta en cómo aprovecha su material bibliográfico y lo articula al espacio físico de la biblioteca. En este sentido, no se

presenta únicamente como una biblioteca en la que reposa el texto literario clásico, sino que es dinámica y se convierte en una biblioteca temática en donde varía la exposición de libros a lo largo del año lectivo y con decoración con objetos construidos por los mismos estudiantes, lo cual genera varias impresiones en el mismo usuario.



Anexo #11: altares de libros correspondientes a una determinada época del año

Es por ello que esta biblioteca, se distancia en parte del estatismo de algunos espacios de su tipo, que según Venegas (2015) al decir que:

Por parecidos malentendidos no es raro encontrar que las colecciones de las bibliotecas escolares estén compuestas por textos escolares y por copias múltiples de obras de obligatoria lectura, seleccionadas de repertorios canónicos de la literatura adulta; es decir, libros largos y complejos que resultan poco atractivos para los lectores jóvenes. En estas «bibliotecas» no suele haber libros para lectores

de preescolar ni secciones especiales para los primeros grados de la educación básica. (Venegas, 2015, p. 22)

En la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, contrario a esto, sí se puede encontrar también una apuesta por la literatura infantil y juvenil, como es el caso de la *Colección Semilla* que acoge a estos públicos en especial y, algunos de estos libros, son expuestos tanto en los estantes como en las mesas dedicadas a la temática que esté siendo actual a la época del año. Esta apuesta por hacerse *atrayernte*, permite darle una mirada diferente a la biblioteca desde el lugar del usuario, propiciando de esta manera, incluir nuevos tipos de lectores, y no únicamente al lector clásico, al lector adulto que se puede entender en lo que propone Venegas. Esta biblioteca escolar es consciente del papel tan importante que se la ha otorgado en la institución, es por ello que apostar por diversificar la idea de un lector que ingrese en ella, es uno de los pilares que la convierten en *atrayernte*. Permite, además, que quien la visite pueda socializar e interactuar más allá del libro clásico y comprender la biblioteca escolar desde una idea de diversidad de conocimiento que procura integrar a su vez los distintos intereses con los que se ingresa en ella y que circulan en la institución educativa.

4.1.2 Biblioteca excluyente

En este proceso por evolucionar y preocuparse por convertir a la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka en un escenario *atrayernte* para la formación de los estudiantes, surgen tensiones constantes al interior de este espacio. Una de esas tensiones con la que nos vimos enfrentados en nuestra investigación, fue el cómo y con quiénes llevar a cabo el trabajo para que esta biblioteca continúe en su proceso de evolucionar y posicionarse como un referente de conocimiento y transformación en la institución. Proponemos a este escenario de biblioteca escolar como un referente del conocimiento y transformación, en la medida en que es reconocida como aquel lugar en el que se encuentran otros tipos de prácticas para acompañar los procesos de aprendizaje; no en vano, la proyección de documentales, presentación de proyectos didácticos, celebraciones referentes al idioma o los talleres de lectura y escritura que pudimos presenciar en nuestro paso por esta biblioteca, son de conocimiento por quien transita fuera de ella.

Esta preocupación por convertirse en un escenario *atrayente*, sin duda, implica que los procesos presentes en la biblioteca escolar vayan de la mano de una calidad académica rigurosa, lo cual, de algún modo, se manifiesta en la convocatoria a estudiantes destacados académicamente para que estos procesos no solo procuren tener un nivel de exigencia, sino a su vez, de constancia. Es por ello, que otro ángulo que nos ofreció la mirada hacia aquella montaña en la que se ubicó nuestra investigación, fue el de una biblioteca *excluyente* para un público estudiantil que maneja otros ritmos de aprendizaje o intereses particulares frente al conocimiento; si bien, como se dijo anteriormente, esta biblioteca procura que el público circule por ella, que sea visitada por caminantes curiosos y mostrarse *atrayente*, presenta también, otros tipos de prácticas en la que no logra incluir a todo aquel que la transita y genera con esto inconsistencias a las que se hace necesario dirigir la atención.

Así pues, la biblioteca escolar se hizo *excluyente* en la I. E. Antonio Derka desde diversas prácticas y se presentó a medida en que la íbamos recorriendo más a fondo en nuestra etapa inicial de la investigación. Como se dijo líneas arriba, para que esta biblioteca escolar se mantenga en un proceso de evolución y constantes mejoras, son necesarias determinadas dinámicas con determinados públicos, en este caso, estudiantes destacados académicamente que permitan una armonía en el conocimiento que se procura impulsar en este escenario y ser la imagen de progreso con la que la biblioteca se muestre ante sus visitante. Por tanto, en nuestra experiencia en esta biblioteca escolar, tuvimos la oportunidad de acercarnos un poco a estas dinámicas y a las reflexiones que de allí iban emergiendo. Una de las experiencias que nos facilitó el contacto con la biblioteca escolar, fue el participar, en un par de ocasiones, del *Taller de escritores* que allí tiene lugar. Por parte de los bibliotecarios escolares y de uno de los maestros del área del lenguaje, el *Taller de escritores* se ha convertido en un espacio de encuentro semanal para aquellos estudiantes que sienten cierta afición por la lectura y la escritura y hacen de estas prácticas una actividad cotidiana.



Anexo #12: Encuentro del taller de escritores en la Institución Educativa Antonio Derka (16 de agosto de 2018)

Sin embargo, en los encuentros a los que pudimos asistir y compartir con el taller, aparecieron ciertas cuestiones con respecto a nuestra investigación y en las que hicimos un alto en el camino para comprender un poco lo que implicaban estas, para continuar pensando y trabajando en la biblioteca escolar. Una de estas cuestiones, concernían a los estudiantes que en este taller participan, pues como nos lo contaron los maestros que dirigen este taller, son estudiantes habituales en la lectura y la escritura, además de sobresalir académicamente en el área de lenguaje, tal como lo cuenta Jane:

En esta segunda visita a la institución educativa, acudí al encuentro del taller de escritores, en la biblioteca escolar, acompañada de un selecto grupo de estudiantes que eran académicamente destacados y que pertenecían a los grados superiores del bachillerato y que encuentran en la escritura un refugio para plasmar su visión de mundo, así como una forma de hacer catarsis ante los sucesos que nos edifican como seres humanos. (Autorregistro 16 de agosto de 2018, Jane Echeverri)

En cuanto a esto, el que hayan sido seleccionados para participar en el *Taller de escritores*, se debe a los mismos maestros quienes fueron los que los eligieron. Esta particularidad, para nosotros, llamó la atención ya que notamos que, si bien el taller se presenta para quien desee participar en él, no existe una convocatoria abierta y que intente llegar a un público más allá de este tipo de estudiantes destacados. Cuestión que lleva a pensar en un carácter *excluyente* que se puede presentar en este tipo de escenario, y a su vez es una práctica que se intenta dejar atrás desde lo que se ha procurado conseguir en la resignificación de la biblioteca escolar y desde nuestra apuesta por incluir nuevos públicos, nuevos lectores que han estado un poco más a la sombra de esta dinámicas. Como se verá en los apartados siguientes, uno de nuestros propósitos radicó en la reflexión de cómo ampliar el alcance de estos espacios, ir más allá de un estudiante -lector- destacado, y contemplar que si existe la posibilidad para pensar las prácticas de lectura y escritura en escenarios diversos, no se debe crear una brecha al nombrar al estudiante como destacado o no; es un estudiante, un lector posible que puede habitar estos espacios sin necesidad de llevar sobre su presencia, la marca de sus capacidades como lector o escritor, de ahí que estas prácticas de biblioteca escolar *excluyente* fueran una de esas tensiones a las que nos enfrentamos y procuramos ver cómo dejar atrás.

Patricia Calonje, en su texto *La biblioteca escolar y la formación lectora (2008)*, en relación a la cuestión de la convocatoria que tienen este tipo de espacios, plantea que:

Puede suceder que la mediación no incida en todos de la misma manera, que para algunos demore en producir los efectos esperados, pero esta es una situación que no ha de inquietar siempre y cuando exista para todos, sin distinciones, la posibilidad de ingresar en la biblioteca, y siempre que lo que lo albergue logre despertar, por su variedad y diversidad, el interés por visitarla y el deseo de conocerla en toda su extensión (Calonje, 2008, p.79)

Con esto, logramos identificar que, implícitamente, la biblioteca escolar adquiere una particularidad en algunos momentos en la que se muestra *excluyente* en determinadas dinámicas y para algunos públicos, lo que de cierta manera puede influir en aquellos estudiantes con dificultades en las prácticas de lectura y escritura, por ejemplo, y que desean participar de este tipo de espacios. Con lo dicho hasta ahora, no es nuestra intención

el generalizar estas prácticas y formas de plantear el trabajo con el lenguaje que encontramos en esta biblioteca escolar, por el contrario, el enfrentarnos a este tipo de cuestiones contribuyó a nuestra investigación, pues, retomando a Calonje, “no hay que perder de vista que la biblioteca puede contribuir a acercar a los estudiantes a la lectura o, también, a alejarlos” (Calonje, 2008, p.80).

Aspecto importante a tener en cuenta, por ejemplo, en la convocatoria que se propone desde biblioteca escolar, pero también en relación a *cómo* diseñar estrategias para trabajar el lenguaje y que estas estrategias contemplen diversos públicos para tomar distancia así, de una idea de biblioteca escolar *excluyente* que es la que aparece en determinadas situaciones. Situaciones que son cruciales para el estudiante que se aleja de estos espacios, de los libros, de la lectura, porque no encuentra en ellos una voz que lo acerque, que se preocupe por sus intereses frente a su propio proceso de formación y que le presente escenarios en los cuales ser escuchado. Es por ello que las prácticas que impulse la biblioteca escolar, deben ir en vías de ser un escenario abierto en todos sus aspectos, ser ella, en parte, quien busque al estudiante que, normalmente, no la habita por no saber qué sucede en su interior, por desconocer sus propios gustos y capacidades frente a la lectura y la escritura.

Ahora bien, uno de los riesgos a los que se expone la cuestión de una convocatoria limitada como la del *Taller de escritores*, es el de transitar por un camino monótono en el que sus participantes no encuentren nuevos retos frente a sus intereses, lo que puede causar que la continuidad de este tipo de espacios se pierda. Riesgo por el cual se ha encontrado transitando este taller en la biblioteca escolar, como lo menciona Diego cuando fue invitado al encuentro:

En el momento en que esperábamos a los chicos, se despertó un breve diálogo con el maestro y me habló de lo decaído que se encuentra con los resultados que está dejando el taller, [...] en lo que vi, una de las fallas es la manera en que se hace la convocatoria pues básicamente, no hay convocatoria. Los asistentes, últimamente, en su mayoría han sido alfabetizadores que hacen su labor en la biblioteca y esto, a mi juicio, no es un buen indicio del rigor con que se lleve a cabo un ejercicio de *escritura creativa*. Por otro lado, Stephanía me comentaba antes de que todos

llegaran, incluso Jota, que es a ella y a Diego el bibliotecario, a quienes se les delega la responsabilidad de convocar a los chicos, tarea que, en palabras de ella, es un azar. Azar porque no son ellos quienes están en el aula para determinar qué estudiantes pueden ser llamados para que “aporten” más que otros en este tipo de espacios, es por ello que contribuyen con tales alfabetizadores que, a regañadientes, participan del taller. (Autorregistro 24 de septiembre de 2018, Diego Marín)

Entonces, como se ve, el no contemplar este tipo de riesgos al momento de pensar con *quienes* trabajar estos proyectos desde la biblioteca escolar, puede conducir a un estancamiento de los procesos. Como lo menciona Diego, esta biblioteca escolar *excluyente* al no trabajar determinadas dinámicas con un público más diverso, provoca deserción de sus participantes o un menor compromiso al perder el carácter innovador con el que se muestra desde la característica de *atrayente* que se mencionó en el apartado anterior. Estos participantes o estudiantes lectores, no encuentran ya aquello que los motivó a ingresar en el taller de escritores, las mismas voces con experiencias afines a las suyas generan monotonía con el tiempo. Lo cual, a nuestro juicio, cambiaría un poco si este espacio presentara mayor diversidad por parte de los participantes que allí acuden, serían otras voces, otras experiencias que se pueden explotar en este espacio de formación; ser un elemento mucho más potente para incluir en las reflexiones en torno a las prácticas de lectura y escritura presentes en la biblioteca escolar. Con lo anterior, podemos dar paso al tercer componente de esta categoría de *biblioteca escolar*, en el que se visualiza el quiebre en el que, desde nuestra investigación, se intentó encontrar de qué maneras la biblioteca escolar, que en ocasiones se nos aparece como *excluyente*, puede tornarse *incluyente* en sus diversas prácticas.

4.1.3 Biblioteca incluyente: un escenario para silenciosos y silenciados

Ante una biblioteca escolar en donde se desarrollan algunas prácticas que tienden en determinados momentos a la exclusión de un público estudiantil, surgen preguntas y cuestiones con respecto a cómo enfrentar estas situaciones; si bien no se puede decir que estas prácticas son el todo que componen a la biblioteca escolar, tampoco se pueden pasar por alto o negar su existencia, y más cuando una de las principales apuestas que posee la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, es la de mostrarse al público como un

escenario *atrayernte*. En este sentido, el diseño de estrategias, desde la misma biblioteca, conduce a tomar otros senderos por los cuales hacer del conocimiento -y del aprendizaje- sobre las prácticas de lectura y escritura, una experiencia que implique la diversidad y en la que se puedan tener en cuenta otras voces que contribuyan a la formación de los individuos que recorran este espacio. Por tanto, estos nuevos senderos por los cuales caminar la biblioteca escolar, llevan a pensar en una biblioteca escolar *incluyente*, en la que ésta fije su atención no en determinados tipos de estudiantes, sino en el conocimiento que se puede producir desde la diversidad que plantee este escenario y, sobretodo, que este conocimiento represente una experiencia significativa en todos aquellos en quienes pueda tener alcance, en todos aquellos que puedan ser incluidos en las dinámicas que propicie este escenario, independientemente de su condición académica u otros factores por los que pueda llegar a ser excluido el estudiante en estas prácticas.

Ahora bien, para pensar una biblioteca escolar *incluyente* desde sus prácticas internas y con la cual continuar en un camino de evolución en el que se nutra este espacio, vimos la necesidad (o la oportunidad) de desarrollar nuestra investigación con un público en particular. Con un tipo de estudiantes que, en ocasiones como en el *Taller de escritores*, no se habían tenido en cuenta, bien sea por la ausencia de convocatoria hacia ellos, por el poco interés que encuentran en estas actividades o por algún otro motivo. Aquí la apuesta, era presentar la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, como lo que es, como un escenario institucional *atrayernte* en el que el estudiante puede continuar su formación y, para esto, se hizo indispensable ampliar el margen de cobertura que tiene esta biblioteca escolar frente a un público estudiantil. Es por ello que decidimos trabajar con los *estudiantes anónimos*, con estudiantes que en cierta medida han sido excluidos de espacios en los que también pueden tener algo por aportar tanto para la biblioteca escolar como para su propia formación. Esa manera de abordar la lectura desde esos *otros* estudiantes, la planteamos a la luz de la importancia que tiene una idea de biblioteca escolar *incluyente* que genere espacios para lectores no destacados, como se vio en el anterior apartado. Y es importante estas nuevas voces, porque también hacen parte de la escuela, de la formación que se pretende en ella y se debe tener un compromiso hacia ellos al igual que se tiene con los estudiantes habituales en las prácticas de lectura y escritura.

Este proceso de inclusión en el que enmarcamos a la biblioteca escolar, es justo aclarar, no fue preconcebido en el planteamiento de nuestra investigación. Por el contrario, fue un sendero que apareció ante nosotros a medida que caminábamos por la experiencia de la biblioteca escolar. El *Taller de escritores*, los lectores habituales presentes en la biblioteca escolar y el proyecto de *Historias del barrio* que desarrollamos en la primera fase de nuestra investigación, fueron dando cuenta de una necesidad por incluir otro tipo de público para que la biblioteca escolar se nutriera de esta diversidad. Una necesidad que cada vez es más urgente, como nos lo hace saber Alejandro Parada (2017) en su texto *Bibliotecas e inclusión*, cuando dice que:

[...] hay que incluir para integrar las especificidades individuales, grupales y comunitarias, no las analizadas según proyectos preconcebidos (en la inclusión no existen instancias totalmente previstas); porque en caso contrario se produce una masificación de la inclusión, como si los incluidos fueran una muchedumbre sin variedad ni diversidad ni multiplicidad inesperada” (Parada, 2017, p.8)

De esta manera, fue como ante nosotros se fueron desplegando esas inquietudes en las que veíamos la importancia de incluir en la investigación esas especificidades que en cierta medida hacían falta; otras voces que cuestionaran, que participaran de lo que en la biblioteca escolar era posible encontrar, para de esta manera, no limitar este espacio. Como lo dice Parada, si la biblioteca escolar o el maestro mismo, se propusieran ser incluyentes desconociendo los procesos de exclusión que habitan en algunas prácticas que llevan a cabo, se perdería el verdadero sentido de lo que se espera sea la biblioteca escolar *incluyente*, pues se trabajaría en masa, sin contemplar las especificidades; razón por la cual, el identificar algunas prácticas excluyentes en la biblioteca escolar, nos condujo a pensar qué otras voces hacían falta en este escenario, por qué y para qué hacían falta, tanto en nuestra investigación, como en la biblioteca escolar como espacio formativo de la institución.

Así pues, desde la investigación que llevamos a cabo, nuestra apuesta se encaminó en un colectivo de trabajo con algunos estudiantes que participaron del proyecto *Historias del barrio*, los estudiantes *anónimos*, que de cierta manera eran excluidos de algunas prácticas de la biblioteca escolar. En este colectivo, se llevó a cabo un trabajo desde las

prácticas de lectura y escritura, pero dentro de lo principal, estuvo el mostrar a la biblioteca escolar como un espacio que podían habitar también, ser escuchados y compartir su conocimiento, sin prejuicios hacia ellos ni de ellos hacia la biblioteca. Este colectivo generó muchas expectativas, pues fue un paso muy significativo para todos quienes estaban implicados en este escenario; Diego hace notar esto, cuando nos menciona cómo fueron esas sensaciones que lo atravesaron como maestro en ese primer encuentro y las expectativas que tenía frente a este paso que daba la biblioteca escolar:

En esta ocasión, nos encontraríamos con los estudiantes que habíamos seleccionado tanto de 10-1 como de 10-2 para dar inicio al colectivo de trabajo. Con ansiedad, esperábamos Jane y yo en la biblioteca, aguardando por quienes sí logran animarse en esta participación. Las expectativas eran muy altas, los estudiantes que esperábamos, en su mayoría, tienen problemas académicos serios, el profesor Francisco nos ha informado que justo algunos de los que llamamos, son constantes en sus pérdidas de materias. (Autorregistro 29 de agosto de 2018, Diego Marín)

Para pensar en una biblioteca escolar *incluyente*, este colectivo significó un triunfo; un triunfo porque se procuró incluir otro tipo de voces, voces diversas para un escenario diverso en la institución; un triunfo por trabajar alrededor de las prácticas de lectura y escritura pensadas más allá del aula escolar; pero también un triunfo por el compromiso que la mayoría de estos estudiantes asumió a lo largo de los encuentros, ya que estuvo a la altura de sus deseos por ser escuchados, y, además, teniendo en cuenta que estos encuentros se realizaron en jornadas contrarias de las que reciben las clases de su currículo. Todo esto, permitió ver que sí es posible pensar en una biblioteca escolar *incluyente* en la que las prácticas de exclusión, más allá de ser señaladas o criticadas, permitan el diseño de estrategias en las que se complementen con las *especificidades individuales y grupales*, como las nombra Parada (2017), que ayudan a nutrir el trabajo de un escenario que, más allá del aula escolar, apunta a ser formativo.

Finalmente, hay que decir que esta biblioteca escolar *incluyente* con la que nos topamos en nuestra investigación, es posible siempre y cuando quienes la guían y quienes participan en ella, continúen abriendo espacios en los cuales ser escuchados, permitiendo que sean otras voces las que también lleguen a compartir conocimiento. Carlos Skliar en

Pedagogías de la diferencia, señala esta constancia que debe existir en este tipo de escenarios, al decir que:

El reto, que sí lo hay, es ampliar la dimensión de la formación no solo “incluyendo” el relato de los hasta aquí supuestamente “silenciados y silenciosos”, sino el de generar espacios de libertad y de igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común. Y lo común aquí no significa necesariamente lo universal, sino más bien aquello que, destinado a cualquiera, afecta a cada uno. (Skliar, 2017, p. 46)

Este horizonte al que debe apuntar la biblioteca escolar, debe ser clave para pensar en esa evolución y fortalecimiento que busca en su intención de ser *atrayente* para una comunidad educativa y, sobretudo, para un público estudiantil que interactúa con experiencias de aprendizaje más allá del aula escolar. No desconocer que existen *silenciados y silenciosos*, sino evitar los caminos o senderos que lleven a que estos lectores ausentes sigan existiendo, y lo que es peor, aumentando. Skliar (2017) y nuestra experiencia en biblioteca escolar, nos muestran que sí existe tal reto de ampliar los espacios de encuentro para el aprendizaje y esto solo se logra, incorporando esos lectores ausentes, esos lectores *silenciados y silenciosos* que no solo dan cuerpo a una biblioteca escolar *incluyente*, sino abren caminos para pensar un devenir en el que no sea necesario nombrar a la biblioteca como *excluyente o incluyente*, sino como biblioteca escolar reconocida por parte de los caminantes que lleguen a ella, como ese escenario diverso en el que sucede la educación más allá del aula escolar.

4.2 El estudiante que habita la biblioteca escolar

En el apartado anterior, se permitió una mirada amplia de lo que, en nuestra investigación, se encontró en la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka. Una biblioteca escolar en la que se hallaron características importantes para pensarla como un referente de formación al interior de la institución educativa, unas tensiones en las que se enmarca y que permiten ver cómo se configura este espacio, cómo se confronta a sí mismo en su proceso de evolución, como se vio por ejemplo al mencionar los aspectos de *excluyente e incluyente* que la componen. Estas características encontradas, son necesarias pensarlas en relación a

qué tipo de público configura desde sus prácticas y, para esto, tuvimos en cuenta el tipo de estudiante que habita de cierta manera en este espacio. Decimos que habita este espacio, porque en cierta medida, a partir de los intereses con la que la frecuenta, se apropia de determinadas funciones que la biblioteca le ofrece. La puede habitar como un escenario de socialización, como un escenario de paso en el que encuentra actividades cotidianas como se podrá ver más adelante; también la habita desde sus intenciones por el conocimiento o, como en el caso de los estudiantes *anónimos*, la puede habitar como ese lugar por descubrir -y que quiere ser descubierto- para brindarle nuevas experiencias de aprendizaje y, a su vez, nutrirse de ellas.

En nuestro recorrido por los diversos senderos que nos presentaba la biblioteca escolar, nos fuimos encontrando con variados habitantes de este espacio. Habitantes que allí llegaron buscando una respuesta a sus intereses o que únicamente son otro tipo de caminantes, donde su estadía no es tan prolongada, pero no por ello dejan de habitar la biblioteca escolar. Estos habitantes son los tipos de estudiantes que nos íbamos encontrando a medida que avanzábamos por las diversas presentaciones en las que se nos mostraba la biblioteca escolar. Como se verá en este apartado, el encuentro con estudiantes *pasajeros*, con los *destacados académicamente* y los *anónimos*, fueron dando cuenta de qué tipo de habitante es el que configura cada sendero que posee el escenario de biblioteca escolar y cómo este estudiante interactúa con la formación que propicia este espacio.

4.2.1 Estudiante pasajero

En el apartado anterior, como ya se mencionó, se presentó una fuerte tensión entre dos particularidades de la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, y es la que implica tanto al componente *excluyente* como al *incluyente*, y no quisiéramos que el tercer componente de esta categoría de Biblioteca escolar, es decir, el de una biblioteca *atrayente*, quedara olvidado. Para nuestra investigación, fue de vital importancia este elemento debido a que gracias a él, también emerge un tipo de público que habita la biblioteca escolar, quizás no en la misma medida que el estudiante que se puede rastrear en las biblioteca escolar incluyente o excluyente como se verá en los próximos apartados, pero sí de una forma en que corresponde a la función atractiva con la que este escenario intenta mostrarse al público. Nos referimos, pues, a un estudiante -o público- *pasajero*. Caminantes que

transitan por este escenario sin un propósito meramente académico, tal vez buscando entretenimiento o esparcimiento y que, de esta manera, atribuyen otros significados a este espacio de formación.

En nuestro recorrido por la práctica pedagógica, fue de gran importancia el tener conocimiento del tipo de estudiantes que frecuentaban la biblioteca escolar y más cuando llegábamos a ella con determinados prejuicios frente a aquellos estudiantes que la habitaban. Para nuestra investigación, fue interesante observar que en este escenario se llevaban a cabo prácticas que, en aquel momento para nosotros, eran impensables. Muchos de los estudiantes con quienes nos encontrábamos, no entraban a la biblioteca a tener contacto con los libros (uno de aquellos imaginarios erróneos con los que veníamos), por el contrario, hallaban en este espacio una oportunidad para interactuar entre amigos, dedicar tiempo a la recreación o a charlar con los bibliotecarios. Como nos lo narra Jane, las impresiones tempranas que nos dejó este escenario, contrariaban los imaginarios previos que teníamos: “Al entrar en la biblioteca nos encontramos además de estudiantes leyendo y buscando libros en los estantes, chicos que compartían y socializaban entre ellos, jugando ajedrez y juegos de mesa que la misma biblioteca les facilitaba” (Jane Echeverri-Autorregistro 15 de febrero de 2018). Sin duda, este público que emerge en una biblioteca de carácter *atrayente*, encuentra en este espacio otras formas de habitar su propia institución educativa, donde la biblioteca escolar se convierte en un lugar de *paso* en el cual compartir diversas experiencias de socialización y donde lo más importante, es que no se van a sentir marginados, pues dentro de las funciones de la biblioteca escolar *atrayente*, está el abrir sus puertas al público para propiciar la interacción y hacer de este espacio, un espacio con vida, que se mueve al interior de la institución y que moviliza así a sus *pasajeros*.

Así pues, como ya mencionamos anteriormente, el estudiante o público *pasajero* que llega a la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, se siente atraído por lo que allí puede encontrar. Si se tiene en cuenta que el papel de las prácticas de lectura y escritura es uno de los pilares por los que apuesta esta biblioteca escolar como referente académico al interior de la institución, hay que decir que su atractivo no solo se dirige a propiciar un espacio cómodo para el público, sino que busca hacer de la lectura y la escritura, elementos

importantes para atraer a su público. La enseñanza del lenguaje, por lo tanto, debe también vincularse desde lo atractivo y lo cotidiano para comprender y acercar a este público de paso y permitirle experiencias reales de aprendizaje aun cuando su intención no sea la de permanecer por mucho tiempo en estos escenarios. En este sentido, observamos la relación tan cercana que intenta proponer esta biblioteca entre lo lúdico y lo literario, y para ello, nos detenemos en lo que nos dicen José Adriano Fernández y Armando Campo Rengifo (2016) en el texto *La biblioteca escolar. Un espacio lúdico de aprendizaje*, pues vemos cómo esta biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka se acerca a este razonamiento, al mencionar que:

“La importancia o valor que posee la lectura, justifica que se indague para tratar de descubrir las mejores formas de estimular el acercamiento a ella por parte del estudiante y el gusto para que la incorpore a su cotidianidad. Desde esta óptica, consideramos que una propuesta para estimular el gusto por la lectura, debe tener presente la lúdica como elemento fundamental de la cultura humana” (Fernández Restrepo; Campo Rengifo, 2016, p. 25)

El estímulo que presenta esta biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka para acercar a un público de *paso*, radica en cómo está dispuesta visualmente, cómo emplea sus recursos literarios, sus construcciones artísticas para generar un impacto visual en los *pasajeros* que por allí transitan; vimos valioso el entender el lector *pasajero* también es posible, es válido dentro de este escenario, pues si hablamos de diversidad en la biblioteca escolar, la autonomía del lector, su intención de hacer este espacio uno de paso para su formación es completamente válido porque no se le debe forzar a que aprenda para que su relación con el conocimiento sea más natural. Como se dijo en el apartado anterior, el ser una biblioteca temática que varía su presentación, permite el acercamiento a los estudiantes sin necesidad de forzarlos a la lectura o la escritura. Cabe aclarar, claro está, que el que sea una biblioteca escolar *atrayente* con público *pasajero*, facilita la participación en el campo de la lectura y la escritura, pues el público está más cercano a las propuestas que lleva a cabo este escenario escolar.

Para concluir este tipo de estudiante que hallamos en la biblioteca escolar, vemos importante hacer mención que, para que exista, es necesario entenderlo en relación a la

forma en que él comprende el escenario que habita, en este caso, la biblioteca de la escuela. Como lo relata Diego en su autorregistro, la relación que entablan los estudiantes con este tipo de espacios, está dada en la medida en que el espacio los convoca: “Comprendí que la biblioteca escolar va más allá de un aula de escape para el estudiante. Visualmente, la apariencia era la esperada, estantes de libros, estudiantes encargados del orden y mesas con algunos lectores y jugadores de ajedrez” (Diego Marín- Autorregistro 15 de febrero de 2018). Así pues, el estudiante *pasajero* resignifica este espacio y, como se verá en los próximos tipos lectores que habitan la biblioteca escolar, es necesario entenderlos en relación al tipo de biblioteca escolar que los recibe, por la que caminan.

4.2.2 Estudiante destacado en la biblioteca escolar

En el desarrollo de este análisis de la investigación que llevamos a cabo en la I. E. Antonio Derka, hablamos ya de un tipo de estudiante que configura la biblioteca escolar, y es el estudiante *pasajero*, pero es claro que no es el único tipo de estudiante que se puede encontrar en tal escenario. Como se vio anteriormente, este estudiante de *paso* no ve en el espacio de biblioteca escolar, un compromiso académico ni una responsabilidad que altere su cotidianidad como estudiante. Ese compromiso o responsabilidad que despierta la biblioteca escolar, entendida como un escenario académico, puede hallarse en ese otro tipo de estudiante que habita este espacio y que convive con los demás públicos que por allí circulan. Este estudiante, podemos nombrarlo propiamente, como el estudiante *destacado*. Un sujeto que es habitual en las prácticas de lectura y escritura, y que por este motivo, tiene una fuerte relación con una biblioteca escolar *excluyente*, pues como ya se vio, para nuestra investigación, es importante entender al estudiante que habita la biblioteca escolar en relación al tipo de biblioteca que lo configura o que lo convoca.

El estudiante *destacado* del que hablamos, lo encontramos en la biblioteca escolar en determinadas situaciones. Es una pieza fundamental para este escenario, pues hace parte de esas maneras que emplea la biblioteca para convocar a su público; por otro lado, en los eventos a los que pudimos asistir, como los del día del Idioma o fechas conmemorativas, ellos tomaban voz en las lecturas que se hacían, presentaban parte de los eventos y de cierta manera, eran la carta de presentación de la biblioteca escolar frente al público externo. Al decir que estos estudiantes son claves en cuanto a cómo convocar a más público, hacemos

referencia en que la biblioteca escolar se apoya en ellos para dar muestra de los procesos de transformación que se llevan a cabo en su interior con respecto a las prácticas de lectura y escritura, para evidenciar que en su interior habitan lectores asiduos y se le apuesta a formar sujetos que se apropien de estas prácticas y de estos espacios. Sin embargo, una tensión que encontramos a partir de esta particularidad, es el riesgo que posee el privilegiar a este tipo de estudiante, como implícitamente lo hace la biblioteca. Es preciso aquí recordar cómo, al tratar la biblioteca escolar *excluyente*, dimos cuenta de esas inconsistencias presentes, por ejemplo, en el *Taller de escritores*.

Tales inconsistencias que mencionamos en el apartado anterior, hacían referencia a la constancia que puede perderse en los procesos que emprenda la biblioteca escolar. Es decir, el estudiante *destacado* genera cierto tipo de dependencia para la biblioteca escolar, en la que esta lo tiene como referente, pero también le debe propiciar espacios en los que encuentre nuevos retos frente a su conocimiento para generar otros tipos de lectura; para lo cual, uno de estos retos que plantea la biblioteca, es el *Taller de escritores*, en el que en un principio se buscó incluir a este estudiante *destacado* como estrategia para la transformación de las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en este escenario. Diego hace mención de esto, al decir que “En este taller, se encuentran los *más*, como los llama Diego el bibliotecario. Estudiantes lectores, escritores, participativos, hambrientos por dar a conocer sus fuertes cualidades académicas, lo cual es sumamente positivo para Jota, para la biblioteca y para la institución” (Autorregistro 24 de septiembre de 2018, Diego Marín), pero ¿qué sucede cuando este tipo de espacios deja de significar un reto para el estudiante? Una cuestión que quizá no se tuvo en cuenta por parte de la biblioteca escolar al no plantear estos espacios desde la diversidad de su público para que así, el *destacado*, pudiera encontrar otras nuevas formas de transformar, compartir y generar su conocimiento.

Ahora bien, con lo anterior, hablamos del sendero riesgoso por el que puede transitar el estudiante o lector *destacado* en su experiencia en el escenario de biblioteca escolar. Pero también es necesario caracterizar a este estudiante en cuanto a los logros que le concede a la biblioteca y, sobretodo, a las prácticas de lectura y escritura que se intentan impulsar en un espacio diverso de formación. Cuando hablamos de un estudiante

destacado, no solamente lo es por ser la biblioteca quien así lo quiere hacer notar; lo es porque se ha construido como lector, por su preocupación por formarse académicamente a partir de las oportunidades que se le han brindado para acceder al conocimiento, y es por ello que podría nombrársele como un *lector sincero*, como lo menciona Pedro Agudelo (2013) en su artículo *Textos víctimas de lectores. Apuntes sobre una ética de la lectura*, al decir que: “Un lector sincero es aquel que es responsable de su actitud lectora, que tiene un compromiso ético, que no finge que lee.” (Agudelo, 2013, p.71); en suma, un estudiante *destacado*, encontrado en la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, es un *lector sincero* que resignifica también como lo hace el estudiante *pasajero* al espacio de biblioteca escolar. Un estudiante que le da valor al componente literario de este escenario, pero también al que hay que plantearle retos desde la diversidad de las prácticas de lectura y escritura que se le presenten, para hacer de él un lector que no finja su función al interior de este espacio y que contagie su rol a otro tipo de público con el que convive allí.

Estos estudiantes que son “*los más*”, como los nombra Diego Hernández, el bibliotecario, y que señala Diego en su autorregistro que se expuso líneas arriba, deben ser a los que apunten las apuestas de la biblioteca escolar mediante sus proyectos de formación alrededor de las prácticas de lectura y escritura que se impulsen allí, para construir lectores *sinceros*, estudiantes *destacados*. Por su parte, Umberto Eco en *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, hace mención de un *lector ideal* que podría ajustarse a esta categoría que hemos desarrollado hasta el momento, al decir que:

“Un lector ideal que disponga de mucho tiempo, que esté dotado de gran habilidad asociativa y de una enciclopedia cuyos límites sean borrosos: no cualquier tipo de lector. Construye su Lector Modelo a través de la selección de los grados de dificultad lingüística, de la riqueza de las referencias y mediante la inserción en el texto de claves. Remisiones y posibilidades incluso variables de lecturas cruzadas” (Eco, 1979, p.85)

Esta idea refuerza el cómo debe apoyar la biblioteca escolar esta formación de nuevos lectores, de ampliar el número de estos estudiantes *destacados* con los que nos encontramos en el camino de recorrer la biblioteca, pues en el generar las condiciones para que esto suceda, está la clave para una transición, por qué no, de tipos de estudiantes como

los *pasajeros* a estos *destacados*. Es una postura que se debe asumir desde este tipo de escenarios para evitar prácticas que excluyan nuevos tipos de lectores que quieran habitar la biblioteca, para acercar lectores *ideales* o *sinceros* que abran nuevos senderos para el aprendizaje y que den luces a la biblioteca escolar y a los maestros del lenguaje en cuanto a cómo guiar la enseñanza. Estos estudiantes “*más*” pueden a su vez, resignificar el papel de una biblioteca escolar *excluyente*, siendo ellos quienes posibiliten la diversificación del conocimiento en sus compañeros y el público en general que frecuente el lugar que habitan: la biblioteca escolar. Por tanto, al fijarnos en estos lectores que habitan la escuela, no los atacamos o vemos en ellos un aspecto negativo, pues reconocemos la importancia que tienen al interior de la biblioteca escolar y, en suma, para la institución; por el contrario, reconocemos en ellos, una oportunidad que se le presenta a la biblioteca escolar y al maestro del lenguaje para generar nuevas formas para fortalecer la enseñanza, para aprovechar el espacio que se ha dedicado a las prácticas de lectura y escritura y para hacer de esto, una biblioteca escolar *incluyente*, como se pudo observar en la categoría anteriormente tratada. Con todo lo anterior, damos paso, al componente que cierra esta categoría en la que el centro fue el papel del estudiante que se configura en la biblioteca escolar, y hablaremos ahora de los *estudiantes anónimos*.

4.2.3 Estudiantes anónimos: nuevas formas de habitar la biblioteca escolar

Para concluir esta categoría que implica a los sujetos que habitan de diversas formas la biblioteca escolar, mostraremos a un nuevo estudiante o lector con el que nos encontramos en nuestra investigación a medida que las tensiones presentes en el escenario de biblioteca escolar se hacían más visibles. Como en los anteriores tipos de estudiantes o lectores, el papel que desempeña la biblioteca escolar es vital, pues partiendo de las intenciones que esta tenga, así mismo se configura el sujeto que la habita. Al ya haber pasado por las relaciones que se tejen con respecto a los modelos de biblioteca escolar *atrayernte* y *excluyente*, es preciso ahora, pensar en esas nuevas formas de habitar este espacio por las que apuesta la biblioteca y que tuvo una mayor relevancia en nuestra investigación, pues los estudiantes *pasajeros* o *destacados*, como se pudo observar, hacen parte de una cotidianidad de la biblioteca escolar, pero son esas otras voces por fuera de ella, para las que de una u otra forma, no se han logrado diseñar estrategias suficientes para

acercarlas a este tipo de escenarios formativos. Hablamos de los estudiantes *anónimos*, aquellos en quienes su formación y su relación con las prácticas de lectura y escritura, los han guiado por senderos -también válidos- ajenos a la biblioteca escolar.

Estos nuevos lectores, los *anónimos*, podríamos relacionarlos con la lectura cotidiana que se hace del mundo que se habita. No sienten un compromiso académico con la lectura y la escritura por diversas causas, entre las cuales se pueden contar la falta de oportunidades que se le han presentado por parte de maestros y el contexto escolar -excluyente-. Estos factores han provocado que, además, la imagen que tienen los maestros o la institución sobre ellos sea negativa y poco esperanzadora. Pero a pesar de esto, es deber de los mismos maestros y de la institución continuar los procesos de enseñanza esperando contar con suerte en cuanto a desarrollar las metas educativas. Este estudiante *anónimo*, puede tener cierta similitud con el *pasajero*, pero lo que los distancia, es que este último busca o se deja seducir por determinadas causas por parte de la biblioteca escolar; siendo un lector de *paso*, al menos encuentra en la biblioteca escolar un lugar más por habitar en la escuela. Caso diferente al del estudiante *anónimo* con el que sí se ha creado una resistencia en la relación de biblioteca escolar, maestro del lenguaje y estudiante.

Con lo anterior, observamos cómo por las diferentes fases por las que transitamos en nuestra investigación se iba haciendo más latente la inquietud y el interés nuestro por estas otras voces. El taller de *Historias del barrio* que realizamos en aula escolar, fue un detonante para acercarnos a estos estudiantes; allí las expectativas estaban puestas en estudiantes *destacados* como nos lo hacían saber los maestros que nos recibían en los salones y los mismos bibliotecarios nos señalaban a estudiantes con gran potencial para las reflexiones que permitía el taller. Sin embargo, para nosotros, en el momento de acompañar esta serie de talleres, las sensaciones eran muy diferentes. Los estudiantes de los que esperábamos más apoyo, parecían no conectar con nuestras propuestas. Eran otros quienes parecían ofrecer una mejor disposición, casualmente, eran quienes habitaban la esquina de los salones, los rincones al final de las filas, las periferias que a veces marca la educación... pero hasta ese momento no dábamos importancia a estos mínimos detalles. Fue al pasar a una siguiente fase convocando a aquellos estudiantes, donde la sorpresa de los maestros y los bibliotecarios nos aterrizó como investigadores, como maestros en formación. Juicios

de valor no se hicieron esperar: “¿Ellos?” “¿Seguros que quieren trabajar con esos chicos?” “Con ellos es muy difícil los procesos”. Y sí, la decisión ya estaba tomada en nuestra investigación; apostar por el triunfo con “ellos” o identificar en qué falla la biblioteca escolar y nosotros como maestros en formación para que estos estudiantes no logren establecer un vínculo con la biblioteca escolar y con las prácticas de lectura y escritura. “Quisimos rescatar aquellos estudiantes “Anónimos” en función de un entorno académico y cuya voz merece ser escuchada” (Jane Echeverri-29 de agosto), fueron las palabras que nos acompañaron en esos momentos en que vimos real el reto de contribuir a que la biblioteca escolar sea un escenario incluyente para la formación de los estudiantes. Aun cuando “rescatar” no sea el término adecuado, pues vemos hoy que no son estudiantes que esperen un maestro-héroe, ni que lo necesiten, pues su capacidades, como nos lo demostraron, son suficientes para estar -y habitar- cualquier situación académica que permita la escuela.



Anexo #13: Primer encuentro del colectivo con los estudiantes *anónimos*- (29 de agosto de 2018)

Identificados estos estudiantes *anónimos* como aquellos que generaban resistencia en sus maestros pero para quienes aún así, existían espacios en los que no se negaban a participar como lo fue el taller de *Historias del barrio*, nos propusimos observar cómo se relacionaban ellos con las prácticas de lectura y escritura. En las conversaciones que logramos tener, se evidenció que estas prácticas, institucionalizadas o por placer, no son

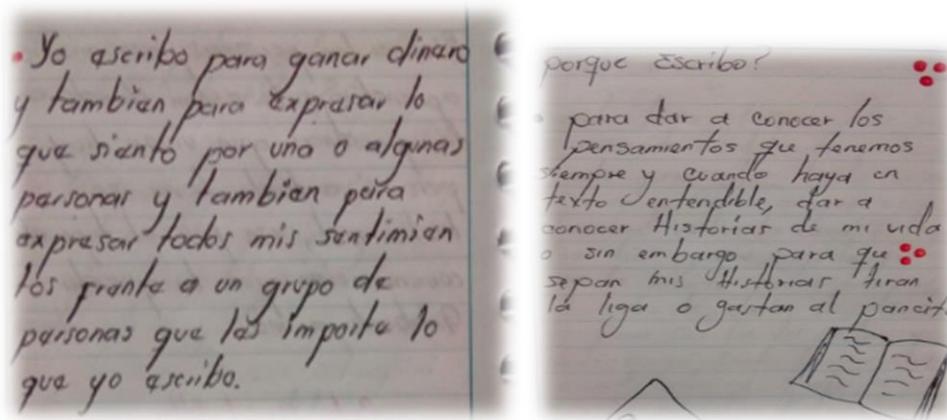
frecuentes en sus hábitos; pero no por esto, están exentos de practicarlas de diversas formas. Hacen uso de ellas desde la cotidianidad: las redes sociales y la interacción social que sostienen a través de los chats, hacen parte de estas prácticas. Desde lo que propone Pedro Agudelo (2013), podemos ver cómo la lectura y la escritura pueden ser pensadas en escenarios diversos desde la cotidianidad y más cuando se busca, por ejemplo, prácticas de inclusión para la biblioteca escolar:

Se es lector de la casualidad y no exclusivamente de la rigurosidad. A veces se lee creyendo que se es profesor o estudiante, pero sería mejor leer creyendo que se es niño, para meterse por los laberintos de esas novelas que se leen de adulto como si se estuviera recorriendo el bosque por el que vaga perdido Pulgarcito, o en el que Hansel y Gretel encuentran una casa de pan de jengibre, pastel y azúcar” (Agudelo, 2013, p. 74)

Probablemente el mayor obstáculo con el que se enfrentaron los estudiantes *anónimos*, fue el que se les inculcara una lectura *exclusivamente de la rigurosidad*, atentando contra sus intereses como suele ocurrir en la enseñanza del lenguaje, sin contemplar esas otras formas para acercarse a estas prácticas y perjudicando en últimas, a los lectores. Por tanto, volver a esas instancias previas, a los intereses de ellos frente al aprendizaje, fue la manera en que logramos caminar juntos por la biblioteca escolar, apostando por la lectura desde la casualidad, desde lo cotidiano donde no era necesario ser un lector *sincero*, simplemente ser un lector *anónimo* que posee otras formas de transitar la biblioteca escolar. En ellos han buscado lectores, se los han exigido a través del tiempo que han permanecido en la escuela, intentando crear un modelo -estereotipo- de lector que quiere más el maestro y no el estudiante. Al no encontrarlo, quizás la medida más recurrente y de menor dificultad para el maestro, fue el decir: “tú no eres apto”. Es por esta razón que para nuestra investigación, resultó fascinante cómo en los talleres del colectivo en la biblioteca escolar, volvíamos a esa etapa de leer creyendo ser niños en determinadas ocasiones, imaginando situaciones hipotéticas y probablemente no posibles para los estilos de vida que teníamos. Simplemente permitiendo ser al otro.

Con respecto a la escritura, los estudiantes *anónimos* siempre respondieron de la mejor manera a los ejercicios propuestos; la intimidad que les brindaba el diario de campo,

fue un gran acompañante para sus deseos de contar algo por medio de lo escrito, pero también esta estrategia de escritura permitió ver cómo, al iniciar el colectivo, los estudiantes venían con una imagen de que quien escribe cuenta con un prestigio a nivel social, como lo vemos en estas palabras que compartieron un par de *anónimos* en su diario:



Anexo # 14: Escrito de los estudiantes anónimos en sus diarios de campo

Con estas palabras, vemos cómo este tipo de estudiantes no desconoce las prácticas de lectura y escritura, por el contrario, en su imaginario aparecen con una imagen positiva de aquel que las practica, la asocian tanto a maneras de expresar sentimientos como a un reconocimiento social que se adquiere al practicarlas. Con esto volvíamos a ver cómo la responsabilidad recae nuevamente sobre el maestro o la institucionalidad que en ocasiones cierran sus puertas a estudiantes que también tienen algo que contar. Los ejercicios de escritura que les planteábamos, siempre sugiriendo que llevaran su imaginación a otro tiempo (en el que no se sintieran *anónimos*), calaron bien en ellos como se ve en el par de imágenes anteriores, se imaginaban siendo parte de una comunidad académica o por lo menos practicante de la lectura y la escritura. Como lo cuenta Jane en su autorregistro con respecto a lo anterior, la escritura fue clave para pensar esas nuevas formas de habitar la biblioteca escolar:

Pero esta peculiaridad no impidió que estos (*los estudiantes anónimos*) mostraran un nuevo aire más alentador, pues se empezaron a mostrar receptivos, y es que precisamente esto es lo que buscamos tras esta propuesta de escritura, extraerlos de

su cotidianidad académica, donde son los estudiantes anónimos, por los que los docentes del plantel institucional no apuestan ni auguran un “buen porvenir” (Jane Echeverri-24 de octubre de 2018)

Estas actividades comenzaban a mostrar esas otras maneras posibles de habitar la biblioteca escolar con los estudiantes *anónimos*, esos pasos a seguir para hacer de este escenario diverso, un espacio incluyente para estos estudiantes donde se sintieran recibidos también, no señalados. La escritura para este tipo de estudiantes, fue ese lugar en común en el que se sintieron escuchados sin juicio alguno, sin ser *anónimos* para ellos mismos y para los demás participantes del proyecto.

Finalmente, trabajar con estos estudiantes y procurar crear espacios en la biblioteca escolar en el que fueran recibidos, permitió ver muchas posibilidades de aprendizaje para las partes implicadas, esto es, la biblioteca escolar, los estudiantes y también para el maestro. Permitted resignificar -nuevamente- la visión que se tenía sobre las prácticas de lectura y escritura, siendo esta fase de la investigación el momento en el que, trayendo nuevamente a Agudelo (2013), la lectura y la escritura van más ligadas a sentir las como experiencia y no como norma institucional:

“La idea de lectura literaria que se propone es aquella en la cual leer es una acción más arrostrada al corazón y menos pegada al cerebro... Aquí se habla de corazón (por lo menos más corazón y menos cerebro) porque muchas veces la lectura institucionalizada nos hace desfallecer ante el deseo de un texto” (Agudelo, 2013, p. 72)

Los estudiantes *anónimos* permitieron a todos los que participamos en esta investigación, reencontrarnos con el deseo y dejar de lado por un momento, el deber. Desear leer y escribir con ellos, desear escucharlos y desear conversar de las experiencias que abre la escuela. Desear responder a la pregunta “¿Ellos?” con la convicción de responder: “Sí, con ellos”. Porque son de ellos las voces que hacen falta en la biblioteca escolar y en la institución. Para cerrar esta categoría, compartimos una de tantas experiencias que en diálogo con *ellos* se pudo observar en la investigación y que motivó a pensar más sobre estos estudiantes anónimos:

“Lancé la pregunta que más quería hacerle a él y a otro de los muchachos que aún no llegaba. ¿A vos por qué te dió por aceptar venir a estas reuniones? Me esperaba respuestas del tipo: “espero una nota”, “por la salida pedagógica de la que nos habló” o el infaltable: “profe, yo no sé”. Pero me sorprendió y causó gracia cuando soltó: “uno en esta vida tiene que saber de todo”. En este breve diálogo, me di cuenta que el que sea mal estudiante lo dice la institución, no él, no yo... (Diego Marín - autorregistro 12 de septiembre de 2018)

Y hoy, meses después de esta conversación, nos reafirmamos en que no son malos estudiantes por ellos mismos, que la responsabilidad cae en la institucionalidad que por momentos se niega a escucharlos, y también en el maestro que en su enseñanza no abre escenarios para la diversidad.

4.3 El maestro de lenguaje: experiencias de enseñanza en escenario diverso

Como se ha podido observar hasta este momento, se han desarrollado dos categorías que han sido producto de nuestra investigación en la I. E. Antonio Derka, como lo son las que implican al escenario de biblioteca escolar y el estudiante que circula por ella. Estas categorías han observado una variedad de formas en las que se pueden manifestar estas categorías en relación a las circunstancias que las atraviesen. Y es por ello que en esta última categoría que cierra este capítulo de análisis, mostraremos la relación que presenta el maestro del lenguaje frente a la enseñanza en un escenario diverso para la formación en la escuela, como lo es la biblioteca escolar.

Como ha sido recurrente en nuestro proceso de análisis de la investigación, las categorías han presentado sub-categorías con relación entre sí; por tanto, en la que se presentará a continuación, se plantearán tres maneras en las que interpretamos al maestro del lenguaje en el escenario de biblioteca escolar de acuerdo a la experiencia que nos dejó este recorrido en la institución. Se podrá observar cómo nos pudimos encontrar con la figura de un maestro *expectante* que ingresa en este tipo de escenarios y la manera en que se comparte características con las sub-categorías anteriormente presentadas referentes a la biblioteca escolar *atrayerente* y a los estudiantes *pasajeros*. Por otro lado, un maestro *transformador* también hizo parte de nuestros encuentros en la escuela, enseñando una cara

por las apuestas principales que se buscan lograr desde biblioteca escolar. Y, finalmente, presentamos al maestro *cómplice*, un modelo de maestro que se identificó de manera más cercana con el proceso nuestro y la iniciativa que planteamos en el escenario de biblioteca escolar.

4.3.1 El maestro expectante

Las expectativas, en nuestra investigación, siempre estuvieron presentes, tal y como lo hacíamos notar en nuestros registros escritos de la práctica. En los primeros meses en la institución, releendo nuestros apuntes en los autorregistros, se pueden ver maestros temerosos, con muchas sensaciones experimentadas en los encuentros con los grupos de estudiantes con los que logramos interactuar. Eran constantes las preguntas sobre cómo enseñar, cómo comportarnos, cómo habitar el escenario de biblioteca escolar y dejamos ver la ignorancia frente a estos temas indispensables para nuestra labor. Por momentos no nos comportamos como maestros, éramos más un público *pasajero* en la biblioteca escolar y en el aula, que aprende a estar por medio de lo que observa, por medio de las expectativas que se construye. “[...] espero mostrarme como una docente en formación segura de su conocimiento y que aunque con poca experiencia no manifestar temor ni tensión ante los estudiantes” (Jane Echeverri-Guión Conjetural 5 de abril de 2018), eran palabras constantes en nosotros aun sin saber el norte de nuestra investigación. Es por ello que en nuestro ascenso de la montaña, el sabernos maestros *expectantes* contribuyó en la pregunta por nuestra propia formación y la forma en que encaramos la enseñanza. Cuándo se teme y por qué, son también esas experiencias que deja esta investigación, porque no siempre se es un maestro seguro de sí ni se conoce los alcances de su enseñanza, aun cuando sea un deber el conocerlo.

Tal y como los estudiantes que ya describimos en la categoría anterior, el maestro también tiene formas de habitar el escenario de biblioteca escolar, y una de ellas es desde los diversos temores que nos invaden y más cuando apenas se comienza este sendero de la educación. Las expectativas, como maestros en formación, se manifestaban constantemente desde las dos vertientes posibles: el éxito o el fracaso. Nuestra práctica se mostraba en aquellos primeros encuentros en un ir y venir frente a expectativas que dejaba el trabajo tanto en

biblioteca escolar como en el aula. Raquel Ayala Carabajo (2011) en su artículo *La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen*, plantea esta serie de opuestos que componen la experiencia de enseñanza que nosotros notamos como maestros *expectantes*, al decir que:

La esperanza está implicada en todo encuentro entre un educador y un educando. Es la esperanza que perdemos o recobramos, que alimentamos o abrigamos, que actúa con fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los educadores tratan, piensan y hablan de sus educandos. A pesar de ello, suele darse “por supuesta” en la práctica educativa cotidiana. Se dice o se sabe que si un profesor no espera nada de sus alumnos difícilmente obtendrá algo plausible de ellos. (Ayala, 2011, p.120)

Eran estos tipos de opuestos en los que circulaba nuestra manera de concebir la enseñanza y de habitar la biblioteca escolar. Pero no podemos decir que el ubicarnos como maestros *expectantes* fuera un lastre con el que cargamos en nuestra investigación, pues fue esta etapa de desconocer muchos aspectos de nuestra profesión, la que también motivó a pensar las maneras de enseñar, de pensar el lenguaje y transmitir las prácticas de lectura y escritura, de no quedarnos en la idea de esperar “lo peor” en nuestros encuentros, sino por el contrario, de ver cómo este maestro *expectante* puede emplear sus temores o sensaciones para configurar su propia formación y diseñar estrategias de enseñanza. Con lo que plantea Ayala (2011), se relaciona un poco esa idea de cómo las expectativas del maestro, son también claves con el devenir de su práctica:

su vinculación con ese futuro posible es tan íntima que el educador, en realidad, orienta su esperanza —sépallo o no— hacia “lo que él espera que sea” y, sobre todo, hacia “lo que él va a posibilitar y a contribuir que sea”. (Ayala, 2011, p.127)

Fue por ello que el transitar por esta categoría de maestro, posibilitó a nuestra investigación, y sobretodo, a nuestra formación como maestros, el dar el paso a esas nuevas formas de enseñar, en este caso desde el escenario diverso. Aun cuando la investigación estuviera en su punto más prometedor, tener algo de maestros *expectantes*, alimentaba las

posibilidades de enseñanza, como lo cuenta Diego: “Con ansiedad, esperábamos Jane y yo en la biblioteca, aguardando por quienes sí lograran animarse en esta participación. Las expectativas eran muy altas [...]” (Diego Marín-Autorregistro 29 de agosto de 2018). El maestro *expectante* no se debe desconocer en la educación, y menos en la biblioteca escolar, donde se espera un maestro propositivo frente al lenguaje y que contribuya a la formación de sus estudiantes. Desde nuestra experiencia, estas sensaciones, en su mayoría de temor, son indispensables para pensar el quehacer docente, porque aportan maneras de cómo superarlas, de crear escenarios para la reflexión de aquello que no se logra y cómo remediarlo. Por tanto, el maestro *expectante*, al ser uno más de los que circula por la biblioteca escolar, permite pensar en los pasos que vienen, en imaginar senderos por los cuales transitar la enseñanza del lenguaje y abrirse paso a las experiencias que por momentos están cubiertas por sus miedos.

4.3.2 El maestro transformador

La biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, como se pudo observar en el paso por esta investigación, impulsa proyectos en los que se relaciona de manera muy cercana con los estudiantes de la institución, así como se pudo observar en el proyecto de *Historias del barrio*, donde de cierta manera, la biblioteca fue llevada al aula escolar. Para que todo esto sea posible, ha tenido que atravesar por un proceso de acercar a maestros y de pensar, desde sus bibliotecarios escolares, formas con las cuales transformar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura para generar más espacios al interior de la escuela donde el lenguaje sea el centro de las reflexiones. Para esto, ha sido necesario entonces, pensar en una idea de maestro *transformador* que posibilite este progreso de la biblioteca escolar y que, por medio de su compromiso, diseñe estrategias con las cuales acercar a más estudiantes a este tipo de espacios de acuerdo a los intereses frente al conocimiento.

En esta idea de maestro *transformador*, es importante observar cómo el papel de los bibliotecarios escolares ha sido fundamental, pues es principalmente desde ellos de donde parte este hallazgo de maestro. El aporte de Diego y Stephanía en esta biblioteca escolar, ha permitido pensar en proyectos como el *Taller de escritores*, que acercó a maestros y estudiantes, generando una transformación con respecto a la escritura en determinados estudiantes, pues fue configurada a partir de una idea de enseñanza más allá del aula escolar

en donde la lectura y la escritura crítica son parte de este proceso de recibir al estudiante, de crear un espacio en donde reconozca las dinámicas específicas que ocurren allí. Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1997), señala estas características sobre el maestro transformador al decir que:

“Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico” (Giroux, 1997, p.178)

Características con las cuales los bibliotecarios han pretendido mostrar la biblioteca escolar al recalcar en sus proyectos el sentido social de sus prácticas. No en vano, los maestros con quienes más mantienen un contacto son Felipe y Francisco, del área de ciencias sociales y con quienes más impulsan estas apuestas formativas desde el lenguaje. Es por esta razón que pensar en una idea de maestro *transformador* en esta institución, se asocia con la manera en que se pronuncia la biblioteca escolar frente a la enseñanza, pues los maestros que se han acercado a este escenario, han dado cambio a sus prácticas también; así como en nuestro caso, el paso de maestros *expectantes* a hacer de la biblioteca escolar un recurso en nuestras estrategias de enseñanza ha sido gracias al enfoque que los bibliotecarios nos presentaron inicialmente.

Sin embargo, hay que decir también, que hace falta para esto, un mayor acercamiento de los maestros. Una idea de maestros *transformadores* sin maestros del lenguaje (además del maestro Jota), eran algunas de las sensaciones que nos dejaba la investigación por momentos. Esta pregunta siempre rondó nuestra práctica pedagógica y no únicamente para nosotros, pues en repetidas ocasiones, los mismos estudiantes del colectivo confundieron nuestro papel de maestros de lenguaje en formación, por maestros

del área de ciencias sociales, aun cuando en nuestras dinámicas procurábamos generar los espacios con los cuales crear una distinción entre estas dos líneas de conocimiento:

“Escribían constantemente frases que les llamaban la atención del documental. Al final, por falta de tiempo, paramos el vídeo y lanzamos algunas preguntas movilizadoras. [...] ¿La discusión se abría con esto y nacía el mayor logro de esta semana: Si esta es una clase relacionada a la Lengua Castellana, ¿por qué las preguntas y el documental -y el colectivo- parecen de Ciencias Sociales? Tanto ellas como nosotros, pensamos en esta reflexión” (Diego Marín-Autorregistro 5 de septiembre de 2018)

Podría pensarse que la interdisciplinariedad es una buena justificación para omitir esta semejanza, pero en nuestro sentir como maestros de lenguaje en formación, sí era necesario identificar las causas del por qué el maestro del lenguaje en este caso no participaba más activamente en el escenario de biblioteca escolar. Este escenario propicia dinámicas para pensar otro modelo de maestro, pero es evidente que aún está en construcción con respecto a esta intención, sin embargo, el ya plantearse, es importante para el desarrollo tanto de la biblioteca como de la institución. Giroux en relación a esto, plantea que:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar” (Giroux, 1997, p.176)

En este sentido, la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka ha cumplido con el objetivo de propiciar las condiciones para que los maestros se piensen transformadores, procura hacer el llamado a estos para acercarlos a sus dinámicas pero es tarea del maestro el reconfigurar sus prácticas ser él quien tenga la iniciativa de ser *transformador*, no ceñirse únicamente al aula y llevar este quehacer a otros espacios con los cuales procure el conocimiento de sus estudiantes.

4.3.3 El maestro cómplice

Para concluir este capítulo de análisis, vemos importante observar cómo esos compromisos que embargan al maestro en cuanto a la búsqueda de ser un maestro *transformador*, se tradujeron en nuestra práctica pedagógica desde la perspectiva de guiar su enseñanza por el sendero de un maestro *cómplice* en los procesos de formación de los estudiantes. Como se vio en las anteriores categorías de análisis, algunos de los aspectos que deben enfrentarse en el escenario de biblioteca escolar, son los de intentar dejar a un lado las prácticas de exclusión que se pueden presentar cotidianamente como parte de las tensiones presentes en la educación y más si se espera conseguir afianzar la biblioteca escolar como un escenario diverso para la formación; para esto, la apuesta por una enseñanza que procure incluir esas otras voces de estudiantes como los *anónimos*, fue una buena iniciativa para ampliar los horizontes de la biblioteca escolar.

El maestro *cómplice* que pudimos observar que se crea en el escenario de biblioteca escolar, es el maestro que se piensa a sí mismo más allá del aula escolar, y que teje vínculos con los cuales generar reflexiones en y con sus estudiantes; es un maestro con una tarea doble, pues debe estar presente su labor en cuanto a guiar al estudiante a pensar de diversas maneras las formas en que puede aprender, pero también es su labor el pensar su práctica docente, ser consciente de los errores -que siempre los hay- que impiden la enseñanza y no ocultarlos, por el contrario, hacerlos parte de su propia transformación. Este maestro *cómplice* mediante los procesos de confianza que teje en relación a sus estudiantes, acerca al conocimiento, comprende que más allá de la rigurosidad del aula escolar, que es un factor por el cual el estudiante se distancia del interés por aprender, existen otras maneras al comprender el contexto de sus estudiantes, sus intereses, miedos y sensaciones frente al conocimiento. Así como el colectivo que logramos construir junto a los estudiantes *anónimos*, pueden abrirse más senderos, ideados por estudiantes y maestros, que faciliten el aprendizaje de ambos. Joan-Carles Mèlich propone un *respeto moral hacia el otro*, con el que sentimos que este maestro *cómplice* guía sus pasos en la escuela, pues al decir que:

El respeto moral hacia el otro es la base de la interacción educativa en la vida cotidiana, y es el a priori sin el que no se puede distanciar la educación del adoctrinamiento. El cómplice moral, el rostro, es la resistencia que no depende de su fuerza, de su poder social fáctico, ni de su riqueza económica: vale por sí mismo (Melich, 1997, p. 139-141)

Se observa cómo desde Mèlich, es posible pensar en una idea de maestro *cómplice* desde el respeto al otro y sus maneras en que se configura en relación a lo que aprende. Pensar en la biblioteca escolar diversa, bajo esta premisa de respeto, permite que se puedan incluir esas otras voces que hacen falta en estos procesos. Posibilita, además, una perspectiva de enseñanza por parte del maestro en donde este sea responsable éticamente frente a su saber y aproveche la biblioteca escolar en su labor como maestro.

El colectivo de trabajo con los estudiantes *anónimos*, abrió nuevos espacios para hacer lo anterior posible, ya que se procuró un interés por las propuestas de los estudiantes. Intentamos ser maestros *cómplices* al acercar a estos estudiantes a aquellos espacios en los que antes, los maestros y la misma biblioteca escolar no los veían necesarios; tal es el caso del *Taller de escritores*, al que tuvimos la oportunidad de visitar en algunas ocasiones junto a estudiantes del colectivo. Generar esta confianza en el estudiante para que se sintiera motivado -y capaz- de asistir a estos espacios en donde las prácticas de lectura y escritura son el eje central, sin que se sintiera señalado y por lo tanto que participara como uno más, fue uno de los grandes retos que asumimos en este intento por ser maestros *cómplices*. Diego cuenta esta experiencia en su autorregistro:

Durante el taller, mis dos estudiantes, se mostraron atentos y respetuosos con las actividades propuestas. Si bien se vieron intimidados por la verdad de fondo con que se les acusaba de dispersos, siento que no lo tomaron de manera negativa, como más adelante me lo dijeron. Participaron del ejercicio de escritura y fueron tomando confianza en esto” (Diego Marín-24 de septiembre de 2018)

Son esos nuevos pasos al interior de la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, los que permitieron ver en nuestra investigación, otras maneras de ejercer como maestros. Nuestro paso por ser maestros *expectantes* y enfrentarnos a las tensiones del maestro *transformador*,

dieron como resultado el pensarnos como maestros *cómplices*. Como se vio en la experiencia con aquellos estudiantes, su llegada a estos nuevos escenarios está cargada por los temores de no “encajar” en determinadas prácticas, pero es la presencia del maestro la que contribuye a que estos estudiantes anónimos se sientan parte de estos escenarios. No una presencia física, es más una presencia desde el respeto y la comprensión hacia ellos, desde una idea de empatía en la que se sienta una confianza por acercarse al conocimiento, como lo menciona Mèlich (1997): En el horizonte perceptivo y constitutivo de la corporeidad aparece el otro. A diferencia de la simple aprehensión de “la cosa”, aquí puede surgir entre los dos una relación de empatía” (Melich, 1997, p. 109). Este sendero por el que se procuró transitar, fue un gran resultado con aquellos estudiantes que nos acompañaron, ya que permitieron ver los propósitos concretados de un escenario de biblioteca escolar diversa. (Ver anexo #15: Cartas escritas a los estudiantes *anónimos* por parte de los maestros en formación -10 de octubre de 2018)

Finalmente, podemos decir cómo la biblioteca escolar es un escenario que manifiesta diversas perspectivas como se pudo observar en su respectivo análisis iniciando este capítulo. Es por esta razón que pensarla en relación a los públicos que la frecuentan, tanto de estudiantes como de maestros -o visitantes en general-, ayuda a comprender su importancia al interior de la escuela; pues como se logró ver en nuestra investigación, contribuyó en nuestra formación como maestros al pensar en qué otras formas acompañar las prácticas de lectura y escritura y cómo diseñar estrategias con las cuales acercar y acercarnos a otros tipos de estudiantes que en los procesos de formación, no se han estimado en profundidad. Es ese maestro *cómplice* con el que se intentó llegar más allá en nuestra práctica, superando los miedos que teníamos al empezar y afrontando las tensiones existentes en nuestro quehacer cotidiano en la institución.

ALGUNAS LÍNEAS FINALES: TERMINANDO NUESTRO RECORRIDO POR LA MONTAÑA

1. Biblioteca escolar como espacio transformador

Nuestro recorrido por la biblioteca escolar de la I. E. Antonio Derka, permitió observar, en gran medida, algunos aspectos que en nuestra formación como maestros del lenguaje, carecían de fundamento, como lo eran la lectura, la escritura, pero también aspectos de investigación con los cuales nunca nos habíamos encontrado en el camino. La enseñanza pensada -y limitada- desde el aula escolar, nos hizo enfrentar tensiones con las cuales no contábamos en el momento de arribar a la institución. El desconocer por completo cómo iniciar un proceso, con quienes y, sobre todo, para qué, en un escenario que no fuera el salón de clases habitual, fue un cambio drástico en las concepciones que traíamos como maestros en formación y evidenció los temores y ausencias en nuestro paso por la academia, donde todas las prácticas desarrolladas y las experiencias compartidas en educación, habían ocurrido en el aula. Llegar a este nuevo espacio, por tanto, nos hizo ser más estudiantes que nunca, aprender de cero unas maneras de comunicar el conocimiento, muchas veces sin tablero ni marcador, que son instrumentos que en ocasiones utilizamos como los escudos en donde ocultamos nuestras más frágiles debilidades como personas y como maestros.

Este paso por la biblioteca escolar, nos hizo comprender que era también sobre nuestra propia formación que giraba la investigación que semana a semana pensábamos al subir a la escuela. Cómo y para qué ser maestros del lenguaje eran -y son- preguntas para las cuales se hace necesario construir respuestas siempre cambiantes, siempre ligadas al quehacer cotidiano. Así pues, este escenario de formación nos mostró cómo se construye cotidianamente, cómo busca mantenerse constantemente en cambio y mejora, pues es el aula escolar la que siempre ha estado para el estudiante en una idea fija, la que habita a diario y al llegar a la biblioteca escolar es donde se le debe ofrecer otro tipo de experiencias para que convierta este espacio, en uno por el cual transitar más a menudo. Es por ello que el que nos hayamos encontrado con una biblioteca atrayente posibilitó ver todas estas tensiones con las que se enfrenta a diario, cómo encara las prácticas de exclusión como

mencionamos en el capítulo anterior y cómo vincula nuevas voces que la amplíen como escenario.

La biblioteca escolar significó en nuestra investigación, un espacio que busca renovarse constantemente, siendo esto una característica que también se manifestó en nuestra formación, ya que nos permitió ser más activos en el diseño de estrategias, más propositivos con los estudiantes y con la biblioteca escolar. Amplió nuestra mirada sobre la educación y sobre los estudiantes al contemplar qué intereses los conducen a ingresar en ella y cómo ante esto, quedan preguntas sobre los procesos de enseñanza en las aulas escolares que alejan al mismo estudiante.

2. El maestro de lenguaje que se transforma su quehacer docente.

Con respecto al trabajo con los estudiantes, nuestra investigación se nutrió con los encuentros que iba teniendo a medida que avanzaba. Puede decirse de este aspecto, que fue un verdadero recorrido en el que inicialmente, nunca se esperó participar. Nuestras expectativas distaban al comienzo de este ascenso por la montaña, de los estudiantes *anónimos*. Paradójicamente, esperábamos aquellos estudiantes amantes de la literatura, de la escritura y nuestra mirada estaba puesta sobre ellos. El desencanto al no lograr crear un contacto con estos estudiantes, nos dejó a la deriva en este trayecto, sin saber con quienes emprender nuevos senderos de formación.

Al principio nuestro discurso se tornaba muy fuera de lugar. Hablábamos de proyectos en los cuales *rescatar* a los estudiantes, como si ellos, cual cuento de hadas, pidieran ayuda a nosotros los maestros “salvadores”. Pero hoy, tiempo después, podemos decir que fueron los estudiantes con quienes al final resultamos compartiendo, quienes sí nos *rescataron* a nosotros, maestros en formación. Sus voces de aliento haciendo notar que sí era posible otro tipo de público en el escenario al que nos enfrentábamos, hicieron mella en nosotros. Desde el anonimato, fuimos caminando todos por la biblioteca escolar, mostrando a maestros y bibliotecarios, que con ellos también se pueden encabezar procesos desde las prácticas de lectura y escritura; solo es cuestión de acercarnos a ellos, no ellos a nosotros, porque quizá ya haya pasado el tiempo y la oportunidad en que eran ellos quienes venían a nosotros y no supimos escucharlos.

Desde el estudiante que acompañó nuestra investigación, quedan esas reflexiones; los *anónimos* habitan la escuela de diversas maneras, con diversos intereses y es tarea del maestro agudizar la mirada para acercarse a ellos y diseñar estrategias con las cuales posibilitar un sendero al conocimiento, acompañar tal sendero y abrir nuevos espacios donde sea el estudiante el que encuentre en estos espacios, nuevas formas con las cuales disfrutar de lo que aprende.

3. Formas en las que el estudiante lector habita la biblioteca

La construcción hecha en relación a la manera en que nos vemos ahora como maestros, habla del camino por donde guiamos nuestra investigación. Aprender de cero en muchos momentos, aceptar cuándo estábamos equivocados y volver sobre nuestros pasos, fue parte de este arduo trabajo. Tal y como mencionamos en los hallazgos sobre el maestro encontrado en la biblioteca escolar, fuimos por mucho tiempo, maestros *expectantes*. Llegamos sin una idea clara de biblioteca escolar y, por qué no decirlo, de aula escolar. Los maestros expectantes que llegaron a la I. E. Antonio Derka, llegaron con conocimientos escasos sobre cómo investigar en el aula, en su propia práctica, aún cuando ya habían atravesado un proceso de acercamiento a este tipo de escenarios en la formación tenida hasta el momento. Esto motivó a hacer un alto en el camino -y en la frustración de no hacer bien las cosas- y cuestionar nuestro oficio en donde las preguntas por lo que se realizaba en las prácticas eran muy pocas.

Sin embargo, estas preguntas acompañadas por la biblioteca escolar, nos condujeron a pensar en un maestro *transformador* al que debíamos apuntar en nuestra práctica. ¿Qué hacer? ¿Por qué hacerlo?, siempre que compartíamos con los estudiantes después de detenernos en nuestro camino, eran las cuestiones a resolver. La razón de nuestra práctica se reducía en esos ¿Qué hacer? y ¿Por qué hacerlo?, puesto que eran las preguntas que nos ubicaban frente a los miedos del “no saber” con el que habíamos llegado. En tales situaciones quedaban únicamente dos opciones. Dejar de caminar y descender de la montaña con la resignación de al menos haberlo intentado, o ignorar esto y seguir ascendiendo hacia lo desconocido y buscar alguna satisfacción mayor para nuestra formación. Este impulso a continuar ascendiendo, lo encontramos en la posibilidad de ser maestros transformadores en la biblioteca escolar, pero sobre todo, para nosotros mismos.

Podemos decir que en esta transición de maestros *expectantes* hacia el maestro *transformador* fuimos quienes más aprendimos.

Finalmente, el maestro *cómplice* con el que intentamos terminar el ascenso, nos mostró esos nuevos senderos con los cuales escoger una manera -quién sabe si mejor- de compartir el conocimiento. Fuimos cómplices con nuestros estudiantes al pretender ser escuchados desde el colectivo y crear un eco en la biblioteca escolar. El haberlo logrado o no, al menos permitió observar que se puede interactuar con toda clase de estudiantes, siendo tarea del maestro el descubrir cómo alcanzar dicha interacción. Nos vamos de esta investigación, con la certeza de haber pasado de ser maestros/estudiantes *anónimos*, a maestros que se cuestionan su labor de cara al lenguaje que intenta enseñar; con preguntas por construir para no olvidar que esta profesión crece en la medida en que nosotros como maestros buscamos crecer en nuestra práctica. Estos pasos por dar, irán construyendo un camino, el propio, que al llegar a su destino -parcial- dirá si fue el correcto o si hace falta continuar caminando.

ANEXOS

Anexo # 1: Barrio Santo Domingo Savio visto desde la biblioteca de la I.E Antonio Derka

Anexo #2: Entrevista realizada a un estudiante dentro de la biblioteca de la I.E Antonio Derka

1. ¿Quién es Carlos?

“Mi nombre es Carlos David, me gusta ser el más propio, aquí con mi colegota dándole también a la recocha y al visaje”

2. ¿Qué piensa de la escuela?

“El colegio es un lugar donde nos podemos divertir, recochar, jugar fútbol y también sobretodo darle a la lectura”

3. ¿Qué piensa del lenguaje?

“Por medio de él nos podemos expresar de distintas formas. Por lo menos hablando de una manera decente, porque hay varios tipos de lenguaje con el que nos podemos comunicar. Etc.”

4. ¿Qué pensaba de la lectura y escritura antes del proyecto?

“Yo antes no practicaba la lectura ni la escritura porque me parecía algo muy aburridor, y a veces no tenía tiempo para hacer todas estas actividades, pero después de que me metí a este grupo empecé a ver eso de otra manera y ya me empezó a gustar y muchas veces escribo cuando estoy despachado”

5. ¿Qué ha cambiado en usted después del colectivo?

“A trabajar en equipo , a respetar más a las personas, a saber expresarme de distintas maneras también y aportar buenos consejos a la nueva población que viene, osea a la población venidera”

5 ¿Cómo puede transformar un proyecto como el colectivo la escuela?

“Este proyecto deja muchas cosas importantes para la institución, como algunos escritos de personas que necesiten como experiencias puedan tomarnos de ahí y leerlos y reflexionar, también deja muchas personas que no les gustaba la escritura y que por medio de este proyecto empezamos a interpretar de mejor manera la lectura”

6. ¿Qué siente usted que dejamos para la biblioteca?

“Yo dejo para la institución y la biblioteca mayor confianza para los jóvenes que no les gusta la lectura y quieren participar pueden en este tipo de proyectos. También dejo grandes reflexiones, unas escrituras muy importantes que yo mismo me invente y están por ahí en un librito. También dejo enseñanzas como aprender

a trabajar en equipo y saberse expresar de distintas maneras, como también saberse desahogar por medio libro”

Anexo # 3: Cartografía corporal realizada por el grupo 10-1 de la I.E Antonio Derka (5 de abril de 2018)

Anexo #4: Estudiantes del colectivo participando en el taller *el carrusel de la memoria* (03 de octubre de 2018)

Anexo #5: Grupo 10-1 en una de las sesiones de historias del barrio- (10 de agosto de 2018)



Anexo #6: Secuencia didáctica implementada en la primera fase de nuestra práctica pedagógica

Primera sesión

PREPARACIÓN				
PRODUCIÓN	Exploración previa de saberes	Estructuración de la sesión	Estrategias y recursos utilizados	EVALUACIÓN
	Indagar en los estudiantes cuál es la perspectiva que tienen acerca de su barrio y las vicisitudes que se tejen en torno a este. Para ello, se utilizarán palabras claves como: Memoria, barrio, esquina, progreso, colectivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Indagación conceptual del barrio a partir de palabras claves dadas a los estudiantes como lo son la memoria, el barrio, esquina, y progreso colectivo 3. Introducción histórica y cultural del barrio. 4. El territorio en imágenes. 5. Socialización de la actividad. <p>Tiempo estimado: 2 horas</p>	<p>Presentación de la canción B.A.R.R.I.O https://www.youtube.com/watch?v=tyufBch-HRQ</p> <p>Utilización de material gráfico, a partir de fotografías e imágenes alusivas al barrio Santo Domingo</p>	
	Desempeños esperados	Criterios de evaluación	Tipo de evaluación	
En esta primera sesión, el orden de la presentación será de carácter introductorio por parte del docente. Se espera que los estudiantes, en sus intervenciones, compartan ideas generales de cómo entienden su barrio, qué nociones tienen de él y cómo lo van relacionando con la presentación previa de la Introducción <i>histórica</i>	Los estudiantes serán evaluados a partir de criterios cualitativos dentro de la sesión, en donde será tenida en cuenta su adaptación, participación y actitud. Teniendo en cuenta que esta primera sesión de nuestro proyecto historias de mi barrio, es de carácter introductorio	Heteroevaluación: Se espera que los bibliotecarios intervengan en la parte final de la sesión y evalúen la intervención de los docentes practicantes a partir de los criterios y objetivos inicialmente planteados durante el proceso inicial del proyecto.		

	<p>y cultural y de <i>El territorio en imágenes</i>. Así, antes de construir la historia fiel de su barrio, se acercarán por medio del sentido de pertenencia que posean, a una estrecha relación con la escritura y lo que se pretende contar.</p>			
--	---	--	--	--

Segunda sesión

PREPARACIÓN				
	Exploración previa de saberes	Estructuración de la sesión	Estrategias y recursos utilizados	
	<p>En la actividad de <i>Línea de tiempo de sensaciones</i>, se esperan varios propósitos; inicialmente, permitirá conocer un poco más al público final que trabajará con nosotros en este proyecto una vez hecha la presentación en la sesión anterior. Continuando, al ser éste un ejercicio desarrollado por medio de la escritura, será un esbozo general de las capacidades en esta habilidad que poseen los estudiantes. Además, buscamos que, con esto, el estudiante sienta confianza en expresar sensaciones o emociones que en ocasiones son tomadas por tabú en el ámbito adolescente de la escuela.</p>	<p>Saludo</p> <p>Actividad de sensibilización: <i>Líneas de tiempo de sensaciones</i></p> <p>Aplicación de la técnica interactiva, <i>cartografía corporal</i></p> <p>Ejercicio de socialización</p> <p>Tiempo estimado: 2 horas</p>	<p>Para sustentar la técnica interactiva de la cartografía corporal, se utilizará el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=IKM8HREhwmE.</p> <p>Para hacer alusión a aquello que nos identifica y que genera un vínculo, y es el territorio. Y a partir de allí, el estudiante podrá reconocerse e identificarse como residente del barrio, a partir del simbolismo y los elementos que incluya dentro de la figura de su propio cuerpo.</p>	
	Desempeños esperados	Criterios de evaluación	Tipo de evaluación	
	<p>En esta segunda sesión, se aspira a contar con un grupo estable, por lo tanto, la actividad de apertura busca que se entable un puente de confianza entre maestros y estudiantes. Así pues, el ejercicio de escritura enfocado a la expresión de aquellas sensaciones por las</p>	<p>Se aplicará aquí una evaluación orientada a los productos escritos que entregarán los estudiantes en la actividad de <i>Línea de tiempo de sensaciones</i>.</p>	<p>Coevaluación: Los estudiantes evaluarán el desempeño del grupo en general a partir de la actividad de la <i>Cartografía corporal</i>, teniendo en cuenta los criterios actitudinales y objetivos de la actividad.</p>	

<p>PRODUCIÓN</p>	<p>que han atravesado en su conformación como seres humanos, permitirá ver el nivel en que se encuentran en la habilidad de escritura y saber además con quiénes comenzaremos este tipo de trabajo.</p> <p>A partir de la técnica interactiva <i>cartografía corporal</i>, reunidos en subgrupos se espera que los estudiantes plasmen sobre el papel la figura de su propio cuerpo e incluyan elementos y símbolos que los identifiquen. Y luego establezcan relaciones y divergencias entre sí.</p>			<p>EVALUACIÓN</p>
------------------	---	--	--	-------------------

Tercera sesión

PREPARACIÓN			
	<p>Exploración previa de saberes</p> <p>Se pretende que los estudiantes a partir de los videos presentados, sean capaces en primera instancia de reconocer e identificar su propio barrio, desde los sitios característicos, que contienen un simbolismo para los residentes de la localidad hasta el reconocimiento de aquellos personajes que por la larga trayectoria de su permanencia signifiquen un emblema en el barrio.</p>	<p>Estructuración de la sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Actividad de reconocimiento de los personajes y sitios característicos del barrio 3. Técnica interactiva <i>fotopalabra</i> 4. Socialización <p>Tiempo estimado: 2 horas</p>	<p>Estrategias y recursos utilizados</p> <p>Para el desarrollo de la actividad de reconocimiento de los sitios y personajes emblemáticos del barrio, se hará uso de los siguientes videos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.youtube.com/watch?v=us2TZgRG4Jg 2. https://www.youtube.com/watch?v=3FrUc46FjVI 3. https://www.youtube.com/watch?v=cI3Y-TB9MOU
	<p>Desempeños esperados</p>	<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Tipo de evaluación</p>
	<p><i>“La fotografía es memoria y por ende, facilita la recuperación de ésta”,</i> nos dice el texto de <i>Técnicas interactivas para la investigación social</i> y</p>	<p>Para esta sesión, se evaluará la reflexión que despliegue el estudiante a partir de las preguntas que acompañan la presentación de las fotografías (¿Qué</p>	<p>A partir de los criterios de evaluación presentados y las preguntas que orientan la presentación de las fotografías, los estudiantes realizarán un reconocimiento de su trabajo, identificando además la construcción de un proceso significativo</p>

<p>PRODUCCIÓN</p>	<p><i>cultural</i>". Con la implementación de la técnica de <i>Fotopalabra</i>, se espera el diálogo entre vivencias de los participantes del proyecto, para con ello recrear puntos en común que configuran la comunidad. Por medio de preguntas que guíen la presentación de las fotografías, se espera la comprensión de lo cotidiano y una posible interpretación de la realidad a la que se enfrentan los estudiantes.</p>	<p>dicen las fotos? ¿Qué no dicen? ¿Qué callan las fotos? ¿Sobre qué no tenemos relatos? ¿Cuáles fotos preservamos? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?); cómo se desempeña en el diálogo de las vivencias de sus compañeros y qué construcción de memoria puede generarse de dicha actividad.</p>	<p>para los cimientos de una memoria colectiva y formación de su capacidad crítica.</p> <p>Además, se aplicará la heteroevaluación, donde nosotros, docentes practicantes, o los bibliotecarios encargados, evalúen el desempeño de los estudiantes para ir delimitando los intereses del proyecto en el foco de los estudiantes.</p>	<p>EVALUACIÓN</p>
-------------------	---	--	---	-------------------

Cuarta sesión

PREPARACIÓN			
	Exploración previa de saberes	Estructuración de la sesión	Estrategias y recursos utilizados
	<p>Para acercar a los estudiantes a su producción final, es relevante, que se haga una valoración previa de las nociones que los estudiantes tengan de escritura, lectura y arte, mediadas por textos de lectura que los vinculen y fortalezcan en su construcción final</p>	<p>Saludo</p> <p>Identificación de procesos escriturales, artísticos y de lectura a partir de representaciones gráficas.</p> <p>Producción escrita, a partir de los subgrupos de trabajo, partiendo de los tópicos de arte, escritura y lectura.</p> <p>Socialización de la producción escrita y la experiencia estética de los textos leídos.</p>	<p>Para llevar a cabo la actividad de identificación de los procesos de escritura lectura y arte, se utilizarán los siguientes textos: <i>Leer y vivir</i> de Alejandro Llano http://www.uandes.cl/comunicaciones/boletines/direccion_docencia/2014/julio/Alejandro_Llano.pdf</p> <p>Y “<i>El grafiti como tatuaje urbano</i>” de Ernesto Licona y Danilo González http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/7/103.pdf</p>
	Desempeños esperados	Criterios de evaluación	Tipo de evaluación
	<p>Con la lectura de los textos “<i>Leer y vivir</i>” de Alejandro Llano y “<i>El grafiti como tatuaje urbano</i>” de los autores Ernesto Licona y Danilo González, se espera que los estudiantes comiencen a vincular estos</p>	<p>Para esta sesión, se espera que ya los estudiantes estén relacionados con el tipo de reflexión pedagógica que se busca con el proyecto, entonces, se evaluará la aproximación a los textos</p>	<p>En acompañamientos de los docentes encargados de la sesión, se aplicará la heteroevaluación para orientar los resultados que compartirán las mesas de trabajo. A su vez, la coevaluación estará a cargo de los estudiantes que evaluarán el comportamiento de sus respectivas mesas y la socialización final que ofrecerán los demás compañeros de</p>

<p>PRODUCCIÓN</p>	<p>conocimientos a la producción final de sus trabajos escritos. Así pues, distribuidos en mesas de trabajos, la lectura de diferentes perspectivas del arte, la escritura y la lectura, delimitará y hará más ágil la producción de los estudiantes con miras a la construcción de memoria.</p>	<p>de lectura propuestos por los docentes practicantes. Tal evaluación se desprenderá de la socialización de los textos en las mesas de trabajo y de las propuestas que vayan surgiendo por parte de los estudiantes en torno a cómo orientar el trabajo final que entregarán. Aquí la evaluación será de manera colectiva pues la discusión de los textos comprenderá a cada integrante de las mesas.</p>	<p>mesas distintas.</p>	<p>EVALUACIÓN</p>
-------------------	--	--	-------------------------	-------------------

Quinta sesión

PREPARACIÓN			
	Exploración previa de saberes	Estructuración de la sesión	Estrategias y recursos utilizados
	<p>Al ser esta la sesión de cierre, se busca la reflexión pedagógica en torno al porqué un proceso como este debe adquirir vigencia conforme transcurre el tiempo en las dinámicas sociales de la actualidad. La recuperación de la memoria inculcada en este espacio por medio del diálogo continuo, aportará a que este tipo de discusiones se trasladen a escenarios fuera de la escuela y abran el camino a diferentes formas de pensar en pro de lo común.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Intervención narrativa de la historia del barrio y sus vivencias en éste, contadas por un adulto mayor de la localidad 3. Socialización de las producciones de los estudiantes, construidas en el transcurso del proyecto 4. Lectura de la narración, producida por los docentes practicantes 5. Culminación del proyecto <i>Historias del barrio</i> 	<p>Se hará uso de la intervención narrativa del adulto mayor para la construcción de la memoria colectiva a partir de la oralidad.</p> <p>También se hará uso de la producción escrita de los docentes practicantes, en el cual se develará la historia del barrio, sus vicisitudes, características y particularidades a partir del cuento, incluyendo además personajes reales de la comunidad, previamente investigados.</p>
	Desempeños esperados	Criterios de evaluación	Tipo de evaluación
	<p>Gracias a las actividades que precedieron a la presente sesión, se aspira a haber llegado a una concientización en los estudiantes y a un producto final, que será la</p>	<p>Para esta sesión final se espera las producciones de los estudiantes a partir de criterios donde se deberá emplear la escritura o el arte como criterios establecidos, donde se podrán utilizar</p>	<p>Para esta última sesión, deben estar presentes los tres tipos de evaluación que involucren a todos los partícipes de los resultados finales. Este modo de evaluar, abarcará todos los campos que se han tenido en cuenta para el proceso y así dará la oportunidad de validar la conveniencia</p>

<p>PRODUCCIÓN</p>	<p>configuración escrita de la memoria del barrio. Como preámbulo de la presentación de los trabajos finales, se espera la participación de un adulto mayor de la comunidad quien haga las veces de invitado y comparta a los los integrantes del proyecto, sus vivencias dentro del barrio a lo largo de su historia. Se continuaría con la presentación de los trabajos a modo de socialización desde las distintas mesas de trabajo y para dar cierre al proyecto, los docentes practicantes, compartirán una narración reflexiva de lo que ha arrojado este proyecto.</p>	<p>medios como la música, la narración, la radionovela, la fotografía o la pinturas como construcciones finales del proyecto.</p>	<p>de este tipo de proyectos a futuro.</p>	<p>EVALUACIÓN</p>
-------------------	---	---	--	-------------------

Anexo #6: Planeación de las sesiones del colectivo tipo talleres

<p>Nombre general</p>	<p>Construcción de un sujeto político desde la memoria colectiva</p>
<p>Objetivo general</p>	<p>Generar desde las prácticas de lectura y escritura, la construcción de la memoria colectiva de un sujeto político en la I. E. Antonio Derka</p>
<p>Descripción</p>	<p>La serie de talleres que se presentarán a continuación, son producto de un momento de reconocimiento previo que tuvo lugar en las aulas de estudio con los grados 10-1, 10-2 y 9-3 de la I. E. Antonio Derka, ubicada en el barrio Santo Domingo. Para este reconocimiento inicial, se trabajó principalmente el proyecto de <i>Historias del barrio</i>, impulsado desde la Biblioteca Escolar. Para esta nueva fase, la apuesta irá proyectada hacia un grupo de estudiantes seleccionados que posibilitaron una mayor reflexión en torno a la construcción de la memoria colectiva por medio de sus elaboraciones escritas. Así pues, el propósito de este colectivo que aquí se forma, será la discusión reflexiva de diferentes temáticas inherentes a la memoria a partir de actividades puntuales y que, a través de la escritura, los estudiantes mismos, recorrerán los puntos álgidos que tocan el proceso de la construcción de conocimiento.</p>

Implementación de estrategias

Taller #1	
Nombre	Taller introductorio
Objetivo	Presentar al colectivo de estudiantes seleccionados, el propósito de los talleres en los que participará y relacionarlos
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> · En este taller inicial, se les presentará a los estudiantes la intención que se pretende por parte de esta segunda fase del trabajo de la memoria. Se discutirá la serie de actividades que por parte de los practicantes se propondrán y a la par, se escucharán las propuestas que ellos mismos quieran desarrollar con respecto a sus expectativas que han ido construyendo con el trabajo de la memoria colectiva en su etapa de reconocimiento. · Se planteará un ejercicio escrito donde el estudiante exprese su evaluación del proceso hasta el momento. Aquí también, quedará por escrito, las propuestas que cada uno vea pertinente trabajar en los talleres próximos. · Se propondrá, además, el trabajo con el <i>diario de campo</i>, en el que el estudiante de manera autónoma o en compañía del docente encargado, irá plasmando sus impresiones con los talleres.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> · Implementación de diapositivas. · Diario pedagógico.

Taller #2	
Nombre	La memoria desde el documental
Objetivo	Propiciar en los estudiantes un reconocimiento de la reconstrucción del conflicto histórico de Colombia a través del análisis crítico de un largometraje.

Desarrollo	<p>Antes de iniciar el proceso de conceptualización con los estudiantes, donde ellos indagarán y se apropiarán de los conceptos más relevantes que giran alrededor de la memoria colectiva, vemos necesaria la proyección de un documental que provoque en ellos un estímulo que los conduzca a pensarse como agentes activos de la construcción constante de la memoria colectiva. Para nuestro trabajo, es importante que en los estudiantes se despierte siempre un sentido reflexivo y el trabajo previo desde la historia que antecede al momento histórico que se vive en el presente, no sólo dará bases sólidas a la reflexión del joven, además permitirá que su intención académica desde el proyecto se aterrice y contemple la posibilidad de generar transformación en la institución con su propia labor.</p> <p>Por tanto, hemos elegido el documental <i>No hubo tiempo para la tristeza</i>, elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, donde si bien el enfoque con el que se aborda el concepto de <i>memoria</i> está ligado es al carácter histórico de ésta, también allí se rescata el porqué es necesario traer al presente esa historia que ha tenido lugar en la construcción de sociedad por medio de la recolección de hechos que marcaron la historia de nuestros territorios. El propósito pues, con esta presentación del documental es dar una mirada crítica a lo que en él se verá y analizar cómo este material puede aportar en el trabajo que de ahora en adelante se tendrá en conjunto.</p> <p>Con la implementación del diario de campo, el estudiante tendrá su espacio para dejar allí por escrito las sensaciones que le ha dejado el documental, qué preguntas puede construirse como sujeto que piensa la sociedad, qué preguntas propone para el taller, qué considera que puede servir para cambiar o añadir en su estilo de vida y en su formación académica.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> · Computador y vídeo beam. · Biblioteca escolar. · Diario de campo.
Compromisos	<p>A cada estudiante se le asignarán dos conceptos que rastrearán y presentarán en el siguiente taller a los compañeros, con la intención de hacer el recorrido guiado en la institución.</p>

Taller #3	
Nombre	Recorrido guiado en la institución. Estaciones conceptuales.
Objetivo	Apropiar en los estudiantes y los docentes encargados, los conceptos que sustentarán el trabajo sobre la memoria colectiva en relación a las prácticas de lectura y escritura.

Desarrollo	<p>Para esta sesión de trabajo, la reflexión se trasladará fuera de la biblioteca escolar y se hará un recorrido por algunos lugares estratégicos del colegio. Previamente, como se mencionó en la planeación del taller anterior, los estudiantes investigarán alrededor de varios conceptos que hilan el propósito sobre el que edificamos nuestro proyecto. Los estudiantes pues, elegirán a su gusto, el lugar en el cual nos expondrán a nosotros maestros en formación y a sus compañeros, los conceptos sobre los que indagaron; esto con la intención de relacionarlos aún más con las bases teóricas que sustentan el proyecto para el cual fueron seleccionados. Además, se busca en ellos, fortalecer conceptualmente su vínculo con el proyecto y, sobretodo, con las prácticas de lectura, pues es en este componente, en el que contribuirán a la construcción colectiva de conocimiento mediante las lecturas que, en acompañamiento con nosotros, maestros encargados, harán.</p> <p>Por otro lado, al tratarse de un colectivo, la idea esencial es el trabajo con, por y para el otro, donde el estudiante se acerque al conocimiento que le pueden generar los compañeros y todo esto lo traduzca en su diario de campo, haciendo de este instrumento algo constante y ante todo, consciente.</p>
Recursos	Diario de campo.

Taller #4	
Nombre	Salida pedagógica
Objetivo	Sensibilizar a sujetos críticos por medio de las manifestaciones artísticas presentes en el museo Casa de la memoria, para la construcción de nuevas nociones acerca del territorio.
Desarrollo	En esta ocasión, se trabajará con el colectivo por fuera de la institución. Se plantea una salida al museo Casa de la memoria, ubicado en el centro de la ciudad, iniciando el itinerario desde la Avenida Oriental para de esta manera subir por el sector de Ayacucho, con el propósito de reconocer los puntos patrimoniales que hay presentes en esta ruta. Al llegar al museo, se recapitularán los conceptos trabajados en la sesión anterior, para así fortalecerlos con los conocimientos que adquieran en esta visita. La producción escrita y fotográfica de este encuentro será fundamental en el estudiante, ya que se le dará libertad para que sea él quien retrate su mirada con la cual se acercan a este espacio.

Anexo #7: Visita a la casa para el encuentro Eduardo Galeano (10 de octubre)



Anexo #8: Implementación de los diarios de campo por los estudiantes dentro del colectivo

Anexo # 9: Aproximación al ejercicio de categorización

Anexo #10: sabana de categorización en donde se ponen en tensión las categorías a priori con las categorías emergentes

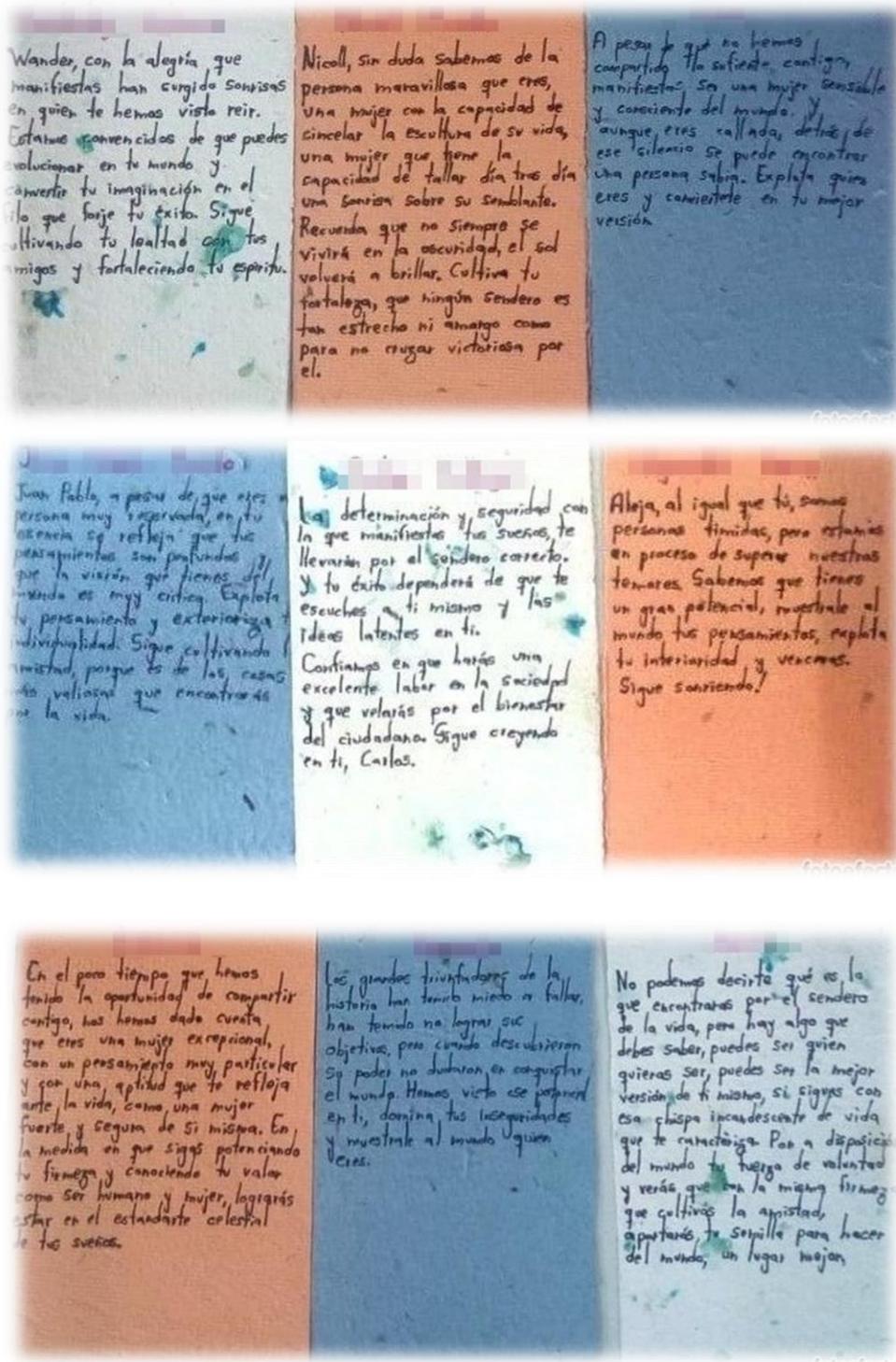
Anexo #11: altares de libros correspondientes a una determinada época del año

Anexo #12: Encuentro del taller de escritores en la Institución Educativa Antonio Derka (16 de agosto de 2018)

Anexo #13: Primer encuentro del colectivo con los estudiantes *anónimos*- (29 de agosto de 2018)

Anexo # 14: Escrito de los estudiantes anónimos en sus diarios de campo

Anexo #15: Cartas escritas a los estudiantes *anónimos* por parte de los maestros en formación- (10 de octubre de 2018)



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Agudelo, P. (2013). *Textos víctimas de lectores. Apuntes sobre una ética de la lectura*. Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes. pp. 70-75.

Ander-Egg, Ezequiel. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina quinta edición.

Aponte Penso, Rodrigo. (2015). *El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. En Boletín Virtual-Octubre- Vol. 4-10.

Ayala Carabajo, Raquel. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. Revista española de pedagogía. Enero-abril. N° 248. Pág. 119-144

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, vol. IV, núm. 7-8, pp. 59-77. San Luis, Argentina. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>

Campo Savedra, M., Igarza, R., & Miret, I. (2014). *La biblioteca escolar que soñamos ~ Hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Calonje, Patricia. (2008). *La biblioteca escolar y la formación lectora*. En Revista Folios. N° 27. Pp.77-90. Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a07.pdf>

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, pp. 21-43.

Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). “Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”. En *Theoria* Vol. 14. pág. 61-71.

Eco, Umberto. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen. S.A. Barcelona. Tomado de: https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

Fernández Restrepo, José Adriano; Campo Rengifo, Armando. (2016). *La biblioteca escolar. Un espacio lúdico de aprendizaje*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Popayán. Tomado de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/994>

Galeano, Eumelia. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Eafit. Medellín.

García Chacón, Beatriz Elena; González Zabala, Sandra Patricia; Quiroz Trujillo, Andrea; Velásquez Velásquez, Ángela María; Ghiso Cotos, Alfredo Manuel. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín

Giroux, Henry. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós Ibérica S.A. Barcelona

Jaramillo Giraldo, Laura Milena; Serna Montoya, María Clara. (2017). *Bitácora de un viaje: Otra mirada a la biblioteca escolar y la posibilidad de un maestro bibliotecario*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Kalman, Judith. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. N°. 17. Enero-abril.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Tomado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

Litwin, E. (s.f.) *La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria*. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056779.pdf>

López Echavarría, Anny Juliet; Saldarriaga López, Luisa Fernanda. (2015). *Los niños leen y escriben su ciudad*. (Tesis de pregrado). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Moná Ciro, Dora Alicia. (2017). *Leer y escribir desde el territorio* (Tesis de maestría). Tomado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3220/1/PA01161_deboraaliciamon%C3%A1ciro.pdf

Olivero Bracamonte, Adrián Enrique y Velásquez Borja, Indira Lucecita. (2017). *La Biblioteca Escolar como Ambiente de Aprendizaje para Implementar una Estrategia desde la Didáctica de Lengua Castellana que Propicie el Pensamiento Crítico* (Tesis de maestría). Tomado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10117/Oliveroadrian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Parada, Alejandro (2017). *Bibliotecas e inclusión*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas-INIBI, Argentina. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6560343.pdf>

Pérez Abril, Mauricio; Rincón Bonilla, Gloria. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.

Restrepo Gómez, Bernardo. (2004). “La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico”. En *Educación y Educadores*, N° 7. pp. 45-55. Universidad de La Sabana. Cundinamarca. Colombia.

Sampieri, Roberto. (2006). *Metodología de la investigación*. México. D.F

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Programa especializado en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia.

Skliar, Carlos. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Noveduc. Argentina. Tomado de <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/pedagogias-de-las-diferencias.pdf>

Valverde Obando, Luis Alfredo. (1993). “Diario de Campo” En *Revista de Trabajo Social*. V. 18 N° 39 Octubre. Costa Rica.

Venegas Fonseca, Clemencia. (2015). *Herramientas para la biblioteca escolar I: Gestión y organización de la biblioteca escolar*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Tomado:

de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/4_herramientas_para_la_biblioteca_escolar_i.pdf